



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

"LA INFANCIA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD: LA EDUCACIÓN COMO APUESTA AL FUTURO".

Autoras: González, Daniela Nora y Livia Beatriz Labandal

Este trabajo es producto de la reflexión desde nuestro tránsito como psicólogas educacionales y profesoras, por distintos niveles educativos.

El objetivo es compartir experiencias vinculadas a la educación inicial de niños provenientes de sectores de vulnerabilidad psicosocial; analizando la relevancia de los aportes que los docentes pueden hacer para favorecer sus potencialidades o los obstáculos que pueden generar basados en sus prejuicios.

A partir de 1993, el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación sanciona la Ley Federal de Educación 24.195, en la cual se afirma que la Educación Inicial está constituida por el Jardín de Infantes para niños entre 3 y 5 años (siendo este último año obligatorio) y el Jardín Maternal para niños menores de 3 años. El derecho a la educación está garantizado desde el Estado a través de las escuelas públicas, pero no así la equidad educativa

La escuela como dispositivo, al que la sociedad le delega la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es un espacio complejo de singularidades y pluralidades. Es posible interrogarse acerca de las trayectorias escolares y la experiencia de construcción subjetiva que se produce en contextos de adversidad.

Es menester desnaturalizar la mirada y generar cuestionamientos sobre las trayectorias escolares en relación con los éxitos y fracasos escolares de niños en contextos de vulnerabilidad.

María Angélica Lus (1996) señala que todos los niños que van a la escuela no llegan en iguales condiciones ni reciben lo mismo de ella. La brecha entre lo que los niños traen y lo que la escuela espera es mayor cuando los infantes provienen de sectores socialmente desfavorecidos. Las diferencias culturales son tomadas como deficiencias, y en tal sentido, predictoras de fracaso escolar.

Otros autores señalan la relevancia de estas brechas al momento de aprender modos de relación y de orden establecidos al interior de la escuela, y evaluados con tanto valor, como el de los contenidos escolares. En la escuela, los niños deben aprender a negociar significados, cuando estos difieren de los aprendidos en su hogar, el esfuerzo es mayor, y en ocasiones, no se logra lo esperado.

La escuela no siempre se cuestiona el motivo de esta no – apropiación y, en algunos casos, desvaloriza las divergencias a través de sanciones o usos de mecanismos de control, descalificando las concepciones y prácticas que no responden a lo hegemónico. Tampoco contempla el efecto que genera en algunos niños la acción educativa que parece equipararse a una acción de conversión, en la cual para apropiarse de ciertos saberes escolarmente valorados, el niño debe responder a grandes exigencias. Al ingresar a la escuela el pequeño trae una cultura incorporada por su propia experiencia biográfica, que en el caso de los sectores socialmente desfavorecidos, dista mucho de la cultura escolar. Para salir airoso frente al juego que la escuela propone, algunas veces es necesario abandonar la identidad, el lenguaje y modos propios de hacer las cosas. Esto nos convoca a los profesionales de la educación y de la salud a la reflexión y a la acción.

Consideramos imprescindible derribar supuestos ingenuos sobre lo malo visto sólo en el afuera y como una variable no dependiente de nuestra tarea. Sabemos que "lo que hay" es producto de nuestra participación y compromiso o la ausencia de tales. Desde el lugar de profesionales, aquella actitud que tomemos es legitimadora de los hechos, las prácticas o



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

los supuestos que subyacen a dichas prácticas; por lo cual la ausencia de acciones también nos compromete y responsabiliza, pues avala y legitima aquello contra lo que no luchamos.

No todos los niños viven igual la niñez...

Los niños con los que abordamos la tarea a diario, en los Distritos Escolares N° 11 y 20 de la Ciudad de Buenos Aires, provienen de sectores socialmente desfavorecidos. La mayoría de sus familias han inmigrado de países limítrofes (Bolivia, Perú y Paraguay) en búsqueda de una mejor calidad de vida para sí y para los suyos. Esta elección los ha llevado a habitar en zonas con viviendas precarias, muchas veces en condiciones de hacinamiento que los exponen a una gran vulnerabilidad.

Por vulnerabilidad entendemos las características de una persona o grupo desde el punto de vista de su capacidad para anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza natural. Implica una combinación de factores que determinan el grado hasta el cual la vida y la subsistencia de alguien, queda en riesgo por un evento distinto e identificable de la naturaleza o de la sociedad.¹

Chambers (1989) la define como "la exposición a contingencias y tensión, y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales."

La vulnerabilidad contempla así tres tipos de riesgos: el riesgo de exposición a las crisis o convulsiones; el riesgo de una falta de capacidad para afrontarlas; y el riesgo de sufrir consecuencias graves a causa de ellas, así como de una recuperación lenta o limitada (Bohle et al., 1994).

También podemos considerar como la otra cara de la vulnerabilidad a las capacidades de las personas, esto es, los recursos y aptitudes que les permiten afrontar y mejorar su vida diaria, así como también encarar los procesos de desastre y la posterior rehabilitación. Un instrumento sencillo y útil para poder analizar esta realidad dual es el análisis de capacidades y vulnerabilidades, elaborado por Anderson y Woodrow (1989), que permite estudiar unas y otras en los planos físico-material, social y psicológico.

La vulnerabilidad es una dimensión relativa. Es decir, todas las personas somos vulnerables, pero cada una, en función de sus circunstancias socioeconómicas y condicionantes personales, tiene su propio nivel de vulnerabilidad, así como también su propio tipo de vulnerabilidad. Esto significa que uno puede ser muy vulnerable a un tipo de catástrofe potencial, pero poco a otra, ya que cada una de ellas golpea de forma diferente y pone a prueba aspectos diferentes.

Es importante matizar que la vulnerabilidad de una familia no es lo mismo que sus *necesidades*: éstas tienen un carácter inmediato, mientras que aquélla viene marcada también por factores de más largo plazo, muchos de ellos estructurales. En este sentido, la ayuda de emergencia tradicional frecuentemente se limita a satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia, pero apenas incide en los factores que causan la vulnerabilidad. Sin embargo, toda intervención que aspire no sólo al alivio puntual sino a sentar bases de desarrollo futuro debe orientarse a no sólo a satisfacer necesidades sino a reducir la vulnerabilidad.

¹ At Risk Traducido como: Vulnerabilidad - El entorno social, político y económico de los desastres. Piers Blaikie, Terry Cannon, Ian Davis, Ben Wisner. 1995. Colombia [ISBN 958-601-664-1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-664-1)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Se trata de una población de bajo nivel socioeconómico, que en suelen no tener sus necesidades básicas satisfechas. Niños que conviven en situaciones de hacinamiento, viviendas precarias, inseguridad, animales sueltos y aguas servidas.

El análisis del relevamiento social realizado sobre las poblaciones señala la presencia de condiciones de vulnerabilidad psico-social, en tanto presentan más de un factor de riesgo. Algunos de ellos son:

. Vulnerabilidad educacional: se refiere a la situación educativa de la madre, analfabeta o analfabeta por desuso, cuando sólo cursó los primeros grados.

. Vulnerabilidad habitacional: se refiere a las condiciones de la vivienda en las que habitan: casas tomadas, villas de emergencia o convivencia de varias familias en estado de hacinamiento.

. Vulnerabilidad laboral: se refiere a las condiciones laborales de los padres, sin trabajo fijo, que hacen changas o están desocupados.

. Vulnerabilidad familiar: se refiere a condiciones de fragilidad en los lazos familiares, insuficiencia o inadecuación en la función paterna-materna. Hay niños que quedan por muchas horas a cargo de sus hermanos mayores, viendo a sus padres poco tiempo. Se encuentran familias monoparentales o ensambladas.

Frente a tanta dificultad, las familias siguen apostando a educar a sus pequeños, aunque muchas veces los docentes no reconocemos positivamente su interés. Nuestra propuesta es reflexionar al respecto, saliendo del etnocentrismo, a los fines de leer de otra manera la situación de adversidad a la que las comunidades con las que trabajamos se encuentran. De hecho, nuestras experiencias nos han mostrado que cuando el docente valora positivamente las capacidades de los pequeños y apuesta a ellos y a subfamilias, los resultados son exitosos. En tal sentido creemos que si somos capaces de acercarnos a comprender la complejidad de los hechos, seremos capaces de intentar promover el encuentro con el conocimiento, en vez de obstaculizarlo.

¿Qué sentido cobra entonces la escuela?...

Partimos del supuesto que la escuela es una invención que intenta mantener el orden social vigente en cada momento histórico. En tal sentido, es un instrumento que permite la perpetuación de normas, valores, ideas, favoreciendo el funcionamiento de algunos modelos vinculares. Este espacio se encuentra atravesado por el entramado de significaciones sociales y producciones de sentido que se consolidan y reproducen a través de mitos, ritos y emblemas que sostienen una sociedad.

En cada nivel educativo, este imaginario social instituido, se manifiesta de diversas formas a modo de dispositivo. Por ello más allá de la flexibilidad o no de las normas, el dispositivo escolar, se expresa como matriz general de relaciones de fuerzas que se ejercen a través de un conjunto de prácticas culturales heterogéneas con el objeto de orientar la organización de los sujetos y la constitución de subjetividades. Esta relación, es denominada por Foucault, "relación social de sujeción"; si bien el sujeto cree que es libre, por acción de múltiples estrategias, está sujeto.

Es nuestra meta reflexionar sobre la mirada de las instituciones educativas sobre los "sujetos alumnos" y su incidencia sobre las trayectorias escolares en relación con los éxitos y fracasos escolares de niños en contextos de adversidad.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Las narrativas y los conflictos....

Los docentes señalan continuamente la imposibilidad de los alumnos de respetar las normas, de aprender, de comprender, etc., justificando tal déficit en un déficit personal del alumno o familiar. Muchos maestros y profesores se sienten avasallados por un entorno adverso que no les permite desplegar su tarea de enseñanza en pro de un futuro mejor.

Los docentes conocen las dificultades a las que se enfrentan las familias y los niños, pero muchas veces no pueden ver más allá de los obstáculos y se quedan paralizados en la queja. Critican a sus alumnos, sus entornos, las condiciones sociales, la situación política, etc., etc. Otros transitan por la escuela en busca de un sueldo, dan clase, sin necesariamente enseñar, y se retiran esperando fin de mes. Se quejan de los nuevos diseños curriculares porque los que los escriben están detrás de los escritorios y no saben como son las cosas en las aulas; de la falta de recursos, de la mala inversión en cosas innecesarias; de un directivo exigente que quiere que hagan un "show" para despertar el interés de "pibes que nunca van a aprender", etc... Otros se cuestionan a sí mismos pensando en cuáles son las modificaciones necesarias para lograr el cambio, intentan buscar ayuda y a veces se sienten abatidos ante la falta de respuestas, pero lo intentan una vez más.

Lo innegable es que las significaciones imaginarias que circulan en ese colectivo se despliegan en narrativas que visibilizan los conflictos, y las descripciones que realizamos las recortamos de dichas narrativas.

De encuentros y desencuentros...

Cabría preguntarnos: ¿Cuál es la tarea que hoy lleva a cabo la escuela?

Dado que la escuela es uno de los espacios privilegiados de encuentro con los otros, posibilitar en ella la construcción de relaciones interpersonales enriquecedoras, ofrecer modelos identificatorios con proyectos y expectativas, brindar herramientas a los adultos para generar en los alumnos la construcción de conocimientos significativos; favorece la calidad de vida de los sujetos que la habitan y nos permite pensar en la posibilidad del mejoramiento futuro de la sociedad.

Para ello será necesario comenzar a propiciar espacios compartidos, al interior de las instituciones educativas, donde poner en palabras, donde desanudar deseos de poder autoritario, donde brindar herramientas para que el poder circule, donde transitar por el miedo y la incertidumbre para hacer algo con ellos, y donde generar aquello que redunde en lo más saludable para la comunidad en su conjunto.

Cuando hay deseos que se encuentran...

Como señalamos anteriormente, ante este complejo panorama, las respuestas que emergen son tan diversas como los sujetos; pero centraremos nuestro recorte en los resultados que obtienen aquellos que apuestan positivamente, que se proponen ser mediadores entre los saberes socialmente valorados y aquellos que los niños traen de su vida cotidiana. No queremos confundir, no se trata de dar más de lo mismo, si no de acercarse al otro desde lo



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

que para él es valioso, conocido y puede tornarse un puente con otros elementos de la cultura, aún desconocidos para él.

Las comunidades más afectadas, tanto por la progresiva pérdida de capital simbólico, económico y social, por la debilitación de redes de sostén, se enfrentan a procesos de exclusión que pueden ser juzgados en términos de violencia política. Frente a esto el estado intenta dar respuesta brindando "cierta cobertura" que posibilita un marco de contención a los fines de que los pequeños que se encuentran en situación de pobreza, accedan a la escuela; pero como ya hemos dicho, la obligatoriedad, no garantiza la equidad.

Pero aquí nos enfrentamos a un dilema ético, pues aceptar que los que tienen menos reciban menos es legitimar dicha violencia. En este período crucial, los adultos debemos generar condiciones básicas para el desarrollo pleno de sus potencialidades.

De eso se trata el compromiso respetuoso, responsable, sostenido, de muchos profesionales del área educativa; que comprenden la complejidad de su tarea en términos éticos y políticos. Ya no piensan sólo en términos del acceso a conocimientos, sino en la apropiación de elementos de la cultura que posibilitarán a los sujetos, o no, el ejercicio pleno y reflexivo de la ciudadanía.

Con esa mirada comprometida, algunos asumen la tarea diaria, generando propuestas, planteándose el desafío del cambio desde la acción. No se preocupan sino que se ocupan y si bien el trabajo puede resultar más arduo no se torna impedimento para la educación de los niños.

Escuchan y perciben que muchas veces los padres entregan la educación de sus hijos en sus manos y dicen: "Yo quiero que sea otra cosa diferente de lo que yo soy"... y se comprometen en generar oportunidades para que eso ocurra.

Se interesan realmente porque la escuela abra un espacio de participación para la comunidad y capitalizan cada posibilidad de encuentro, generando deseo de otros más, aprovechando esas pocas oportunidades que las familias disponen para ir a la escuela.

Esos profesionales reconocen que las familias, a veces abren y otras cierran los canales de comunicación por sus propias limitaciones, pero saben que de nuestro lado también lo hacemos y reflexionan intentando cambios al respecto.

Cuando este compromiso se emprende desde tal ética, los resultados son lo que debieran, la escuela se torna un lugar de encuentro, con los otros, con el conocimiento, con la cultura.

Conclusiones

Consideramos imprescindible derribar supuestos ingenuos sobre lo malo visto sólo en el afuera y como una variable no dependiente de nuestra tarea. Desde el lugar de profesionales, aquella actitud que tomemos es legitimadora de los hechos, las prácticas o los supuestos que subyacen a dichas prácticas; por lo cual la ausencia de acciones también nos compromete y responsabiliza, pues avala y legitima aquello contra lo que no luchamos.

El reto al que se enfrenta la escuela hoy está en hallar los modos para generar sentido y responsabilidad en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, respecto de sus acciones y consecuencias que generan.

Para concluir hacemos nuestras las palabras de Galeano:

"La energía creadora se desarrolla haciendo y haciendo juntos. Son cosas chiquitas, no acaban con la pobreza, no expropian las cuevas de Alí Babá. Pero quizás desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Al fin y al cabo actuar sobre la realidad y transformarla es la única manera de probar que la realidad es transformable"



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Referencias Bibliográficas

- Antelo, E y Abramowski, A (2000) *El renegar de la escuela. Desinterés, desmotivación, indisciplina y otras perturbaciones*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Asan, Omar (2001) "Acerca de la Infancia". En Revista Ensayos y experiencias. Año 7. Nº 37. 2001. pág. 3-10. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Asociación Argentina de prevención de la Violencia Familiar (1998) Manual de capacitación y recursos para la prevención de la violencia familiar. Cap 4. Maltrato infantil. Buenos Aires: Secretaría de Desarrollo Social.
- Baquero, R. (2000) "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" en Avendaño y Boggino (comps) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario:Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha" *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario Nº 9, en prensa.
- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Cap II*. Buenos Aires: Troquel.
- Bourdieu, Pierre (1990) *El racismo de la Inteligencia. Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Burbules, Nicholas (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carli, Sandra y otros.(1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la Educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cazden Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. Caps. 2, 3, 6 y 7.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Crema, Mirilla (1998) "Una institución educativa" en Colección cero a cinco Año 1. Nº 5. Pág. 3-14. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Diker, Gabriela (2003) Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En Frigerio,G y Diker, G (coords) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires: Ensayos y Experiencias Nº 52
- Dubet, F y Martucelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, Silvia (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Cap. 4*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés (2000) *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Ponencia presentada en las X Jornadas LOGSE. España, Granada: Mimeo.
- Geertz, Clifford (1997) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Kotliarenco, M. (comp) (1996) *Resiliencia*. Chile: Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Larrosa, Jorge (1996) "La crisis de las humanidades y la lectura" en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Alertes.
- Lus, M. A. (1995) "De la integración escolar a la escuela integradora" Buenos Aires. Paidos. 1995
- Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Neufel, María Rosa (2000) "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social" en Ensayos y experiencias. Año 7. Nº 36. Pag.3-13 Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Newman, D. Griffin, P. y Cole, M. (1961) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Spakowsky E., Label C., Figueras C. (1996) "La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes". Ediciones Colihue. Buenos Aires. 1996
- Skliar, Carlos. (2000) La invención y la exclusión de la alteridad deficiente. Buenos Aires: Propuesta Educativa, año 10, número 22, pp. 34-40.
- Varela, Julia (1997) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo" en Larrosa, Jorge (ed) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.