

Consejo de Formación en Educación Instituto de Formación Docente
IFD. "Brigadier General Juan Antonio Lavalleja", Minas

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

VÍNCULO EDUCATIVO DE DOCENTES CON NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN Y VULNERABILIDAD SOCIAL

Estudiante: Melisa Cesar

Profesora: Lucía Lorenzo.

Tutora: Daniela Díaz

Grupo: 4° A, Magisterio.

“Las relaciones entre educación, desigualdad y exclusión en las sociedades contemporáneas son sumamente complejas y difíciles de aprehender. Los patrones de desigualdad y exclusión en la sociedad en general suelen determinar los patrones de desigualdad y exclusión en la educación, y esta última, puede reforzar la exclusión social. Sin embargo, la educación también puede ser un medio para reducir las desigualdades y la exclusión en la sociedad.”

UNESCO, 2012

ÍNDICE:

1. Introducción.....	pág 1
2. Marco teórico	
2.1 Educación y derechos.....	pág 4
2.2 Exclusión social y vulnerabilidad social en la niñez.....	pág5
2.3- La escuela como reproductora de la exclusión social.....	pág 7
2.4 Exclusión en la Educación.....	pág. 8
2.5 Vínculo Educativo.....	pág 11
2.6 Sobre la pedagogía “de la diferencia”. Aportes de C. Skliar.....	pág14
2.7. Transformar la educación.....	pág 16
3. Reflexiones.....	pág 19
4.Referencias bibliográficas.....	pág 22

1. Introducción.

El presente ensayo hace referencia al **Vínculo educativo del docente con niños en situación de exclusión y vulnerabilidad social**. El interés por el tema surge de la observación realizada en el transcurso de la práctica educativa, específicamente de la efectuada en lo referente a las interacciones que establecen los docentes, en diversas instituciones, con niñas y niños.

Diferentes disciplinas tales como, Sociología, Psicología y Pedagogía, pretenden mostrar una visión más profunda y amplia sobre los temas que serán abordados, teniendo en cuenta los cambios a través de la historia en relación al vínculo educativo y los diferentes paradigmas. Sin embargo, si bien ciertos conceptos tales como: diversas formas de aprendizaje, participación activa de los estudiantes, inclusión, vínculo de contención, acompañamiento, diversidad, estimulación, refuerzo positivo, son empleados en distintos discursos disciplinarios de la formación, se puede considerar que no son llevados a la práctica por un gran número de docentes y por lo tanto se generan situaciones de exclusión, con quienes son más vulnerables socialmente.

Se ha percibido desde la mirada de practicante, que quienes se encuentran en estado de vulnerabilidad y que son excluidos socialmente lo son, de igual manera en el ámbito educativo por parte de los docentes. Se considera que la formación de un vínculo positivo del docente con infantes en estas situaciones (el cual está relacionado a la contención, acompañamiento y respeto hacia el otro), es fundamental y necesaria para lograr un desarrollo íntegro, fortalecedor y enriquecedor del niño, que favorezca sus aprendizajes así como su inserción social.

En el trayecto de la práctica se ha observado que hay niños que son excluidos por las condiciones socioculturales y económicas en que se encuentra su familia; así como por características tales como: la apariencia, la forma de actuar o el desempeño escolar (si el mismo es menor al de un niño que cumple con las condiciones del “estudiante ideal”). Y surgen preguntas tales como, ¿por qué los niños en situación de vulnerabilidad son excluidos por los docentes? ¿por qué en el espacio educativo los excluyen de igual

forma que en la sociedad? ¿por qué generalmente son tratados de manera diferente a otros niños? ¿por qué quienes se encuentran en esa situación son “etiquetados” por los docentes?; si los niños actúan de cierta forma en la institución, ¿se busca una solución? ¿o simplemente se los “rotula”?

Desde esta mirada se procura analizar el rol docente frente a situaciones de vulnerabilidad social y exclusión. Se podría pensar en dos posturas docentes. Aquella que implica la exclusión o la tendencia imparcial de descuido por parte del docente y aquella en donde el vínculo se fomenta y practica desde el refuerzo positivo, el cuidado y el respeto. Teniendo en cuenta estas actitudes que ejercen los docentes ante dichas situaciones, se pretende analizar los efectos que producen en la/os niña/os cada una de ellas. Se considera en este sentido que dichas disposiciones generan efectos en relación a: el comportamiento dentro del aula, los vínculos que desarrolla el niño con el docente y con los compañeros, el desempeño escolar.

Si se tiene en cuenta que la Escuela como institución debe garantizar el derecho a la educación en todos los aspectos que ello implica, se percibe que esta premisa muchas veces no se respeta. Y dicha afirmación hace referencia a que no se garantiza la educación de un niño, ni se respetan sus derechos como sujeto social. Que se respeten sus derechos significa mucho más que “estar”.

Aunque el sistema educativo de Primaria en nuestro país es de carácter obligatorio garantizando que a él asistan todos los niños, ello no implica que no se establezcan diferencias entre los niños que pertenecen a diferentes contextos y que poseen diferentes tipos de conocimientos. La privación social, cultural y económica genera una deprivación educativa en términos de que no se reconocen otras vías de aprendizaje que pueden ser válidas. La deprivación puede generar la inadaptación al sistema, el no responder a los códigos del sistema propicia la consideración de “inadaptado social”. El poder docente al respecto se traduce en “autoridad” la cual se ha observado en la práctica, desde las acciones positivas o como forma de violentar y agredir en ese espacio educativo, el cual se supone que ha de garantizar ciertas acciones. Al mencionar la autoridad se considera que la misma está relacionada a la personalidad del docente, lo que tiene que ver con su forma

de actuar, que a su vez determinará la forma de relacionamiento con los niños, el vínculo y clima que genere o se procure generar.

Posiblemente lo planteado sean desafíos que los docentes han de atravesar durante su carrera, pero se consideran desde esta visión que serán desafíos si se intenta y desea cambiar esa realidad. Considerando que para ello se han de generar en la práctica instancias donde se fomente el respeto, la comprensión y empatía, que permita contemplar un vínculo fortalecedor desde lo positivo, dejando la práctica de violentar agredir o excluir que generan algunos docentes.

Palabras clave: exclusión, vulnerabilidad social, vínculo educativo, rol docente.

2. Marco teórico.

2.1 Educación y derechos.

Según lo establecido en “La Convención en tus manos. Los Derechos de la infancia y la adolescencia” (2004), cada país, comunidad o ciudadano deberá asegurar el respeto y cumplimiento de los derechos de niños y niñas “(...) *lo que prima es que el niño pueda ejercer todos sus derechos de la manera más completa e integral*” (p. 25), el artículo N° 28 de la misma reconoce “*el derecho del niño a la educación, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho(...)*” (p.85)

Para comprender la magnitud que ha de contemplar, se cree necesario referir a la Ley general de Educación, la Ley N° 18.437, la cual expone lo siguiente:

“Artículo 1°. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. Artículo 2°. (De la educación como bien público).- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.”

Contemplar tales aspectos han de promover una educación de calidad, ya que garantizar este derecho implica principalmente reconocer y respetar la diversa población de niños como sujetos de derechos.

Gvirtz (2009) considera que “*la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural*” (p. 15).

Según su concepción; sin ello, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad, por lo tanto descubrir y construir lo ya realizado hasta nuestros días. Es necesario considerar la misma como un derecho imprescindible del ser humano, necesario para desarrollar diversas capacidades.

Por lo tanto, la escuela debe garantizar el acceso a la educación no sólo en términos de asistencia sino de promoción de la igualdad y respeto.

2.2 Exclusión social y vulnerabilidad social en la niñez.

Se considera necesario hacer referencia a la implicancia y significado de términos claves, con el fin de analizar circunstancias y condiciones que suponen en el marco de la educación. De acuerdo a ello, surge la necesidad de exponer el concepto de inclusión ya que el mismo se contrapone al de exclusión. Al considerar lo mismo, Martínez Cano (2012) entiende por inclusión al proceso que asegura la igualdad de oportunidades y recursos a todas las personas, para la participación plena en la comunidad a la cual pertenezcan. A diferencia de esta concepción, UNICEF (2014) define exclusión como:

“proceso que no se agota en expresiones y situaciones concretas y puntuales, sino que incluye distintas manifestaciones o estados relacionados entre sí por relaciones complejas de causa y efecto (...) aspectos, como el aumento del individualismo, la inestabilidad de los vínculos interpersonales y el debilitamiento de las redes de apoyo familiar y comunitario, contribuyen a que aumente la vulnerabilidad de amplios sectores de la población a circunstancias susceptibles de provocar en ellos una exclusión social cada vez más profunda y/o crónica”. (p.11)

Se puede apreciar desde esta perspectiva que el proceso se manifiesta en diversos aspectos, tales como: en la carencia en cuanto a las posibilidades de acceder a bienes y servicios básicos, dada por la

disminución del poder adquisitivo; en el desgaste del bienestar psíquico y deterioro físico de las personas. También se manifiesta en la reducción de las relaciones interpersonales, repercutiendo en la cantidad y calidad de los vínculos que se establecen con la sociedad, siendo ello lo que da sostén tanto emocional como físico y promueven la participación en lo económico, político, cultural de la vida pública.

UNICEF considera cuatro aspectos relevantes a considerar cuando hay exclusión infantil, el primero hace referencia a un deterioro de los derechos de la niñez, lo que condiciona su desarrollo integral y su bienestar; el segundo aspecto es la *“carencia de autonomía suficiente para hacer valer sus derechos”* y por lo tanto necesitan el apoyo y compromiso de adultos, ya sea la familia o instituciones para que garanticen su pleno desarrollo. El tercero que se menciona, son las consecuencias en la vida adulta, considerando que son vulnerados sus derechos en la infancia, a su vez *“condicionan negativamente su futuro como personas adultas, limitando su autonomía y su capacidad para aprovechar las oportunidades que el medio pueda ir ofreciéndoles.”*

El cuarto y último aspecto de la exclusión infantil al que refiere UNICEF es a la trascendencia generacional, a través de la transmisión de *“los valores, visiones del mundo y conductas motivadas por las experiencias de exclusión padecidas durante la infancia”*

Siguiendo las mismas líneas, respecto a vulnerabilidad, se considera que los grupos sociales que están en desventaja al hacer uso de sus derechos con respecto a otros sectores de la sociedad, se encuentran en situación de vulnerabilidad. Según lo expuesto, este estado se manifiesta en distintas dimensiones, la material y la psicológica, interviniendo diferentes factores: físicos y ambientales, como expresa UNICEF algunas de las características o circunstancias que intervienen en generar algún grado de vulnerabilidad están relacionadas a la edad, el género, algún tipo de discapacidad o de enfermedad, por corresponder o pertenecer a un determinado grupo étnico-cultural u otras; las mismas se relacionan con otras circunstancias que afectan o contribuyen a gestar este estado, como el contexto cultural, político y/o económico en el que se desarrolla la vida.

Como se manifiesta, estudios realizados sobre vulnerabilidad y exclusión social, señalan la existencia de grupos afectados especialmente por este fenómeno, los que se plantea que han de ser atendidos por su condición social, educativa, económicas y/o sanitarias, ya que estas condiciones pueden ocasionar exclusión social.

Se considera también, que los términos de exclusión y vulnerabilidad si bien no son sinónimos, están estrechamente relacionados por factores y dimensiones que condicionan uno al otro; siendo procesos en los que intervienen diferentes factores, los que afectan la vida de los sujetos o grupos sociales que se encuentran en estos estados, teniendo presente que no hacen uso y goce de sus derechos de manera íntegra.

2.3- La escuela como reproductora de la exclusión social.

Gvirtz (2009) refiere el término de Educación como un *“fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana”* (p.14), en la cual existen y prevalecen relaciones de poder. De acuerdo a la expuesto en *“Educación ayer, hoy y mañana”* (2009) Gvirtz considera que la educación no se relaciona especialmente con el poder, sino que la educación es poder, haciendo referencia a la incidencia y/o determinación al hacer de otro uno *“alguien social e individual”*. (p 18)

Ante lo dicho y teniendo en cuenta estas líneas, se menciona que el acto de educar significa incidir en la construcción de pensamientos y conductas, para lo que se ha de tener presente que *“es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable”* (p.18). Reforzando desde estas perspectivas la convicción de un poder dominante, que se refleja en el poder de las instituciones educativas y en ellas en la práctica de los docentes en el aula.

Gvirtz (2009) menciona que *“cuando las prácticas educativas tienden a conservar un orden social establecido (conocido como statu quo), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción”* (p.16). A su vez Martinis siguiendo las líneas de Wacquant (2012) expresa que la acción u omisión de las políticas públicas conforman un elemento fundamental en los procesos de reproducción de la pobreza, entendiendo como necesidad enfocar las discusiones y las acciones políticas y públicas en dar respuestas; ya que influyen directamente en la problemática.

También Bordoli en *“Pensar la escuela más allá del contexto”* (2006) expone que el contexto en el que se encuentra una institución educativa legítima o no *“el estatus de la misma”*. Si la misma se sitúa en un lugar que se configura mayoritariamente por la falta de las condiciones de bienestar social, se le atribuye el fracaso a la población de estudiantes, lo que determina una exclusión.

Se entiende desde esta perspectiva que el sistema educativo no está contemplando ni respondiendo a las necesidades de grupos sociales en situación de pobreza y vulnerabilidad, sino que reproduce ese estado. Es así que se invisibiliza la función y cometido del Estado respecto a la educación.

2.4 Exclusión en la Educación.

En *“Lucha contra la exclusión en la educación, Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas”* la UNESCO (2012) plantea que:

“Cuando uno entiende que la “exclusión en la educación” se manifiesta de distintas formas, empieza a advertir que hay muchos momentos, en el dilatado recorrido por un sistema educativo, en los que se produce la exclusión. Las múltiples formas en que la exclusión se manifiesta en distintos momentos tienen conjuntamente un efecto acumulativo que puede alimentar la exclusión social”. (p.8)

Es importante destacar siguiendo estas líneas, que *“La exclusión educativa no significa solamente “niños no escolarizados”, sino que reviste muchas formas y manifestaciones.”* (p.3). Una de las manifestaciones es la privación de las condiciones necesarias y vitales para adquirir el aprendizaje, como significa tener insatisfechas las necesidades básicas, tales como la alimentación, la vivienda, la salud, *“porque vive en condiciones de desprotección o inseguridad.”* (p.3) lo que supone condiciones inapropiadas o contrarias al bienestar psicofísico. Otras de las formas que supone la exclusión educativa según lo que se expone, es por las experiencias de aprendizajes; considerando que algunas pueden ser la manera inadecuada, resultando una forma en la que no aprenden algunos de los estudiantes, o por la vivencia de *“experiencias incómodas, negativas o desalentadoras en la escuela”* (p.3) las cuales están relacionadas a situaciones de violencia, prejuicios intimidación y discriminación que puedan experimentar. También la UNESCO considera que hay quienes experimentan la exclusión de la *“participación regular”*, lo que queda determinado por otras exigencias que no posibilitan el tiempo de asistir a la institución, o por la falta de interés y valoración que le atribuyen los encargados de menores a la institución educativa.

En una entrevista realizada por Judit Casals Cervós a Philippe Meirieu (2007); el pedagogo francés expresa lo siguiente con respecto a la labor de las instituciones educativas:

“Simplemente han abierto las puertas, pero, una vez que los niños que estaban excluidos de la escuela han entrado en ella, no se ha comprendido que quizás hacía falta modificarla para darles los medios para prosperar. Esto ha desembocado en una paradoja: aquellos que tradicionalmente eran víctimas de la exclusión escolar se han vuelto culpables de su propio fracaso. Y esto ha engendrado en los niños y sus familias una forma de rencor social mezclada con el sentimiento de haberse equivocado, porque se les ha dicho “venid”, “entrad”, pero no se ha procurado que en el interior encuentren su sitio y prosperen.” (p. 43)

De acuerdo a lo expuesto es necesario atender y comprender tales aspectos, ya que se dan distintas interpretaciones, en las que se consideran las instituciones como promotoras de igualdad en cuanto acceso y respeto de derechos, pero esa igualdad de oportunidades muchas veces no se atiende en todos los aspectos que deberían contemplar. Es así que podemos ver una paradoja en dicha situación, hablamos de la universalidad y de la obligatoriedad de la educación, pero dichos principios educativos, muchas veces, no van de la “mano” con el necesario “cuidado” de los educandos.

Reafirmo este concepto en lo que plantea la UNESCO (2012):

“El principio de la igualdad de oportunidades educativas cimienta el derecho a la educación. De hecho, inspiró los movimientos en favor de la enseñanza primaria universal y de la Educación para Todos. Lo que supone una ambición más reciente es la idea de que la educación no sólo debe estar a disposición de todos, sino que además debe desempeñar un papel central en los avances hacia la creación de sociedades más inclusivas y justas. Con esta ambición se está consolidando un consenso internacional en torno a la idea de que, si existe exclusión en un sistema educativo, éste no puede ser considerado un sistema educativo de calidad.” (p.1)

Al considerar el principio de igualdad de oportunidades en la educación, Skliar (2017) hace referencia a que *“muchas igualdades prometidas se sostuvieron a través de pequeñas y largas desigualdades, infinitas humillaciones e hipocresías, volviendo insoportable el “mientras tanto” de la igualdad: mientras no hay igualdad hay violencia, sometimiento, destrucción, desierto.”*(p.33)

Este pedagogo, especula con que *“la igualdad es primera, es inicial”*(p.45), entendiéndolo desde su perspectiva como una necesidad y no una frágil promesa a establecer desde las prácticas, debiéndose dar desde el

comienzo de ellas; donde los docentes han de procurar dar más de lo que reciben, “*más en enseñar, que en el aprender*”.

Lo que plantea dicho autor es que se aprecia desde las prácticas educativas una muestra de desigualdad, en donde no se concibe a los estudiantes como sujetos de derechos, y las instituciones educativas y agentes intervinientes no respetan ni garantizan derechos, generando exclusión social en quienes se encuentran en estado de vulnerabilidad, lo que conlleva a la realización de prácticas que reprimen, violentan y agreden.

2.5 Vínculo Educativo.

Al tener en cuenta el vínculo de docente con niños en situaciones de vulnerabilidad, se considera pertinente aludir a la teoría del vínculo desarrollada por Pichón Riviere (1980);

“En la medida que uno adjudica y el otro recibe, se establece entre ambos una relación que llamamos vínculo. Este tiende a desarrollarse dialécticamente llegando a una síntesis de los dos roles, que son los que dan las características del comportamiento tanto del individuo como del grupo considerado” (p.114).

Este psicólogo social afirma que el vínculo es una estructura compleja, la cual estará determinada por el contexto cultural en el cual se sitúa, donde se dará una situación de “*retroalimentación*” del efecto que produce uno sobre el otro y viceversa. Considera que todo vínculo está históricamente influenciado por las experiencias que cada sujeto ha tenido con otro, mediante “*pautas conductuales*”.

Al hacer referencia a la conducta de niños y niñas que se encuentran en situación de exclusión escolar, Barreiro (2009) expresa que las agresiones o conductas violentas que ellos pueden generar están relacionadas a “*la carencia vincular profunda, la falta de reconocimiento y valorización familiar, la falta de figuras de apego en disponibilidad, el abandono afectivo*” (162). Para ello, esta

autora considera necesario la construcción de un vínculo positivo del docente con los infantes, el cual manifiesta que *“puede resultar un proceso lento”* (p. 160) ocasionando dificultades y/o conflictos de relacionamiento, con momentos de progresos y retrocesos, en donde se ha de tener presente que esa construcción conlleva un proceso gradual el cual implica *“una actitud de compromiso del docente con relación al chico”* (p.160). El compromiso al cual se hace referencia está ligado a la concepción del “otro” como sujeto de derecho, como “persona”; de esta manera se manifiesta que *“es importante que el alumno pueda percibir que el docente está de su lado, que no le es indiferente, que no es solo un número o simplemente un alumno, que lo percibe como persona y que, además, deposita confianza en sus capacidades y potencialidades”* (p.160)

Barreiro (2009) al hacer referencia a la forma en que los docentes pueden dirigirse a sus estudiantes, expone que se puede expresar *“una actitud de acercamiento, un intento de promover una relación armónica y afable, o una actitud más reticente, de distanciamiento o de reparo (...) y todo esto se expresa y se traduce a través de determinadas actitudes, gestos, palabras, miradas”* (p.57)

A su vez, Abramowski (2010) haciendo referencia a la “falta” de cariño o carencia afectiva con la que se encuentran algunos infantes, expone que situaciones dadas por *“malos comportamientos, de conductas agresivas, de problemas de aprendizaje o de datos de la composición familiar”* (p.20) contribuyen a que los docentes compensen de alguna forma esa “falta”, remediando de alguna manera lo que los referentes, las familias u otras instituciones han de brindar. De este modo se aprecia que la falta a la que se hace referencia *“se considera necesario para el desarrollo de las tareas escolares, a fin de que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles”* (p. 21) a lo que se denomina “contención afectiva” en la práctica educativa.

Cabe mencionar también, como expone Abramowski (2010) si la práctica sólo se reduce a dar ese cariño faltante, se está desplazando el quehacer particular de la enseñanza, denominando ese hecho “asistencialista”. Dicha autora, reafirma su concepción al plantear lo expuesto por Tedesco

(2002) *“Si se decide que el maestro simplemente “sustituya” a la familia en el cumplimiento de ciertas tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral (...) el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad”.* (p.21).

Teniendo en cuenta lo planteado, por un lado, surge la necesidad de “dar” el cariño o afecto que algunos niños y niñas no reciben, como condición para la adquisición del aprendizaje, entre otras cosas; y por otro lado la tarea específica del rol docente de educar, la cual no ha de ser reducida a “dar el cariño que falta”.

La autora considera que las prácticas afectivas a las que se hace referencia, son prácticas que se aprenden y ejercitan, *“hay un qué, cómo, cuándo, dónde “afectivo” que auxilia a los maestros a fomentar sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando a un lado otras”* (p.54). *“el trato distante”, “la rigidez” como “el sentir cariño por los niños” son estilos emocionales docentes que se entrenan, se forman y disciplinan”* pero como se aclara, esto no implica *“negar la existencia real de esos afectos”* (p.55).

En la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (2013), se alude a lo expuesto por Lewin al destacar la importancia en generar un clima áulico promotor de vínculos de calidad, entendiendo por tal al “conjunto de características psicosociales de un centro educativo”.(p.2) Donde se ha de considerar la postura del personal así como el de la institución, los que asociados en un proceso, otorgan el estilo de la misma, y a su vez *“condicionan los procesos educativos”.* (p.2). Se afirma desde esta perspectiva que *“son las personas las que otorgan el significado personal a esas características psicosociales del centro, junto con el contexto, en el que se establecen las relaciones interpersonales en el interior de la institución”.* (p.2). Se considera los efectos que produce dicho clima en el aprendizaje del alumnado *“repercute en sus logros tanto a nivel personal como social.”* (p.2)

Siguiendo con estas líneas es deseable y esperable que un clima favorable ha de ser creado por el docente, lo que demanda una reducción de la hostilidad, la coordinación en el proceso de negociación, orientación en las discusiones para lograr un acuerdo satisfactorio, lo que implica generar instancias de diálogo, con actitudes de apertura, comprensión, empatía y de encuentro interpersonal, con el fin de contribuir a mejorar los vínculos establecidos.

Las instituciones educativas mantienen al alumnado en base a la posibilidad de bienestar, la confianza en sí mismos, la identificación con el centro, los vínculos con otro.

“se genera un microcosmo, en el que la escuela, el alumno y el entorno dentro del aula, son elementos de análisis, para la consecución, en este caso, de un ambiente “productivo y feliz” para los educandos. Para ello, toda la atmósfera, se orienta hacia la máxima eficacia, con una delimitación clara, de los roles, actividades, reglas y objetivos a obtener” (p.2)

2.6 Sobre la pedagogía “de la diferencia”. Aportes de C. Skliar.

Pensar y dialogar con el alumno o educando respetando su singularidad me incita a reflexionar el “acto educativo” en términos de igualdad del que enseña y del que aprende, es así, que pongo mi mirada en Skliar y su visión pedagógica en cuanto es posible enseñar a “cualquiera”.

“El descuido de la singularidad o su excesiva identificación, es decir, el hecho de no comprender que, aunque la igualdad va primera, sería un ninguneo no pensar y sentir que los efectos educativos no son siempre singulares, afectan a cada una, a cada uno de manera única y inédita, y configuran así el necesario de lo nuevo, de lo porvenir, de la diferencia irreductible.” (Skliar, 20017, p.20)

De esta manera, este pedagogo considera la necesidad de comprender la “pedagogía de la diferencia”, entendido que ello es necesario para conocer los efectos del quehacer educativo.

Skliar(2017) habla de un discurso interiorizado, un paradigma moderno, donde se aplica en diferentes ámbito la idea de igualdad de condiciones y/o inclusión, *“su reiterada pronunciación no indicaría sino su ausencia de vitalidad, su inexistencia”*. Este pedagogo menciona que no es necesario darle un “nombre”, ya que desde las prácticas educativas estos términos son empleados o no, *“existen o no existen” (p.45)*

Respecto a esto expresa *“en su origen era necesaria una visibilidad extrema del problema de la exclusión y de la inequidad, y se hacía imprescindible un sistema de derecho revulsivo que modificase de raíz la condición existencial de algunas poblaciones abandonadas, desprotegidas o ignoradas” (p44)*.

Al hacer explícita la idea de discurso actual, refiere a la educación considerando que en el mundo contemporáneo hay otros retos, los cuales resume en cuatro aspectos necesarios:

“Que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como “diferentes”; que el lenguaje del derecho no se enquiste apenas en una estructura político-formal sino en una ética de las relaciones - una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección; que a organización de las escuelas modifiquen sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas extremas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a “cualquiera”, desprendiéndose de toda idea de “normalidad” y “control” sobre el aprendizaje. (p.45)

Skliar (2017) hace mención al término singularidad, el cual considera necesario a la hora de referirse a la acción educativa, que si bien ha de

dirigirse a todos por iguales, se ha de entender que la misma tendrá efectos distintos en cada uno de los estudiantes. Alude, también, a la idea de la impronta de los gestos con quienes considera desprotegidos, al referir que *“hay gestos indiferentes: ponerse de espaldas, mirar hacia otro lado, ocultar la farsa, disimular el dolor del mundo, insistir con la torpe felicidad individual en medio de lo trágico”* (p.155) y por otro lado considera los “gestos suaves”, *“acompañar, habilitar, convidar, hospedar, titubear, añorar cierta alegría en un campo de batallas”* (p.155).

Estos gestos mencionados los asocia a la disponibilidad y responsabilidad como noción ética al decir que la acción educativa y sus participantes han de *“recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno(...)* responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomará lugar” (p.179)

2.7 Transformar la educación.

Ahora bien, llegando al fin del marco teórico, considero pertinente abocarme a enunciar algunos principios del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) y poder visualizar algunas líneas de acción que contribuyan desde mi cercano rol docente a tener una mirada en busca de una transformación educativa.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) al referirse a los principios de educación como derecho humano fundamental plasma, a su vez, los principios de obligatoriedad y gratuidad; entendiéndolo que *“Obligatoriedad y gratuidad son principios incuestionables al considerar el derecho a la educación de todos los hombres y el correspondiente compromiso con un proyecto social y político que lo concrete”* (p.21), en el mismo, citando a Bourdieu se expone *“... la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática.”*

Gatti (2010), dice que *“proclamar el derecho de todas y todos en la educación, en el siglo XXI, parece ser una obviedad, y, sin embargo, está lejos de serlo”* (p.9) Se menciona desde esa perspectiva que en la idea de

educación como derecho ha de contemplar diversas *“oportunidades de acceso y aprendizaje”*, lo que no puede ser condicionado por el contexto socio-cultural al que pertenezca el infante, si no que el derecho a la educación debe superar esa barrera. Se hace referencia a que los principios expuestos en el Programa ya no son suficientes, ya que el acceso a la misma no garantiza las condiciones para su pleno desempeño. Es decir, no nos podemos contentar con que los alumnos ingresen al sistema educativo, es preciso enfatizar nuestra mirada en la necesaria permanencia de los educandos dentro de las instituciones escolares-liceales y, su solvente egreso apostando a una educación de calidad.

Por otra parte al hacer referencia a dichos aspectos Philippe Meirieu (2001) señala tres condiciones *“para el goce del derecho a la educación”* (p.7).

La primera de estas condiciones es que la institución ha de ser como *“un escudo”* que le otorgue a los infantes un espacio que los libere de las situaciones que les toca vivir, con el fin de que *“puedan gozar de un lugar que les de seguridad (...) debe ser un lugar donde el niño pueda hacer alianza con un adulto contra todas las formas de adversidad y fatalidad, y debe además ser rico en ocasiones, en estímulos y recursos diversos”* (p.7). La segunda condición es la de *“contar con un maestro, uno verdadero”*, en palabras de Meirieu *“...el derecho (del niño) a la educación es también esto: el derecho al maestro, a su apoyo cada vez que debe hacer un esfuerzo, a su sostén para superarse (...) el derecho a un maestro que le presente los aprendizajes como desafíos, como conquistas sobre sí mismo, como el medio para crecer y acceder a nuevos derechos y a nuevos deberes”* (p.7). La tercera y última condición es la de *“pensar la educación como la puesta a disposición de los niños de recursos culturales múltiples y exigentes constituye desde el punto de vista de los derechos del niño, una exigencia fundacional”* (p.7).

Al continuar con la idea del derecho a la educación se menciona la necesidad de hacer viable y visible el mismo, lo que supone otorgar *“oportunidades, garantías, para la construcción de identidad.”* (p.29)

Meirieu (2001), también hace hincapié en el “principio de educabilidad” al considerar que cada docente ha de estar convencido de su quehacer, que ha de tener la convicción de que cada alumno va a lograr lo que anhela y no solo

ello; sino que debe creer que él es el responsable, quien tiene el poder que determinará que cada alumno consiga lo que se proponga. Dicho pedagogo expresa la necesidad de considerar ese poder al expresar *“el derecho de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que, frente a un ser concreto, cree, a la vez e indisolublemente, que este último conseguirá hacer aquello que él intenta enseñarle, que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único en tener ese poder”*. (p.26)

Refiere a que dicho principio queda en la “nada”, es decir, no es válido si el docente si no tiene dicha valoración con respecto al ejercicio de la práctica educativa, o cuando el docente no confía en las posibilidades de su alumno.

Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad respecto al compromiso con la labor educativa. A su vez dicho autor considera que si no se ejerce la profesión con la convicción y responsabilidad a la que se hace referencia se está “desligando” de lo que le compete hacer. Respecto a ello Meirieu (2001) expresa que el docente puede expresar *“el otro es educable, pero no por mí y no ahora”* (p.27), o por otro lado puede considerar, *“todos los alumnos pueden tener éxito excepto precisamente este, para colmar totalmente el edificio y condenarme a la arbitrariedad, o lo que lo mismo, a la insignificancia”* (p.27).

Al considerar ese uso del poder desde un aspecto positivo en la realización de las prácticas educativas se hace referencia al *“precio de la dimensión educativa”* (p,27) como expone este pedagogo, dicha dimensión puede resignificar el fracaso o por otro lado dar esperanzas apostando precisamente a la noción de educabilidad y a la confianza que deposito en el “otro”.

3. Reflexiones.

Así como la escuela se considera reproductora de la exclusión social en el presente ensayo se apuesta a considerarla como una institución posibilitadora.

Las prácticas educativas observadas durante estos cuatros años han mostrado en su gran parte la reproducción de la exclusión. Fueron pocas las situaciones en las que se observó desde la actitud docente una apertura y sostén hacia el “otro” en tanto sujeto de derecho. Un caso particular de contención observada y de sostén podría ser ejemplo de una escuela posibilitadora, la cual está referida a los docentes que sienten el compromiso de actuar frente a estas situaciones de malestar y vulnerabilidad escolar. Respecto a ello, en el transcurso de la práctica educativa se vivenció la tarea del día a día de algunos docentes con dichas características sobre todo en relación al compromiso y respeto con el cual se dirijan dichos educadores. Su postura era de contención hacia los alumnos más desprotegidos, utilizando las instancias en donde se generaban situaciones de violencia o malestar grupal para dialogar acerca de lo ocasionado.

Se considera desde esta perspectiva que el refuerzo de un vínculo positivo ha de generar aspectos de la misma forma en el relacionamiento, en el rendimiento académico y en las relaciones entre pares; no obstante, el labor de un docente no solo ha de ser el de generar y/o construir ese tipo de vínculo, sino que ha de realizar su principal cometido, tal como educar a todos los niños y niñas. Y, precisamente puntualizando esta idea, se apuesta a que la tarea del educador sea la de enseñar los contenidos curriculares “cuidando” la integridad de los educandos. De acuerdo a ello, se considera que el tipo de vínculo que se establezca ha de influir notoriamente en la disponibilidad y apreciación que tengan los estudiantes respecto al aprendizaje escolar. En este sentido la generación de respuestas positivas o negativas en quienes se encuentran en estado de exclusión y vulnerabilidad social dependerá en gran

parte de las prácticas educativas que se realicen, obedeciendo al manejo educativo que sostenga la institución y el equipo docente.

La escuela como bien público, generadora y posibilitadora de vínculos y aprendizajes ha de tomar beneficio de ello para promocionar, promover y educar desde el respeto, aspirando a cambiar las realidades de las poblaciones desfavorecidas y/o "olvidadas". En este sentido cabe destacar que se violan los derechos establecidos en el Código de la Infancia y Adolescencia, en cada acto en donde el docente le falta el respeto a un infante, cada vez que lo expone en determinadas e infinitas acciones que se realizan desde las prácticas, ya que desde ese sentido se está negando a ese "otro" desde su singularidad.

De acuerdo a lo observado, hay docentes que tienen la concepción previa de que los niños que se encuentran en situaciones o condiciones desfavorables respecto a los demás, son quienes fracasan escolarmente, estableciéndose una relación de causa-efecto. Y lamentablemente, muchas veces, dicha predicción y/o anticipación concluye en una realidad anunciada. Si bien lo planteado ha sido observado y expuesto por diferentes pedagogos, surge necesariamente la interrogante acerca de qué se hace para cambiar esa realidad educativa.

Surge desde esta visión la obligación de pensar el rol docente, de analizar la postura de los mismos en situaciones que se mencionan en el desarrollo del presente ensayo y preguntarnos; ¿qué docente queremos ser?; ¿a qué apostamos? Desde lo personal apuesto a ser un docente que principalmente atienda la singularidad, cada uno de mis alumnos será único e irrepetible, por lo tanto, mi mirada educativa potenciará sus posibilidades.

Se considera que es necesario el compromiso con esta profesión, ya que como sentido obligatorio ser docente implica educar, estar con los estudiantes, pensando necesariamente en que se trabaja con niños y que ello implica posicionarse con actitud de cuidado y respeto. Se apuesta y se tiene la esperanza de que a través de las instituciones educativas y de sus agentes intervinientes, la realidad social que muchos viven, la realidad de los

“desprotegidos y olvidados”; cambie, ya que la educación tiene la posibilidad de hacerlo.

Para cerrar dicho ensayo se considera pertinente citar la frase del pedagogo ya mencionado Skliar, ya que refleja aspectos necesarios desde la perspectiva a la que se adhiere el presente ensayo, para encarar esta profesión.

“Una persona que siempre ha sido vista y tratada como diferente debería pasar a formar parte de lo común, de la comunidad, de una comunión pública educativa, según la cual todos y cada uno de sus miembros puedan ser considerados en situación y condición de igualdad inicial, así como la posibilidad de ser considerados en situación y condición de singularidad y diferencia” (2017,p.167)

4. Referencias bibliográficas.

- ABRAMOWSKI, A. (2010) *“Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas”*. Buenos Aires: Paidós SAICF
- ANEP; CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Rosgal S.A
- BARREIRO, T. (2009) *“Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula”*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- GVIRTZ, S. (2009) *“La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía”*. Buenos Aires : Aique Grupo Editor
- MARTINIS., P. (2006) *“Pensar la escuela más allá del contexto”* . Montevideo:Psicolibros. Ltda
- MARTÍNEZ, A (2012) *“Educación inclusiva y Profesorado inclusivo”*. Madrid: NACREA S.A EDICIONES
- MEIRIEU, P. (2007) *“Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”* (comunicación personal) Cuadernos de Pedagogía (Nº373)
- MEIRIEU, P (2001) *“La opción de educar. Ética y pedagogía”*. Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- GATTI, E. (2010). *“Por esos rostros que nos interpelan”* en revista Quehacer Educativo (Nº 100).

- MEC (2008). Ley General de Educación. Recuperado de: N°18.437. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> [Fecha de consulta: viernes 25 de mayo de 2018] Montevideo
- UNESCO (2012) *“Lucha contra la exclusión en la educación, Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas”* Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001917399d0234814b810> .[Fecha de consulta: viernes 1 de junio de 2018]
- UNICEF. (2004) *“La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia”* Montevideo: Mosca
- UNICEF (2014) *“Vulnerabilidad y exclusión en la infancia”* Recuperado de: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22972/1/uruguay_social_vol5.pdf. [Fecha de consulta: jueves 7 de junio de 2018] *Barcelona: Huygens Editorial*
- SKLIAR, C. (2017) *“Pedagogías de las diferencias”* .Buenos Aires, Argentina: noeduc/ perfiles
- RIVIERE, E. (1980) *“Teoría del vínculo”* Buenos Aires: Nueva Visión
- RIDE. N°10 (2013) *“El clima áulico y los factores que le afectan”*. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/262/25> [Fecha de consulta: martes 28 de agosto de 2018] Guadalajara, México.