

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

Los Derechos a la educación en la Infancia.
Estudio sobre las prácticas institucionales y
representaciones de los trabajadores de la Escuela
de Tiempo Completo 317 “Isla Baleares”

Leticia Rodriguez
Tutora: Luciana Oholeguy

2018

Índice

Introducción	3 - 5
Abordaje teórico metodológico.....	5 - 7

Capítulo I: La infancia y sus derechos.

1.1 El devenir histórico de la infancia	8 - 10
1.2 Derechos de la niñez.....	10 -14
1.3 La representación actual de la infancia.....	14 - 16

Capítulo II: Educación, como posibilidad de un futuro mejor.

2.1 ¿Qué se entiende por educación? Entre los dichos y los hechos	17 - 19
2.2 Educación inclusiva, ¿La inclusión que excluye?	19 - 23
2.3 El otro y su reconocimiento en el ámbito educativo.....	23 - 24

Capítulo III: Representaciones sociales.

3.1 ¿Qué son las representaciones sociales y cuál es su utilidad para las Ciencias Sociales?.....	25 - 26
3.2 Las representaciones sociales en la vida cotidiana.....	26 - 28
3.3 Representaciones erróneas - identidad condicionada.....	28 - 32

Capítulo IV: Resultados.

4.1 Las representaciones sociales y las prácticas educativas: análisis desde las técnicas de investigación.	33 - 46
4.2 Reflexiones finales.....	47 - 50
Bibliografía.....	51 - 54

Introducción

El presente trabajo remite a la monografía final de grado correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Esta tesis pretende acercarse al conocimiento de la actual problemática presente en algunas Escuelas Públicas, donde muchas veces existen situaciones de vulneración de los derechos educativos de los niño/as. A partir de los datos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y del Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay (MIDES), que se analizan en el segundo capítulo de esta monografía, se puede visualizar una problemática que afecta a una gran cantidad de niños/as.

El objetivo de esta investigación es indagar acerca de cómo las representaciones sociales de los funcionarios de la escuela 317, así como las prácticas institucionales podrían estar influyendo en la educación de los niños/as que no se adaptarían a lo esperado por el sistema educativo (los niños con problemas de aprendizaje, los que consumen psicofármacos, los que no entran a clase, los que cargan estigmas). Es decir, los niños/as que se comportarían diferente a lo considerado como “normal”. Como normal, se entiende lo que suele ser esperado y aceptado social e institucionalmente, lo que es diferente o desconocido es comprendido por fuera de lo normal. Por tanto, la normalidad orienta y estereotipa conductas, formas de ser y pensar, y procura la homogenización de la sociedad, “(...) *lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil*”. (Vallejos, 2008, p. 3).

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, permitiendo un acercamiento a las experiencias cotidianas de los protagonistas de la Escuela 317 “Isla Baleares”, a partir de la narrativa de maestros y funcionarios de la institución escolar.

Las principales inspiraciones que originan esta investigación, emanan de la experiencia generada en la práctica pre-profesional llevada a cabo durante los años 2014 y 2015. Es en este contexto, donde se comienza a problematizar la existencia de algunas situaciones complejas, a modo de ejemplos, en algunos casos no se le permitía la asistencia a la escuela a niños/as con “problemas de conducta” si no tomaban la medicación, se hacían arreglos intrafamiliares (no pautados) institucionalmente, donde se le reducía el horario escolar a niños/as que eran considerados “conflictivos”, se le exigía a los niños/as que consumieran medicación, que la tomaran durante el horario escolar aunque eso generara que durmieran en el aula, entre otras cuestiones.

Este estudio es de carácter exploratorio, se considera que existe escasa producción académica sobre esta problemática en Uruguay, sobre todo en las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), lo cual también influyó en la selección del tema. Por tanto, se hace necesario en la actualidad cuestionar estas prácticas y reflexionar críticamente, para trascender los discursos imperantes interiorizados socialmente. Algunos

antecedentes teóricos de esta temática son: “La exclusión y la escuela” (Gentili, s/f); “La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos” (Giorgi, Kaplun, Moras, 2012), “Derecho a la Educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión” (Martinis, Miguez, Viscardi, Cristóforo, 2017).

A lo largo de la historia, a partir de los cambios sociales, culturales, políticos y económicos, la sociedad le ha encargado distintas funciones y responsabilidades a la institución escolar. A partir de ello, en la década de los 90, han surgido grandes reformas educativas. Según ANEP estas reformas apuntan a atender las nuevas demandas y cambios de la sociedad. Se busca mejorar la calidad educativa, lograr mayor equidad, diversidad de la formación profesional y modernización de la gestión de enseñanza. Estas reformas, llevaron a la creación de las Escuelas de Tiempo Completo. Las ETC no solo se caracterizan por la extensión del horario escolar, sino que suponen cambios metodológicos y pedagógicos respecto a las escuelas tradicionales. (ANEP, 1998).

Según el programa de Escuelas de Tiempo Completo, las ETC forman parte de un conjunto de medidas focalizadas, para atender especialmente a la población escolar que vive en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y fragilidad social. Se entiende a las ETC como el ambiente capaz de mitigar algunas vivencias negativas del entorno familiar y territorial. (CEIP, Programa Escuelas de Tiempo Completo, s.f). Tienen una función social muy importante.

Por tanto, la investigación está contextualizada en la Escuela 317 “Isla Baleares”, Malvín Norte, Montevideo, Uruguay, enmarcada en un territorio bastante heterogéneo. Tal como señalan Fraiman y Rossal (2009) *“Todo el universo de lo posible en la ciudad de Montevideo existe en Malvín Norte”*. (p. 6). Esta investigación se llevó a cabo durante el año 2017.

La investigación está estructurada en cuatro capítulos. En el primer capítulo, se realiza un breve recorrido acerca de la historia de la infancia, narrando como ha sido la evolución de la figura del niño/a en la sociedad, hasta ser reconocido como sujeto de derecho. Se resalta el imprescindible rol del Estado para garantizar y promover los derechos de los niños/as.

El segundo capítulo se centra en describir aspectos relacionados al derecho a la educación, vinculándolo con la importancia del reconocimiento del niño/a en el ámbito educativo. Se analizará este tema partiendo de la “Teoría del reconocimiento” de Honneth y se enriquecerá con el concepto de “Anti-destino” de Núñez (2007). Esto es fundamental para poder conocer cómo, a partir del reconocimiento que se tenga de los niños/as, se podría estar influyendo en la vida cotidiana de cada uno de ellos.

En el tercer capítulo, se profundizará en el estudio de la categoría Representación Social, y se mostrará la importancia y trascendencia de dicha categoría para este análisis, enriqueciéndola con la utilización de los conceptos de Estereotipo, Estigma, Prejuicio, entre otros. Se explicará cómo estos conceptos crean la realidad social de los sujetos en su vida cotidiana, y por ende, como la condicionan, repercutiendo en la construcción de la identidad social de los sujetos, y sus procesos de autonomía.

Por último, se realizará el análisis de datos recabados desde las entrevistas y observación no participante, y se presentarán las reflexiones finales de la investigación.

La investigación se enriquecerá con la perspectiva teórico-metodológica de Honneth (1997), donde se reflexionará a partir de la “Teoría del reconocimiento”, este como elemento fundamental para la construcción de la subjetividad humana, donde explica que la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco. Esta teoría es de gran importancia para la investigación, por aportar elementos imprescindibles para comprender como el reconocimiento de los docentes y no docentes de la escuela 317 hacia los estudiantes, podría estar incidiendo en la cotidianeidad en cuanto a las prácticas y acciones del niño/a en el ámbito escolar. Frente a la comprensión analítica de la investigación que se llevó a cabo, resulta muy valioso el planteo de Honneth y su posicionamiento teórico.

Abordaje metodológico.

1.1 Tema de investigación: El Derecho a la educación en la infancia.

1.2 Problema a investigar: ¿Cómo las diversas prácticas y representaciones de los docentes y no docentes de la Escuela 317 “Isla Baleares” podrían estar condicionando la cotidianeidad en lo que refiere a la educación de aquellos niños/as que no se adaptan a lo esperado por el sistema educativo, en el año 2017?.

1.3 Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones, imaginarios, perspectivas que tienen los funcionarios docentes y no docentes de la Escuela 317 en relación a los niños/as que no se ajustarían a lo esperado por el sistema educativo?

- ¿Cuáles son las formas de abordaje y prácticas de los profesionales de la educación (docentes) hacia los niños/as que no se adaptarían a lo esperado por la Escuela 317 “Isla Baleares”?

1.4 Objetivos

Objetivo general

- A partir del análisis de las prácticas institucionales y de las representaciones sociales de los docentes y no docentes de la escuela 317, explorar cuáles son los procesos de inclusión- exclusión en el ámbito educativo de los estudiantes que no se adecuarían a lo esperado desde la Escuela “Isla Baleares”, es decir los niños/as con “problemas de aprendizaje”, los que consumen medicación, los que no entran a clase, los que cargan estigmas.

Objetivos específicos

- Explorar cuáles son las representaciones sociales que tienen los funcionarios de la escuela 317 “Isla Baleares”, acerca de los niños/as que no se adaptarían a lo esperado por la institución educativa.
- Investigar cuales son las acciones, procedimientos, protocolos establecidos desde la institución escolar frente al abordaje de situaciones que se podrían presentar con niños/as que no se adecuarían a lo esperado por el sistema educativo.

A continuación se presentarán las principales características del diseño de investigación.

- Diseño

En función de la temática elegida y de los objetivos propuestos se optó por un diseño de investigación de carácter cualitativo. Es importante recordar que los métodos cualitativos de investigación parten del supuesto de que el mundo social es construido; por tanto, no es posible acceder a observaciones verdaderas ni definitivas (Vasilachis, 2006). Esta metodología es la que más se adecua a las necesidades de este proyecto, ya que permite acceder a las representaciones y las acciones de los maestros y funcionarios de la Escuela 317.

- Técnicas de recolección

Las técnicas que se utilizaran son la realización de entrevistas y la observación no participante. Se eligió la entrevista como técnica principal por ser una de las principales estrategias para producir datos en la investigación cualitativa. (Sautu, 2003).

La entrevista de investigación pretende llegar:

(...) al conocimiento objetivante de un problema, aunque sea subjetivo, a través de la construcción del discurso; se trata de una de las operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible (...) [en este sentido ésta] se orienta hacia la producción por parte de B de un discurso continuo acerca de un tema determinado (...) (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, Trognon, 1989, p. 2)

La entrevista es utilizada para reconstruir la realidad. Para esta investigación se utilizará la entrevista semi-estructurada.

Por otro lado, la segunda técnica a utilizada es la observación no participante. Según Valles (2000), la observación es una de las actividades comunes en la vida cotidiana, pero puede transformarse en una poderosa herramienta para la investigación social. Para ello se deberá ir “(...) *orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano; planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas; controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales; sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión*”. (Valles, 2000, p. 143).

- Criterios de selección.

En esta investigación se utilizó un tipo de muestra no probabilística. “*Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal.* (Fernández, Hernández, Baptista, 2014, p. 189). Es la técnica más adecuada para llevar a cabo la investigación, dado que al ser una investigación cualitativa no interesa generalizar los resultados, sino que le permiten al investigador obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que le interesan, ofreciéndole mayor riqueza para la recolección y análisis de los datos. (Fernández *et al.*, 2014).

La selección de la zona Malvín Norte, se realizó según el criterio de conveniencia, por el acercamiento y conocimiento que se tiene del barrio al llevarse a cabo los dos años de práctica pre-profesional. Para la selección de la muestra también se apeló a la técnica de “muestro por conveniencia” (Fernández *et al.*, 2014). Por tanto, las entrevistas y observación no participante se realizaron contactando con los maestros/as y funcionarios que estuvieron dispuestos a participar.

Capítulo I: La Infancia y sus Derechos.

En dicho capítulo se realiza un breve recorrido acerca de la historia de la infancia, narrando la evolución del niño/a en la sociedad, hasta ser reconocido como sujeto de derecho. Se explica la importancia de tal reconocimiento, haciendo hincapié en la categoría “Derechos”, la cual otorga valiosas herramientas para llevar a cabo esta investigación.

1.1 El devenir histórico de la infancia

Para comenzar, es importante llevar a cabo una breve descripción cronológica de lo que fue el surgimiento de la infancia. Se considera que la infancia es una construcción socio-histórica, y no un mero registro de la naturaleza. Cabe destacar que no siempre se tuvo el mismo concepto de infancia, dicha concepción ha sufrido una serie de transformaciones conceptuales, sociales, culturales. Niños, niñas y adolescentes, son sujetos que tienen una representación histórica específica y diferente a la cultura de los adultos. (Bustelo, 2012). Por tanto, *“Hablar de niñez -sostiene Cristina Corea- implica hablar de un conjunto de significados que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo del niño durante tres siglos”* (Corea y Lewkowicz apud Carli, 2006, p. 211).

Entre el siglo X y el siglo XVIII se da la construcción histórica de la infancia, *“(…) en esa sociedad no había espacio para la infancia”* (Aries, 1987, p. 82). Los niños/as y adultos no eran diferenciados en la vida real, y es a partir de esta distinción que toma un lugar primordial la niñez. *“La infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo”* (Aries, 1987, p. 83). Esto se veía reflejando en las preocupaciones y los cuidados hacia los niños/as. La familia no tenía una función afectiva para con los niños/as, sino que se priorizaba el trabajo y la conservación de bienes.

Para centrarnos en el fenómeno que explica Ariés, y relacionarlo al caso de Uruguay, se tomaran los aportes de Barrán quien realiza un relato de como ocurrieron las transformaciones de la infancia en nuestro país, señala que se inicia a fines del siglo XIX, principios del XX, un período de grandes transformaciones.

Barrán (1994), habla sobre la cultura “bárbara”, explica que esa época se caracterizó por una alta tasa de mortalidad infantil, las razones de ello eran las diversas enfermedades existentes, el alto porcentaje de abandonos e infanticidio. Dicho autor sostiene que *“(…) el mal trato comenzaba antes de nacidos en el caso de que la madre o el padre pensara en abandonarlos o matarlos”* (Barrán, 1994, p. 78). En cambio, cuando se decidía tener hijos, eran generalmente las “nodrizas”, quienes cumplían una figura principal en el cuidado y educación de los niños/as. Las nodrizas eran mujeres que trabajaban amamantando a varios bebés. Esto muestra un sentimiento de indiferencia de los adultos respecto a la infancia demasiado frágil ya que morían muchos niños/as. Este período se caracterizó por una falta de sentimientos sobre la infancia,

esta no era concebida como una fase vital. *“En el de las relación del padre con el hijo hay, sin duda, indiferencia, la que casi siempre se transformaba en rigor o severidad, en otras ocasiones en azotes y a veces -¿Cuándo?- en caricias”*. (Barran, 1994, p. 75).

Se puede reconocer un cambio a partir de la familia sindiásmica¹ y la familia monogámica, sobre el concepto de infancia y sus cuidados, generando una ruptura en lo referido a la infancia, otorgándole otro lugar. La familia moderna comienza a configurar un espacio de convivencia, donde los niños/as empiezan a recibir un trato diferencial que al de los adultos; la institución escolar también se encargará de ello. Es así que la infancia obtiene un papel central en la familia, comenzando un período que Barrán denomina “época civilizada”, donde se busca el disciplinamiento y control en los niños/as (Barrán, 1994). Se valoraba a estos en función de lo que el sujeto llegaría a ser, es una etapa donde el niño/a debe adquirir todo lo que necesita para el futuro: aprendizaje, conducta, hábitos, normas, disciplinamiento. Esto aparecía ya a finales de la formación de la familia sindiásmica, donde el padre obtuvo el derecho sobre los hijos a fin de que estos siguieran con sus riquezas y herencias. *“La familia cumplía una función: la transmisión de la vida, de los bienes y de los apellidos, pero apenas penetraba en la sensibilidad. (...) La familia moderna puede concebirse sin afecto, pero en ella están arraigados el cuidado del niño y la necesidad de su presencia”* (Aries, 1987, p. 106).

Fue recién a fines de Siglo XVII que ocurrieron dos cambios fundamentales. Donde el niño/a pasa a tener un lugar privilegiado, la infancia pasa a ser cuidada, protegida en el ámbito familiar y escolar *“(...) la familia paso a ser un ámbito de afección entre los esposos y entre estos y sus hijos. No se trata ya de una familia constituida preferentemente en función de la propiedad y la fortuna sino en función de los hijos y de su educación. Niños y niñas salen del anonimato y se constituyen en una dimensión afectiva”* (Bustelo, 2012, p. 2).

A su vez, por otro lado, surge la emergencia de la escolaridad. El interés por la educación se implementó poco a poco en la sociedad. Sustituyó el aprendizaje otorgado por los padres, y contribuyó a la separación entre niños y adultos. *“La escolarización marca junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría infancia en el capitalismo industrial”* (Bustelo, 2012, p. 3). Este proceso de escolarización de la niñez se interpretó de muy diversas maneras, generalmente la escuela aparece como un ámbito de encierro, donde se buscaba educar y disciplinar los cuerpos de los niños/as, estableciendo el orden público. *“Aries lo calificó como un 'periodo de reclusión', de cuarentena. Autores*

¹ El origen de la familia sindiásmica se establece entre lo que fue el límite del salvajismo y la barbarie. Se caracterizaba por grandes diferencias entre los hombres y mujeres, donde el hombre tenía más derechos, por ejemplo, al hombre se le permitía la infidelidad y poligamia, mientras que a la mujer era castigada de forma muy cruel si hacía adulterio o era infiel. En lo referido a los niños, se modifica el orden de herencia establecido hasta el momento, donde los hijos pasan a ser un derecho paterno. Estos factores promovieron que el hombre tome las riendas de la familia en todos los sentidos, y la mujer se convirtiera en servidora, y un instrumento de reproducción. (Engels, 1979).

como Foucault insistieron en sus efectos de disciplinamiento de los cuerpos y de las conciencias, en considerarlo el territorio de una 'política de cuerpo'". (Carli, 1999, p. 24). Por tanto, en la modernidad, la figura del niño es concebida tanto "(...) como una figura tan amada y protegida, como dependiente y controlada" (Leopold, 2014, p. 22).

Esas transformaciones son sustanciales para entender como es concebida actualmente la infancia. Sin duda fue un largo proceso y las transformaciones dentro de la familia reprodujeron eso. Se configuró y expandió una forma de concebir a la infancia, definiendo lo que es aceptable y deseable para los niños/as.

En este sentido, la infancia será entendida como un tiempo de espera o latencia y los sujetos que la transmiten, resultaran caracterizados como inocentes, frágiles, dóciles, obedientes y heterónimos. Una vez que los niños comienzan a ser percibidos como débiles y dependientes –siempre desde la perspectiva de Ariés- los adultos asumirán su protección y para ello se los alejara de la vida que hasta entonces ambos compartían, configurándose un <cerco> creciente en torno al niño, quien será percibido cada vez más como un ser inacabado y carente y por tanto necesitado de resguardo, protección y preparación para su ingreso a la vida adulta. (Leopold, 2014, p. 21).

1.2 Derechos de la niñez.

Los Derechos ocupan un lugar fundamental en todos los ámbitos de la vida social, son definidos como:

(...) una forma de regulación de las relaciones interpersonales en la medida en que su reconocimiento indica simultáneamente la experiencia de prohibiciones (que determinan aquello que se debe evitar hacer), obligaciones (que plantean lo que se debe hacer aun contra los propios deseos o intereses) y las posibilidades (que marcan lo que es dado hacer). (Calvo, Kozicki apud Grosman, 1998, p. 283).

Los Derechos Humanos son el soporte de un sistema político-social basado en la promoción y garantía del desarrollo de los individuos, protegen y garantizan a todos los sujetos, sin distinguir raza, edad, sexo. Se han convertido en el contenido esencial del sistema democrático, constituyendo una pieza central en programas políticos, decisiones gubernamentales y movilizaciones sociales. *"Ellos son, por un lado, un límite infranqueable para cualquier forma de arbitrariedad, y por otro, una finalidad u objetivo que orienta al conjunto del sistema político y la convivencia social"*. (Cilluero apud UNICEF, 1999, p. 49).

El Estado como los ciudadanos tienen la obligación de promover y garantizar los Derechos Humanos. Para la promoción de estos, se debe partir de entender a todos los hombres como seres libres e iguales. Es así fundamental, partir de la idea de Honneth, que sostiene la importancia de reconocerse a uno como sujeto de derechos y deberes, para poder considerar de igual forma al otro. El autor plantea que:

No podemos llegar al entendimiento de nosotros mismos como portadores de derechos, si no poseemos un saber acerca de qué obligaciones normativas tenemos que cumplir frente a los otros ocasionales. Sólo desde la perspectiva normativa de un 'otro generalizado' podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho, en el sentido que podemos estar seguros de la realización social de determinadas de nuestras pretensiones. (Honneth, 1997, p. 133).

Por tanto, los derechos deben ser entendidos como una forma de reconocimiento mutuo, recíproco. Para Honneth, la esfera del derecho es la esfera universal, agrega que es:

(...) donde los seres humanos se reconocen como fuente de deberes y derechos independientemente de toda caracterización de orden social, económica o cultural. La esfera del derecho surge, como señala Honneth (1999: 135) siguiendo a Hegel, sólo en la medida en que ésta ha podido desligarse de la autoridad inmediata de las tradiciones morales y se ha trasladado a un principio universalista de fundamentación (Tello, 2011, p. 47- 48).

Tello, explica porque para Honneth es fundamental el reconocimiento de la esfera del derecho. Para el autor, dicha esfera busca la libertad de cada sujeto en su accionar. Por tanto, “(...) *el daño en la esfera del derecho es el no reconocimiento de la capacidad moral del sujeto de hacerse cargo de sus actos como sujeto autónomo digno de derechos y deberes. Lo anterior daña su concepción de sí mismo entendida como autorrespeto*”. (Tello, 2011, p. 48).

Tal como se mencionó anteriormente, el siglo XX, se caracteriza por profundos y dinámicos cambios en lo referido a la infancia, donde la temática adquirió notoria relevancia social, promoviéndose fuertemente el reconocimiento y la protección de los niños y niñas. Por lo tanto, se crean derechos específicos para la niñez, cuya máxima expresión ha sido la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 1989. Dicha Convención, “(...) *ha constituido un auténtico hito histórico en la relación de los Estados Partes con la infancia y adolescencia de sus respectivos países, incluyendo los diversos ámbitos de la sociedad, especialmente la familia, las instituciones públicas y la sociedad civil*”. (Comité de los Derechos del Niño, 2007, p. 4).

La aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño generó una serie de repercusiones jurídicas y políticas, dándole un lugar central al niño, y entendiéndolo ahora como un sujeto de derechos. Fue reconocido con voz y pensamiento; diferenciándose de lo que significaba la palabra Infancia, la cual deriva del latín “infantia”, y significa, mudo, incapaz de hablar.

La CDN es la concreción de los mecanismos de exigibilidad para la protección de los derechos del niño. Se podría decir, que reemplaza a las antiguas leyes de “menores”, estableciendo mecanismos y dispositivos de protección a la infancia. Esto genera un cambio fundamental en la concepción de la categoría infancia,

produciendo una diferenciación decisiva del concepto de “menor”, la cual se basaba en la incapacidad del niño.

La Convención postula una nueva forma de ver al niño: un sujeto que necesita y que adquiere, progresivamente, un mayor grado de autonomía y con ella, de derechos, es decir, como un “ciudadano”, y no ya (como era tradicional) como un individuo completamente dependiente, sometido a los adultos e “incapaz” frente al Derecho. Esa nueva mirada tiende a producir en numerosos países algunos cambios importantes en las normas que regulan las relaciones entre el niño, sus padres (o adultos responsables), la comunidad y el Estado. (Couro apud UNICEF, 1999, p. 80).

En todo el mundo, los niños/as son considerados las personas más vulneradas en relación con las violaciones a los derechos humanos, por tanto necesitan más protección que los adultos. Es por este motivo que la CDN, fue aceptada como nunca antes había sido otro instrumento de protección de derechos humanos. (Beloff apud UNICEF, 1999). Uruguay, como no podía ser de otra manera, apoyó positivamente dicho consenso.

Los Derechos del Niño, según Cilluero (s/f), cuentan con mecanismos más efectivos de protección en la medida que permanecen ligados a la protección general de los Derechos Humanos. El autor sostiene que el enfoque de los Derechos Humanos permitirá organizar desde una perspectiva diferente las políticas públicas y favorecer la participación de los niños/as en la sociedad. Para el autor, la CDN representa una gran oportunidad, para desarrollar un nuevo esquema de comprensión de la relación de los niños con el Estado y las políticas sociales, y a su vez, será un desafío permanente para el logro de una verdadera inserción de los niños/as, y sus intereses, en las estructuras y procedimientos de decisión de los asuntos públicos. (Cilluero apud UNICEF, 1999).

Esta convención, representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad, en los cincuenta y cuatro artículos estipula los distintos derechos económicos, políticos, sociales, culturales, y civiles, sin diferenciar grados de importancia. Los derechos y principios se caracterizan por ser universales, indivisibles, irrenunciables, inviolables e imprescindibles.

Los principios según Cilluero, son tan importantes como los derechos,

son proposiciones que describen derechos: igualdad, protección efectiva, autonomía, libertad de expresión, etc., cuyo cumplimiento es una exigencia de la justicia. Los principios, en el marco de un sistema jurídico basado en el reconocimiento de derechos, puede decirse que son derechos que permiten ejercer otros derechos y resolver conflictos entre derechos igualmente reconocidos. (Cilluero apud UNICEF, 1999, p. 53).

Uno de los principios más vulnerados es el “interés superior del niño”. Este es un principio fundamental, siendo considerado como “rector-guía” de la CDN. (Cilluero apud UNICEF; 1999). *“El objetivo del concepto de interés superior del niño es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del niño”*. (CDN, 2013, p. 3). Según Cilluero, es imprescindible comprender la importancia del interés superior del niño, ya que:

(...) podría operar como un punto de encuentro entre derechos del niño y diversidad cultural, permitiendo interpretar las reglas relativas a los derechos según los significados que adquieren en una cultura particular y resolver los conflictos a partir del reconocimiento de que el interés superior podría exigir, en determinadas circunstancias, contravenir o prescindir del uso de una regla universal para resguardar la pertenencia de un niño a su medio cultural. (Cilluero apud UNICEF, 1999, p. 48).

Por tanto, en la CDN, el niño y la niña son tratados como sujeto de derechos, no sólo de derechos pasivos, bajo la tutela y protección de un adulto, sino también de derechos activos, donde el niño/a participa, tiene voz y debe ser escuchado para ejercer sus derechos. La CDN, estipula que otras instituciones del Estado *“(...) deben respetar y poner en práctica el derecho del niño a que su interés superior se evalúe y constituya una consideración primordial, y tienen la obligación de adoptar todas las medidas necesarias, expresas y concretas para hacer plenamente efectivas este derecho”* (CDN, 2013, p. 5). En las entrevistas llevadas a cabo en esta investigación, se logró investigar que en ciertas ocasiones se tienen en cuenta los derechos activos de los niños/as, pero ¿es por los motivos correctos?, *“Si claro, es fundamental, si vos no partís de lo que al niño le gusta, ta sonaste, ¿cómo lo atrapas?”*. (Entrevista a Maestra cinco años B)” ¿Debe ser porque sino no lo “atrapas”? O ¿porque es su derecho?

El Estado, tiene la obligación de promover y garantizar el cumplimiento no sólo del “interés superior del niño”, sino de todos los principios y derechos, estipulados en la “CDN” y en los “Derechos Humanos”. Por tanto, *“los Estados son responsables tanto por los actos de las entidades públicas como privadas que prestan servicios que inciden en la vida y la integridad de las personas* (CIDH, 2009, p. 31). Es así que es responsable del funcionamiento de las distintas instituciones, entre ellas las educativas, debiendo supervisar y regular la calidad de la educación y del cuidado en los centros educativos para garantizar el cumplimiento de los derechos del niño/a.

Aún así actualmente muchos niños/as son expuestos a la vulneración de sus derechos cotidianamente, en instituciones que deberían protegerlos y fomentar el ejercicio correcto de estos. En ocasiones, esta vulneración esta naturalizada por parte del Estado, por los medios masivos de comunicación y por la

sociedad en general, reproduciendo así la vulnerabilidad de los niños/as. Es frente a esto, importante resaltar que se crea la doctrina de la protección integral, como herramienta para erradicar la violación de los derechos de los niños, junto a ella se crea un comité para garantizar esta función. (Beloff apud UNICEF, 1999).

1.3 La representación actual de la infancia.

Esta nueva manera de concebir a la infancia, genera el reconocimiento de derechos sociales, ubicando al Estado, la familia y la comunidad como responsables de que se ejerzan los derechos. Es así que “(...) *la infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas*” (Carli, 1999, p. 13).

Por tanto, Bustelo (2012) explica que los derechos otorgados a la infancia sin lugar a dudas son un gran avance histórico, donde se registran adelantos muy significativos, pero también estos avances han tenido varios costos. Cabe cuestionar que aún existe una gran asimetría histórica. La infancia se encuentra en constante subordinación y dependencia, lo cual ocurrió históricamente y parece ser incuestionable. “*Se trata de la asimetría que en la dimensión de la cultura expresa la relación de la infancia con la adultez predominante hoy*”. (Bustelo, 2012, p. 3).

Lo mencionado anteriormente se refleja en el nuevo paradigma de protección a la infancia, donde ahora existe control desde diversos actores e instituciones. “*La protección- control desplegará espacios recorridos por violencia, algunas pocas veces visibles y comunicables, casi siempre lejos de todo escrutinio, sórdida e invisibilizada. La violencia de los protegidos surgió, pues, como resultado de los vínculos establecidos por la protección del Estado*”. (Costa y Galiano, s.f, p. 71-72). Esto se reproduce cotidianamente en sus dos formas más visibles: la institución escolar y los medios masivos de comunicación. Deleuze (s.f), sostiene que actualmente la lógica de control es sometida por la lógica disciplinar. En esta nueva sociedad los medios masivos de comunicación y, en menor medida, la institución escolar tienen un lugar central. Se genera una lucha de poder entre el Estado, que busca disciplinar a la sociedad y los empresarios que busca controlarlas, donde los segundos parecen ser los ganadores. Estos buscan a través de sus flujos permanentes de información, manipular y controlar a la sociedad integra. (Bustelo, 2012). Es a partir de ello que surge un nuevo imaginario sobre la infancia, tornándose los niños como objeto de mercado, de los medios masivos, de la publicidad pero también de nuevas políticas. Donde la subjetividad individual y colectiva de los niños/as ésta configurada en su mayor parte por los medios de comunicación masivos. “*Niños/as y adolescentes son moldeados para incorporarse rápidamente al consumo*” (Bustelo, 2007, p. 61).

Tal como refiere Carli (2006) la publicidad muestra un mundo homogéneo, un mundo falso donde establece que todos/as pueden obtener todo, ignora la heterogeneidad entre las diferentes estructuras sociales, opaca la diversidad de las diferentes infancias, las multiplicidades de formas de ser de los niños/as, y niega la existencia de las desigualdades sociales, económicas y políticas. (Carli, 2006). Es así que se trasmite la idea de un tipo de familia, funcional al capitalismo y al consumo:

Una familia exitosa, con auto y casa adecuados; pareja bella, vestida fashion, moderna y previsora, y cuyo principal cuidado por los hijos consiste en ahorrar, o sea en depositar dinero en los bancos para que ellos, en el futuro, puedan consumir y conservar así el estatus. (Bustelo, 2007, p. 69).

Por tanto, la infancia se construye con los atributos del niño/a capitalista, consumista, con el objetivo de llegar al éxito de la vida. Esta nueva imagen del niño es compartida por la sociedad, influyendo en los modos de actuar y relacionarse con ellos, dado que modifica la concepción de niño. Esto es importante tenerlo en cuenta para esta investigación.

Analizar las representaciones publicitarias de infancia es, entonces, un primer paso para comprender como la concepción de niño/a “consumidor” construida desde la lógica del “negocio” convive con las nociones de “menor”, “alumno”, “ciudadano”, “hijo” o “feligrés” apuntalados desde el derecho, la pedagogía, la política, la filiación parental o religiosa. (Carli, 2006, p. 212).

Es así que la publicidad y los medios masivos de comunicación, reflejan una realidad inexistente en la sociedad uruguaya, donde se ignoran las desigualdades sociales, dando un discurso democrático basado en la igualdad, pero en cambio refuerzan las ideas de segmentación, exclusión y desigualdad social.

Siguiendo esa lógica, se reflexiona acerca de cómo está afecta la noción tradicional de infancia, la cual

(...) otorgaba a los niños un tiempo de aprendizaje secuencial y progresivo sobre el mundo. Por el contrario, en la actualidad se despliega una explosión de información que (...) se irradia indistintamente sobre niños y adultos y otorga fundamentos a diversos enunciados que refieren al crecimiento acelerado de los niños y comunican, en consecuencia, la pérdida de la infancia (Leopold, 2014, p. 23).

Reconocen al niño/a como sujeto para integrarlo a la sociedad de consumo. La infancia resultante de estos procesos, parece distanciarse de la concepción de infancia existente en la modernidad, viéndose esto reflejado en los modos de actuar de los niños/as, y de las representaciones sociales que crean los adultos de la infancia actual. Es así que numerosos autores hacen referencia a que esta serie de cambios posibilita visualizar cierto quiebre en la construcción moderna de la infancia, sosteniendo el fin de esta (Leopold, 2014). Postman (1999), explica que la idea del fin o desaparición de la infancia es introducida por el acceso a la información indiferenciada, quebranta así la definición entre infancia y adultez; “*Cuando el*

niño accede a los secretos del mundo adulto, se produce la pérdida inexorable de la inocencia en la infancia y este acontecimiento es el que concreta su desaparición” (Postman apud Leopold, 2014, p. 23).

Como refieren Corea y Lewkowicz, hubo un agotamiento de la institución moderna de la infancia. *“Las prácticas dominantes actuales, el consumo y la comunicación, no detentan la diferencia moderna entre mundo infantil y mundo adulto que instituyó simbólicamente la niñez”* (Corea & Lewkowicz, 2009, p. 54). Por tanto, los medios de comunicación y el mercado se consolidan como nuevos agentes de socialización, y crean un nuevo significado a la definición de la infancia, niño como cliente. (Carli, 2006). Siendo ya no la familia, la escuela y la iglesia las únicas en moldear la subjetividad de la infancia, sino que, los medios de comunicación son parte del moldeamiento del campo cultural.

Es a partir de esto que se puede inferir que no existe más una concepción de infancia única como en la modernidad, sino que conviven distintas nociones entorno a la infancia. Los medios de comunicación definen un niño/a que no es obediente a sus padres, es autónomo, y dependiente del mercado. Esta nueva concepción de niño se vivencia en las instituciones escolares.

A partir de lo mencionado anteriormente es que cabe resaltar lo paradójico de la situación donde la separación entre adultos y niños generó la creación de la infancia, y que en la actualidad parecería que se intenta eliminar justamente esa separación al buscar la adulteración de la infancia.

A modo de conclusión, cabe agregar que es muy importante tener en cuenta los cambios en la infancia desde su concepción. La infancia, se ve afectada con las transformaciones dentro de la familia, por lo cual es preciso partir de las modificaciones que hubo en las familias para comprender y problematizar la infancia. Se cree sustancial a su vez, el poder reflexionar y hacer ciertos cuestionamientos sobre el cambio de la infancia en lo referido “al fin de esta”, como también sobre el control y disciplinamiento que se le exige a la infancia, lo cual no ha cambiado a través de los años, tanto como la relación de asimetría y subordinación que la identifica. Es importante, cuestionar y reflexionar a partir de las acciones cotidianas, no naturalizar y aceptar sin antes problematizar, pues tal vez no se esté siendo consiente de cómo se está modificando la concepción de infancia. Y la importancia de los medios de comunicación tiene en ello.

Capítulo II. Educación, como posibilidad de un futuro mejor.

A continuación, se realizará un acercamiento a la conceptualización de la categoría Educación, remarcando la importancia del reconocimiento del niño/a en el ámbito educativo, y la responsabilidad de las instituciones educativas en estos procesos. A su vez, se centrará en describir aspectos relacionados a las consecuencias de un falso reconocimiento, como de los procesos de exclusión educativa.

2.1 ¿Qué se entiende por educación? Entre los dichos y los hechos.

Para Ander Egg, la educación es el conjunto de procedimientos y métodos para el desarrollo íntegro del sujeto. No la considera como un fin en sí misma, sino como un medio para que el sujeto logre desarrollar sus potencialidades, y así insertarse activamente en la sociedad. (Ander Egg, 1997). Acordando con los pensamientos del autor, la educación es un instrumento privilegiado para favorecer la inserción del niño/a en la sociedad, prepararlo para enfrentar la vida cotidiana, así como para promover y luchar por sus derechos. A su vez es una gran herramienta, para que a través de ella, el niño/a tenga instrumentos para desenvolverse, fortaleciendo sus capacidades, su personalidad y confianza en sí mismo. Por tanto, ofrece herramientas para su emancipación, y para formar su futuro.

Por tanto, es importante resaltar que educar no es inyectar conocimientos e información considerando al sujeto como un actor pasivo, sino todo lo contrario, “(...) es posibilitar el despliegue de sus talentos, de sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales” (Pérez, 2011, p. 3).

Hablar de educación, por ende, es hacer mención al destino de los sujetos y el futuro de la sociedad. “(...)educar es una manera de recuperar la idea de un mañana, abrir una ocasión, una oportunidad, *kairós*, dar el tiempo. Mañana (en el decir kantiano de las reflexiones sobre la educación) debe entenderse como posible y mejor. (Torres, 2003, p. 22-23). Ese mañana, es incierto, es un tiempo que está por venir, y debe ser entendido como la posibilidad que tiene el niño/a para conocer el mundo y actuar en su futuro proyecto de vida. Educar “(...) es una práctica de libertad humana dirigida hacia la fraternidad y la persona en sociedad, a quien nunca se acepta como pre-determinada, sino que se busca ayudar para que acceda a una vida más plena y humana por la solidaridad y el espíritu fraternal” (Pérez, 2011, p. 3).

Es así que debe considerarse como un derecho fundamental. Todos los niños/as tienen derecho a educarse, desde la Convención de los Derechos del Niño (1989), se impone como obligación general por parte de los Estados, brindar las herramientas necesarias para que el niño/a pueda ejercer su derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Este derecho, le ofrecerá al niño/a, las herramientas para prepararse para la vida adulta en sociedad, a través de educarlo bajo las proclamas de dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad. (Herrera, s.f).

Reconocer la educación como derecho fundamental implica un cambio radical en el modo en que se concibe la relación entre los sujetos de la educación y el Estado. Donde se los debe considerar como sujetos de derechos, que tienen voz y voto.

Considerar a la infancia como titular de derechos trasciende la lógica de la carencia y nos posiciona en un escenario totalmente diferente, especialmente en lo referido a las obligaciones y a las omisiones del Estado y de la sociedad civil referidas al respeto de las garantías de las personas. Introduce en la relación adulto-niño el orden de la ley, en lugar del amor, la compasión o el disciplinamiento. Una ley idéntica para todos, basada en el respeto por la dignidad del hombre. (Frigerio & Diker, 2008, p. 29).

Es cierto, que lo mencionado anteriormente, no siempre se cumple en la educación uruguaya. A partir de los informes de ANEP (2016) y del MIDES- OPP (2017) se puede llegar a visualizar el panorama de cómo se encuentra la vulnerabilidad de los derechos del niño en torno a la educación.

Unos de los indicadores utilizados es la asistencia a los centros educativos. Aunque las tasas de alfabetización son relativamente bajas, no todos los niños tienen acceso a la educación formal. En torno a los tres años, es donde se aprecia una decadencia en la asistencia a los centros educativos, existiendo una gran diferencia según el estrato económico, donde los quintiles más altos tienen casi el doble de asistencia que los quintiles más bajos. En los niños/as de 4 y 5 años, aumentaron los porcentajes de asistencia, concurriendo un 91%, aunque se trata de una gran cobertura, todavía no se aprecia la universalización. Diferenciándose de los niños/as que asisten a primaria, los cuales representan un 97,4%, no habiendo diferencias entre sexos, o por lugar de residencia.

Sobre la calidad de la educación, se estudió a partir de los informes de las pruebas PISA. Los cuales también mostraron grandes diferencias según el entorno sociocultural.

Otro de los indicadores es el abandono escolar en primaria, un 1,5% de niños/as abandona los estudios. Estos datos, así como los de asistencia insuficiente, también varían según los contextos sociales, donde en hogares más pobres, el porcentaje es mayor. Aun así se ha mostrado una gran mejora, entre los niños/as *“(...) que asistieron al nivel en los centros de la ANEP en 2016, 3 de cada 4 lo hicieron con una regularidad de 140 días o más en el año (el mínimo para considerarse una «asistencia suficiente»).* Los porcentajes de asistencia suficiente disminuyen a menor edad” (MIDES, 2017, p. 144).

Para centrarnos en las Escuelas de Tiempo Completo, el 11% de los niños/as en Uruguay asiste a una ETC. La Escuela 317 “Isla Baleares” muestra una realidad muy distinta a lo mencionado anteriormente, el índice de repetición durante el 2017 es de 18,9%, llevándose el porcentaje mayor primer año de escuela (35,1%). Siendo cuatro veces más que en otras escuelas del país. La asistencia insuficiente fue de un 31%, mientras

que en otras escuelas de igual contexto es de 13,8%. Y por último, la tasa de abandono es de 3,1 %, también agravándose comparado con el resto de las escuelas de Uruguay (ANEP, 2016).

Los informes reflejan como aún faltan herramientas para garantizar el derecho de la educación universal para los niños/as, especialmente cuando consideramos el caso de estudio. Estos estudios resaltan la necesidad y la importancia en la búsqueda de igualdad de oportunidades, entre los niños/as de los diferentes estratos socioeconómicos.

2.2 Educación Inclusiva, ¿La inclusión que excluye?

Durante toda nuestra niñez y adolescencia asistimos a instituciones escolares, donde aprendemos normas, valores, y saberes que dan herramientas para sobrevivir en el mundo adulto, dado que están legitimados por el Estado y la sociedad. Es así que la escuela nos marca como sujetos, “(...) *muchas de esas marcas son fácilmente perceptibles (amigos, recuerdos, anécdotas). Pero existen muchas otras marcas que deja la escuela que son, diríamos, imperceptibles, debido a cómo se nos han impregnado en el cuerpo y en el alma; en nuestra conducta*” (Morras apud Carusso & Dussel, 1999, p. 163). Por tanto, lo aprendido en la institución escolar, contribuirá a conformar la identidad de cada niño/a, condicionando su accionar en el futuro, su formación adulta.

Paralelamente, la escuela también tiene la función de proteger a los niños/as del mundo cruel, desigual. Debe educar para enseñar a los niños/as a defenderse frente las desigualdades, y por ende, a conocer sus derechos, como sujetos de derechos que son. Este es un factor imprescindible para el niño/a en su vida adulta, por lo cual, surgen las primeras preguntas ¿qué sucedería si la institución escolar no le enseñará a los niños/as cuáles sus derechos y deberes, ni a respetarlos?, ¿qué sucedería si dentro de la institución escolar, encargada de proteger, educar y dar herramientas para la vida adulta, se estuvieran vulnerando algunos de los derechos del niño?

Uno de los cometidos de la institución escolar debería ser educar para disminuir la desigualdad social existente, pero parecería que en ocasiones confunde el concepto de desigualdad con el de diversidad. Todos los niños/as son distintos, cada uno tiene características únicas que lo identifican, y eso debe ser aceptado en el ámbito educativo y no educando para que sea “normal”, adecuado a lo socialmente esperado. Esto es muy diferente, a que la institución educativa actué sobre la desigualdad social existente en el ámbito educativo, donde se le debe dar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños/as, la misma calidad, el mismo trato.

Ante el horizonte de proliferación de derechos, se trata de repensar el de la igualdad de oportunidades y el de inserción como ejes sobre los que reconstruir el tejido social, donde el

derecho a la igualdad sea un operador que regule la diversidad. Y no a la inversa: una supuesta diversidad “esencial” de los sujetos que da cobertura a las diversas metamorfosis del apartheid. (Nuñez, 2007, p.15).

Por tanto, ¿todos los niños/as tienen igualdad de condiciones dentro del ámbito educativo? ¿Es suficiente con asegurar el acceso a la escuela para garantizar el cumplimiento de todos los derechos a la educación de los niños/as?

Hoy en día no se duda que aumentaron las cifras de acceso y permanencia en el sistema educativo, ni que ha disminuido ampliamente el porcentaje de analfabetos, pero tal como sostiene Gentili, “*Que todos tengan acceso a la escuela no significa que todos tengan acceso al mismo tipo de escolarización*”. (Gentili, s.f, p.7). Actualmente son varios los discursos por parte de profesionales de la educación, y se vivenciaron en las entrevistas realizadas, donde sostienen que un niño/a debería disminuir su horario escolar si no se “comporta bien” en el aula. Cada vez más se escucha, que hay niños que están tan medicados que se duermen durante la hora escolar. ¿Dichos discursos están naturalizados?, ¿cómo es posible que se le vulnere el derecho a la educación a un niño/a?.

Escuela para todos, sí. Pero derecho a la educación para pocos. No se trata de algo nuevo, es verdad. Aunque lo nuevo parecería ser que casi nadie se indigna porque esto ocurra. (...) Lo peor no es que el apartheid educativo continúe existiendo y se haya vuelto más complejo. Lo peor es que parezca inevitable. (Gentili, s.f, p. 8).

Aquí existe una gran contradicción: la escuela que debería conformar el lugar donde el niño/a desarrolla herramientas para crear un futuro mejor, para ampliar su campo de los posibles (Sartre, 2000). Es en cambio, un lugar donde se vivencia la exclusión de ciertos niños/as. Esta exclusión que genera la institución escolar, hace reflexionar sobre la violencia que se vive en los sistemas educativos, donde se reproduce la lógica de la sociedad y de la cultura dominante. Giorgi et al., explica que

(...) las instituciones educativas en los últimos años se han convertido en uno de los espacios de expresión de estas violencias (...) El fracaso diferencial, la llamada deserción intermitente, la psiquiatrización de los niños provenientes de hogares más pobres son indicadores de nuevas formas de exclusión que no se reflejan en la matrícula, pero si en las reales posibilidades de integración y acceso al aprendizaje (Giorgi, Kaplun, Moras, 2012, p. 19).

Se ubica a la violencia como causa y efecto de estos procesos de expulsión, reproduciendo las violencias presentes en la sociedad. *“Las instituciones educativas no son un mero lugar físico sino actores que participan en la génesis de la violencia y sus expresiones”* (Giorgi et al., 2012, p. 31).

Gentili, tiene una interesante mirada al relacionar el miedo, con la exclusión y el silencio. *“En nuestras sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos también. (...) el miedo no nos hace “ver” la exclusión. El miedo sólo nos conduce a temerla. Y el temor es siempre, de una u otra forma, aliado del olvido, del silencio”* (Gentil, s/f, p. 3). Es así, que el miedo, según el autor, es subproducto de la violencia.

Siguiendo con esta lógica, Nuñez (2007), explica que la exclusión debe comprenderse como una construcción social, donde se elimina al diferente, se deporta o aísla, y se le dota a la persona con un estatus que vulnera sus derechos. Esta exclusión en ocasiones, es parte de las prácticas educativas y sociales, se excluye al diferente, al que no se adapta a lo socialmente esperado, y esta situación, recae mayoritariamente sobre los niños/as que provienen de barrios estigmatizados. Giorgi et al., explica como:

Uno de los componentes más dramáticos de esta crisis en los mecanismos institucionales de socialización e inclusión es el hecho de que muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente. (Giorgi et al, 2012, p. 23).

Por tanto, pensar sobre la noción de exclusión, y qué hacer frente a ello, *“(...) nos lleva a interrogarnos acerca de la concepción que tenemos de lo social: si entendemos a la sociedad de hoy como un destino marcado o bien si la entendemos como un momento donde las bifurcaciones son posibles”* (Núñez, 2007, p. 5).

Las instituciones educativas en ciertas ocasiones, no sólo excluyen al demostrar grandes diferencias en la calidad del derecho a la educación hacia los diferentes sectores sociales, sino que también excluye a los niños/as que no pueden ser disciplinados para ser “normales”. Como normal, se refiere a lo esperado y aceptado socialmente, lo que es desconocido para la sociedad es considerado por fuera de lo normal, y por ende, apartado, sancionado, controlado, y disciplinado para que sea normal. Por tanto, la noción de normalidad procura la homogenización de la sociedad, y se relaciona con la idea de utilidad, reproduciendo la lógica capitalista *“(...) lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil: un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a los requerimientos de la vida productiva”*. (Vallejos, 2008, p. 3). Este concepto es reproducido por algunos funcionarios de la escuela 317, *“Problemas de conducta es todo aquello que no se adapta una pseudo-normalidad”* (Entrevista a Maestra de Sexto año de la escuela 317).

Es así que parecería que se busca la normalidad para todos los aspectos de la vida de una persona. Y por ende, todo aquel que no se adapta, es considerado extraño, y suele ser excluido. La imposición y la presión

para que se aprenda según el ideal de la educación, podría terminar agotando los procesos educativos, y generando frustraciones personales en los niños/as por no poder alcanzar lo institucionalmente y socialmente esperado. Martinis (2005), habla sobre la ecuación educación- homogenización, donde explica que:

El proceso de igualación, de homogeneización social, supuso la necesidad de sancionar la diferencia, de negarla, de borrarla. El proceso pedagógico moderno es un gran proceso de borramiento de diferencias, de generación de sujetos igualmente homogéneos. Es necesario hacer notar que un sistema basado en la noción de homogeneidad es un sistema excluyente, que expulsa. Se expulsa al diferente (...) De este modo, un proceso de homogeneización es, justamente, la negación de un proceso de construcción de igualdad, ya que es expulsivo, genera desigualdad. En este sentido el opuesto de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Se hace necesario concebir una noción de igualdad en la cual la diferencia tenga un lugar. (...) Obviamente, esto supone renunciar a entender la diferencia como una amenaza. (Martinis apud Giorgi *et al.*, 2012, p. 24- 25)

Es frente a este dilema que se plantea la interrogante acerca de que si la institución escolar, que fue un dispositivo creado para regular la homogeneidad, ¿se podrá transformar en un espacio donde se acepten las diferencias, se integren e incluyan a los excluidos y se eduque sin discriminación lo diverso?

Junto con esto, es importante reflexionar en relación a lo que explica Gentili:

(...) oportunidades perdidas en la primera infancia son eso: oportunidades perdidas, que muy pocas veces o nunca se recuperan. Así las cosas, la negación de la educación a los niños y niñas más pequeños constituye un delito por partida doble: se les niega el derecho a una infancia digna y, además, las condiciones para una vida adulta en que las oportunidades puedan aprovecharse de forma igualitaria y justa. (Gentili, 2015, p. 29)

Es por tanto, que se debería lograr un sistema educativo inclusivo, con esto se refiere a que puedan acceder y permanecer en la institución escolar todos los sujetos, reconociendo que el niño/a va a transitar su escolarización de manera heterogénea. Es lograr un sistema a partir de la base de la igualdad, “*La igualdad incluye el derecho de cada persona a escoger ser diferente y ser educada en la propia diferencia*”. (Eljob en ANEP, 2011, p. 1). La educación inclusiva significa comprender la diversidad de sujetos,

(...) quiere ser mucho más que un simple cambio de denominación para sustituir a la de educación especial. Se trata de una nueva situación que abarca a todos los alumnos y alumnas y a todos los centros escolares (...) Se trata en definitiva de avanzar significativamente en los titulares de tantas reformas educativas de educación para todos, de educación de calidad para todos, sin que ese todos comprenda realmente a “todos”. (Barcos, 2007, p. 6).

Por tanto, es necesario aclarar que la inclusión es un proceso que en la práctica no finaliza nunca, por lo cual es necesario considerarla “(...) *como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y aprender de la diferencia*” (Barcos, 2007, p. 7). A partir de ello, se pretende lograr eliminar el modelo selectivo dominante de la educación, terminando con los procesos de exclusión y miedo en la educación. Sin dudas no es un camino fácil, en Uruguay ya existen políticas educativas y programas que busquen eliminar esas barreras, y terminar con los procesos de exclusión y discriminación, la mayor dificultad pasaría por la implementación de las mismas.

2.3 El otro y su reconocimiento en el ámbito educativo.

A partir de lo mencionado anteriormente, es necesario hacer hincapié en la importancia del reconocimiento del sujeto en el ámbito escolar.

Es por esto, fundamental considerar a la educación como:

(...) un anti—destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori. (Nuñez, 2007, p. 4).

La autora entiende, que la acción educativa se encuentra en contra de los destinos establecidos a priori. Descarta la opción que el sujeto está predestinado según sus condiciones, o su pasado. La noción de anti—destino supone una concepción determinada del sujeto, partiendo de la imposibilidad de definirlo totalmente, o abarcarlo, comprendiéndolo como sujeto abierto, que tiene capacidades de aprender y adquirir conocimiento (Nuñez, 2007). Por tanto, no se lo debe juzgar, ni excluir a partir de la representación que tenemos del otro, porque si no se va a condicionar el futuro del niño/a, dándole un destino final. En éste sentido, al educar, se deben abrir más posibilidad al niño/a, ampliar su “campo de los posibles” (Sartre, 2000), con esto el autor se refiere que su destino sea incierto, donde todo sea posible.

A su vez, al educarse, el niño/a se reconoce a sí mismo. Es imprescindible que el sujeto, asuma la práctica educativa como el lugar privilegiado para reconocerse tal como es, sin negar sus capacidades. Frigerio (2005), comenta que el acto de reconocer, lleva consigo la demanda de ser reconocido. Esto solo se cumplirá si el reconocimiento es mutuo. “*Educación es el verbo que da cuenta de una política cultural, política simultánea de re-conocimiento y de conocimiento.*” (Frigerio, 2005, p. 17). Nancy Fraser (s.f)

comparte la misma idea al explicar que el reconocimiento genera una relación recíproca ideal entre dos sujetos, donde se comprende al otro como un igual y como alguien distinto al mismo tiempo,

El reconocimiento de los otros, por lo tanto, es esencial para el desarrollo del sentido de sí. No ser reconocido –o ser «reconocido inadecuadamente»– supone sufrir simultáneamente una distorsión en la relación que uno mantiene consigo mismo y un daño infringido en contra de la propia identidad. (Fraser, s.f, p. 57).

Honneth, explica que para que se de este reconocimiento recíproco en la vida social, los sujetos deben aprender a comprenderse desde la perspectiva normativa del otro. Por tanto, el reconocimiento y la valoración de los sujetos responden a cómo la sociedad interpreta lo social. (Honneth, 1997).

En ese sentido esa forma de reconocimiento recíproco está ligada al presupuesto de una vida social cohesionada, cuyos miembros constituyen una comunidad valorativa por la orientación a objetivos comunes. Pero si la valoración social está determinada en cada caso por los objetivos éticos que predominan en una sociedad, las formas que puede adoptar son una magnitud históricamente variable tanto como las del reconocimiento jurídico. (Honneth, 1997, p. 150).

Es así, que en grupo, los sujetos pueden valorarse recíprocamente, según sus capacidades y cualidades, y sobre la base de la posición social, dando por resultado una ubicación en la escala social de valores; esto estará condicionado por las formas de interacción, que se podría decir, que adoptan el carácter de relaciones solidarias. “(...) *por solidaridad, en una primera anticipación, puede entenderse un tipo de relación de interacción en el que los sujetos recíprocamente participan en sus vidas diferenciables, porque se valoran entre sí de forma simétrica*”. (Honneth, 1997, p. 157).

A modo de conclusión, cabe resaltar que es fundamental el reconocimiento del sujeto en todas sus expresiones. No solo reconocido como sujeto de derechos, sino que también sea reconocido en la vida social desde lo que el sujeto es, y logre reconocerse a sí mismo. Compartiendo esta idea Bleichmar quien plantea, que:

(...) es central para la escuela convertirse en un espacio de construcción de proyectos. «La construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros. Y los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente sino sobre la realidad que hay que crear.» En ese sentido no se trata de rescatar el autoritarismo de la escuela del pasado, pero sí «su enorme vocación de aprender para superar el presente y construir un futuro» (Ibíd.: 37). (Giorgi et al., 2012, p. 21).

Cap. III Representaciones sociales.

En este capítulo se estudiarán las representaciones sociales (RS), y junto a ellas se mostrará la importancia y trascendencia de dicha categoría de análisis, enriqueciéndose con las definiciones de los conceptos de Estereotipo, Estigma, Etiquetas sociales. Es de gran utilidad estudiar las Representaciones sociales de los docentes y no docentes de la escuela 317, porque ofrece grandes herramientas para problematizar lo social, brindando instrumentos que permitan conocer y comprender el pensamiento social de los entrevistados, sus comportamientos, y la realidad social que crean. Esto permite, por tanto, conocer también las consecuencias de las RS, y como estas pueden condicionar la vida cotidiana de los alumnos, repercutir en la construcción de la identidad social, y sus procesos de autonomía.

3.1 ¿Qué son las representaciones sociales?

Las representaciones sociales (RS) es un término muy usado en las ciencias sociales, este fue definido por varios autores de diferentes maneras, no existe una definición única del concepto. Esto demuestra la dificultad en la formulación de una definición satisfactoria para explicar un fenómeno tan complejo. En esta investigación se tomarán los conceptos de Moscovici (1988), de Araya Umaña (2002), y de Botero (2008).

Moscovici comprende que las representaciones sociales son un:

(...) sistema de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Moscovici, 1988, p. 472).

Es así que el autor entiende que las RS, de forma simbólica, moldean el pensamiento social, y la manera en cómo se comprende y actúa con el otro, determinando las prácticas sociales (Moscovici, 1988). Araya Umaña (2002), las define como sistemas cognitivos donde persisten opiniones, valores, estereotipos, normas y creencias. La autora explica, que el sujeto no las cuestiona cotidianamente, dado que las tiene interiorizadas al nacer en un entorno social simbólico. (Araya Umaña, 2002). Por tanto, se las puede definir como construcciones sociales, que “(...) *se construyen y se expresan en la interacción, en las personas y en su vida práctica*” (Botero, 2008, p. 35).

Al igual que Moscovici (1998), Bourdieu (2000) y Botero (2008) afirman que las representaciones también son construcciones históricas. Para los autores, “(...) *son históricas, y su esencia – la influencia social –, se desarrolla desde la niñez temprana, pero al mismo tiempo, se construye en el transcurso de la vida; sus imágenes están derivadas de las experiencias escolares, de programas de radio, de conversaciones, de*

experiencias generales” (Botero, 2008, p. 45). Es así, que las consideran construcciones socio-históricas en proceso, esto implica que están permanentemente transformándose, cambiando, entremezclándose, asimilando novedades, que varían según la época histórica, y los procesos sociales. (Botero, 2008).

La teoría de las Representaciones Sociales es de gran utilidad para las Ciencias Sociales, dado que:

(...) ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación. (Araya Umaña, 2002, p. 9).

Es así que las RS, generan grandes herramientas para problematizar lo social. Además es importante estudiarlas ya que ofrece valiosos instrumentos para conocer la construcción del pensamiento social, por el cual se constituye la realidad social. Y a su vez, permite acercarse a cómo los sujetos entienden y comprenden al mundo, a la sociedad. *“El abordaje de las RS posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente”* (Abric apud Araya Umaña, 2002, p.12). Junto con esto, es importante estudiarlas para reflexionar sobre las consecuencias sociales de las representaciones sociales, y cómo estas pueden condicionar la vida cotidiana de un sujeto, dado que las RS que se formule sobre una persona orienta las actuaciones de los sujetos. Es fundamental recordar que *“(...) el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social.* (Araya Umaña, 2002, p.14).

3.2 Las representaciones sociales en la vida cotidiana.

Las RS hacen referencia al mundo de la vida cotidiana, son una modalidad de conocimiento, a través de la cual los individuos conocen una parte de la realidad social, la legitiman a partir de las creencias que tenían sobre ello, y actúan en la vida cotidiana según las lógicas clasificatorias.

Continuando con la idea anterior, Araya Umaña (2002), comprende que la Representación Social es pensamiento constituido y constituyente.

En tanto que pensamiento constituido, las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en las que se han formado. En tanto que pensamiento constituyente, las representaciones no solo reflejan la

realidad sino que intervienen en su elaboración... La representación social constituye en parte el objeto que representa. No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor constitutivo de la propia realidad.” (Ibáñez apud Araya Umaña, 2002, p. 30).

Es así que la autora entiende que las representaciones sociales son un proceso de construcción de la realidad, por tanto, no solo forman parte de esta, sino que contribuyen a configurarla generando ciertos efectos.

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. (...) no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él” (Berger & Luckmann apud Araya Umaña, 2002, p. 25-26).

De esta manera, Moscovici (1988), plantea que esa representación social genera un conocimiento específico, denominado sentido común. Este conocimiento es espontáneo, natural, ingenuo, popular, es un pensamiento social; Y se “(...) *constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido*” (Moscovici, 1988, p. 473). Este conocimiento construye la realidad social, intentando dominar nuestras ideas, concepciones, nuestro entorno, definiendo cómo actuar hacia y con los otros sujetos. (Moscovici, 1988). Se impone como realidad ordenada, y objetivada. (Araya Umaña, 2002). Los sujetos actúan cotidianamente a partir del conocimiento del sentido común, que los guía no solo en su accionar sino también en sus relaciones sociales. Pero es importante recordar que este conocimiento es social, siendo influenciado por los afectos, por las distintas interpretaciones y apropiaciones de la realidad, y por cada sujeto. Por tanto, no deben ser permanentes ya que se basan en prejuicios, conocimiento no comprobado. Es fundamental resaltar que “(...) *el hecho de que la representación social constituya una forma de conocimiento implica el riesgo de reducirla a un acontecimiento intraindividual, donde lo social tan sólo interviene de forma secundaria. El hecho de que se trate de una forma de pensamiento social entraña el peligro de diluirla en fenómenos culturales o ideológicos*” (Moscovici, 1988, p. 474).

Es por tanto, a partir de lo que explica Moscovici, importante resaltar que este conocimiento que se genera sobre ciertos alumnos de la escuela, es un conocimiento del sentido común, el cual es creado y compartido socialmente a partir de informaciones o experiencias, pero es un conocimiento sin fundamentos científicos

que puede ser falso, pudiendo condicionar el futuro del niño/a en el ámbito educativo. De esta manera es imprescindible que se tenga en cuenta de forma secundaria, y no como una realidad dada y objetivada, intentando que no se mantenga en el tiempo.

Araya Umaña (2002), explica que las representaciones sociales surgen de muy diversas maneras. Una de ellas, es a partir de la cultura establecida en la sociedad históricamente, donde las creencias y valores interiorizados, forman la memoria colectiva y la identidad de la sociedad, generando ciertas representaciones hacia los objetos y sujetos. También se crean las RS a partir de la interacción cara a cara en la vida cotidiana del sujeto. Otra manera y la más importante, es a partir de las prácticas sociales, en los procesos de comunicación social es donde más se producen las representaciones sociales. Los medios masivos de comunicación cumplen un papel principal en la transmisión de valores, creencias, conocimientos y modelos de conductas. Al tener un alcance general, tienen gran influencia en la producción de cierta manera de ver la realidad social. (Araya Umaña, 2002). Esto se relaciona con lo explicado en el capítulo 1, donde los medios de comunicación produjeron una nueva realidad social sobre la infancia.

Las representaciones sociales tienen varias funciones sociales, Sandoval (1997) señala cuatro de ellas. La primera es la comprensión, la cual permite entender las relaciones sociales en la vida cotidiana. La valoración es la segunda, y cumple la función de calificar o clasificar acciones y hechos. La comunicación, es la que posibilita la interacción de los sujetos, donde se crean las representaciones sociales. Por último, la actuación, que está condicionada por las representaciones sociales. (Araya Umaña, 2002).

3.3 Representaciones erróneas - identidad condicionada.

El modo en que se mira, se nombra a las personas produce efectos sobre el otro. Según Frigerio y Diker (2008), esto sucede porque las representaciones que se crean sobre los otros determinan los comportamientos, acciones, las maneras de actuar hacia ese otro. La representación funciona como referencia, una expectativa de lo que espero del otro sujeto y un esquema clasificatorio. *“(...) la imposición de un nombre (vulnerable, pobre, marginal, incluso niño, adolescente, alumno) es un acto de institución de una identidad, toda vez que una sentencia descriptiva termina funcionando como performativa, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncia”* (Frigerio & Diker, 2008, p. 38- 39). Es así, que ese conocimiento que se obtiene puede estar cargado de estereotipos, prejuicios, etiquetas sociales, estigmas, condicionando la información.

Araya Umaña (2002) explica en su texto, que los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación social. Los define como categorías de atributos que se le coloca a un grupo o a una persona,

estos se caracterizan por su rigidez, a diferencia de las Representaciones Sociales, las cuales son más dinámicas al modificarse más frecuentemente.

Las RS consisten en un proceso de construcción mental sobre determinado estereotipo, cuya existencia depende en parte del propio proceso de representación que me hago sobre un sujeto. Según Moscovici, *“(…) un estereotipo social existe cuando varios miembros de un grupo acentúan las diferencias que existen entre los miembros de su grupo y los miembros de otro grupo, acentuando asimismo las semejanzas entre los miembros de este otro grupo.”* (Moscovici, 1991, p. 310).

A su vez, los estereotipos pueden estar vinculados al estigma. Goffman (2008) plantea que *“(…) el manejo del estigma es un rasgo general de la sociedad, un proceso que se produce donde quiera existan normas de identidad”* (p. 163). En el caso del estigma, la sociedad es quien establece, a partir de los atributos de las personas, los medios para categorizarlas, esta categorización se da de forma natural (Goffman, 2008).

El estigma en ciertas ocasiones, está vinculado a un estereotipo, a partir de ciertas características o creencias que tenga un sujeto diferente a lo aceptado socialmente, a la lógica históricamente compartida en la sociedad, a veces se crean RS que dañan al sujeto. En modo de ejemplo, un niño/a que es etiquetado como hiperactivo, en ocasiones se construye la imagen del niño/a carente de inteligencia y habilidades, sin poder de decisión sobre su accionar escolar, entre otros atributos negativos. De el niño/a que se “porta mal” en clase, se podría crear el imaginario social acerca de que es “peligroso”, no tiene futuro en la escuela, o no es inteligente.

En cuanto a la persona estigmatizada, esta podría reaccionar pasivamente, aceptando los atributos y estigmas viviendo acorde a ellos, o sino enfrentarlos y desafiarlos activamente (Goffman, 2008). De todas formas, en ambos casos, el niño/a no solo se ve expuesto al sufrimiento, sino que su proceso de construcción de identidad social estaría condicionado. Crea su identidad social a partir de lo que los otros piensan de él, ya sea aceptándolo o negándolo. *“Es probable que el más afortunado de los normales tenga algún defecto parcialmente oculto, y para todo pequeño defecto existe una ocasión social en la cual se destacará notoriamente, creando una brecha vergonzosa entre la identidad social real y la virtual”*. (Goffman, 2008, p. 160). A su vez, el autor, también explica que:

(…) es muy difícil comprender cómo los individuos que sufren una repentina transformación de su vida – de normal a estigmatizada- pueden sobrevivir psicológicamente al cambio (...) Lo doloroso de una estigmatización repentina no surge, entonces, de la confusión del individuo respecto de su identidad, sino del conocimiento exacto de su nueva situación (Goffman, 2008, p. 166).

El estigma se relaciona entonces con los estereotipos y a su vez, se manifiesta a través de los prejuicios sociales. Como se definió anteriormente, los estereotipos se construyen a partir del conocimiento

producido por la mayoría de la sociedad, y los prejuicios serían la aplicación de esos estereotipos, junto con actitudes y valoraciones negativas.

Según Allport, la palabra perjuicio, derivada del latín “*praejudicium*”, ha sufrido grandes transformaciones de su significado a través de los años, donde fue adquiriendo cada vez más una matriz emocional. Actualmente, se puede interpretar un prejuicio como “(...) *pensar mal de otras personas sin motivo suficiente*” (Allport, 1963, p. 21). Según el autor, esta simple frase hace referencia a lo infundado del juicio y al tono afectivo. La frase:

(...) “pensar mal de otras personas” debe ser entendida, por supuesto, como una expresión elíptica: incluye sentimientos de desprecio o desagrado, de miedo y aversión, así como varias formas de conducta hostil, tales como hablar en contra de ciertas personas, practicar algún tipo de discriminación contra ellas o atacarlas con violencia. De modo similar, necesitamos ampliar la frase “sin motivo suficiente”. Un juicio es inmotivado cuando no se fundamenta en seguro de algo que no se sabe” (Allport, 1963, p. 21).

En este marco, Allport (1963), se interroga sobre la “normalidad” del prejuicio, cuestionándose porque las personas no dudan de los prejuicios, aceptándolos con tanta facilidad. “*El establecimiento excesivo de categorías es quizá la trampa más frecuente que cae la razón humana. A partir de hechos insignificantes nos lanzamos a hacer magníficas generalizaciones*” (Allport, 1963, p. 23). Según el autor, los sujetos son propensos a generar prejuicios, porque de manera natural y “normal”, a partir de un suceso particular, se producen generalizaciones injustificadas y muchas veces erróneas. Nuestros valores personales colaboran en esa producción de prejuicios. Es fundamental resaltar, que no toda generalización excesiva es un prejuicio, solamente estamos frente a uno si se resiste a la evidencia que demuestra que no lo es. (Allport, 1963).

Es a partir de ello importante recordar que los prejuicios pueden generar grandes consecuencias en la vida de un sujeto, entre ellas, exclusión, formándose comportamientos de rechazo hacia el sujeto que carga el peso del estigma. “(...) *el prejuicio contra un grupo estigmatizado puede constituir una forma de enfermedad*” (Goffman, 2008, p. 163). La estigmatización producto del prejuicio podría producir grandes daños en el sujeto, dado que se lo etiqueta, encasilla y discrimina. Estos prejuicios conviven en ciertas ocasiones en los discursos de los docentes y no docentes de la escuela 317, donde generalizan acciones, y condicionan a los sujetos, “(...) *y piensan que se porta mal porque tuvo al hermano que se portaba mal, eso no es así pero bueno hay maestros que lo piensan*”. (Entrevista a maestra de quinto año).

A su vez, la representación social que se haga un docente o funcionario en determinado momento sobre el alumno/a, puede generar una “etiqueta” en el niño/a, la cual podría cargarlo por varios años. Estas

“etiquetas infantiles” asocian al niño a la “anormalidad”, dado que algo no se adapta a lo institucionalmente aceptado. Estas son colocadas por varios motivos, uno de ellos es a partir de los procesos de medicación, donde suele encasillarse al niño/a a partir de un diagnóstico.

En torno al niño, entonces, circulan una serie de términos que operan determinando: este niño es “muy hiperactivo” determinan los padres, “este niño es psicótico” determina el docente. Y detrás de esto un sujeto que busca elaborar sus primeras herramientas en el mundo, que se construye frente a adultos referentes que le devuelven etiquetas sobre su conducta. Pero además, estos adultos, determinan hasta dónde son capaces de avanzar en la construcción de las ideas. (Miguez, 2015, p. 137).

Las etiquetas infantiles pueden generar la vulneración de los Derechos del niño, ya que estas, en ocasiones, encasillan a los niños/as, condicionando su realidad social y su futuro, dado que en algunas circunstancias se podría dejar al niño/a por fuera del ámbito educativo, quitándole oportunidades para desarrollar su autonomía y emancipación.

Cuando el niño/a es rodeado de estigmas, etiquetas infantiles, prejuicios, y representaciones sociales erróneas, se genera un falso reconocimiento desde la Teoría de Honneth, la relación de reconocimiento:

(...) abre camino a un tipo de autorrelación, en el que los sujetos recíprocamente llegan a una confianza elemental en sí mismos, [por lo cual] si se habla de reconocimiento como de un elemento constitutivo del amor, lo que se designa no es un respeto cognitivo, sino un acompañado de dedicación, una afirmación sostenida por la autonomía (Honneth; 1997, p. 132).

Esto es muy importante dado que el reconocimiento en dicha esfera, genera herramientas de autonomía, y confianza para el sujeto, el cual se podría condicionar si el sujeto no logra un reconocimiento real por parte de los otros. Cada docente genera una representación sobre su alumno/a, lo cual puede condicionar la relación entre estos y los procesos de aprendizaje. Lo mismo sucede entre alumno/a y alumno/a. Es imprescindible ser consciente de que esa representación no es neutra dado que están cargadas con su propia historia y singularidad, por tanto, puede estar equivocada. A partir de la RS que tengan sobre estos, y si logran dejar de lado los estereotipos, prejuicios y estigmas, se podría llegar a obtener un reconocimiento real, ofreciéndole al sujeto valiosas herramientas para su emancipación.

A modo de conclusión, se puede establecer, que las RS surgen a partir de la percepción que se tenga sobre cierta realidad social. Por tanto, las RS pueden condicionar el accionar cotidiano, el futuro de un sujeto. En torno al niño/a, no solo se puede formar una RS que comenzará siendo errónea, sino a su vez, se pueden crear etiquetas, estigmas, prejuicios que terminarían vulnerando la construcción de la identidad del sujeto, y por ende su futura autonomía. Este proceso, también generaría que se vulnere el derecho del niño a la

educación al condicionar su accionar dentro de la institución, el niño/a no tendría igualdad de condiciones para acceder y permanecer en el sistema educativo. Desde la teoría de Honneth (1997), se daría un falso reconocimiento hacia el sujeto. El niño/a no es reconocido plenamente. Es así que es necesario preguntarse ¿cuánto influyen las representaciones sociales de los docentes y no docentes de la escuela 317, sobre los estudiantes, en el desempeño educativo de la población estigmatizada?

Cap. IV Las representaciones sociales y las prácticas educativas: análisis desde las técnicas de investigación.

En base a los datos aportados por las entrevistas y observación no participante, se acumularon insumos que permitieron responder a las preguntas de investigación expuestas.

Cabe resaltar, que se tuvo en cuenta la posibilidad de que las respuestas brindadas por los docentes y no docentes de la escuela 317, pueden estar “teñidas”, influenciadas, de lo que podrían ser respuestas “políticamente correctas”; en este sentido, se ha tenido esto presente para la realización de este análisis.

- Representaciones Sociales de los docentes y no docentes de la Escuela 317 en relación al centro educativo y los niños/as que concurren a él.

A partir de los métodos de investigación utilizados, se pudo visualizar a grandes rasgos la concepción de Infancia que convive en la Escuela 317. La representación social que se hacen los funcionarios hacia sus alumnos parecería que esta estigmatizada. Esta modalidad de conocimiento, a su vez, carga con prejuicios y estereotipos, generando que la realidad social que los profesionales conocen sobre los niños/as esté condicionada.

Tal como se explicó en el tercer capítulo, los estereotipos dan origen a las representaciones sociales, estos atributos no siempre se establecen de forma consciente, tal como sucede en el caso de la escuela 317, donde los entrevistados, en su gran mayoría sostienen que no existen estereotipos, contradiciéndose muchas veces con sus acciones y comentarios posteriores; esta contradicción podría ser por tener instaurado un discurso de lo que sería “políticamente correcto”. A modo de ejemplo, al referirse al comportamiento del niño/a en la escuela, la secretaria explica que “(...) *su comportamiento no coincide, digamos, con lo que la escuela espera que el niño se comporte dentro del ámbito escolar*”. (Entrevista a la Secretaria). Aquí claramente se demuestra que se espera ciertas acciones por parte de los niños/as. A su vez, otros docentes afirman la existencia de los estereotipos en la educación, “*El niño aplicado, sentado correcto, prestando atención. Si, el niño “Vareliano” vendríamos a decir, (...) [el cual], es un estereotipo que todas las maestras lo tenemos. Pero hay contextos donde no se puede, y está bien, no todos los niños son iguales, no todos funcionan de la misma manera, (...) Pero hay estereotipos, ni que hablar*”. (Entrevista a Maestra de cinco años B). Estos estereotipos influyen a la hora de enseñar, la maestra explica que “(...) *los niños perciben eso, lo sienten aunque no se los digas, y no está bueno*”. (Entrevista a Maestra de cinco años B).

Estos estereotipos a su vez están relacionados con los estigmas, los niños/as que concurren a la escuela 317 sufren doble la estigmatización, la vivencian mismo dentro de la institución escolar y en el barrio por concurrir a esa escuela. Tal como se explicó en la introducción, esta escuela está ubicada en el barrio Malvín Norte, enmarcada en un territorio bastante heterogéneo, *“Todo el universo de lo posible en la ciudad de Montevideo existe en Malvín Norte”*. (Fraiman y Rossal, 2009, p. 6).

Esta institución escolar, al ser una escuela de contexto crítico, ubicada en el quintil 1, esta estigmatizada en el barrio por los vecinos y por los centros educativos cercanos. Los entrevistados explican que “no tiene una buena imagen”, que esta “irradiada” y se refieren a ella como “la escuela del cante”. Según los docentes *“es la identidad de esta escuela”*. (Entrevista a Maestra de cuarto año).

Según Frigerio y Diker (2008), el modo en que se nombra a las personas produce efectos sobre los otros, en este caso produce estigmatización y todo lo que eso conlleva.

Esta estigmatización es compartida no solo por la población de la zona, y por otras escuelas, sino también por los individuos que concurren a la 317, niños/as, madres y padres e incluso por los propios docentes y funcionarios. *“(…) padres que traen a los niños y los sacan porque es una escuela del cante, es una escuela complicada, entonces hay padres que no les gusta el ambiente, como hay padres que han sido alumnos de acá y llevan a los hijos a la escuela de enfrente porque saben que esta escuela es complicada”* (Entrevista a Maestra de Primer año). Esta estigmatización dentro del ámbito educativo influye hasta en la elección de horas del cuerpo docente, *“Dentro de los docentes también, porque en las elecciones los docentes dicen 317 no. Hablan.”* (Entrevista a Maestra de cinco años A).

Y a muchos les cuesta adaptarse, la prueba está que muchos [docentes] renuncian porque no se adaptan, no es fácil trabajar acá. No es fácil. Y el no adaptarse influye, acá los niños te insultan, te pegan, ahora menos antes más, se suben al techo, se van a la calle, porque hay niños que se desbordan mal, es lo que tenemos (Entrevista a Maestra Primer año).

Esta estigmatización que reciben los niños/as influyó e influye mucho en el proceso de adaptación escolar de los mismos, condicionando su vida futura. *“(…) si el docente no está cómodo no puede, porque uno primero tiene que estar bien para brindarle lo mejor al niño”*. (Entrevista a Maestra de cinco años).

Y a su vez, influye en los procesos de construcción de la identidad. Tal como dice Barran (1994), la infancia es la etapa donde el niño/a debe adquirir todo lo que necesita para el futuro: aprendizaje, conducta, hábitos, normas, y donde conforma su identidad. La identidad es un proceso vital en la vida de un sujeto, el niño/a al estar alrededor de nueve horas en la institución escolar, esta resulta ser de gran importancia

para la conformación de su identidad; Es por tanto imprescindible analizar la importancia que se le otorga a este proceso desde la escuela.

Según los entrevistados, la institución escolar tiene gran influencia sobre los niños/as: los marca. *“Lo que vos vivís en la escuela no te lo olvidas nunca, entonces cada mejor sea la experiencia, mejor es. Un niño que se siente discriminado en la escuela no es un niño feliz, no va a ser una experiencia positiva”*. (Entrevista a Maestra primero). Es así que, concordando con los docentes y no docentes, la escuela tiene un rol principal en la construcción de la identidad a partir del juego y de los procesos de aprendizaje, dado que se les brinda hábitos de convivencia, contención, y herramientas para que aprendan a aceptarse a sí mismos y a los demás. Aunque otros docentes, se cuestionan el rol de la escuela para la construcción de la identidad, porque explican que la escuela ha perdido su propia identidad. *“La escuela perdió la identidad de centro comunitario de enseñanza, de educación, es un centro de asistencialismo puro”* (Entrevista a Maestra sexto año). Es a partir de la respuesta de la maestra necesario reflexionar sobre sí la escuela continua cumpliendo la función de transmitir aprendizajes, valores, conocimiento, ofreciendo herramientas para la emancipación del sujeto, o sí se transformó en una institución donde se brinda ayuda, se asiste a las personas, generando una relación de dependencia que atenta contra la capacidad de desarrollar emancipación, pudiendo dañar la dignidad del sujeto.

A su vez, esa estigmatización existente en el barrio también condiciona directamente sobre el campo de los posibles de los niños/as, su futuro accionar, por ejemplo, el continuar los estudios en otras instituciones educativas (Liceo, UTU). Aunque, desde algunos de los entrevistados se cree que la continuidad educativa no se relaciona a la estigmatización que sufren algunos niños/as, sino por factores sociales.

Para mi es por el medio, el medio social. La vida del asentamiento, es reproducir, reproducir, ahí faltan políticas sociales que, por favor, con 20 años ya el tercer hijo, para mi cerrarle la fábrica. No se puede. Yo tengo madres de 30 y algo que ya son abuelas. (...) Pero bueno no es todo feo, hay cosas lindas, que son las menos, pero yo creo que uno no tiene que perder la esperanza. Nosotras el otro día con la maestra de primero, que también esta hace mucho, decíamos, cuando vamos a escuchar que uno fue a la facultad, no sé digo, pero bueno, con que alguno este bien, no este robando, no sé. (Entrevista a Maestra de cinco años A).

La RS que se hacen sobre estos niños/as limitan su “campo de los posibles” y algunos discursos por parte de sus docentes refleja que hasta su destino ya está establecido a *“la vida del asentamiento que es reproducir”* (Entrevista a Maestra de 5 años), ¿Cómo se pretende que no existan o que se eliminen estos

prejuicios, estereotipos y representaciones sociales, si algunos de los propios docentes de estos niños/as los reproducen?, ¿cómo se promueve continuar los estudios, lograr inclusión educativa, si mismo dentro de la escuela se piensa que todo es en vano, porque va a terminar preso, o siendo abuelo con 30 años?. Su justificación frente a esta estigmatización consciente es *“(…) que hay algo humano que se estigmatiza y bueno acá también pasa. Pero no es que las maestras andamos estigmatizando gente por el mundo”*. (Entrevista a Maestra de quinto año).

Es así que, las representaciones sociales, como sostiene Moscovici (1988), definen la manera cómo comprendemos y actuamos con el otro a partir de su conocimiento, creencia, actuando en este caso a través de los prejuicios y estigmas existentes sobre los niños/as de la escuela 317. Estas construcciones sociales deben ser conscientes porque si son negativas, erróneas o prejuiciosas pueden vulnerar los derechos del niño/a a partir de la reproducción de ellas, dado que la RS que se formule sobre una persona orienta las actuaciones de los sujetos.

Mira, para ir a los derechos del niño, si yo quiero sacar un niño de esta escuela porque ta, consentimos con la madre que no puede estar en una escuela de tiempo completo, es difícilísimo que los acepten en otra escuela porque estuvo en esta escuela, y si van a otras escuela de la zona, la escuela de enfrente, la de la viviendas, va un niño y en el historial dice que tiene problemas de conducta, lo mandan automáticamente para esta escuela, porque como tiene problemas de conducta tiene que mejor venir a la escuela 317. Entonces nosotros tomamos niños, pero nuestros niños no son insertados en otras escuelas. Entonces, ¿dónde están los derechos? No están. Mismo dentro de la comunidad, mismo dentro de las instituciones educativas, los derechos no están. Inclusive los niños de otras escuelas miran con desprecio a los niños de esta, y son los mismos niños del barrio. (Entrevista a Maestra de sexto año).

Es así que concordando con Araya Umaña (2002) y a través de las entrevistas realizadas, se pudo visualizar como las RS que se crean sobre los niños/as que concurren a la escuela 317, surgieron no solo a partir de las creencias y valores interiorizados en la sociedad, en el barrio, a partir de la interacción en la vida cotidiana, sino también a partir de las prácticas sociales.

Tal como se explicó en los capítulos anteriores, los medios masivos de comunicación cumplen un papel principal en la transmisión de valores, creencias, conocimientos y modelos de conductas. Al tener un alcance general, tienen gran influencia en la producción de cierta manera de ver la realidad social, produciendo una nueva realidad sobre la infancia, representando al niño/a con poder de decisión y libertad. Es así que muestra un mundo falso donde establece que todos los niños/as pueden obtener todo, ignora la

heterogeneidad entre las diferentes estructuras sociales, opaca la diversidad de las diferentes infancias, y niega la existencia de las desigualdades sociales. (Carli, 2006). Esta nueva imagen del niño es compartida por la sociedad, influyendo en los modos de actuar y relacionarse con ellos, dado que modifica la concepción de infancia. Pero a su vez, estas concepciones se entremezclan con las representaciones sociales que generan otros medios masivos de comunicación, por ejemplo, los informativos, donde se suele estigmatizar a los niños/as de barrios “empobrecidos”, denominándolos como un futuro “peligroso”, reforzando la segmentación, exclusión, discriminación y desigualdad social.

Es así como se crea una realidad social hacia los niños/as que asisten a la escuela 317, que parecería estar cargada de estigmas, prejuicios, etiquetas, donde los niños/as sufren “doble” ya que se reproduce tanto dentro como fuera de la institución escolar.

- Representaciones Sociales en relación a las prácticas educativas: acciones, procedimientos y protocolos de la Escuela 317.

- Perspectiva igualitaria.

Al hablar de derechos a la educación, es importante cuestionarse si significa lo mismo, que todos los niños/as tengan los mismos Derechos a la educación, con que la escuela sea igual para todos los alumnos. Esta simple pregunta, refleja la perspectiva general de los docentes y no docentes frente a su deseo de lo que sería una “escuela ideal”. La mirada de algunos funcionarios de la escuela 317, da cuenta de una forma de ver homogénea frente a las necesidades de cada niño/a, donde la escuela no debería adaptarse a cada alumno, sino que debería ser para todos exactamente igual. Otros funcionarios tienen una perspectiva más democrática, igualitaria e inclusiva al justificar que la escuela debería brindar una atención especializada frente a cada sujeto, “(...) *el tema es que los contextos son todos diferentes entonces las escuelas varían, lo que necesita el niño en cada escuela es diferente. (...). Ese es el derecho del niño, a recibir lo que realmente necesita, y le es útil*” (Entrevista a Maestra primero A). Es así que algunos entrevistados explicaban que en este contexto, el niño/a no necesita primeramente aprender a sumar, escribir, sino que tienen otras falencias, que se deben escuchar y actuar rápidamente, desde aprender a usar un baño, hasta generar un lazo afectivo.

Esto produce algunas “problemáticas” en lo curricular, por ejemplo, genera que el nivel educativo sea inferior comparado con otras escuelas, lo cual también reproduce ciertos estigmas sobre los niños/as que concurren a la escuela 317

(...) las escuelas de contexto crítico, de tiempo completo aparte, tienen un nivel educativo menor, socialmente se tiene como un estigma que de acá se salen muchos niños sin leer o escribir, o cosas

básicas que se necesitan y si, a veces el nivel está un poco descendido. En cuanto a las inspectoras eso está muy visible, y ven a los niños, ven la planificación y se dan cuenta, que vos a veces en un contexto podes exigir ciertas cosas y a otros no. (...) se dan cuenta que no pueden exigir cosas que los niños no están aptos porque hay fallas y falta de otras cosas. (Entrevista a la Maestra de cinco años B)

Frente a esto, la secretaria de la institución escolar se hace un cuestionamiento sobre la igualdad de oportunidades, donde explica que muchas veces se acepta que un niño/a apruebe el curso, no por tener el nivel académico necesario, sino porque se sabe de su historia, para incluirlo, pero que en estas situaciones no se le está ofreciendo igualdad de oportunidades,

(...) el tiene que ser capaz de pasar al ciclo siguiente, porque si no, él va a fracasar, porque si seguimos pasando, pasando, pasando. Muchas veces decimos las evaluaciones tienen que ser personalizadas, pero un niño que sale de esta escuela, tiene que ser exactamente igual, si pensamos en la igualdad a un niño que sale de Malvin, de Carrasco, de Pocitos, del Prado. Porque si no, no estamos haciendo universalidad de la educación. (...) nivelamos para abajo, y sabemos que más que a eso él no va a llegar. Capaz que puede, pero no tenemos las herramientas para que llegue, entonces terminan pasando la escuela, y las pruebas están, (...) es hacer la escuela por hacerla, porque en realidad no estás pensando en el futuro del niño, no le estas dando la herramienta para que salga y después pelee por así decirlo, no le estas dando los ciclos. (Entrevista a la Secretaria).

Estos sucesos hacen reflexionar sobre si todos los niños/as que asisten a la escuela 317, tienen las mismas oportunidades en lo referido al aprendizaje en el ámbito educativo, esto es fundamental, para que todos los niños/as puedan desarrollarse en su vida adulta. La mayoría de los discursos de los profesionales entrevistados es que todos los niños/as que concurren a la escuela 317, tienen las mismas oportunidades en lo referido a la educación, lo cual también parecería ser la respuesta de un discurso que responde a lo “políticamente correcto”, ya que en las acciones se demuestra que no siempre es como se señala. Por tanto, se observa una contradicción entre los discursos, orientados hacia la igualdad de oportunidades, y la práctica en relación a lo que se brinda o se deja de brindar a ese niño/a desde los distintos ámbitos de la escuela.

Otro motivo por los que no se ofrece igualdad de oportunidades en la escuela “Isla Baleres”, es por la falta y la distribución desigual de los recursos de la institución. Según explican los entrevistados, es notoria la escasez y necesidad de contar con más recursos materiales de apoyo, preparación y capacitación para los docentes, y sobre todo sumar más recursos humanos. No todos los alumnos cuentan con la posibilidad de acceder a diversos profesionales como: psicólogo, trabajadores sociales, maestros de apoyo, equipo de

escuela disfrutable. Se carece de algunos servicios profesionales fundamentales, y a su vez, otros solo concurren para algunas clases, uno de los motivos es “(...) *por tener diferencias con los maestros no le dan clase a los niños, avalados supuestamente por su inspectora, los compañeros de 4to, 5to y 6to no tienen arte visual. A mí me parece que eso es injusto porque los niños no tienen culpa*” (Entrevista a Maestra de cinco años B). Entonces, la existencia o no de ciertas clases, queda supeditado al relacionamiento entre el equipo de la escuela, no garantizando el acceso a determinados aprendizajes.

Es imprescindible trabajar en el reconocimiento y problematización de las desigualdades sociales existentes en el ámbito educativo para generar cambios. Es así que, a partir de la información recabada, se puede visualizar un incumplimiento y/o desconocimiento al Artículo 28 de la Convención sobre Derechos del Niño (1989), analizado en el segundo capítulo de esta monografía, donde explica que el niño/a tiene derecho a igualdad de oportunidades en lo referido a la educación. Esta falta de igualdad en el sistema educativo, genera exclusión y más desigualdad, por tanto también violencia, porque la desigualdad genera esa violencia y vulneración de sus derechos.

Toda la educación es un derecho, asistir a la escuela es obligatorio, pero hay que replantearse hasta qué punto nosotros estamos haciendo las cosas para que sea realmente un derecho para todos. Hay niños que quedan excluidos de la escuela pública, por diferentes motivos, y razones. Vos venís esta escuela y tenés una estructura, y una cantidad de cosas, pero tú vas a otra escuela y tenés otra organización tenés materiales y maestras de apoyo. Entonces ¿dónde están los derechos iguales para todos? (Entrevista a maestra de quinto año).

Esta problematización que se hacen algunos docentes, es lo que se desarrollaba en el primer capítulo de esta monografía, donde se explicaba que los derechos deben darse para todos los sujetos por igual, sin distinción, lo cual no siempre ocurre en la escuela 317, donde los niño/as por pertenecer a esa escuela, tienen algunos de sus derechos vulnerados en relación a la igualdad educativa. Por tanto, aunque existen derechos muy claros en lo referido a la educación, cuando se analizan dentro de la dinámica de la igualdad, por ejemplo, no son efectivos, y sin herramientas reales no pueden generar grandes cambios para lograr igualdad de oportunidades. Los docentes y no docentes están insertos en un sistema donde se carece de herramientas, materiales, tiempo, espacios adecuados, y apoyo para generar transformaciones.

- Las representaciones sociales en relación a la educación inclusiva.

A partir de la información recabada, se puede señalar que en la Escuela “Isla de Baleres” se vivencian falsos procesos de inclusión, tal como se habló en el segundo capítulo, hay una inclusión que excluye a los niños/as que no son considerados “normales”, por ejemplo, los niños/as con problemas de aprendizaje, los

estudiantes que consumen psicofármacos, los niños/as que no entran a clase, y los que cargan estigmas, etc.

La inclusión tiene un rol primordial en el ámbito educativo, es por ello, una grave problemática si al hablar de inclusión educativa se piensa que solamente se debe incluir a la persona en situación de discapacidad física o intelectual. *“La inclusión educativa debe concebirse en referencia a todos los sujetos, aquellos que cotidianamente se integran a un centro y aquellos en situación de no acceder o en riesgo de perder su derecho a la educación”*. (ANEP, 2011, p. 1) Es por tanto, que debe darse para todos los niños/as, no solamente para los que se encuentran en situación de discapacidad. Ese concepto erróneo, es el que se reproduce en la mayoría de los docentes y funcionarios de la Escuela 317, y condiciona el resto del accionar, ya que no se van a llevar a cabo procesos de inclusión para todos los niños/as. *“En mi clase no tengo inclusión, entonces no se.”* (Entrevista a maestra primero B). Estas respuestas, al ser las mayoritarias, reflejan la perspectiva general que se comprende desde la escuela, y por ende, las prácticas y acciones desde la institución escolar no contribuirían a la búsqueda de inclusión de los niños/as que no son considerados “normales”. Es por tanto necesario, que toda la comunidad educativa tenga muy claro que la inclusión pretende vincular a todos los niños/as al sistema educativo, sin importar su raza, sexo, religión, capacidades, pretendiendo atender a las necesidades de todos los alumnos. Se debe brindar las herramientas eficaces y complementarias para que accedan a una vida productiva, como sujetos miembros activos de la sociedad.

Esta falta de inclusión mencionada anteriormente, se vivencia sobre todo en los niños/as que no se ajustarían a lo esperado por la institución educativa por tener “problemas de conducta”. Lo denominado “problemas de conducta” son definidos por los entrevistados como *“(…) un niño que no se puede quedar sentado, que se cae de la silla, que no puede lograr concentrarse en algo, que no se puede concentrar, que no se puede quedar quieto”* (Entrevista a Maestra de primero B). Aquí se presentan estereotipos, donde el niño/a inquieto es un niño/a que se porta mal en clase. En su mayoría no se cuestiona, que tal vez, no es un “problema de conducta”, sino que el niño/a podría estar exteriorizando una problemática, o que tendría otra manera de aprender que no implica el estar sentado por tantas horas en una silla. Se pretende que niños/as estén siete horas y media concentrados, y quietos en sus asientos ¿No suena una locura para el siglo XXI? Aquí parecería que la escuela no se adapta a todos los niños/as, a sus contextos, sino que se pretendería que sea el niño/a quien debiera adaptarse a la institución escolar. Esto también se refleja cuando otros entrevistados explican que los niños/as se adaptan a todo, pero nuevamente es necesario cuestionarse ¿son ellos quienes siempre deben adaptarse? O en otras ocasiones responsabiliza a los niños/as, a su genética, o a la familia por no poner límites, lo que lleva a tener “problemas de conducta”. La mayoría de las veces recae la culpa sobre los otros, no sobre la manera de enseñar, la institución educativa o las políticas educativas, *“(…) genéticos de repente, hay de todo, hay cosas que ya se traen, que vos ya conoces, o hay*

maestros que conocen a sus padres y te dicen es igual, y después en la crianza, la familia”. (Entrevista a maestra de primero B).

Las acciones de los docentes y no docentes frente a un niño/a con “problemas de conducta” suelen ser muy estipuladas y mecanizadas, parte de un informe, donde termina en un saber hegemónico: un médico, psicólogo, y luego, en ocasiones estas situaciones se derivan a un psiquiatra. Fueron muy pocas las maestras (2), que plantearon que buscan otras opciones como adaptar lo curricular, o buscar enseñar desde otras metodologías. Tampoco ninguna manifestó que luego de la derivación, se planteara que es necesario tomar otra medida desde el ámbito educativo.

A su vez, desde la institución también se ha actuado de otras maneras más represivas:

(...) se ha llegado a llamar al 911 por niños descontrolados, a veces se los filma mirándolos porque en realidad estamos medio como entre la espada y la pared, porque en realidad a un niño descontrolado no podemos agarrarlo por la fuerza para controlarlo, y nos paramos a mirarlo hasta que termine de romper todo lo que quiera, como paso hace unos días. (Entrevista a Maestra de cuarto año).

Estas acciones demuestran la falta de herramientas para la inclusión real de estos niños/as que no se comportan acorde a lo esperado por el sistema educativo, donde la violencia es una de las alternativas para solucionar lo denominado “problemas de conducta”. Se acude al apoyo policial, dándose una paradoja de intervención: se pasa del ámbito educativo al represivo.

Otra de las acciones de la institución escolar es que los niños/as concurran a una escuela de menor carga horaria, se cree que los “problemas de conducta” están relacionados a la cantidad de horas, *“Y bueno si no se adaptan a esta escuela, se le sugiere al padre una escuela de 4 horas, sino esta acá sin hacer nada.”* (Entrevista a Maestra de primero). O, la otra solución brindada es la reducción del horario escolar; La alternativa es compleja de analizar. Por un lado, es un hecho no permitido dentro de las ETC, pero es utilizado por la institución como alternativa y solución para aquellos padres que por diversos motivos envían a sus hijos a la escuela 317. Según las maestras, el medio horario busca la integración del niño en una escuela “común”, pero por otro lado, puede vulnerar el derecho del niño/a por no ofrecerle la mejor escuela para cada sujeto, lo que realmente necesita ese niño/a, aparte de que disminuir el horario a la mitad de horas tampoco parecería ser lo mejor para el estudiante, porque se pierde actividades y genera diferencias entre los compañeros. Las manifestaciones tomadas en cuenta para reducir el horario escolar son la conducta del niño/a, y la inadaptación a la clase. Los encargados en establecer esa reducción son el maestro con el director, y luego se le plantea a la familia; es así que se producen arreglos intra-familiares, no autorizados por los inspectores de ANEP, donde vulnera el derecho a acceder a educación de calidad, ya que tales arreglos no siempre se cumplen, *“Tiene mitad y mitad, o sea tendría que tener reducido, pero*

como la madre no lo viene a buscar en realidad pasa todo el día acá.” (Entrevista a Maestra de sexto año). Es aquí necesario, cuestionar el lugar que ocupa el niño/a, ¿se escucha su opinión? ¿Realmente se le ofrece una educación de calidad al reducirle el horario escolar?, ¿se le está ofreciendo inclusión real? “(...) este niño tiene problemas de aprendizaje, también está tomando medicamento, y tiene problemas de conducta, no sostiene las 7 horas y media. Como la familia es muy pobre y vive muy cerca de la escuela se ha contemplado por ese lado, pero no debería estar acá”. (Entrevista a la Directora).

A su vez, no sólo parecería que se responsabiliza al niño/a y a la familia por los “problemas de conducta”, sino al no ser eficientes las “soluciones” brindadas, se vulnera el derecho del niño al acceso real a la educación porque se lo deja en la escuela sin buscar alternativas útiles. Esto empeora la situación del niño/a, que termina pasando las horas fuera de clase, o abandonando la institución educativa. Esta escuela se caracteriza por un alto porcentaje de ausentismo, el cual se vivencia de dos maneras: no concurriendo a la escuela, o asistiendo a la institución escolar, pero no entrando a clase, “(...) hay varios niños que se pasan todo el día caminando por el pasillo sin entrar a clase” (Entrevista a Maestra 5 años). Lo que sucede es que “Cuando el sistema educativo falla y los niños no se adaptan a él y tampoco brinda las oportunidades ya sea preparando maestros para que atienda esas dificultades, con recursos, y otras cosas. Yo creo que el no atender esas diferencias hace que el niño deserte, termine desertando. (Entrevista a la Secretaria).

Por ende, a partir de lo explicado anteriormente, se puede visualizar como se destruyen los procesos de inclusión social. Estas herramientas planteadas para “solucionar los problemas de conducta” parecerían que no promueven la inclusión real, ¿cómo se promueve inclusión si un niño/a que se considera que tiene “problemas de conducta” se le pide que cambie de escuela o se llama a la policía; donde se responsabiliza al niño y/o a la familia y no se cuestiona si el error no es del sistema educativo? Esta falta de alternativas y soluciones para resolver “los problemas de conducta”, condicionaría el futuro del niño/a en todos sus ámbitos.

A su vez, esta falsa inclusión también se ve reflejada en el consumo de psicofármacos. En la escuela 317, es alto el consumo de medicamentos, (alrededor de un 25% de todos los niños/as que asisten a la escuela consumen psicofármacos), donde en general, se tiene un desconocimiento sobre el diagnóstico médico, cual es la medicación que toman y si lo hacen correctamente. Desde la escuela, existe un cuestionamiento sobre si el niño/a debería asistir a esa institución. “(...) un niño que está medicado no puede estar en una escuela de tiempo completo, vamos a empezar por ahí. Tiene que estar en una escuela de cuatro horas, sin medicación en la escuela para así vincularse con el resto de los pares”. (Entrevista a Maestra). Y tal como pasa con los niños/as que “tienen problemas de conducta”, son muy pocas las maestras, y solo a nivel personal, que realizan adaptaciones, ofreciéndoles más apoyo y tolerancia, “(...) entiendo que también

debemos ser respetuosos de lo que el niño puede, de lo que son sus capacidades, y que hay que adecuar a lo curricular a lo que un niño puede y la capacidad de los niños”. (Entrevista a Maestra de cuarto año). Entonces, ¿se está ofreciendo igualdad de condiciones y oportunidades a todos los niños/as que consumen psicofármacos dentro de la misma escuela?, dado que unas realizan adaptación curricular y otras no. Con adaptación curricular se refieren a buscar métodos de enseñanza y evaluación adecuados para cada niño/a.

Por otro lado, y a partir de lo mencionado anteriormente, es importante resaltar que parecería que se vivencian falsos procesos de inclusión para todos los niños/as que no se adaptan a lo esperado por el sistema educativo, por la falta de herramientas y conocimiento para intervenir en torno a distintas “situaciones”.

(...) por ejemplo niños que tienen dislexia, o los que tienen grandes problema de escritura, ¿cómo los estas incluyendo? Si yo no se absolutamente nada de esto, no sé cómo trabajar con ellos, hay maestros de apoyo en las escuelas, y no tienen ninguna formación, ¿apoyo en qué? ¿A quién se apoya? (Entrevista a Maestra quinto año).

Es así que los docentes expresan con preocupación una gran problemática, donde por temas económicos, no cuentan con las herramientas ni formación profesional suficiente para ofréccele lo necesario para cada niño, “(...) *no somos especialistas, no estamos preparados para atender a la diversidad, a la inclusión como se habla ahora, es una formación muy básica, y después depende del docente, y de su compromiso*”. (Entrevista a Maestra de cinco años B). Por tanto, manifiestan la importancia de tener conocimiento para llevar a cabo una inclusión real, no siendo suficiente solamente la buena intención del maestro/a.

Cuando hablamos de inclusión, hablamos de inclusión de todo tipo, para la inclusión de todo tipo tenés que traer personal especializado. No hay que perder la visión de qué el maestro aprendió para ser maestro, no es psiquiatra, con las experiencia se puede hacer cargo de llevar de mejor manera ciertas situaciones, pero el maestro es maestro, y el maestro hoy está siendo asistente social, psicólogo, psiquiátrica y todo lo demás. Si hablamos de inclusión, por ejemplo de estos niños, no tienen. (Entrevista a Maestra de sexto año).

Según los entrevistados, a nivel institucional no hay políticas que fomenten la inclusión educativa. Pero existe el Acta 90, de las Escuelas de Tiempo Completo, donde detalla las estrategias que deben introducirse para lograr inclusión, tales como “(...) *introducir elementos lúdicos y motivadores en las propuestas de enseñanza*” (ANEP, 1998, p. 5). Explica detalladamente las actividades que deberían realizarse en el horario de la tarde, las cuales tienen como fin, modificar el esquema organizativo de la escuela, para evitar el desgaste y la rutina. (ANEP, 1998). Y a su vez, que cada clase debe dedicarse al

“(…) tratamiento de conflictos y problemas propios de la convivencia cotidiana” (ANEP, 1998, p.7). Estas herramientas podrían generar procesos de inclusión, dado que proporciona a todos los niños por igual, las mismas oportunidades para *“(…) conocer el mundo que les rodea, para aprender sus propios límites, para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción, para ser autónomos, para el desarrollo del lenguaje, para el aprendizaje de reglas y normas de trabajo en grupo, para el desarrollo de distintas habilidades psicomotrices y cognitivas, incluyendo la memoria y el razonamiento.* (ANEP, 1998, p. 5).

Si bien es cierto que algunas maestras están en búsqueda constante de metodologías y estrategias que beneficien a todos los niños/as, como por ejemplo, prueban hacer periodos de adaptación, realizar planificación diversificada, talleres por niveles, *“(…) ahora se da que el niño que se adapta a un maestro aunque no sea el suyo puede ir a esa clase, pero eso también es sobrecargar al docente* (Entrevista a la maestra de cinco años). Solicitan de manera reiterativa el apoyo por parte de un equipo interdisciplinario capacitado para poder intervenir adecuadamente y a su vez llevar a cabo diversas actividades y talleres, *“Considero que educación inicial debería tener más carga horaria porque es donde el niño puede explorar, experimentar, abrirse, el cuerpo está en movimiento, ellos están conociendo su cuerpo, su espacio el movimiento, la motricidad, y se tiene poco”.* (Entrevista Maestra de cinco años B). Es fundamental, ser consciente de lo positivo que sería contar con dichas herramientas, dado que generaría que el niño/a se desarrolle desde formas no tradicionales, generando un proceso de aprendizaje fuera de lo ordinario, que para niños/as que no se adaptan a lo esperado por el sistema educativo, por ejemplo, podrían ser una gran herramienta de inclusión. *“(…) Esta modalidad de trabajo integrado contribuirá a generar un mayor sentimiento de pertenencia a la escuela e identidad institucional”.* (ANEP, 1998, p. 8).

Por otro lado, es fundamental resaltar el compromiso que deberían tener los docentes y no docentes para lograr la inclusión, más allá de la falta de recursos, es importante el trabajo en equipo, dedicación, problematización por parte de los mismos. En las entrevistas manifestaban que no todos los docentes están dispuestos a realizar distintas actividades y planificaciones para lograr inclusión verdadera, sostienen que *“Jode bastante al maestro, aquel maestro que iba a la clase y enseñaba solo lo de quinto ya no existe más, si lo haces de esa manera es bastante irresponsable”* (Entrevista a Maestra de quinto año). Esto también se refleja en las reuniones de equipo que tienen una vez por semana, donde no se plantean interrogantes ni soluciones para enfrentar los distintas problemáticas existentes. Demostrando la falta de discusión y debate, no dándose el intercambio grupal para problematizar estos asuntos, y buscar alternativas a nivel grupal. Aun así, es necesario no generalizar, dado que algunos entrevistados manifiestan gran preocupación por la falta de acciones válidas para la integración de los niños/as,

porque “(...) desde más arriba tampoco se hace nada. Mira, ayer estaba la inspectora departamental y vio niños arriba del techo, vio niños corriendo por todos lados, era una locura la escuela ayer, parece que fue a propósito, pero no, es lo que vivimos, es una escuela salada.” (Entrevista a Maestra de cinco años). Es así, que algunos docentes se mostraban muy preocupados porque a medida que pasa el tiempo estas problemáticas se complejizan quedando muchos niños/as excluidos,

Los niños no entran a clase, tenemos varias situaciones, de hecho si pasas en la tarde, vas a ver a varios niños sin rumbo, sin nada. Y es difícil porque como maestro uno se replantea la situación, y decís “hay pucha”, no puedo hacer nada por esos niños, es como difícil, aparte están sin entrar, sin recibir la educación, molestan a sus compañeros, dan una impresión horrible, como que nosotros somos perceptibles a esa situación, como que la dejamos, y los inspectores vienen, han visto esa situación, y no dan respuesta, no tenemos ayuda, porque estamos atados, no se pueden suspender, no hay herramientas. (Entrevista a Maestra de cinco años B).

A partir de todo lo explicado anteriormente, y problematizar los procesos de inclusión – exclusión en el ámbito educativo de los niños/as que no se adecuarían a lo esperado desde la escuela 317, se plantea el interrogante de si realmente se busca inclusión o si queda solo en lo retórico, “(...) a veces suena muy lindo lo que es la inclusión, la inclusión es precioso, pero ¿realmente lo estas incluyendo o lo estas dejando en un banco y que haga lo que pueda?” (Entrevista a Maestra de Quinto año). Respuestas como: “Y se tendrían que ir pero como es un sistema público tampoco los podes echar”. (Entrevista a la Directora). Parecería demostrar que por algunos funcionarios la idea de inclusión queda solo en lo teórico.

Por tanto, a partir de estas acciones y la omisión de ellas se podría visualizar que no hay una mirada de inclusión real desde la institución escolar; se da una falsa inclusión donde se puede llegar a vulnerar el derecho del niño a la educación. Se puede afirmar que la mayoría de los entrevistados no señalan haber buscado métodos de enseñanza alternativos, donde no se excluya al diferente, las soluciones planteadas desde los discursos y argumentaciones han sido en su mayoría que lo mejor es sacar a los niños/as de la escuela, apartarlos, excluirlos, que asistan a una escuela especial o concurran menos horas en esa institución. Se dan esos acuerdos familiares donde no se tiene en cuenta la opinión del niño, vulnerando el derecho a acceder a una educación de calidad, pudiendo condenar su futuro y reproducir más desigualdad. Son muy pocas las herramientas que ofrecen para desarrollar y potencializar su proceso educativo, el cual se condiciona, no ofreciendo reales soluciones que ofrezcan cambios positivos.

Tal como lo explica Gentili (2015), todo lo nombrado anteriormente genera “oportunidades pérdidas”, donde el niño/a no va a volver a tenerlas, perdería las oportunidades de lograr cosas por sí mismo, de

alcanzar la autonomía, independencia, igualdad, capacidad de luchar por sus derechos, lo cual es muy difícil que se recuperen en esta sociedad desigual. ¿Se es consciente de tal gravedad?

Es fundamental, retomar el concepto de “Anti-destino” anteriormente planteado y definido por Violeta Nuñez (2007), este concepto supone no crear una concepción sobre el sujeto, para no determinarlo, ni condicionarlo, considerarlo como un sujeto abierto, capaz de aprender y adquirir conocimiento, donde no debe dársele un “destino final”. A partir de estos discursos, de las representaciones sociales, los estigmas y etiquetas establecidos en la institución escolar, parecería que desde la escuela se le establece un destino predeterminado, “destino marcado” en palabras de la autora, según sus condiciones, vinculadas desde donde viene, a su historia, sus comportamientos, su “anormalidad”. Se determina al sujeto a partir de los prejuicios y de la estigmatización por asistir a la escuela 317. No garantizándole reales oportunidades y condiciones para cambiar su futuro al ponerle trabas para progresar y crear su “campo de los posibles”.

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta que las representaciones sociales de docentes y funcionarios se encuentran arraigadas en el pensamiento del sentido común, siendo una tarea fundamental que los entrevistados reconozcan, en primera instancia, la necesidad de trabajar en torno a estas RS, estereotipos, estigmas, prejuicios logrando una “ruptura epistemológica” (Bourdieu, 1998), desarraigándose de estos conceptos que podrían vulnerar los derechos del niño y condicionar su futuro. Y en segunda instancia, lograr un cuestionamiento, problematización por parte de los docentes y no docentes de la escuela 317, de las acciones que ofrece la escuela para lograr inclusión educativa, igualdad de oportunidades.

Es así que a modo de conclusión, se puede analizar que parecería no alcanzarse un verdadero reconocimiento por parte de los entrevistados. Este falso reconocimiento parecería que se vivencia en todas las esferas definidas por Honneth (1997), vulnerándose el derecho a la educación, y todo lo que conlleva: limitándolo a tener un vida digna, estipulándole un destino final, condicionándole la construcción de su identidad a partir de los estigmas, prejuicios y etiquetas, influyéndole negativamente en la producción de su autoestima y las posibilidades de lograr independencia y autonomía, disminuyéndole la posibilidad de gozar de sus derechos como sujetos libres e iguales.

Por tanto, estos daños que podría sufrir el sujeto, conseguirían quebrantar alguna forma de autorrelación del individuo consigo mismo: la autoconfianza en la esfera del amor, el autorrespeto en la esfera del derecho y el autoestima en la esfera de la solidaridad social (Honneth, 1997). Se podría llegar a dañar la subjetividad del sujeto, encontrándose en peligro su integridad personal, dado que no es reconocido adecuadamente por el otro, esto “(...) supone sufrir simultáneamente una distorsión en la relación que uno mantiene consigo mismo y un daño inflingido en contra de la propia identidad” (Fraser, s/f, p.57). Es así que la identidad y la integridad del niño/a, como la seguridad en sí mismo y sus procesos de autonomía, dependen constitutivamente de la experiencia de reconocimiento intersubjetivo. Es fundamental, recordar

que los sujetos, solo pueden concebirse a sí mismos a través de la mirada del otro, por tanto, si esa mirada está cargada de estigmas, estereotipos y prejuicios, como se explicó anteriormente, es probable que el sujeto se auto-realice de manera negativa. Es imprescindible, que el niño/a sea reconocido en todas las esferas definidas por el autor.

Al lograr escuelas verdaderamente inclusivas, se eliminarían las barreras, y los procesos de exclusión en la educación. Se aprendería a convivir con la diversidad, este concepto que tanto se teme, porque desestructura lo estereotipado, implica cambios, transformaciones. Pero da por resultado un gran avance como sociedad, un avance significativo desde los derechos humanos. Nadie dice que es un camino fácil, porque para ello es necesario romper con el modelo dominante de la educación, y con los estereotipos, las representaciones sociales erróneas compartidas. Lograr escuelas inclusivas significa por tanto, alcanzar una educación para todos, de calidad, sin diferencias, sin discriminación, una educación donde todos puedan acceder con igualdad de oportunidades, donde se respete y promueva el derecho del niño a la educación. Es un ideal, pero debe ser posible llegar.

Reflexiones finales.

A partir de lo presentado en esta monografía y a modo de síntesis, se considera que la educación debe ser una herramienta privilegiada para favorecer la inserción del niño/a en la sociedad, prepararlo efectivamente para enfrentar la vida cotidiana, permitiéndole hacer frente a los desafíos que se le presenten. Debe habilitar las herramientas reales para promover y luchar por sus derechos. Es así, que se debe visualizar a la educación no como un fin en sí mismo, sino como la herramienta más valiosa para el cambio social. La educación permite la emancipación del sujeto, promoviendo herramientas para cambios reales y efectivos en la sociedad, para llegar a una sociedad de iguales. Pero para que esto suceda, la educación que deben recibir los niño/as tiene que ser de calidad, donde exista igualdad de condiciones y oportunidades, donde se promueva el desarrollo del niño/a no condicionándolos con etiquetas, y estigmas, donde se promuevan sus derechos. Esta es la base para el cambio.

Como se puede visualizar a partir del capítulo anterior, en la escuela 317 esto parecería que no sucede completamente. Esta Escuela de Tiempo Completo que debería contribuir a disminuir la desigualdad que hay en la sociedad, actuaría mayoritariamente reproduciéndola y acentuándola. Es por tanto, que se debe ser consciente acerca de como la educación hoy en día reproduce esa desigualdad, produciendo violencia.

Te puedo hablar que estos niños viven en un asentamiento, y con la educación que se les está dado es muy difícil que salga de esta situación, me parece que es así. La educación lo que está haciendo es reproducir lo que ya está y no hace absolutamente nada por cambiar esa movilidad social, y esa movilidad social en la sociedad capitalista no ocurre entonces la escuela solo está funcionando de reproductora. En esta escuela es un claro principio. (Entrevista a Maestra de quinto año).

Las acciones dentro de la escuela parecerían que no producen estrategias reales para un cambio efectivo en la situación de los niños/as, lo cual condiciona su futuro. No sirviendo la educación como la posibilidad de un *“Mañana posible y mejor”* (Torres, 2003). Ese mañana, no es incierto, ya que tal como se señaló anteriormente y a partir de las entrevistas, el niño/a tiene el destino programado en los discursos profesionales, y parecería que no se le brinda realmente las oportunidades y posibilidades para cambiarlo. Este destino condicionado, limitado, se reproduce por sus docentes o funcionarios como también por las políticas educativas existentes, que están lejos de brindar herramientas de emancipación, o de buscar igualdad e inclusión. A su vez, la estigmatización que se reproduce en el ámbito educativo y las representaciones sociales, también limita ese mañana. Esta limitante marca a los niños/as de la escuela 317, que cargan no solo con los prejuicios, sino que condiciona la formación de su identidad. *“(…) entonces bueno vos pensas los derechos, no sólo los derechos a la educación, es el hecho ser aceptado como es, y esas cosas no se ven. (...) Pero bueno, son de la escuela 317.* (Entrevista a Maestra 6to). Es así, que el niño/a elabora sus primeras herramientas para desarrollarse en sociedad, a partir de las

condicionantes que le ponen inconscientemente sus docentes y no docentes, determinando posiblemente toda su vida adulta: sus acciones cotidianas, su construcción de ideas, su identidad, su futuro.

Al momento de pensar sobre las causas y efectos de las violencias que se producen en torno a las instituciones educativas, analizar también el papel que juegan los referentes adultos en la producción y reproducción del futuro del niño/a, donde los prejuicios y representaciones sociales influyen pudiendo condicionar la vida de los niños/as. Muchas veces las acciones desde la institución educativa producen un efecto contrario al que quisieran generar, incidiendo en un destino anunciado por el acto de etiquetamiento o estigmatización hacia los niños/as que no cumplen lo esperado por el sistema educativo.

Ocurre así una falacia entre la teoría y la práctica, donde la institución escolar encargada de disciplinar y homogeneizar las diferencias, selecciona a los niños/as que no se adecuan a lo esperado socialmente, condicionando el futuro, disminuyendo su “campo de los posibles”, y transformando la educación en una herramienta de inclusión que excluye; “(...) *la normalización de la exclusión comienza a producirse cuando descubrimos que, al final de cuentas, en una buena parte del mundo, hay más excluidos que incluidos*” (Gentili, s/f, p. 3). Es así, que se in-visibiliza esta forma de excluir porque es considerada normal. En esta escuela la ideología de la normalidad está presente en sus accionares, donde se diferencia lo que queda por fuera de lo “normal”, desde los modos de dirigirse a los niños/as hasta los de actuar. Y la responsabilidad recae sobre el niño/a y/o la familia, quien debe adaptarse a lo institucional si no quiere quedar excluido del sistema.

Por tanto, existe la necesidad de contar con una mejor gestión de los recursos humanos, materiales y didácticos, e implementar acciones específicas para lograr realmente educación de calidad para todos/as. El Trabajo Social está en estrecha relación con las políticas educativas, es por este motivo, un desafío constante problematizar la forma en que se aborda la cuestión social, para no repetir prácticas que no promueven los derechos de los niños/as. Es necesario, por tanto, la presencia de profesionales del Trabajo Social en esta área, donde se problematicen los alcances y limitaciones de estas políticas, de las acciones dentro de las instituciones educativas, y sobre los procesos de inclusión – exclusión. A su vez, el Trabajo Social tiene el desafío de romper con “(...) *un enfoque educativo que apunta al disciplinamiento y adaptación de los sujetos con los que trabaja, a las necesidades de reproducción del capital*” (Claramunt, 2009, p. 97). Es importante, que se apunte a trascender el mundo “normalizado” a través de la búsqueda de alternativas viables para lograr inclusión desde la heterogeneidad, reconociendo y aceptando las diferencias. En este sentido, desde el Trabajo Social es crucial preguntarse permanentemente y contribuir a la reflexión sobre ¿qué tipo de educación se quiere para los niños/as?, ¿qué herramientas se le quiere ofrecer para que no se condicione el futuro del niño?, ¿cómo se le quiere enseñar a que luche por sus derechos?, y sobre todo ¿cómo se podría lograr la inclusión de los excluidos, y la aceptación de los no

aceptados?. Aportar desde técnicas metodológicas que no generen “violencia simbólica” (Bourdieu), y que busquen fomentar acciones que humanicen el proceso escolar, y contribuyan a trascender los prejuicios existentes, valorando al otro desde su calidad de sujeto de derecho; potenciando el reconocimiento en todas sus esferas como expresa Honneth (1997). Desde el Trabajo Social se puede contribuir a generar espacios de problematización, cuestionamiento, donde se reflexione si se quiere una sociedad de excluidos, una sociedad desigual. O, si en cambio, se busca promover la autonomía, la libertad, la felicidad.

En esta línea, lo que se pretende expresar por tanto, es que lo discutido y problematizado a lo largo de esta monografía, permita iniciar un recorrido que habilite el movimiento inacabado de pensamientos diversos, que dé como resultados cambios reales sobre la vulneración del derecho a la educación. El replanteo de las lógicas imperantes de los discursos instaurados y las representaciones sociales que se comparten sobre esos niños/as en el ámbito educativo, debe ir hacia problematizaciones que permitan a los profesionales crear espacios de reflexión, en donde se ponga sobre la mesa lo que debe cambiar, se replanteen que valores se deben de-construir y cuales sembrar para crear una sociedad donde prime la igualdad de oportunidades. Donde se pueden llevar a cabo nuevas estrategias de acción desde la pedagogía, desde educar sin normalizar y homogenizar, desde la búsqueda de aceptar y premiar la diferencia en vez de disciplinarla. Se debe promover un diseño universal de programas que sean realmente inclusivos, el cual no cambie según las condiciones del niño/a o el pensamiento del docente, tiene que haber mayor capacitación a los funcionarios sobre la importancia de la inclusión real, donde la institución escolar sea la que se adapte a las diversas situaciones, creando métodos de enseñanza y espacios adecuados para garantizar el aprendizaje del niño/a. Por tanto, hay una gran necesidad de modificar la tarea de la escuela, en necesario revalorizarla, y que contribuya a volver perceptible lo que la mirada normalizadora in-visibiliza, aunque hay un largo camino por recorrer, se puede comenzar reflexionando “(...) *¿cómo puede la escuela, entonces, garantizar programas de profundidad cultural y científica, que den a todos los niños la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática?*” (Nuñez, 2007, p. 1- 2).

A modo de conclusión, a través de entrevistas semi-estructuradas y de la observación no participante, se lograron recabar los datos necesarios para intentar darle una respuesta a la interrogante de la investigación. Si bien estos hallazgos empíricos fueron aproximaciones, dado que la metodología que se utilizó fue cualitativa, es considerable destacar que gracias a la misma, hubo una aproximación bastante cercana a la temática.

(...) Así que bueno, se intenta, no lo cumplimos y soy consciente y me hago responsable, me hago cargo de lo que digo. En esta escuela, como en muchas escuelas a lo largo del país, pero en esta escuela especialmente se vulneran los derechos del niño, en todos los sentidos, en todos, me hago cargo de lo que digo. (Entrevista a maestra de quinto año).

Bibliografía

- Allport (1963): “La naturaleza del prejuicio”. EUDEBA Ed. Universitaria de Buenos Aires. Impreso en Argentina.
- ANEP (1998): “Acta 90. Res.21 de CODICEN”.
- ANEP (2011): “Sobre inclusión educativa y políticas” Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf
- ANEP (2016): “Monitor Educativo” Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/ahojaindic?1101317,2016>
- Ander Egg (1997): “Diccionario de pedagogía”. Ed. Magisterio. Buenos Aires, Argentina.
- Araya Umaña (2002): “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Aries (1987): “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”. Ed. Taurus.
- Barcos (2007): “Informe sobre “La inclusión educativa en el Uruguay, avances y desafíos” UNESCO. Buenos Aires.
- Blanchet, et al. (1989): “Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales”. Datos Observación. Entrevista. Cuestionario. Ed. Narcea. Madrid, España.
- Botero (2008): “Representaciones y ciencias sociales”. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Ed. Espacio. Impreso en Argentina.
- Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1998): “El oficio de Sociólogo”. Siglo Veintiuno Editores. España.
- Bustelo (2007): “El recreo de la infancia. Capítulo II “El capitalismo infantil” ”. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Bustelo (2012): “Notas sobre infancia y teoría”. Conferencia llevada a cabo en el V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan, Argentina.
- Carli, Bernal, Cueto, Curia, Duek, Eberhardt, Llobet, Mateos, Minzi, Pierella, Vinello (2006): “La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping” Ed. Paidós SAICF. Buenos Aires, Argentina.

- Carli, Lezcano, Karol, Amuchastegui (1999): “De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad” Argentina. Ed. Santillana.
- CEIP “Programa de Escuelas de Tiempo Completo. [online] Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/tiempo-completo> [4-4-2017]
- Cicchelli- Pugeault & Cicchelli (1999) “Las teorías sociológicas de la familia”. Ed. Nueva Visión. Colección Claves. Buenos Aires, Argentina.
- CIDH (2009): “Informe Sobre el Castigo Corporal y los Derechos Humanos de las Niñas, Niños y Adolescentes”. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_castigo_corporal.pdf
https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_castigo_corporal.pdf
- Claramunt (2009): “El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad”. En: Revista Frontera. N° 5. DTSFCS- UdelaR, Montevideo, Uruguay.
- Comité de los Derechos del Niño (2007): “Políticas públicas y Derechos Humanos”. Montevideo - Uruguay. Disponible en: http://iin.oea.org/pdf-iin/2016/19Políticas_publicas_Derechos_Humanos_Nino.pdf [online].
- Convención de los Derechos del Niño (1989): [online]. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>
- Corea & Lewkowicz (2009): “ Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez”. Ed. LUMEN/HVMANITAS. Buenos Aires, Argentina.
- Costa & Gagliano (s/f): “Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas”. Capítulo 2.
- Fernández, Hernández, Baptista (2014): “Metodología de la Investigación”. Quinta Edición. McGraw-Hill.
- Fraiman & Rossal (2009): “Si tocás pito te dan cumbia”. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo. Montevideo, Uruguay. Cebra Comunicación.
- Fraser (s/f): “Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento” Disponible en: http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/id40/fraser%20reflexiones_sobre_el_reconocimiento.pdf [16- 02- 2016]
- Friedich (1979): “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado” URSS: Progreso.
- Frigerio & Diker (2008): “Infancia y Derechos: La raíz de la sostenibilidad”

- Gentili (2015): “América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre la educación, infancia y discriminación”.
- Gentili (s/f): “La exclusión y la escuela”. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>
- Giorgi, Kaplun, Moras (2012): “La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos”. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Goffman (2008): “Estigma. La identidad deteriorada” Amorrortu/ editores Buenos Aires – Madrid
- Grosman, et al (1998): “Los derechos del niño en la familia. Discurso y realidad”. Ed. Universalidad. Buenos Aires, Argentina.
- Honneth (1997): “La lucha por el reconocimiento” Ed. Critica. España Barcelona.
- Leopold (2014): “Infancia e historia: La imprescindible construcción de una agenda de investigación”. Revista Regional de Trabajo Social. Volumen 28 (1), 18-25
- MIDES - OPP (2017): “Reporte de Uruguay 2017” Disponible en: <http://200.40.96.180/images/ReporteUruguay2017.pdf>
- Míguez (2015): “Patologización de la infancia en Uruguay: aportes críticos en clave interdisciplinar”.
- Morras apud Dussel & Caruso (1999): “La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar” Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- Moscovici (1991): “Psicología Social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Cognición y desarrollo humano”. Ed. Paidós. Impreso en España. Segunda reimpresión, 1991
- Moscovici (1986): “Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano”. Ed. Paidós. Impreso en España. Primera reimpresión, 1988
- Normas Apa (2018). Disponible en: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>
- Nuñez (2007): “Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social”. Barcelona, España.
- Nuñez (2007): “Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Barcelona, España.
- Pérez (2011): “Si digo educar para los derechos humanos”. Disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf
- UNICEF (1999): "Justicia y Derechos del Niño" Comité editorial: Mary Beloff / Miguel Cillero / Julio Cortés / Jaime Couso.

- UNICEF (s/a) “Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño” Disponible en: <http://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Sartre (2000): “Crítica de la razón dialéctica”. Buenos Aires: Losada
- Sautu (2003): “Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación”. Ed. Lumiere S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Tello (2011): “Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth”
- Torres (2003): “Cátedra Jaime Torres Bodet”. Impreso en México Ed. Talleres Gráficos del CREFAL.
- Vain (s/f): “El mito de la escuela inclusiva ¿puede ser la escuela un lugar para lo diferente?”
- Vallejos (2008): “El otro anormal”. [online] Disponible en: <http://antropologiasocialulm.blogspot.com.uy/2008/07/el-otro-anormal-indiana-vallejos.html>
- Valles (2000): “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”. Síntesis Sociológica. España.
- Vasilachis (2006): “Metodología de la investigación social”. Universidad de Buenos Aires.