

**“Miradas sobre la estigmatización de la pobreza, la exclusión y lo marginal.
Argumentos pedagógicos que apuestan a una praxis educativa”**

Estudiante: Marcia Lezcano

Docente: Lucia Lorenzo

Tutora: Martha Rodriguez.

Índice

	Pág.
1. Introducción.....	1
2. Privación de libertad versus Derechos Humanos.....	2
3. Igualdad ¿Universalización de la escolaridad?.....	4
3.1 La estigmatización de la pobreza como antecedente.....	5
3.2 Pensar las prácticas educativas desde el cuidado.....	7
3.3 Modelos de referencia, apatía escolar.....	8
4. Herramientas para la interpretación.....	9
5. ¿Cómo concebir una práctica educativa (transformadora) desde el encierro?.....	12
6. Sentido y sin sentido de la educación.....	13
7. Desafíos.....	14
8. El lugar de la esperanza en la construcción de la práctica educativa.....	18
9. Conclusión.....	19
10. Referencias bibliográficas.....	22

“La exclusión es, hoy, invisible a los ojos. Y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí. Son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, comentan los diarios, exhiben las pantallas. Pero la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación”

Pablo Gentili.

1. Introducción

La idea de este trabajo toma como punto de partida la experiencia de la práctica concreta, a partir de ella se intenta articular un marco teórico que permita realizar el análisis de dichas prácticas, siendo el objetivo problematizar e intentar comprender una realidad de nuestro país. Para ello he de contextualizar el momento histórico en que se desarrollan las prácticas, considerando fundamental la variable vinculada a Derechos Humanos, ya que a partir de dicha variable he de problematizar el Derecho al acceso a la Educación.

El análisis al que hago referencia pretende visibilizar la estigmatización de la pobreza en el sistema educativo, particularmente en el salón de clases donde el rol del docente tiene un papel fundamental ya sea reforzando dicha estigmatización (por ende marginando más a los/as niños/as en situación de vulnerabilidad) o apelando a otro discurso y a otro accionar que comprenda la realidad de dichas infancias/adolescencias y contribuya a sostener los trayectos educativos. Las prácticas a las que hago referencia, son prácticas realizadas con personas en privación de libertad en una institución de reclusión de menores, dependiente del INISA (Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente) así como también en un centro de privación de libertad de adultos, en este caso, una cárcel de mínima seguridad del interior del país.

La experiencia que compartí allí me llevó a cuestionar sobre ¿Qué pasó con esas personas en su tránsito educativo? ¿Por qué no pudieron sostenerlo ni encontrar contención en él? ¿Dónde estuvo la responsabilidad del Estado, de los profesionales de la Educación, de la comunidad en general?

Pero la pregunta que más confabula en la realización de este trabajo es la siguiente: ¿La educación pretende realmente menguar las desigualdades sociales? A partir de ese momento de incertidumbre comienzan a aparecer una infinidad de variables que le dieron cuerpo y visibilidad a algo que hasta entonces me era invisible.

En las siguientes páginas pretendo desarrollar alguna de dichas variables las cuales vinculan, explícita e implícitamente, el quehacer educativo como un acto político a través de disciplinas como la Filosofía de la Educación, la Pedagogía y la Sociología de la Educación.

2. Privación de libertad versus Derechos Humanos

En nuestro país según datos del Comisionado Parlamentario Penitenciario (2016) tenemos una tasa de prisionización de 322,1 personas cada 100.000 habitantes, sumado a ello el 70% de las PPL no tienen sentencia, es decir que son jurídicamente inocentes y, sin embargo, están presas. Dichas cifras ubican a Uruguay dentro de los países con la tasa de prisionización más alta de América Latina. En dicho informe se explicita que *“Hay una gran cantidad de establecimientos cuya población ha superado la capacidad prevista institucionalmente y en varios casos, por un amplio margen. La tendencia sostenida del aumento de la población carcelaria presiona la capacidad del sistema y agudiza el problema, para el que se deben planificar alternativas que vayan más allá de redistribuciones puntuales”* (2016:2).

Una de las variables que incide directamente en la tasa de prisionización es que la prisión preventiva en nuestro país es impuesta como regla, el 39,5 % de esas PPL son primarias, dicho encierro muchas veces se da en condiciones inhumanas, de hacinamiento ya que se ha superado el 15% de sobrepoblación de las cárceles, considerando que, según el mismo informe, en algunas unidades se llegaron a registrar valores superiores al doble de la capacidad óptima.

Considerando lo anterior ¿cómo es posible concebir que el encierro en dichas condiciones ampare los derechos humanos de las personas privadas de libertad? es una realidad que astilla la vista, a la que le debemos un debate político mucho más ético y humanitario, porque en la medida que continuemos perpetuando esta flagelación de derechos, continuaremos incentivando a la reincidencia,

amparando el dolor, el rezago e institucionalizando, citando las palabras del fiscal de Corte Jorge Díaz *“el caldo de cultivo de la demagogia punitiva”* (Artículo Modernizar la Justicia. Ed. La diaria. 23/09/17).

Una variable importante a destacar es la singularidad de las situaciones de vulnerabilidad social a las cuáles se encuentran sometidas las personas que delinquen, de modo que las condiciones de dignidad del contexto de dicha población coaccionan en favor del ejercicio delictivo. En principio, porque la marginalidad naturaliza la violencia, la violencia de vivir marginado, valga la redundancia, por lo que la dignidad queda desplazada a otro plano intangible, de modo que me hago la siguiente pregunta: ¿cómo conciben el valor de la vida dichas personas? Personas a las que les ha sido negada su integridad, su dignidad, que han sido invisibles para el Estado, que la desigualdad social ha calado tan hondo en sus vidas que se han apropiado de dicha condición para defenderla y construir su identidad a partir de dicha condición.

Es curioso pensar como el valor de la vida de las personas varía según su poder adquisitivo y/o estatus social de las mismas, para explicar un poco mejor esta idea me remito a un fragmento del poema de Eduardo Galeano *Los nadies “(...) Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada (...) que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local. Los nadies que cuestan menos que la bala que los mata” (2015:59).*

Atendiendo la reflexión a las palabras de Galeano, no se trata de justificar el acto delictivo sino de comprender el porqué del mismo, comprender cómo dicha población construye su subjetividad, comprender que la pobreza margina, que la marginalidad es la violencia, que la violencia se naturaliza y que en algunos casos se expresa en delito.

3. Igualdad ¿universalización de la escolaridad?

Pablo Gentili en su libro *Pedagogía de la igualdad*, analiza críticamente la situación de la educación en América Latina en relación a la profunda desigualdad social existente en dichas sociedades. Gentili en parte de su desarrollo plantea que, a pesar de la constante expansión del sistema educativo, están vigentes mecanismos de exclusión social que ocasionan procesos de aprendizaje desiguales.

Por lo que la universalización de la escolaridad básica habría disminuido progresivamente los índices de exclusión educativa pero dicha universalización se caracteriza por una evidente fragmentación que dificulta que se haga efectivo el derecho a la educación. La fragmentación o diferenciación a la que hace referencia se visibiliza a través de las oportunidades educativas reales de los y las niñas, lo que él explica considerando que “...*existen circuitos educativos diferenciados a los que acceden casi todos los niños y niñas en edad escolar: para unos, los más pobres, una escuela precaria y sin condiciones para tornar efectivo su derecho a la educación; para otros, los que disponen de mejores condiciones de vida, circuitos educativos que abrirán oportunidades y espacios para su desarrollo personal y profesional*” (2011:16).

Si bien, como señala Gentili esta expansión del sistema educativo sería una importante conquista democrática, es necesario que dicha universalización de la educación sea acompañada de igualdad de oportunidades. Lo que sería posible a través de “... *políticas públicas orientadas a revertir las condiciones de exclusión, discriminación y abandono en que viven millones de niños y niñas*” (2011:17).

Es sumamente ingenuo considerar que aquellos niños y niñas que no han podido satisfacer sus necesidades básicas, que han sido marginados, que han sido excluidos, que son vulnerados constantemente por la injusticia de un sistema que les niega condiciones dignas de vida, puedan sostener con sentido un trayecto educativo. Estos niños y niñas, en teoría ingresan a un sistema educativo que les ha de habilitar la posibilidad de transformar su realidad, pero con qué recursos, sobre qué utopías, convicciones, desencantos e indignación les será posible.

De modo que se producen fenómenos aparentemente contradictorios, por un lado la ampliación de la tasa de escolarización de los sectores más bajos, y por otro, el reforzamiento de oportunidades educativas diferenciales de los individuos según sus clases sociales.

3.1 La estigmatización de la pobreza como antecedente

“El fracaso de la educación en su esfuerzo compensatorio y de desarrollo de procesos de equidad social permite que el tránsito – naturalizado– entre pobreza y delincuencia se produzca. Así, el sujeto carente muta en sujeto peligroso. La compasión que a la

escuela y a la sociedad generan los niños pobres desaparece, surgiendo un nuevo cuerpo, adolescente, juvenil, marcado por la peligrosidad de sus potenciales acciones”

Pablo Martinis, Patricia Redondo (2006:23)

Muchas preguntas pretendo articular con la estigmatización de la pobreza, algunas de ellas: ¿Cómo concebimos al otro? ¿Cómo le miramos? ¿Qué compromiso y qué responsabilidad hay en dicha mirada? ¿Qué mirada institucionalizamos los docentes?

En este punto he de intentar explicar porque la estigmatización de la pobreza genera un antecedente, ahora la pregunta es: ¿un antecedente de qué? Bien, considero que la mirada, el discurso y las prácticas de un docente cumplen un papel fundamental en cómo el otro/a se concibe a sí mismo en términos de subjetividad. Entonces qué pasa cuando el referente educativo se vincula desde un lugar que estigmatiza la pobreza, es decir, que desprecia una condición que es inevitable para ese otro/a, considerando a su vez que dicho desprecio (dicha percepción estigmatizadora) va a condicionar la actitud con la que el docente ha de vincularse con ese otro. Por lo que es importante el problematizar dicha relación con el otro ¿Cómo percibimos al otro? ¿Qué estructura nuestra relación con el otro?

Emmanuel Lévinas es el filósofo de la otredad, en su libro *“La ética de la alteridad”* hace referencia a “la sensibilidad del rostro”. Lévinas en su desarrollo se pregunta ¿cuál es el sentido y la significación que impone el «rostro» del otro? Vinculando esta sensibilidad del rostro a la estigmatización de la pobreza, podría considerar que *“... la «miseria», el «hambre» y la «pobreza» del otro, no sólo invocan al yo, sino que también lo interrogan y exigen de él una respuesta”* (2007:183).

De modo que la afirmación anterior puede ser un argumento para decir que nuestra forma de vincularnos con el otro va a estar condicionada por eso que “vemos” en el “rostro” del otro, a su vez esa mirada puede deformar la figura que el otro tiene de sí mismo. Aquí radica, para hablar en términos más claros, la importancia que tiene cómo el docente percibe y por ende cómo se vincula con los/as estudiantes, sobre qué compromiso ético e ideológico lo hace. Para mí es

dónde entra en juego también la responsabilidad docente en torno al rezago escolar, ya que la indiferencia, la falta de compromiso, la falta de cuidado e interés en que el otro pueda sostener sus trayectos educativos genera un antecedente, un antecedente que margina, un antecedente que excluye, un antecedente que abandona, un antecedente que expulsa.

Alicia Inés Villa en una de sus investigaciones en la que desarrolla una experiencia de restitución de derechos en jóvenes en conflicto con la ley señala como *“las escuelas, por sobre todo las prácticas docentes hegemónicas tienden engendrar un círculo de exclusión que tiene a estos jóvenes como víctimas de un doble estigma: el de la vulneración social y el de la sanción penal”* (2015:153). Sostiene que si bien el sistema educativo ha universalizado (a causa de su obligatoriedad) su acceso, las percepciones y acciones sobre los sujetos vulnerados aún continúan siendo un argumento para el “fracaso” escolar, el “abandono” y la exclusión. Ella plantea que apelar a “darles educación” es considerar que carecen en lo absoluto de la misma, es estigmatizar su estatus cultural, citando sus palabras ella sostiene que *“La idea es reconocerles “productividad cultural”, capacidad de producción simbólica para poder participar en pie de igualdad en las disputas de su contemporaneidad”* (2015: 153).

¿Cómo de-construir dichas prácticas? ¿Cómo pensar las prácticas desde otro lugar?

3.2 Pensar las prácticas educativas desde el cuidado

Considerando el desarrollo anterior, teniendo en cuenta la frivolidad de las políticas neoliberales y de lo que ellas se desprende: ¿cómo pensar alternativas que contribuyan a la construcción de otros discursos y prácticas educativas más humanitarias? En busca de respuestas Leonardo Boff (1999) reivindica la importancia que tiene el cuidado para que, en nuestro caso, el otro pueda sostener un trayecto educativo y encontrar contención en él. Boff, teólogo de la liberación plantea en su obra “Saber cuidar” algunas cuestiones prácticas y otras quizá no tan prácticas que centran la falta de cuidado como una amenaza para la humanidad y una característica de nuestra época, siendo para él el descuido el antecedente

inmediato de la estigmatización por ende de la exclusión de los sectores más vulnerados.

Boff señala que *“el rostro del otro me obliga a tomar posición porque habla, pro-voca, evoca y con-voca, en especial, cuando se trata del rostro del pobre, el marginado y el excluido”* (1999:121). Al igual que Levinas conciben que ante el rostro, la mirada del otro/a es imposible la indiferencia. En palabras de Boff el rostro, la mirada del otro/a invocan siempre una respuesta, en dicha respuesta según su planteamiento es donde nace la ética, la responsabilidad ante ese otro/a, particularmente de este otro/a que es el oprimido. Sostiene que es a partir de entonces que se establecen vínculos de acogida o de rechazo, de alianza o de hostilidad, de dominación o cooperación. Aquí es donde se reivindica la fuerza política del cuidado, como señala Boff *“Es el cuidado y la ternura hacia la inalienable dignidad de la vida lo que lleva a las personas y a los movimientos a protestar, resistir y movilizarse para cambiar la historia”* (1999:124). De igual modo considero que a los docentes debe movilizar dicha ternura para gestar el cambio educativo, para realmente ofrecer oportunidades reales a quienes las necesitan, para sostener los trayectos educativos sea disminuir la injusticia social.

Por lo que el cuidado revela su capacidad transformadora desde el momento que se funde una alianza con el oprimido que promueva un nuevo tipo de sociedad, una nueva dinámica de roles que structure la construcción de nuevas lógicas sociales para dar lugar a un nuevo mundo. De modo que Boff sostiene que *“la consolidación de una sociedad mundial globalizada y el surgimiento de un nuevo paradigma de civilización pasa por el cuidado hacia los pobres, marginados y excluidos, ya que si sus problemas no son atendidos, continuaremos aún en la prehistoria”* (1999: 124).

3.3 Modelos de referencia, apatía escolar

Para este apartado es fundamental señalar que la delincuencia no responde a una condición psicológica ni es una extensión de la pobreza, aunque exista un vínculo estrecho entre ellas la realidad responde a una complejidad mucho mayor. La desigualdad social, el olvido, generaciones de paupérrimas condiciones de vida como característica del neoliberalismo inciden directamente en las causas de la delincuencia.

El criminólogo David Matza (1969) en uno de sus trabajos señala como la socialización de los jóvenes en determinados contextos genera un desfase de valores, entre los valores convencionales de la comunidad y los valores o los códigos del mundo delictivo, de modo que la calle, la esquina, “los pibes” se componen en el anclaje sobre el cual cientos de niños/as construyen sus referencias sociales (Wacquant, 2010). Es a partir de estas referencias que se generan, muchas veces, sistemas de valores, hábitos y actitudes relacionados con la transgresión y el delito, que encuentran como caja de resonancia las redes del delito estructural (Kessler, 2002).

Alicia Villa en la investigación que mencioné anteriormente señala cómo *“en esta complejidad pueden convivir entonces el compromiso con la familia nuclear, pero también con los “pibes”, la búsqueda de trabajo con el robo, la asistencia a la escuela con el ausentismo, la droga con el intento de “rescatarse”, el fútbol en la esquina con la paternidad joven; en definitiva, un mundo de sensaciones y experiencia encontradas respecto del presente y también del futuro”* (2015:146).

¿Qué tiene que ver esto con la apatía escolar? En dicha proyección del futuro ¿Cómo se ponderan los trayectos educativos? ¿Cómo conciben la escolarización estas infancias/adolescencias? ¿Cómo la valoran?

La relación que se establece entre estos modelos de referencia y la abulia escolar, más que una relación es una contradicción, de modo que la Institución Educativa al no lograr retener a los jóvenes, los deja a la “intemperie” ya que los excluye de la misma. A pesar de que en muchos casos los jóvenes continúan yendo con cierta regularidad a la Institución, no están presentes en ella, son invisibles, ya que no estudian, no hacen las tareas y no les importan las consecuencias de no hacerlo. Según la investigación de Alicia Villa el “desenganche” de los jóvenes se debe a lo poco que se pone en juego en dichas Instituciones a la estigmatización de determinadas condiciones, por lo que estas infancias/adolescencias no se sienten parte de las mismas, no construyen su identidad a partir de lo que en ella se pone en juego. Los factores detonantes son el aburrimiento, la poca relación de lo que allí se vive con la realidad fuera de la Institución, sumado a la nula vinculación con el mundo laboral.

Por otro lado Villa señala que estos jóvenes no le restan valor simbólico a la escuela, como un espacio de socialización, como posibilidad para “armar un futuro”, para tener un trabajo o para rescatarse (en la jerga de los jóvenes, rescatarse significa tomar responsabilidades, salir de la delincuencia, de la droga, tomar el “buen camino”). De modo que es importante tener en cuenta esta subjetividad de los jóvenes para re-inventar y darle un sentido más real a los trayectos educativos y que los mismos puedan ser transitados con menos hostilidad.

4. Herramientas para la interpretación.

Desde la necesidad de una discusión educativa más ética y humanitaria, por lo que se han de promover espacios que nos permitan re-pensar el sistema punitivo contemplando las estadísticas de reinserción en el delito. Re-pensar los sentidos del castigo es sumamente necesario, re-pensar la prisión preventiva por delitos menores. Tratar de comprender que el encierro es una medida disruptiva, contradictoria en sí misma, es fundamental para sostener la convicción de que es inevitable promover medidas alternativas a la prisión que sean de carácter socio educativo no ahondando en la exclusión ni en la desigualdad social.

En esta discusión es necesario articular filosofía e ideología (que muchas veces enmascara la realidad y justifica las lógicas que segregan) para poder problematizar, modificar y construir nuevos trayectos educativos que en sus lógicas estructurales no segregue a los más vulnerados (infancias, adolescencias en situación de pobreza, vulneración económica, social y/o cultural) así como encontrar (en la búsqueda incesante) algún sentido en los mismos. Considero que la Filosofía de la Educación brinda un marco teórico inacabable de recursos teóricos para poder pensar cuáles podrían ser las medidas alternativas al encierro punitivo fundamentalmente en menores de edad.

En el marco de este análisis me gustaría remitir algunas líneas al trabajo de Hannah Arendt que si bien no es contemporánea, en sus obras se destacan algunos aspectos que nos permiten comprender o al menos problematizar nuestra realidad. En base a su obra *Los orígenes del totalitarismo* (1951) en el que analiza el antisemitismo, el imperialismo y el totalitarismo, pretendo hacer un paralelismo entre el proceso de “deshumanización” característico de este régimen con el proceso de deshumanización de las personas que delinquen y/o están privadas de libertad. En

un artículo de la Universidad Filosófica de Colombia denominado "*El mal radical y la banalidad del mal*" donde se analiza dicha obra, los autores señalan que "*el proceso de deshumanización de los totalitarismos no solamente busca acabar con la humanidad de las víctimas sino también con la de los victimarios*" (2013:114).

Luego de la lectura, sintetizó que el régimen totalitarista, particularmente la deshumanización del mismo, genera que en los victimarios predomine la incapacidad de pensar, la irreflexión y por ende la crueldad de sus actos. Las víctimas que son consideradas infrahumanas por determinada condición, ya sea ésta una condición de etnia (argumento en el que se basó el genocidio charrúa) una condición religiosa (argumento en el que se basó el genocidio judío) o cualquier otra condición característica de una comunidad determinada que es considerada por otra inferior. Esta comunidad inferior es desterrada de lo humano, por lo tanto "deshumanizada". La subjetividad del totalitarismo radica entonces en la percepción del otro no como un igual, sino como "algo" inferior que es caracterizado por la crueldad, es concebido como un sujeto demoníaco.

En nuestro país existe un contexto social perverso con representantes "legítimos" que promueven un discurso de mano dura, que conspiran y anhelan la militarización de nuestro territorio, acompañando su discurso de una estrategia comunicacional de "criminalidad mediática" donde el crimen y el horror se transforman en espectáculo. El artículo al que hago mención anteriormente señala que Arendt utiliza la noción de "la banalidad del mal" para describir cómo una persona normal (Eichmann) envió millones de seres humanos a las cámaras de gas sin tener una intención radicalmente malvada para hacerlo. Si contemplamos que el argumento radica en torno a la incapacidad de pensar, en la irreflexión de sus actos, entonces quizá podamos pensar que a estos portavoces del discurso de mano dura subyace una subjetividad similar a la totalitarista de modo que no conciben a las personas que delinquen o corrompen la ley dignas de ser tratadas con humanidad, ya que en algunos casos hacen referencia explícita al exterminio de las mismas.

Quizá es una comparación un poco radical pero creo que puede aportar a pensar, principalmente a exigir que existan y que se promuevan medidas no privativas de libertad de carácter socio educativas para las personas que cometen delitos, pensando principalmente en la adolescencia de nuestro país.

Pensar en la prevención, invertir en ella, transformar las Instituciones para que en ellas se encuentre un sentido que no genere apatía, que involucre a la

comunidad, que respete su identidad pero que contribuya a mejorar las condiciones de vida de muchas familias que viven marginadas. Parafraseando las palabras de Martinis *“el Estado debe abandonar la idea de que la responsabilidad del desarrollo de situaciones de inseguridad la tienen determinados sectores sociales ya que dicha concepción reactualiza la construcción del otro, pobre, como un sujeto peligroso”* (2010:239). La prevención como política pública educativa implica que el Estado asuma que el fenómeno delictivo es un problema social en el cuál debe invertir tomando distancia de la fuerza pública, del discurso de seguridad ciudadana, de la represión, de lo punitivo. Implica pensar las políticas educativas desde un marco de derecho que haga real el acceso a la Educación, implica concebir la Educación como un derecho para todos y todas y no como un privilegio de algunas clases sociales, ni tampoco como una solución a la inseguridad ciudadana.

5. ¿Cómo concebir una práctica educativa (transformadora) desde el encierro?

El encierro, la privación de libertad, el desarraigo, la des-socialización ¿Contribuirá a promover cambios “positivos” en los jóvenes? ¿Cómo pensar las prácticas educativas (en contextos de privación de libertad) en pos de la transformación?

Considerando que la privación de libertad es la única, o al menos la respuesta más institucionalizada en nuestro país frente a la infracción tanto de menores como de adultos, se supone que esta medida al menos debería, como plantean Pablo Martinis y Clarisa Flous, fundarse en que el encierro tenga un carácter socioeducativo, es decir *“(…) en una intención de producir un trabajo educativo, el cual debería permitir alguna forma de cambio del sujeto a partir de la toma de conciencia sobre la falta cometida y de sus consecuencias en términos sociales y también penales”* (2013: 96).

Considerando la afirmación anterior el sistema punitivo debería de sostenerse a través de prácticas educativas que promuevan espacios de reflexión, pero que también le garantice a las personas al menos una posible reinserción social. Quizá en palabras parece algo sencillo, pero desafortunadamente la realidad es muchísimo más compleja y contradictoria. En este contexto tan hostil de encierro, es difícil comprender el quehacer educativo, las personas privadas de libertad ya han sido claramente expulsadas del sistema educativo, el cual no logró contenerlas.

Ahora, la pregunta es: ¿la alternativa es intentar reinsertar a dicha población a un sistema que los marginó previamente? La respuesta es demasiado compleja como para poder responder con un sí o un no, pero deberíamos creer que alternativas reales de reinsertación social existen. Es importante destacar que para que dicha reinsertación sea posible, es necesario que las personas que están privadas de libertad, no estén privadas de ejercer otros de sus derechos, de modo que el conflicto penal no represente una excusa para ser excluido del sistema educativo.

6. Sentido y sin sentido de la educación

“Uno no sabe nunca lo que resulta si las cosas cambian, ¿pero sabe uno lo que resulta si no cambian?” Elías Canetti, Apuntes 1973-1984.

En este apartado se han de explicitar algunos argumentos pedagógicos del cambio educativo, fundamentados a partir de la bibliografía de Carlos Skliar, específicamente a partir de su libro “La educación (que es) del otro”. Pensar en los trayectos educativos implica pensar en el sentido de la educación, en el argumento que da sentido, valga la redundancia, a las prácticas educativas. Skliar en el libro anteriormente citado señala que:

“¿Qué decir, entonces, del argumento de futuro que se establece alrededor de la promesa de trabajo, de la promesa de ciudadanía, de la promesa de lectura, de la promesa de conocimiento, de la promesa del ser-adulto, de la promesa profesional, de la promesa de emancipación, puestas no en el presente sino, en el futuro” (2016:87)

A partir de dicha problematización él hace un análisis de la temporalidad, alude a que piensa en un cambio educativo, en el porvenir de la educación, que implica muchas veces que se postergue el presente educativo, ya que la apuesta al futuro de las ideas educativas generan una dependencia a esa imagen de futuro que siempre es probable o improbable. Él considera que se debe buscar sentido a las prácticas educativas, desde las mismas prácticas, desde una temporalidad del

presente “*el único tiempo en el que estamos siendo sintiendo pensando y haciendo*” (2017:95). Señala que lo educativo tiene que ver con lo que irrumpe y desordena, lo que obliga a una perpetua reorganización. En dicha reflexión cita a Derrida para hacer surgir la idea de un *quizá* al que alude como un posible-imposible en donde todo gira en torno a la irrupción del acontecimiento, el *quizá* emerge cuando el porvenir irrumpe en la concepción “futurocéntrica”, el porvenir surge como un acontecimiento difícilmente predecible. De modo que él quizá, él porvenir, la temporalidad del presente se conjugan para no postergar la promesa del cambio educativo, para dar sentido al encuentro, a la educación en sí misma.

En la búsqueda de argumentos para el camino educativo, hace referencia al argumento de la incompletud del otro, para argumentar para qué sirve la educación, para qué sirve la escuela, de modo que según dicha postulación la educación sirve para completar al otro. En relación a esto él señala la posibilidad de desterrar todo argumento educativo de completud, alude a que el problema no es la “incompletud” sino que de lo contrario, el problema es la pretenciosa búsqueda de completud. En sus palabras Skliar plantea un cambio en torno al argumento de completud, similar a lo que plantea Freire, de modo que considera que dicho cambio probablemente esté ligado a “*el hecho mismo de tener que pensarnos como incompletud, de percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos; que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera es aquello que nos torna humanos. Y no al revés*” (2017:73).

A partir de dichos aportes es que convergen los argumentos, así como la ausencia de los mismos en la búsqueda de sentidos pedagógicos. De modo que teniendo en cuenta estos últimos aportes considero que el argumento pertinente para el cambio educativo, dentro del porvenir, de la incompletud, de la temporalidad del presente es la reivindicación del encuentro con este otro/a, en la medida que se reconocen las diferencias, se conjugan las incompletudes el porvenir irrumpe dando lugar al sentido de la educación.

7. Desafíos ¿Cómo pensar los trayectos educativos?

Tomando como referencia las orientaciones de políticas educativas de la ANEP 2016-2020 considero pertinente pensar algunos desafíos a partir de los

principios que de ellas emanan. Estas orientaciones se basan en cuatro principios rectores que el Consejo de Educación Inicial y Primaria ha definido como los siguientes: calidad, integralidad, inclusión y participación.

En cuando al principio calidad hace referencia a que: *“No hay dudas que el principio de calidad debe regir en los procesos educativos, en todas sus dimensiones y niveles. Desde la toma de decisiones de carácter estructural que involucre a todo el sistema educativo hasta aquellas relacionadas con los acontecimientos de enseñanza que se producen en las aulas, la calidad debe ser, sin excepciones, un criterio para conducirse”* (p.13). Pero a partir dicha afirmación se señala la dificultad de definir exactamente qué es lo que se entiende por calidad o a que hace referencia explícita dicho concepto. En este sentido, teniendo en cuenta la universalización de la enseñanza se debe pretender que todas las políticas educativas sean de calidad, el desafío que se plantea es brindar una educación de calidad a toda la población independientemente de los contextos en que se desarrollen las mismas. También alude a que coexisten diferentes definiciones de calidad ya sea desde el punto de vista ideológico o pedagógico, señala que la calidad puede ser concebida desde diferentes perspectivas, que siempre conlleva un posicionamiento ético-político frente a lo educativo en el que está implícito una proyección de futuro dependiendo de la concepción ontológica del ser humano que se tenga. Pero explícitamente lo que plantea como orientación a las políticas educativas a partir de dicho concepto, entendiendo también que hoy la educación es un bien público y uno de los derechos humanos fundamentales, es que: *“La calidad tiene que ver con aspectos cognitivos: la alfabetización, la capacidad de aprender a aprender, aprender durante toda la vida, el desarrollo cognitivo general. Pero también tiene que ver con la equidad de aprendizajes y aspectos éticos sociales, referido a formar una inteligencia responsable, además de formar la responsabilidad y la justicia social”* (p.16)

Por otra parte al hacer referencia al principio de integralidad señala que dicho principio *“alude al concepto de educación integral que se relaciona con la educación del ser humano en todas y en cada una de sus dimensiones”* (p.17). Señala que para que un proceso educativo sea realmente integral debe ir más allá de la transmisión de saberes y de la preparación técnica de las personas, sino que debe

involucrar el desarrollo de la singularidad de cada sujeto capacitando al mismo para que este se integre al contexto sociocultural en el que está inmerso. De modo que una educación integral debe contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses atendiendo a la particularidad del momento histórico.

En dicho marco de promover la educación integral se han implementado algunos programas como el de Maestros Comunitarios, el de las Escuelas APRENDER, etc. Por tanto considero que dicho principio argumenta que se promuevan prácticas educativas en contextos de encierro así como también se invierta en sostener a las infancias más vulneradas dentro de los circuitos educativos.

De modo que las orientaciones señalan que *“La escuela como institución tiene la necesidad y el compromiso de resignificar el sentido y las formas en que la educación se desarrolla, posicionándose profesional, crítica y responsablemente en la sociedad del Siglo XXI” (p.19)*. También señalan que pensar la educación desde su integralidad implica definir qué saberes enseñar, cuáles son los más necesarios dependiendo del momento histórico y el contexto en que se desarrollen las prácticas lo que se traduce en la construcción de un currículo integrado. Avanzar en la atención a la diversidad y en la universalización de la enseñanza, trabajar de forma interdisciplinar, formar colectivos de trabajo interinstitucionales así como promover experiencias educativas fundadas a partir del vínculo educativo, la hospitalidad y la contención. Por último señala que se deben promover prácticas educativas mediadas por las tecnologías para promover la igualdad de oportunidades y condiciones para el aprendizaje.

Respecto al principio de inclusión alude a que el mismo *“se relaciona con la visibilización de prácticas de exclusión y con avances en conquistas de derechos. Se orienta a identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos y potenciar los recursos de apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” (p.19)*. Puede vincularse con la discapacidad, con necesidades educativas especiales, así como también con contextos socialmente vulnerados. Es entendida como el medio para lograr el acceso equitativo a la educación de calidad, por lo que dicho concepto está ligado a todo tipo de exclusión, discriminación e igualdad de oportunidades.

Dicho principio tiene que ver explícitamente con la temática de este trabajo, ya que a partir de él se concibe a la educación como factor crucial para la reducción de la exclusión social y en la concreción de las políticas de derecho. La inclusión aspira hacer factible las posibilidades independientemente de las condiciones de cada sujeto. De modo que: *“La educación para todos no solo significa que todos los estudiantes estén en el sistema educativo y en las aulas, sino que todos aprendan y desarrollen sus potencialidades”* (p.21). Se señala también que dicho concepto no deberá ser reducido a una palabra vacía de contenido sino que ha de implicarse constantemente en el análisis de las prácticas educativas con la coherencia que corresponde. De modo que *“La Educación Inclusiva como acontecimiento ético político y democrático, requiere de políticas educativas generales enmarcadas en políticas de derecho y del desarrollo de sistemas de apoyo, pero también, tomando palabras de C. Skliar (2010) , de “gestos mínimos” de acogida y hospitalidad en cada escuela, espacios donde nuestras infancias aprenden, participan, crecen y desarrollan prácticas ciudadanas”* (p.21).

Por último al referirse al principio de participación recurre a la Ley General de Educación 18.437 que en su Artículo N° 9 expresa que: *“La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas”* (p.22). A partir de dicho principio es que se ubica al alumno como el centro de la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que es fundamental que este último participe en la construcción de sus aprendizajes. Pero nuevamente se plantea el problema de materializar dicha afirmación, ya que es simple posicionarse desde una perspectiva constructivista del aprendizaje desde el discurso pero llevarlo a la práctica es mucho más complejo.

Este principio es contemplado por la Ley General de Educación 18.437 en donde se explicita en el Artículo N°48 que: *“La participación de los educandos o participantes, funcionarios docentes, otros funcionarios, madres, padres o responsables y de la sociedad en general, en la educación pública constituirá uno de sus principios básicos”* (p.22) también en ella se contempla en el Artículo 41 que: *“el centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos*

humanos” (p.22). Pero la complejidad radica en torno a cómo hacer factible dicha participación, entendiendo todas las dimensiones que abarca, considerando también que muchas veces dicho principio es desacreditado por las mismas autoridades, ya que existe la participación real pero es invisibilizada, principalmente la participación de los docentes, lo que ha llevado al descreimiento en dicho principio. Pero más allá de ello, lo que proponen las orientaciones es tratar de trascender lo individual para construir en colectivo, lo que lleva indudablemente a un posicionamiento ético en pos de la soberanía del país así como también en defensa de la democracia del mismo. Implica pensar las instituciones públicas como organismos “del pueblo” pero principalmente para “el pueblo” teniendo en cuenta que la Escuela Pública es un espacio y un bien público, valga la redundancia, de convivencia y construcción de identidad.

8. El lugar de la esperanza en la construcción de la práctica educativa

Considero que al hablar de construcción de prácticas educativas, de nuevas prácticas educativas, basadas en el cuidado del otro/a, es fundamental resignificar la figura del docente como re-creador de ellas, en colectivo a la par de otros/as que estén dispuestos a caminar hacia un mismo horizonte político. Es por esto que he considerado pertinente citar la bibliografía de Paulo Freire para pensar cuál es el lugar de la esperanza en la búsqueda constante de estos nuevos horizontes más éticos. Quizá se torne un poco romántico, pero sostengo la convicción de que lo esperanzador nutre la búsqueda, la esperanza afincada en fines éticos y humanitarios, ya que en el campo educativo se ponen en juego muchos intereses, de modo que es necesario luchar con dichos intereses que sostienen la base de la injusticia estructural. ¿Cómo reinventar la lucha a partir del discurso esperanzador? ¿Cómo no quedarse meramente en el discurso y abandonar la verdadera búsqueda?

Freire señala que *“No es posible andar sin esperanza de llegar. Por si no es posible concebir un luchado desesperanzado”* (2003: 31). De modo que a la vez sostiene que si pueden concebirse momentos de desesperanza pero que los mismos han de ser para replantearse la praxis de modo de seguir buscando, él cuestiona a quien permanece en dicha posición, al que cae en la desesperanza, ya

que se inhabilita la transformación de la práctica y la construcción de nuevas alternativas educativas. Para articular dicha búsqueda constante Freire habla de que como sujetos históricos somos seres incompletos, inacabados o inconclusos, estamos buscando constantemente y, sostiene que *“la curiosidad es, junto con la conciencia de inacabamiento, el motor esencial del conocimiento. Si no fuera por la curiosidad no conoceríamos. La curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción”* (2003: 30).

De modo que, al igual que Freire, que la búsqueda constante de nuevas prácticas educativas debe estar motivada por la curiosidad, que debe ser llevada a la acción, pero que principalmente debe ser impulsada por la convicción de que otras realidades son posibles, de que otro mundo más justo es posible, de que la práctica educativa debe ser una práctica solidaria, de que la voluntad de lucha así como la esperanza deben estar siempre presentes en la tarea educativa, siempre renovándose, resistiendo desde el discurso pero por sobre todo desde la acción.

Reinventar la esperanza, reconstruirla, indudablemente, desde una perspectiva crítica, pero considero que por sobre todo se debe partir de una actitud humilde, teniendo en cuenta que de acciones pequeñas, de encuentros de miradas, de gestos quizá mínimos se construye (o destruye) se transforman las realidades.

9. Conclusión

Llegada a conclusión considero pertinente hacer énfasis (un poco más) en mis convicciones, construidas a partir de la bibliografía citada atendiendo particularmente a las prácticas en contexto.

Lamentablemente se puede afirmar que los sistemas penales no contribuyen a componer los conflictos, los potencian aumentando las distancias sociales de las que hablábamos anteriormente o en el peor de los casos, las matan. A modo de reflexión personal, sin ignorar el conflicto que genera la delincuencia, considero que para cambiar la realidad punitiva de nuestras adolescencias es fundamental concebir a nuestros/as gurises/as a partir de la lógica desigual del sistema capitalista, para comprender (no justificar) que la violencia estructural es una de las

consecuencias principales de que hoy en día existan los índices de delincuencia que existen.

El aislamiento como castigo, la privación de libertad (en condiciones muchas veces paupérrimas) generan más conflicto del que ya existe, las Instituciones realmente deben orientar sus políticas a la rehabilitación, ello articulado de la prevención desde otras políticas públicas, así como desde las Instituciones educativas, que para hacer factible dicha prevención, en principio, bastaría con “desarmar” el discurso punitivo humanizando los vínculos sin estigmatizar al que vive en los márgenes, en los barrios, en la villa. Las existencias de estas infancias/adolescencias valen, necesitan algo más que castigo, creo fehacientemente que debemos y podemos dárselo.

Pensar la educación, pero particularmente pensar la educación en contexto de encierro, la exclusión así como la transformación de las instituciones desde los principios rectores de nuestra Educación Pública es una tarea sencilla, pero la complejidad radica, como siempre, en la práctica, en los recursos que se destinan y en el compromiso de los profesionales de la educación con la labor que nos compete y la tan aclamada pero a la vez olvidada justicia social. Si bien, a consideración personal, creo que dichos principios rectores en los hechos son utópicos o hasta contradictorios, creo que es sumamente valioso que los mismos estén escritos en documentos oficiales, ya que en definitiva, se puede recurrir a ellos para justificar prácticas educativas que quizá en algunos casos se presenten resistencias para su realización, ya sea desde la comunidad educativa, desde las instituciones o desde la población en general. Recurrir a dichos documentos para sostener determinadas prácticas educativas a partir de lo que en ellos se plantea creo que es transformador y esperanzador, ya que en ellas encontramos argumentos concretos para transformar la praxis educativa, la cotidianidad de cada salón de clases que es donde realmente se pone en juego dicha transformación.

Ese “desarmar” el discurso punitivo implica que como docentes no abandonemos al excluir a ese otro/a que más necesita estar más contenido, que desde los gestos más cálidos demos todo para sostener, para reparar y cuidar, para enseñar a todos/as por igual.

Cambiar el accionar, bajar la guardia, empatizar, construir desde la esperanza, desde la mirada que alivia, concebir que la búsqueda es constante, que

nunca hemos de dejar de luchar por un mundo más justo, reinventando cada día nuestras acciones, sin desesperanzar, en calma pero sin pausa.

Concebir la educación de calidad a lo largo de toda la vida, en las mismas condiciones más allá del contexto, incluso para aquellas personas que están privadas de libertad. Es dar una batalla por la inclusión, para promover la construcción de identidades alternativas, de proyectos de vida alternativos, es reivindicar la función humanizadora de la Educación. Tender puentes al mundo del trabajo, estar alertas a encontrar oportunidades, desde la hospitalidad para habilitar la posibilidad. Pensar la Educación, particularmente en contextos de encierro, implica concebir el aula como un lugar de libertad, para recuperar la sensibilidad, aumentar el autoestima y muchas veces recuperar la dignidad, asumiendo que garantizar este derecho es un imperativo del Estado, para a su vez habilitar otros derechos pero sobre todo para humanizar las cárceles, para humanizar nuestra sociedad, para recuperar como dice Boff *“el cuidado y la ternura hacia la inalienable dignidad de la vida”* (1999:124).

Referencias bibliográficas

-Boff, Leonardo (1999). *“Saber cuidar”* <http://www.rumbosostenible.com/wp-content/uploads/Saber-Cuidar-Libro-de-Leonardo-Boff.pdf>.

- Botero, Adolfo; Leal, Yuliana (2013). *“El mal radical y la banalidad del mal: las dos caras del horror de los regímenes totalitaristas desde la perspectiva de Hanna Arendt”*. Colombia, Bogotá. Scielo.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria *“Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020”*. Uruguay, Montevideo.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario *“Boletín estadístico 2016”*. Uruguay, Montevideo.
- Freire, Pablo (2003). *“El Grito Manso”*. Argentina, Bs. As. Siglo Veintiuno.
- Galeano, Eduardo (2015). *“El libro de los abrazos”*. Argentina, Bs. As. Siglo Veintiuno.
- Gentili, Pablo (2011). *“Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente”*. Argentina, Bs. As. Siglo Veintiuno.
- Gentili, Pablo. *“Un Zapato Perdido o cuando las miradas saben mirar”*.
- González, Carolina; Leopold, Sandra; López, Laura; Martinis, Pablo (2013). *“Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente”*. Uruguay, Montevideo. Trilce.
- Martinis, Pablo (2010). *“La formulación de las políticas educativas focalizadas a la atención de situaciones de pobreza en la enseñanza primaria en el Uruguay y su relación con el discurso de la seguridad ciudadana (1995 – 2002)”*. Argentina. FLACSO.
- Martinis, Pablo; Redondo, Patricia (2015). *“Inventar lo (im)posible. Experiencia pedagógicas entre dos orillas”*. Argentina, Bs. As. Stella.
- Navarro, Olivia (2007). *“El “rostro” del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas”*. España, Málaga. Revista Internacional de Filosofía.
- Skliar, Carlos (2016). *“La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos”*. Argentina, Bs. As. Noveduc.