

Instituciones, sujetos y contextos

Recorridos de investigación educativa en
tiempos de transformaciones sociales

Olga Silvia Avila (comp.)



Presentamos en este volumen una recopilación de trabajos elaborados en el marco del proyecto: "Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes", subsidiado por Secyt- UNC y radicado en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC.

El proyecto constituye el espacio aglutinante del trabajo desarrollado por el equipo en los últimos años, y se centra en el estudio de las instituciones, los sujetos y las transformaciones sociales, proponiendo una mirada articulada entre la escuela como institución constituida a partir de las prácticas colectivas, las experiencias de niñez/adolescencia en sus pluralidades y heterogeneidades, y los procesos recientes en contextos urbanos. Atendiendo a la configuración socio histórica de los espacios locales, se buscó analizar el devenir institucional y sus transformaciones en el seno de estas redes, el lugar de los sujetos y las elaboraciones subjetivas acuñadas en esas tramas, así como las construcciones de niñez/adolescencia en organizaciones comunitarias y sus articulaciones escolares.

Interesa destacar que este primer esfuerzo de concretar una publicación surgida de la investigación educativa -que ha pasado ya por instancias de intercambio con los colegas investigadores en diversos eventos científicos- persigue la finalidad de salir de las fronteras académicas y fortalecer los diálogos ya iniciados desde diferentes propuestas con docentes, directivos, profesionales del sistema, estudiantes de magisterio y profesorados, integrantes de organizaciones preocupadas por la educación, y con todos aquellos a quienes interese compartir y confrontar miradas y preguntas en el campo de problemas que se abordan en estas páginas.

INSTITUCIONES, SUJETOS Y CONTEXTOS

Recorridos de investigación educativa
en tiempos de transformaciones sociales

Olga Silvia Avila

(Comp.)

Andrea Martino, Marisa Muchiut, Laura Romera Largo,
Gustavo Enrique Rinaudo, Alejandra Castro, Marina Yazzi,
Claudia Bruno, María Carla Herbstein, Carina Bertolino
Marcela Carignano, Pamela Reisin, Olga Silvia Avila.

(Autores)

Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales.

Andrea Graciela Martino ... [et.al.]; compilado por Olga Silvia Avila. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

234 pp.

ISBN: 978-950-33-1258-2

1. Políticas Educativas. 2. Investigación. I. Martino, Andrea Graciela
II. Avila, Olga Silvia, comp.
CDD 379

Fecha de catalogación:

2ª Edición (digital)

Ilustración de tapa: Francisco "Paco" Ferreyra, a quien agradecemos la amistosa gentileza con la que atendió nuestra solicitud para ilustrar la portada de este libro.

Esta publicación contó con el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba

Referato externo: Elena Achilli, Ana Correa, Marcela Sosa, Sergio Carbajal, María Inés Peralta y Liliana Vanella

Contacto: sujetosinstituciones@gmail.com

Diseño y diagramación: Gonzalo Gutiérrez Urquijo
antesdeayer@gmail.com

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



**BIBLIOGRAFÍAS EN
ACCESO ABIERTO**
X más **derecho** a la Universidad

*Contribuyendo a la gratuidad de la educación,
a la circulación del conocimiento y la producción científica.*
<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/accesoabierto/>

Presentación

Olga Silvia Avila

9

I. Sujetos, escuelas y contextos

Mundos de niñez/adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia educativa

Olga Silvia Avila, Alejandra Castro, Andrea Martino, Laura Romera Largo

17

¿Dónde pongo lo hallado? Lecturas que construyen los docentes sobre problemáticas educativas frecuentes en la infancia actual

Laura Romera Largo

31

Relaciones sociales y conflictividad cotidiana en sexto grado. Una aproximación al punto de vista de los niños

Gustavo Enrique Rinaudo

41

Subjetividades y escuela. Miradas adultas y modos de estar de los niños y niñas en la escuela

Laura Romera Largo, Claudia Bruno y Marcela Carignano

57

Escuelas, diversidad y discapacidad. Algunas construcciones y nuevos desafíos de la integración escolar

Claudia Bruno

67

2. Procesos y tensiones en las tramas de la escolarización

Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales

Olga Silvia Avila

77

Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad

Olga Silvia Avila, Andrea Martino, Marisa Muchiut

87

Quiebres y puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria

Andrea Martino

99

Índice

Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones <i>Olga Silvia Avila</i>	111
Construir “una trama educativa” que habilite el pasaje hacia la educación secundaria <i>Marisa Muchiut</i>	109
3. Niñez, educación y comunidad	
Experiencias de infancia en espacios educativos comunitarios. Otros modos de intervención posibles <i>María Carla Herbstein y Marina Yazzi</i>	123
Habitar lo comunitario: miradas en torno a experiencias con niños y niñas en espacios educativos <i>Olga Silvia Avila, Carla Herbstein, Gustavo Rinaudo, Marina Yazzi</i>	149
Los apoyos escolares. Derivaciones desde la investigación y reflexiones sobre el acompañamiento de la escolarización de niños, niñas y adolescentes <i>Carina Bertolino y Marisa Muchiut</i>	161
Transformaciones sociales, niñez y escolarización. Pensar la infancia junto a las maestras en una localidad de la provincia de Córdoba <i>Olga Silvia Avila</i>	177
Prácticas instituyentes ante los desafíos de la inclusión educativa en contextos de pobreza urbana <i>Marisa Muchiut, Gustavo Rinaudo</i>	191
Maestros Comunitarios: trabajar con las familias en su contexto cotidiano <i>Pamela Reisin</i>	205
Juego de otredades. La construcción de experiencias subjetivas y escolares en la niñez <i>Claudia Bruno</i>	221

Presentación

Presentamos en este volumen una recopilación de trabajos elaborados en el marco del proyecto: *“Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes”*, subsidiado por Secyt - UNC y radicado en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Hemos reunido ponencias presentadas por los integrantes del equipo de investigación –profesores, egresados y estudiantes- en distintos eventos científicos, en los que han sido evaluados y admitidos; este recaudo ha servido como criterio de selección a fin de fortalecer el valor académico del material. También hemos incluido -con la debida consulta- varios escritos ya publicados tanto en papel como en soporte digital a fin de enriquecer este primer intento de dar cuenta del trabajo de investigación realizado.

El citado proyecto es la continuidad del trabajo desarrollado por el equipo en los últimos años, y se centra en el estudio de las instituciones, los sujetos y las transformaciones sociales, proponiendo una mirada articulada entre la escuela como institución constituida a partir de las prácticas colectivas, las experiencias de niñez/adolescencia en sus pluralidades y heterogeneidades, y los procesos recientes en contextos urbanos. Atendiendo a la configuración socio histórica de los espacios locales, se buscó analizar el devenir institucional y sus transformaciones en el seno de estas redes, el lugar de los sujetos y las elaboraciones subjetivas acuñadas en esas tramas, así como la construcción de niñez/adolescencia en organizaciones comunitarias y sus articulaciones escolares.

La tarea realizada hasta el momento ha permitido consolidar perspectivas conceptuales, teórico metodológicas y políticas que interesa sostener; también permitió desentrañar algunos aspectos de la problemática en estudio que apenas se vislumbraban en los primeros acercamientos; estos resultados, siempre provisionarios, han ayudado a madurar la mirada y a desnaturalizar aspectos sutiles que hoy pueden comprenderse con menos ingenuidades y mayores interpelaciones críticas en orden a quebrar la “ilusión de transparencia” y desentrañar las diversas aristas de los procesos.

Esas distintas producciones en investigación han navegado junto a los actores en aguas turbulentas. Vivimos un tiempo histórico que constriñe a niños, jóvenes y adultos a transitar caminos poco predecibles, obligando a la invención en el seno de los quiebres, y poniendo en tensión la productividad simbólica y práctica de los mismos para resolver lo novedoso y lo conflictivo en el día a día, para encarar las disyuntivas vitales y los sufrimientos a los que están expuestos. La producción de conocimientos acompañó los vaivenes de esa actualidad, enfrentando encrucijadas complejas que es necesario madurar, interpelar y contextualizar, a

sabiendas de que el investigador es también un sujeto inmerso en los designios de estos tiempos.

En ese sentido, interesa señalar que el trabajo que sustenta los escritos recopilados, comenzó registrando las consecuencias de la fuerte crisis que signó los inicios del milenio. El equipo ha transitado desde aquellos interrogantes más centrados en la crisis de comienzos de milenio; la posición de subsidiariedad del Estado, las huellas subjetivas del deterioro y la pauperización, la debacle del sistema educativo paralizado en la mayoría de las provincias, para concentrarse en el análisis de otras condiciones derivadas de redefiniciones en políticas económicas y sociales, así como la implementación de transformaciones en normativas y políticas educativas, cuyos efectos y atravesamientos se hacen sentir en las instituciones y los sujetos, generando nuevas situaciones, demandas y disyuntivas, que se enfrentan de modo heterogéneo en los espacios territoriales, institucionales y comunitarios.

La irrupción de nuevos actores colectivos en el seno de la crisis del 2001, los cambios políticos y sociales producidos en los tiempos posteriores a la misma, el reposicionamiento ciudadano, las controversias y tensiones evidenciadas a raíz de esos cambios, marcaron diversas complejidades y horizontes; sus expresiones en la cotidianeidad social y particularmente en la problemática en estudio, se vislumbraron poco a poco.

A lo largo de los años, a través del trabajo de campo en distintos espacios, el equipo avanzó en *reconocer los rostros* de los sujetos y registrar las palabras y prácticas de niños y jóvenes, dejándose atravesar por sus sentimientos y pensamientos, sus deseos y búsquedas, sus soledades e incertidumbres. En otros casos, fueron los educadores, quienes abrieron las puertas a la reconstrucción de esas vivencias, sus contextos y significaciones, ayudando a comprender los sentidos impresos en acciones a veces contradictorias, y otras sorprendentes, al mismo tiempo que ponían sobre la mesa sus propias miradas y perspectivas.

Asimismo, se centraron esfuerzos en comprender los avatares de la escolaridad, entendiendo la “escolarización” como una herramienta política de primer orden que incide en la formación social de las nuevas generaciones para abrir o cerrar puertas, ofrecer caminos o mostrar atajos para la incorporación a la vida colectiva, la constitución de identidades y la gestación de experiencias vitales configuradoras de futuro. La pregunta por sus entretelones e intersticios, sus fracturas y significados prospectivos, está presente en los distintos artículos, alentados por la intención de descubrir las tramas más sutiles y cotidianas en las que estas disyuntivas se van resolviendo, pues es allí donde se juega su sentido para los sujetos. Al implementarse políticas tendientes al fortalecimiento de la inclusión educativa y materializarse progresivamente la obligatoriedad en la escuela secundaria, han quedado al descubierto las complejidades que su concreción implica en una es-

estructura social signada por controvertidas dinámicas de igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión.

Nuevos marcos legales, institucionales y políticos atraviesan -tal vez de modo embrionario pero con efectos de distinto cuño- la situación de la niñez/adolescencia; y, en este sentido, se presentan como factores a considerar en las dinámicas que incumben a los más jóvenes y a los espacios educativos que los albergan; las instituciones escolares, como formaciones históricamente constituidas y lugares de referencia y pertenencia de los sujetos, son territorios profundamente sensibles, toda vez que las cuestiones que venimos señalando se encarnan en el cotidiano e ingresan de la mano de esos sujetos y sus vivencias.

Los materiales se agrupan en torno a tres bloques, a saber: “Sujetos, escuelas y contextos”, “Procesos y tensiones en las tramas de la escolarización” y “Niñez, educación y comunidad”. Cada uno constituye una sección del libro y está integrado por ponencias que giran en torno a temáticas afines.

En el primero, “Sujetos, escuelas y contextos”, se incluyen artículos en los que cobran centralidad los sujetos y las miradas gestadas en torno a ellos en las instituciones: *Mundos de niñez/adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia educativa* (Avila, Castro, Martino, Romera Largo), *¿Dónde pongo lo hallado? Lecturas que construyen los docentes sobre problemáticas educativas frecuentes en la infancia actual* (Romera Largo), *Relaciones sociales y conflictividad cotidiana en sexto grado. Una aproximación al punto de vista de los niños* (Rinaudo), *Subjetividades y escuela. Miradas adultas y modos de estar de los niños y niñas en la escuela* (Romera Largo, Bruno, Carignano) y *Escuelas, diversidad y discapacidad. Algunas construcciones y nuevos desafíos de la integración escolar* (Bruno).

En segundo lugar, “Procesos y tensiones en las tramas de la escolarización”, presenta cinco escritos referidos a la escolarización, con referencia a la obligatoriedad extendida en la escuela secundaria, a las problemáticas de la igualdad en el seno de las prácticas y las instituciones, y en su proyección comunitaria a partir de las iniciativas de una escuela primaria. Los títulos incluidos son *Igualdad y educación: sujetos instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales* (Avila), *Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad* (Avila, Martino, Muchiut), *Quiebres y puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria* (Martino), *Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones* (Avila), *Construir “una trama educativa” que habilite el pasaje hacia la educación secundaria* (Muchiut).

Finalmente, en la sección titulada “Niñez, educación y comunidad” se aglutinan tres escritos referidos a espacios educativos comunitarios, un trabajo en torno

a problemáticas de la niñez en la escuela que reconstruye el entramado local y sus dinámicas en una ciudad de la provincia, otro relativo a las prácticas gestadas en dos escuelas periféricas urbanas de Capital ante los desafíos de la inclusión educativa en zonas de pobreza, un artículo que analiza el trabajo con familias en el marco del Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay y, finalmente, un trabajo referido al juego de miradas que contribuyen a configurar experiencias subjetivas y escolares en la infancia. Ellos son: *Experiencias de infancia en espacios educativos comunitarios. Otros modos de intervención posibles* (Herbstein, Yazzi), *Habitar lo comunitario: miradas en torno a experiencias con niños y niñas en espacios educativos* (Avila, Herbstein, Rinaudo, Yazzi), *Los apoyos escolares. Derivaciones desde la investigación y reflexiones sobre el acompañamiento de la escolarización de niños, niñas y adolescentes* (Bertolino, Muchiut) y *Transformaciones sociales, niñez y escolarización. Pensar la infancia junto a las maestras en una localidad de la provincia de Córdoba* (Avila). *Prácticas instituyentes ante los desafíos de la inclusión educativa en contextos de pobreza urbana, Maestros comunitarios: trabajar con las familias en su contexto cotidiano y Juego de otredades. La construcción de experiencias subjetivas y escolares en la niñez.*

Advertimos que los trabajos que presentamos han logrado registrar apenas en parte y en distintas escalas las transformaciones que vislumbramos; varias de las preguntas iniciales de la investigación condujeron a elaborar algunas claves de interés para comprender los problemas y otras quedan esbozadas como cuestiones a considerar en la continuidad de la tarea, tal vez formuladas con mayor precisión y claridad acerca de sus alcances. En cada uno de los artículos se recuperan recortes del trabajo de campo y miradas producidas “en casos” acerca de los cuales se ofrecen referencias y descripciones, conjugando de diversas maneras miradas situadas y específicas, y el análisis de procesos más amplios. Se incluyen, asimismo, algunas reflexiones relativas a los desafíos teórico metodológicos derivados, por un lado, del objeto de estudio, sus complejidades y atravesamientos, y por otro, de las especificidades del trabajo de campo. En todos los casos se ha preservado la identidad de los actores y las instituciones.

A esos actores e instituciones, docentes, directivos, estudiantes de los distintos niveles, educadores comunitarios, y pobladores de las zonas en las que se realizó trabajo de campo, nuestra mayor gratitud por abrir las puertas de sus experiencias y preocupaciones, compartiendo el saber y el deseo de comprender los procesos de la realidad social y educativa.

Queremos, igualmente, expresar nuestro reconocimiento a quienes han dejado su huella en nuestros modos de pensar la realidad social, las instituciones y los sujetos. Nuestras producciones abrevan en las perspectivas en que nos hemos formado y desarrollado, particularmente la Cátedra de Análisis Institucional de la Escuela de Ciencias de la Educación, inaugurada por Lucía Garay en 1988; los enfoques socio antropológicos sustentados desde la Maestría en Investigación

Educativa en el Centro de Estudios Avanzados; las incansables interpelaciones pedagógicas y políticas de María Saleme de Burnichón, que siempre recordamos aunque ya no nos acompaña, y los múltiples diálogos con nuestras compañeras y compañeros en el Centro de Investigaciones de la Facultad que lleva su nombre.

Asimismo, agradecemos especialmente a quienes nos han acompañado en la tarea de referato externo, que se incorpora a esta segunda edición digital: Elena Achilli, Ana Correa, Marcela Sosa, Sergio Carbajal, María Inés Peralta y Liliana Vanella. Sus aportes y colaboración nos honra y nos compromete en la continuidad del trabajo y la constante revisión crítica de las producciones.

Nuestro agradecimiento también a Francisco Ferreyra, que generosamente ha ilustrado la tapa que jerarquiza la edición digital al igual que la primera edición en papel, a Lucía Robledo, por sus observaciones y estímulos en la escritura, a Marcela Pacheco y el Área de Tecnología Educativa, por su acompañamiento siempre entusiasta para desarrollar opciones en el acceso democrático a los conocimientos producidos en la universidad, a Gonzalo Gutiérrez Urquijo por su tarea minuciosa de diseño y diagramación y su paciencia sostenida frente a nuestras dudas y dificultades, y a los colegas de Escuela de Ciencias de la Educación por la cálida recepción de la edición en papel que nos alentó a concretar esta segunda edición digital.

Por último, destacamos que este primer esfuerzo de concretar una publicación surgida de la investigación educativa -que ha pasado ya por instancias de intercambio con los colegas investigadores en diversos eventos científicos- persigue sustantivamente la finalidad de salir de las fronteras académicas y fortalecer los diálogos ya iniciados desde diferentes propuestas con docentes, directivos, profesionales del sistema, estudiantes de magisterios y profesorados, integrantes de organizaciones preocupadas por la educación, y con todos aquellos a quienes interese compartir y confrontar miradas y preguntas en el campo de problemas que se abordan en estas páginas.

1.

Sujetos, escuelas
y contextos

Mundos de niñez/adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia educativa¹

Olga Silvia Avila
Alejandra Castro
Andrea Martino
Laura Romera Largo

Introducción

Esta presentación recoge un ejercicio de producción, en el ámbito del equipo, que tuvo como consigna el *poner rostro a niños concretos* para fundir en una reflexión colectiva, algunas de las cuestiones emergentes al confrontar diversos fragmentos de los recorridos en terreno y ponerlas en tensión con las perspectivas conceptuales que venimos trabajando.

Aludimos a “*construcciones* de niñez/adolescencia”, para enfatizar la multiplicidad de condiciones, procesos, contingencias, situaciones y acontecimientos, que se anudan en la experiencia de los sujetos en los contextos actuales; experiencias en las que encuentran anclaje búsquedas activas con sentidos variados y manifestaciones multifacéticas².

Nos interesa particularmente interpelar los prismas desde los que se mira a los sujetos y sus prácticas, a partir de caminos recientemente trazados³ y que han permitido criticar y trascender las categorías universales instituidas para problematizar la configuración de “nuevas subjetividades”.

Decíamos en textos anteriores⁴ “los niños se constituyen como tales en el tránsito por un *tiempo de infancia* (Carli, 2002) cuyos sentidos van variando históri-

¹ Este artículo fue publicado en Cuadernos de Educación N°6. Año 2008. Revista del Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

² Cfr. Informe de investigación 2005 y ponencias del equipo.

³ Las figuras de la infancia, aquellos sentimientos y representaciones de los adultos hacia los niños han ido cambiando significativamente a lo largo de la historia y al interior de las distintas sociedades. Diferentes autores (Phillipe Ariès, Lloyd de Mause), han puesto de manifiesto el carácter socio-histórico de su constitución como campos específicos. En nuestro contexto y en la búsqueda de categorías de análisis que permitan problematizar las situaciones más actuales, otros como Sandra Carli vienen trabajando en este mismo sentido. Otros (Ignacio Lewkowicz, Cristina Corea, Silvia Duschastky) enfatizan la disolución de la categoría moderna de infancia o proponen abrirla para captar su pluralización creciente en escenarios de fragmentación social (Frigerio, Baquero)

⁴ Cfr. Informe de Investigación 2004

camente: es en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación a un otro adulto y el tiempo institucional, espacio de experiencia provisto, en buena medida, por la escuela”.

Dice S. Carli: “Ambas temporalidades, la del niño como cuerpo en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto están estrechamente articuladas. Es en esta ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que se produce la constitución de niño como sujeto: esta ligazón es constitutiva” (2002). En este sentido, la *escolarización* pone en tensión por un lado, sentidos y prácticas en relación con las familias, más precisamente con los ámbitos domésticos en los que tiene lugar el crecimiento del niño y su crianza, y por otro, las condiciones y procesos sociales en los que la propia niñez se configura en un contexto determinado.

Crecimiento, estructuración psíquica y social, crianza y socialización por un lado, formación y aprendizaje en el ámbito de un espacio institucional, colectivo, público, específicamente organizado, son componentes que reúnen *tiempos de infancia* y *tiempos de escolarización*, procesos que definen los matices, las diferencias y los recorridos de la niñez.

Con el ingreso a la categoría de *alumno* se inicia un recorrido incierto para el niño, cuyo grado de previsibilidad está ligado a la experiencia familiar y social; el niño debe conjugar su *tiempo de infancia* con el nuevo *tiempo de alumno* (Schlemenson, 1997), categorías entre las cuales pueden mediar pequeñas o grandes y sinuosas distancias; se trata además de experiencias colectivas que lo incluyen en procesos institucionales complejos en los que participan adultos frente a los cuales las asimetrías cobran nuevas dimensiones.

Es en la conjunción de estas construcciones que la escolarización va articulando también la producción de las problemáticas que afectan a los niños y sus modos de estar y asumir la escuela. Las categorías producidas en las instituciones para leer los procesos infantiles instituyen sentidos y construyen lugares simbólicos en los que los sujetos pueden o no alojarse. Y es por estas razones que se vuelve significativo interrogarlas desde las condiciones y procesos locales, lugares de producción de eslabones críticos e intersticios instituyentes susceptibles de hacer lugar a intervenciones posibles.

Inquietas por avanzar en esta dirección, consideramos necesario profundizar en las condiciones y atravesamientos que participan en la producción social e institucional de la experiencia subjetiva, a riesgo de sustancializar en estas “subjetividades” procesos que los niños y adolescentes reelaboran activamente pero también encarnan, sufren y afrontan como sujetos en proceso de constitución subjetiva inmersos en un mundo tensionado por procesos sociales específicos y

locales, ligados a las transformaciones que ha vivido nuestro país en los últimos treinta años.

Entre posiciones asimétricas y alteridades heterogéneas acuñadas en un cotidiano atravesado por lógicas divergentes y sentidos contrapuestos, los sujetos producen modos de ser niño, niña o adolescente que permean, impregnan o irrumpen los espacios escolares, convergen o colisionan en ellos, complejizan o resquebrajan sus tramas y procesos. En el intento por poner rostro local a estas transformaciones exploramos algunas escenas cotidianas en las instituciones y sus contextos.

Exploraciones en el cotidiano: experiencias de niñez y adolescencia⁵

A fin de retratar algunos de los sujetos cuya experiencia vital sirve de soporte a este escrito, pasaremos a desgranar pequeños relatos que permiten indicar algunos puntos relevantes y esbozar modos de recuperarlos en clave de conocimiento.

En los casos escogidos, se presentan con fuerza las condiciones y atravesamientos que constriñen la vida familiar y los posicionamientos asumidos por niños, adolescentes y los adultos en la familia y en la escuela. El trabajo y sus precariedades, sus impactos en la organización del cotidiano familiar y su expresión en los niños y sus modos de estar en las instituciones educativas por un lado. Así como las reconfiguraciones de las tramas de relaciones y posiciones en las familias como redes en las que los referentes adultos construyen diversos mundos de vida, conjugando condiciones y constricciones con modos de posicionarse frente a sus hijos, son procesos y condiciones que predominaron en los recortes realizados. Por otro lado, las intervenciones acuñadas frente a la situación, dan cuenta de algunos de los modos en que las instituciones leen y responden a las problemáticas configuradas.

No sé qué le pasa a Matías

Matías es el quinto de siete hermanos. Asiste a una sala de 4 años de un centro

⁵ Los registros que se incorporan, surgieron al calor de trabajos de intervención desde distintas posiciones, de ellos tomamos algunos relatos sugerentes para pensar las problemáticas que nos ocupan. Reflejan un momento del proyecto, en el que juzgamos como necesaria para la investigación, una etapa de aperturas a las sensaciones y desconciertos que propone el estar ahí. Pensamos no sólo estar en el campo sino en hacerlo desde una posición que habilite la posibilidad de responder, auxiliar, intervenir, para desde allí, cultivar una escucha más fina a los sujetos, aún afrontando las tensiones que supone la implicación y su necesario abordaje como problema metodológico. En este sentido, ha formado parte de los debates de equipo, cómo, hasta dónde, desde dónde y con qué sentidos es posible abrir la escucha a los problemas que involucran a los chicos, qué hacer con lo que se escucha, cuales los ribetes éticos que rodean este tipo de trabajo de investigación.

educativo infantil municipal. Vive con su familia en una precaria casa de un barrio periférico al noroeste de la ciudad de Córdoba.

Desde el Jardín se decide visitar la familia de Matías, con motivo de conversar con sus padres, ya que Matías hacía más de una semana que faltaba al centro educativo infantil y no se conocía algún motivo que los justifique. Además, la maestra había dicho:

No sé qué le pasa a Matías, casi siempre lo veo con sueño, hay días que llega y ni siquiera toma la leche, apoya la cabeza sobre los brazos y se tira sobre la mesa a dormir. Debe estar durmiendo mal.

La maestra cuenta que esta situación hace al menos un par de meses que sucede. Ella y la Directora le habían llamado la atención al papá una vez que llevó a Matías al centro, por las reiteradas llegadas tardes, pero la situación no se había modificado.

En la visita que se hace a la casa, el papá cuenta que, desde hace unos meses están trabajando él y la mamá, como “*naranjitas*” en la esquina de Cañada y Santa Rosa; es una zona de “restaurantes caros” y por las noches cuidan los autos de los clientes. Cuando se les cuenta que Matías está con sueño y se duerme frecuentemente en la sala, ellos piensan que es porque Matías realmente duerme poco en su casa. Expresan que Matías los acompaña, junto con los hermanos más chicos a trabajar. Están regresando a la casa alrededor de las 3 o 4 de la madrugada. Los cuatro hermanos más grandes de Matías ya van al primario, ellos no van con los papás a trabajar por las noches porque tienen que levantarse temprano para ir al colegio por la mañana. La mamá explica que no puede dejar a Matías y a sus otros dos hijos más chicos a cuidado de los hermanos más grandes y que por este motivo carga con los tres para trabajar por la noche y acompañar al marido. Ella dice:

Para mí es más seguro que estén conmigo, aunque tenga que llevarlos allá lejos, antes de que se queden al cuidado de los hermanos más grandes (el papá asiente con la cabeza). Allí (se refiere al lugar en donde cuidan autos) los puedo ver, cuidar y acostar a dormir todos juntitos, los tapo con algo y allí se quedan, acá si les pasa algo ¿qué hago?”

La mamá quería acompañar a su esposo y además lo planteaban como necesario para el tipo de trabajo. El papá manifiesta:

Cuando alguien de un auto te está pagando, otro tiene que estar atento porque

puede ser que haya otro (conductor) que se está yendo; y no esperan, se van... así que siempre uno tiene que estar atento, mirando y salir corriendo para alcanzar el otro auto, sino se van sin pagar, y son unos pesitos menos que traemos....

Sebastián y los papelitos

Sebastián vive con su familia en el mismo barrio periférico de la ciudad de Córdoba y asiste también a la sala de 4 años del centro educativo infantil municipal. Sebastián tiene mamá, papá y un hermanito de un año y ocho meses.

Un día la maestra de Sebastián comenta:

No se engancha con las actividades que propongo en la sala, la profe de educación física también comentó lo mismo, habla, pero en un tono muy bajo, es muy difícil escuchar lo que dice.

Las únicas actividades que llamaban la atención de Sebastián y en las que participaba activamente, eran las que implicaban recortar o rasgar papel. Sebastián recortaba, y todos los sobrantes de papeles los guardaba en un gran bolsillo en el guardapolvo. Lo mismo hacía con los papeles que descartaban sus compañeros de sala. Todo papelito suelto, era recogido por él y guardado en su bolsillo. Cuando se estaba realizando alguna otra actividad, por ejemplo cantar, escuchar un cuento, Sebastián parecía no interesarse y su inquieta mirada estaba permanentemente buscando “algo” sobre el piso. Un día se le pregunta si no quería sumarse a una serie de ejercicios de gimnasia que estaban haciendo sus compañeros. Dice que no y mete sus manos en el bolsillo lleno de papelitos. Ante la pregunta ¿por qué los papelitos? dice: “*son para mi papá.*”

Desde la institución, se convoca a la mamá para conversar y luego de esa charla fue posible comenzar a entender lo que le estaba pasando a Sebastián. La mamá cuenta que el papá de Sebastián tiene un carro con el que sale a *cirujear*, a buscar cartones y papeles, para luego venderlos y ganarse algún dinero para vivir. Toda la familia acompaña al papá en esta tarea y, particularmente, a Sebastián le encanta hacerlo. La mamá cuenta que algunas tardes son tan frías que ella decide quedarse en la casa con los dos hijos para que no corran riesgo de enfermarse, pero que es muy difícil convencer a Sebastián de que se quede porque le “*encanta salir y acompañar a su papá.*”

En estos dos relatos es posible ver como el mundo infantil está atravesado por el mundo adulto y, en particular, cómo este atravesamiento condiciona un modo de estar de los niños en la institución. A Matías le resulta muy difícil mantenerse

despierto en la sala por la mañana porque no descansa adecuadamente por la noche, ya que acompaña a sus padres a trabajar. En el caso de Sebastián, no se involucra en las actividades del centro, a excepción de aquellas relacionadas con la recolección de papeles, ya que son las más significativas para él por el trabajo de su papá. Además, interesa observar las posiciones del adulto.

En ambos casos, pero quizá más claramente en el caso de Matías, la madre considera que estará mejor cuidado con ella, a pesar de que tiene que llevarlo por las noches a su trabajo que es a la intemperie. El adulto no se corre, no desconoce su responsabilidad en el cuidado del otro, se hace cargo, sin embargo el modo en que ese adulto lo resuelve, repercute dificultando el estar del niño en el centro educativo.

Volviendo a los relatos, y en relación a ellos nos preguntamos: ¿se están construyendo espacios en las instituciones, por caso las educativas, donde sea posible albergar estos niños y sus circunstancias?, ¿cómo son estas construcciones?, ¿qué pasa con los adultos, padres y profesionales de las instituciones, al verse interpelados por estos niños en circunstancias?, ¿qué construcciones de “adultez” y “niñez” se están/van prefigurando?

Rodrigo y el cuaderno de comunicados

Rodrigo cursa 5º año de la EGB, en una escuela ubicada en un barrio céntrico de nuestra ciudad, que se puede catalogar como de clase media.

Una tarde la maestra de inglés lo acompaña a la Dirección. Allí le comenta a la vicedirectora, que Matías llevaba muchas notas en su cuaderno de comunicados, por no cumplir con sus tareas, que no estaban firmadas por los padres. Cuando ella le pregunta acerca de esto, el niño empieza a llorar desconsoladamente. Bronca y angustia.

Mi mamá se separó y se fue, yo vivo con mi papá y mis hermanos. Mi papá consiguió un trabajo y tiene que viajar de lunes a viernes.

¿Con quién estás?

Vivo con mis hermanos

¿Cómo estás? ¿Comés?

Sí. A veces me duele la panza, cuando me acuesto.

La docente recuerda que los hermanos del niño han sido alumnos de ella y que el mayor tiene 16 años, por lo tanto se trata de un caso que requiere intervención de la escuela ya que es un niño que ha quedado a cargo de otro menor. Se tranquiliza al niño y se envía una nota a la familia, pidiendo que algún adulto

de presente en la escuela.

A los dos días concurre la madre y comenta:

Yo no sabía que estaba tan mal. Pobrecito, yo voy y tomo la leche con ellos, almorzar no porque es más lío a esa hora, pero yo estoy con ellos.

Se le señala que la familia debe establecer alguna medida para que los chicos no estén solos, sin un adulto a cargo, ya que la escuela tiene la obligación legal de recurrir a la justicia en casos como este. Se acuerda internamente entre el equipo directivo y los docentes dar un tiempo y ver qué sucede.

Este caso nos muestra un rostro desprotegido de la infancia. Una familia que deja a este hijo a la deriva, donde padres e hijos no son convivientes: uno por razones de trabajo, otra por haberse ido del hogar. Las atribuciones culturalmente asignadas a la función materna parecieran en este caso estar debilitadas. Se trata de una madre que muestra un cierto “extrañamiento” respecto de lo que le ocurre a sus hijos y que declina su función y responsabilidades.

Pero también da cuenta de un encuentro, azaroso, en el agitado contexto escolar, entre un alumno y su maestra que responde desde lo más íntimo el sentimiento maternal, “¿Comés?”. Tal vez, sin proponérselo fue capaz de mirar al niño en el alumno, de provocar un giro desde la sanción a la escucha y a partir de allí la intervención. ¿Hacia dónde se hubieran encaminado las acciones si simplemente se lo reprendía o sancionaba por no traer el cuaderno?

Entre perros y títeres

En una escuela periférica, nos encontramos con Ricardo. Está en quinto grado y es conocido en toda la escuela. Molestar a los chicos, quitarles las cosas, y sobre todo deambular permanentemente, sin detenerse para estar en clase y realizar las tareas que proponen las docentes. Forma parte de un grupo de niños identificados en la escuela por sus dificultades de integración y de avance en los aprendizajes requeridos.

Una maestra recuerda:

Como estaban faltando mucho, un día agarré la bicicleta y me fui a casa de los Sánchez... llegué... era una piecita... una pobreza... salió la madre... muy mal... y me dijo... váyase rápido... antes que él se despierte... se pone muy mal... le puede pasar algo... Me asusté, agarré la bici y me fui...

En el contexto de un proyecto de títeres realizado entre el Jardín, primero y

quinto grado, comienza a mostrarse interesado a partir de la relación con el tallerista. Había comenzado a trabajar en un grupo y a participar cuando éste se lo pedía. Un día ante la pregunta por su trabajo responde:

Yo tenía el mío, yo estaba haciendo una garrapata, linda...

¿Y dónde está?

La llevé a mi casa, la dejé por ahí y me la comieron los perros... (risas de los otros chicos)

En ese momento entra la madre (que había concurrido frente a una citación de la directora) y comenta:

¿Le dijo? Dejó el bicho y se lo comieron, éste chico! En casa no hay lugar pero él, tampoco cuida....

Su maestra agrega más tarde:

Yo lo veo a la mañana cuando vengo... Tempranísimo... Viene sólo renegando con los hermanos. Patea la mochila mientras arrastra a los más chicos; lo levantan y lo sacan ahí nomás de la casa.

La estructuración del cotidiano, el uso del espacio en el hogar, las rutinas ofrecen escasamente tiempos y espacios para la escuela en la trama de las prácticas diarias, y en los sentidos que organizan la experiencia vital. Y sin embargo, a los ojos de la madre es el niño quien no cuida. En la escuela su lugar es el de la “no integración”, las dificultades y las molestias, los títeres una brecha abierta para convocar otros rostros de Ricardo.

Mariana: entre el trabajo y la escuela

Mariana tiene 14 años. Vive con sus padres y tres hermanos más. Su madre es ama de casa y su padre trabaja como albañil toda la semana en Córdoba. Mariana ve a su padre solo los fines de semana cuando éste vuelve a su casa. Ella trabaja cuidando un bebé en Barrio Zumarán en Córdoba. Con el dinero que gana se compra ropa y sale con amigos los fines de semana. Le gusta ir a los bailes de cuarteto.

A fines de septiembre comenta a una profesora la posibilidad de dejar el colegio porque le habían ofrecido trabajar en una casa, limpiando y cuidando dos niños durante todo el día. Mariana plantea que quiere irse de su casa. Entre lá-

grimas contó acerca de la mala relación con su madre, que “ya no daba más”.

Lo único que le interesa es el dinero... cuando mi papá viene con plata está todo bien, pero cuando no hay, se pelean, se gritan... yo no doy más.

Ella y su hermano mayor, que también trabaja en la construcción le dan gran parte de lo que ganan a su madre porque con lo que trae el padre no alcanza.

Pero siempre es lo mismo... el dinero..., siempre me está reprochando algo... Cuenta que el hermano dejó de estudiar para salir a trabajar pero que ella quisiera mejorar, “ser alguien en la vida”.

Sus profesores señalan en forma reiterada que Mariana no trabaja en las horas de clase, molesta silbando, hablando o gritando. Usa el celular, sale de clase sin permiso, dice groserías. Cuando la preceptora descubre que Mariana ha estado falsificando las firmas de su madre se le solicita que se presente a la institución en forma inmediata. Su madre no se presentó nunca. A Mariana le pusieron cinco amonestaciones.

Como puede, como sabe, como le sale va maniobrando su experiencia escolar y su posición de alumna entre relaciones y tensiones. Falsifica la firma de su madre durante todo un año, no deja de firmar en nombre de su madre para permanecer en la escuela como quiere su padre o ¿como quiere ella misma?

Emilia y su duelo

Emilia tiene 14 años y vive actualmente con su madre y siete hermanos más en El Pueblito. Durante el año Emilia fue una alumna callada, que a veces pasaba desapercibida entre sus compañeros, más inquietos y “charlatanes”. Durante la primera parte del año tuvo un muy buen rendimiento académico. Realizaba los trabajos, prestaba atención, participaba en clase, tenía buenas notas. Luego de las vacaciones de julio Emilia cambió de asiento y de compañeras; pasó a formar parte del grupo de “las terribles”, según expresiones de los docentes, aunque desde un lugar más pasivo. De hecho nunca estuvo involucrada en ninguna situación de indisciplina.

Su rendimiento académico bajó a tal punto que en diciembre se llevó varias materias. En marzo, en el turno de examen, una docente le preguntó por qué había llegado a esa instancia. Fue allí que entre lágrimas contó que su padre había muerto en junio, luego de una larga y penosa enfermedad, y que ella desde ese momento no supo qué hacer con su vida, “*me sentí sola*”, “*me cuesta darme*”

dijo. Además,

Mi mamá no quiso que yo faltara al colegio por la muerte de mi papá, y yo tampoco quería, así que nadie se enteró.

Contó que su padre quería que estudiara, que “fuera algo”; además que tiene cuatro hermanos menores y que están recibiendo una pensión pero que no les alcanza y su madre está saliendo a trabajar afuera, en casas de familia.

Ese suceso doloroso, que permaneció en silencio, encontró otros lenguajes para expresarse sin que los adultos de la institución pudieran leerlo hasta marzo.

Interrogantes, reflexiones y preocupaciones

Los relatos que recuperamos más arriba nos permiten vislumbrar por un lado, tramas diversas en las que se configuran modos de ser niño, niña o adolescente, las distintas formas en que los adultos resultan afectados y las posiciones subjetivas que construyen frente a sus hijos y alumnos, en sus pensamientos y en sus prácticas, sus ausencias y presencias, decisiones cotidianas e intervenciones de distinto orden. Nos ofrecen la ocasión de reflexionar acerca de los modos en que las instituciones registran y condensan figuras de *niñez* y *adolescencia* en su interior y con relación a las cuales los sujetos y sus circunstancias permanecen en penumbras a menos que una pregunta logre atravesarlos.

Enfatizar en la pluralidad de mundos que construyen infancia/adolescencia permite encontrar anclajes para comprender esa pluralidad en clave local; la articulación de estos mundos en las redes de los procesos sociales que los contienen proporcionan algunas coordenadas para inscribir relaciones y tensiones, y ensayar vinculaciones entre los procesos subjetivos, simbólicos y sociales. Esta mirada relacional ayuda a abonar la desustancialización de la idea de “nuevas subjetividades”, a veces pensadas con productos propios de una época, dejando pendiente la explicación acerca de orígenes y procesos de conformación, y con el riesgo cierto de tipificación con serias consecuencias políticas (educabilidad, resiliencias, síndromes principalmente de ADD).

Apelar a las condiciones, y atravesamientos en la producción social de experiencias subjetivas nos devuelve la posibilidad de incluir al niño en un devenir histórico y social concreto en cuya trama se tejen experiencias y se construyen subjetividades desde una postura activa y a la vez frágil, en la cual un excesivo énfasis en las figuras de las “nuevas subjetividades” deja desde el punto de vista de las consecuencias políticas de las elaboraciones conceptuales, demasiado en manos del niño y del adolescente la producción de una experiencia que es social

y subjetiva a la vez.

La enorme fragilidad de las condiciones, los atravesamientos sustantivos que los modos de resolución del mundo adulto frente a las transformaciones sociales producen en el mundo de niños y adolescentes, y a su vez la activa producción de los sujetos frente a esas condiciones, requiere lecturas más detenidas de los procesos de producción subjetiva en nuestros contextos.

La actividad de niños y adolescentes no son sólo “nuevas subjetividades”, sino respuestas en tensión, elaboraciones que reclaman algo al adulto y no sólo confrontan con mundos de sentido diferentes. Necesidad de interrogar los modos que se mira e interpela. Algunos padres buscan alternativas, otros abandonan, otros maltratan. Algunos docentes buscan escuchar y otros clasifican. Algunas instituciones buscan canales y otras clausuran construcciones deseadas.

Una mamá que cuida a la intemperie, otra que está ausente y aparece de modo intermitente, padres que suscitan un profundo interés en “juntar papeles”, otro que deja como herencia un deseo, el de “ser alguien”. Instituciones interpeladas en sus modos de registrar la niñez y la adolescencia, sorpresa o desconcierto frente a la irrupción de vidas inesperadas; desconocimiento y negación, categorías desbordadas y realidades ignoradas o simplemente no escuchadas.

El problema sustancial, más allá de la *destitución* de la infancia, es encontrar en el estudio de nuestra realidad y sus múltiples fragilidades, los procesos específicos en los que alguna niñez se construye, en el seno de condiciones, atravesamientos e intervenciones de distinto signos y sentidos. La fragilidad de la época impone repensar los modos en que ingresan en las redes de la temporalidad y los caminos que recorren en su constitución como sujetos y su relación con la escuela, inscribiendo a los niños/adolescentes en una perspectiva histórico-social.

Estamos en momentos de lucha de sentidos profundos, de reestructuración de posiciones frente a la niñez y sus procesos de construcción social, de incertidumbre acerca de los sentidos de las intervenciones por parte de muchos y de certidumbres riesgosas o decididamente destructivas por parte de otros. En esta lucha de sentidos y de prácticas se construyen realidades, y se trazan cursos de institucionalización.

Condiciones y atravesamientos como las reflejadas más arriba impregnan las experiencias y procesos de subjetivación, pero también invitan a pensar en una *ética de la oportunidad* (Cornú, 2004); ética que permite abrir el juego aprovechando y creando *ocasiones* para intervenir y aportar función de sostén, apuntalamiento e inscripción a los modos de construir las infancias y adolescencias.

Nos parece necesario incluir al niño en un devenir histórico y social concreto, en cuya trama se tejen experiencias y se construyen subjetividades, implica un posicionamiento político como adultos responsables en la atención y la educación

de las nuevas generaciones. Es pensar y considerar a estos chicos y a estos adolescentes “*tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común que es propia de cada generación,... es darles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder a esa renovación; y también es protegerlos en este tiempo de preparación*” (Dussel, 2003). De allí la necesidad de encontrar en los modos en que reconocemos la realidad aquellos puntos dónde la pregunta interpela a los actores y ofrece una puerta abierta a la intervención y la producción instituyente.

Instituir una praxis esperanzada que busque “atrapar ocasiones” que construyan oportunidad para los niños y jóvenes en las escuelas, requiere no solo de “otros”, “alternativos”, “novedosos” posicionamientos e intervenciones por parte de los adultos; o cauces que alojen la novedad que llega de la mano de los chicos en las instituciones, rompiendo con los atrincheramientos en el trabajo de educar, abonando su carácter colectivo y su dimensión ético-política. Es necesario habilitar pensamiento y acción, que constituyan una política pública capaz de mirar y atender a situaciones como las que retratamos más arriba, desde una posición *integral, no segmentada* y que comprometa la voluntad del Estado en mejorar el trabajo del educar y sostener experiencia que ayuden a florecer *ocasiones* en el seno de las fragilidades (Avila, 2007).

Bibliografía

Avila, Olga S. (2007) “Reinvenciones de lo escolar. Tensiones, límites y posibilidades” en Baquero R., Diker G. y Frigerio G. (comp.): *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

Baquero, Ricardo y otros (comp.). (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante Editorial. Buenos Aires.

Carli, Sandra. (2002) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1950*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

— (2006) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires.

Cornú, Laurence. (2004) “Una ética de la oportunidad” en Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (comp.). *Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Coedición Novedades Educativas y Fundación CEM. Buenos Aires.

Dussel, Inés y Finocchio, Silvia. (2003) *Enseñar Hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (comp.). (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y Experiencias en los bordes*. Coedición Novedades Educativas y Fun-

dación CEM. Buenos Aires.

— (2004) *Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Coedición Novedades Educativas y Fundación CEM. Buenos Aires.

Garay, Lucía; Avila, Olga; Lescano, Alicia y Uanini, Mónica (2000). “Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela” en *Cuadernos de Educación N°1*. Ferreyra Editor. Córdoba.

Giberti, Eva. (2005) *La familia a pesar de todo*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Jelin, Elizabeth. (2004) *Pan y Afectos. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Redondo, Patricia y Martinis, Pablo (comp.). (2006) *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante Editorial. Buenos Aires.

Schlemenson, Silvia (1997). *Subjetividad y Escuela en Políticas, instituciones y actores en educación*. Ed. Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios. FLACSO. Buenos Aires.

¿Dónde pongo lo hallado?

Lecturas que construyen los docentes sobre problemáticas educativas frecuentes en la infancia actual¹

Laura Romera Largo

*“¿Dónde pongo lo hallado?...
en las calles, los libros, las noches,
los rostros en que te he buscado.”*
Silvio Rodríguez

Introducción

Este trabajo presenta algunas observaciones y reflexiones elaboradas en el seno de nuestra experiencia de investigación realizada entre los años 2006 y 2007, en una escuela pública de nuestra ciudad. Con anclaje en uno de los objetivos específicos nos propusimos *“explorar algunas problemáticas de escolarización y las categorías emergentes en la lectura y abordaje de las mismas, analizando sus implicancias para los sujetos y las instituciones”*.

A partir de los recorridos realizados en la investigación se había podido establecer que las problemáticas presentadas por los niños en los espacios escolares son objeto de múltiples lecturas y decodificaciones a través de las cuales se establecen parámetros para abordarlas. Esas lecturas cristalizan en categorías controvertidas que lejos de constituir simples disputas académicas o profesionales, tienen una incidencia directa en los sujetos y los horizontes que se les ofrecen para resolverlas.

En este contexto surgió la preocupación por la recurrencia del “déficit atencional” en la mirada de las problemáticas de la niñez y educación. El incremento de los diagnósticos con este *síndrome* en las escuelas y la consecuente *medicalización* que ello supone condujo a internarnos en la cotidianeidad de una escuela pública como modo de establecer si esta figura aparecía, de qué modo se presentaba y cómo incidía en los posicionamientos de las maestras y directivos con

¹ Los desarrollos que se plantean en este artículo forman parte de la ponencia: “El Déficit Atencional como categoría de lectura de las problemáticas frecuentes en la infancia: El caso de una escuela de Barrio Matienzo” presentada en las “IV Jornadas de Investigación en Educación. Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los actores en el Campo Educativo” Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, julio de 2009.

relación a los niños².

El trabajo de campo estuvo signado por la vivencia de la “sorpresa” en un primer momento y la reflexión crítica después, a partir de que aquello que hallamos distaba de lo que esperábamos encontrar. Nuestros supuestos, gestados en los recorridos anteriores nos impulsaban a estar atentas a aquellas cristalizaciones de sentido portadoras de clausuras medicalizadas y, en las miradas de las maestras hallamos la vitalidad de la pregunta y la escucha atenta a los procesos infantiles. En las palabras de los docentes y los directivos de esta institución no primaba la noción de “déficit”; encontramos que las problemáticas que presentaban los niños interpelaban a los adultos a preguntar-se, por el impacto de las transformaciones sociales en las subjetividades, por la propuesta pedagógica, por los múltiples modos de los niños de habitar la escuela y la relevancia de la función adulto.

Nos preguntamos ¿Dónde pongo lo hallado? Cómo analizar estas miradas sobre los niños y la ausencia de aquellas que esperábamos, cómo articular esa realidad que aparecía redireccionando los interrogantes y resultaba sumamente interesante para pensar el lugar que asume, en ese contexto, esa escuela en las construcciones de infancias. La escuela se presentó como un lugar de reconocimiento y de pregunta por el niño, como un espacio de escucha hacia los problemas y necesidades que surgen de los contextos actuales y nos mostró potencialidades y recursos de los que no teníamos hasta allí suficiente registro.

Significó un aprendizaje en nuestro propio proceso, nos remitió a dar nuevos sentidos a aquella a definición del trabajo del investigador como artesanal (Achilli, 1985) y a la particular relación entre la teoría y el campo, que requiere permanentemente del desarrollo de la reflexividad del investigador.

Esta experiencia da cuenta de los entretelones y las interpelaciones a que es necesario atender en la investigación. Nos indica también cómo el encuentro con los otros, los sujetos sociales, nos cuestiona como investigadores exigiendo revisiones y descentramientos, poniendo tensión la propia subjetividad, los preconceptos y prejuicios y pone de relieve una vez más las complejidades en el camino de la construcción de conocimientos.

² Se posiciona en una perspectiva crítica acerca de los procesos por los cuales se diagnostica a los niños basados en la descripción y clasificación de agrupaciones de conductas heterogéneas, imprecisas y confusas, como “inquietos”, “dispersos”. En una gran cantidad de casos consiste en cuestionarios realizados por padres y maestros, que derivan en la rotulación del niño a partir de la categoría “Déficit”, y en la consecuente medicación y la regulación de la conducta. Estos procedimientos desconocen aspectos de la historia subjetiva así como también circunstancias vitales por las que atraviesan los niños, duelo, abuso sexual, abandonos, adopciones, entre otros. Se considera que esto constituye una simplificación de la concepción de psiquismo infantil, y por lo tanto de la concepción de Sujeto histórico, social, y sujeto de deseo.

El trabajo realizado

Nuestras preocupaciones ligadas a los efectos sociales, subjetivos y políticos de las interpretaciones acuñadas en los establecimientos escolares acerca de los problemas de la infancia se centraron en este tramo del trabajo de campo en explorar sus alcances y connotaciones, interrogar hasta qué punto han encontrado arraigo en el pensamiento de las maestras y en el ámbito de las escuelas, vincular esas construcciones con las miradas en torno a la infancia que se construyen en los establecimientos educativos y, especialmente, indagar acerca de las alternativas, los contrapuntos, las sensibilidades y las aperturas que pueden permitir otras rumbos posibles, otras elucidaciones y posicionamientos para cimentar caminos abiertos a las necesidades de los chicos³.

En este contexto de interrogantes, como ya señalamos, el proyecto partió preguntándose por la categoría de “déficit atencional asociado o no a Hiperactividad, una de las más difundidas y “popularizadas” en esos tiempos, y explorar en una escuela de la ciudad de Córdoba, su posible incidencia.

Consideramos necesario acercarnos a las representaciones de infancia, a fin de visualizar las diferentes significaciones que adquieren las problemáticas de los niños y explorar en ese contexto, si estaba presente y cómo la figura del *déficit atencional*. Se establecieron como ejes de indagación:

- La descripción que cada uno de aquellos pudiera hacer de sus alumnos,
- La identificación de las problemáticas más frecuentes que presentan los niños, y en este contexto explorar la prevalencia del *déficit atencional* como categoría de lectura de los problemas.

En función de ello se realizaron observaciones y entrevistas, con el fin de acceder en la palabra de directivos y docentes de la institución, a esas miradas y reflexionar con ellos respecto de las problemáticas que observan.

Una escuela, los sujetos y las palabras

La escuela funciona en un edificio en Barrio Matienzo, ubicado en el mismo predio que el jardín de infantes y que el CBU. En frente hay una plaza, con una gran extensión de terreno, y solo unos pocos juegos.

Al ingresar se encuentra el SUM, en las galerías hay se exponen los derechos del niño, citas de escritores reconocidos, como esta: *Si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan como somos* de Eduardo Galeano, y la expresión: *Leer es poder*. Fue creada en marzo de 1994, por iniciativa de un grupo de padres, actualmente cuenta con más de cuatrocientos alumnos. La po-

³ Cfr. Proyecto de investigación 2006/2007.

blación se describe como muy diversa en cuanto a recursos económicos, existiendo numerosas familias que reciben planes, en tanto otras poseen trabajos estables y pocos casos en los que se dedican al cirujeo. Muchos de los niños provienen del barrio, de una Cooperativa de vivienda, y otros de un nuevo plan de vivienda.

Los niños en la palabra de los maestros

Las representaciones que los docentes construyen sobre los sujetos de aprendizaje, resultan un material valioso para analizar, ya que condicionan fuertemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, los vínculos que se establecen y los modos en los que los niños transitarán la experiencia escolar, es por ello que una parte significativa del trabajo de campo se dedicó a indagar acerca de las mismas.

Son sumamente afectivos. Inteligentes, muy prácticos, inquietos. Y los modos de relacionarse entre ellos son muy particulares, que a la luz de nuestros modos de vivir se ven violentos. Pero que no... que para ellos no es violencia. (Directora)

Lo primero es las características del lugar, siempre hay diferencias entre los chicos, en mis alumnos había entre ellos mucha violencia, ahora no, por lo menos mi grado, como he trabajado. Supongo a través de la violencia están reclamando la falta de afecto, de atención. Eso es lo que he visto más en los chicos de acá. (Docente 2º grado)

Hay chicos que generalmente están solos en la casa o que están en la calle todo el día, y otros que están los padres constantemente, hay de todo un poco; otros que no aparecen nunca y otros que están en una buena posición económica, trabajadores pero no están con sus hijos. Los chicos sufren la ausencia de los padres o el cariño de ellos. (Docente de 6º grado)

En las palabras de las docentes ocupa un lugar central el *afecto*, señalan que los niños lo buscan a través de diferentes modos y, -en íntima relación con esto- el otro aspecto que aparece en las entrevistas es *la soledad* en los niños; en algunos casos por condiciones de trabajo de los padres y en otros, los docentes marcan que esta “soledad” o desatención es de índole afectiva y se da en familias que poseen trabajos estables y mejores condiciones socioeconómicas. La violencia aparece ligada a la descripción de estos niños, aunque con diferentes sentidos asignados; como una característica propia de estas subjetividades, compartida

entre pares y que se expresa en juegos, formas de comunicación, que es interpretada como violencia por los adultos. Por otra parte esta violencia es significada por estos docentes como demanda hacia el adulto, de atención, de *cuidado*. Es significativo detenerse a *mirar* los modos en los que estas docentes abordan esta cuestión.

Cuando yo llegué me contestaban, yo fui poniendo límites, veía mucho la violencia en los recreos un día les dije: “no los voy a dejar jugar solos porque se pelean mucho. Van a jugar conmigo, pero vamos a jugar a la ronda”; no sabían las rondas, les enseñé y les encantó. Los llamé a los padres y hablamos de las rondas, así surgió esto de las rondas y a los chicos les encantó, por otro lado normas de convivencia en el aula. Y así fuimos trabajando y en la feria del libro uno de los nuestros fue “Las Rondas”. (Docente 2º grado)

Vemos aquí como la *violencia* que el docente dice observar en los niños provoca diferentes respuestas. En primer lugar se posiciona como adulto, siendo ella quien establece la necesidad del respeto por las normas de convivencia, se erige como otro que pone el límite y hace cumplir la ley, proceso fundamental en la construcción de la subjetividad.

Por otra parte en las entrevistas aparece la preocupación por el *jugar*, -actividad por excelencia ligada al tiempo de niñez en las representaciones sociales-, algunos expresan que esta actividad estaría interrumpida y otros que ven que está atravesada por esta modalidad que llaman violencia, constituyendo las agresiones físicas y verbales, sin ningún tipo de simbolización, la forma predominante de pasar los recreos.

En el caso citado esta inquietud genera un movimiento, un encuentro que propone desplegar el juego, y allí tiene su efecto la palabra, en un encuentro subjetivo entre los niños, la maestra y los padres que permite construir relaciones diferentes al pasaje al acto y la violencia. La docente pudo jugar con los niños desde su propio deseo, es significativo que el juego que eligió es el que contó- en las entrevistas- que jugaba con su padre. La relación asimétrica que se establece entre el niño y el docente suscita en este diferentes sentimientos, únicos, singulares, movilizan aspectos del orden de lo “afectivo” orden inconsciente, la historia subjetiva, escolar, cuestiones sublimadas en la vocación por trabajar con niños, que tienen una incidencia fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen el posicionamiento de ese maestro con ese niño, habilitando u obturando la posibilidad de transmisión. A esto nos referimos cuando decimos que abordar la infancia nos remite a encontrarnos con lo que de nuestra infancia habita en nosotros.

-Para mí eran más tranquilos, más obedientes, había más respetos yo me acuerdo mi seño era mi seño y nada más, no podía entablar una relación más amistosa. (Docente de 3º grado)

-¿Encuentra diferencias entre lo que Ud. estudió acerca de los chicos, y los chicos de hoy?

- ¡Sí! Por supuesto... tenían otros modos de transitar la escuela también por lo que significaba la escuela, allí la escuela era LA escuela... Son otros los modos de estar en la escuela, son más libres, tienen más posibilidades de expresar la palabra, de decir lo que quieren decir, nosotros era lo que decía la maestra y lo que decía la madre, no teníamos muchas opciones; de opinión, de crítica, como tienen mis chicos ahora, mirá si íbamos a entrar en la Dirección. (Directora)

La infancia de “antes” aparece representada en distintas figuras, por un lado, caracterizada por una mayor diferenciación con el mundo adulto, una relación donde la asimetría estaría más delimitada y que condicionaba los modos de transitar las instituciones. Esta cuestión es significada con cierta ambivalencia, por un lado señalan que había más respeto, eran más tranquilos, pero por otro, destacan las posibilidades de expresión y el carácter afectivo que irrumpe en la relación con sus alumnos en la actualidad.

Las problemáticas y la mirada de la escuela

Al responder por las problemáticas más frecuentes, se advierten al menos dos dimensiones. Aquellas relacionadas con las condiciones socioeconómicas que derivan en muchos casos en la “desatención de los niños”, y por lo tanto de su escolaridad, movimientos familiares determinados por separaciones, migraciones, formación de nuevas parejas, y otras que se van configurando al interior del aula- y que son comunes en la mayoría de nuestras escuelas-. Esto es, propuestas homogéneas para aulas en las que lo que prima es la diversidad, puntos de partida y procesos de aprendizaje muy diferentes conviviendo en espacios y rutinas muy estructuradas. El déficit no es definido como categoría relevante en esta institución, se menciona la existencia en casos muy puntuales, pero también ligado a otras problemáticas. Lo que resulta significativo es el posicionamiento de la escuela, ya que tanto los directivos como los docentes entrevistados responden a esto *preguntándose*. En la mayoría de los casos señalan la necesidad de modificar las estrategias pedagógicas, la incorporación del juego, parece ser una clave importante. Los períodos cortos de atención, la demanda constante de situaciones

diferentes, no repetidas, es interpretado por estas docentes, según lo expresado, como características propias de los cambios culturales, no como fenómenos de patologización de la niñez.

Algunas reflexiones

En el caso de la institución en la que realizamos la investigación resulta particularmente importante, recuperar el papel instituyente de las prácticas escolares y el posicionamiento de la escuela frente a los procesos de deterioro social que afectan a la población, sosteniendo que si bien la escuela no es la que define los destinos socioeconómicos de las familias, puede instituir una diferencia en la trayectoria de los sujetos, permitiendo aperturas o cierres en los posicionamientos subjetivos y la constitución del sujeto social.

En los relatos de los sujetos que han sido presentados encontramos lo que consideramos algunas claves que posibilitan *más aperturas que cierres* en los modos de los niños de habitar la escuela, la relevancia de la palabra y la subjetividad (Avila y otros, 2007).

El lenguaje posee una función constitutiva como lugar de significación, y de nominación del mundo en tanto ofrece sentidos, historias y representaciones. Sobre esta función constitutiva es que trabaja el docente, ofreciendo sentidos y dando lugar no solo a la apropiación por parte de sus alumnos, sino también generar condiciones para que ellos construyan los propios. La escuela se constituye así en un lugar diferente que posibilita al sujeto expresarse a través de la palabra y no desde el pasaje al acto, un lugar en el que los sentidos aportados permiten elaborar *experiencia*.

La categoría *otredad* es una condición ineludible en la constitución subjetiva. En este sentido, el encuentro intersubjetivo es lo que posibilita instaurar el juego allí donde encontramos intercambios que los adultos definen como violentos. Es este encuentro el que posibilita poner el signo de pregunta allí donde otros discursos clasifican diagnostican, rotulan y medican. Lo que permite que la aparición de comportamientos diferentes a los que la escuela espera -o estaba acostumbrada a esperar- del tiempo de niñez, sean mirados como parte de un contexto de transformaciones sociales, culturales y no patologizarlos bajo figuras provenientes del discurso médico.

Estos sujetos -en esta escuela- nos muestran que es posible instituir una práctica que introduce una *diferencia* en las trayectorias de estos niños que transitan su tiempo de infancia en condiciones que constriñen la vida cotidiana y reconfiguraciones familiares que los dejan en *soledad*. Escuela que da lugar a la pregunta, al deseo de los sujetos que forman parte de ella, y que nos invita a pensar en una

ética de la oportunidad” (Cornú, 2004) que permite abrir el juego aprovechando y creando ocasiones para intervenir y aportar funciones de sostén, apuntalamiento e inscripción a los modos de construir infancias.

El encontrar en esta escuela un discurso docente que no se ilusiona con la simplificación victimizadora y descomprometedora de cierta estrategia normativista y homogeneizante hace pensar sobre el peso que tiene lo institucional y las propias representaciones de los maestros sobre sus alumnos, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre su propia práctica, para neutralizar los avances de la industria farmacológica que inunda el mercado de ansiolíticos, antidepresivos, anfetaminas, etc. para atenuar el dolor de vivir. Ello implica asimismo que en otras escuelas en donde este discurso haya imbuido su cotidianeidad, debido en gran parte a la fuerte pregnancia que se le otorga a la medicina en general y al médico en particular y en parte a las concepciones heredadas de la formación, es posible encarar un trabajo que apunte a poner en cuestión tales representaciones y a promover una nueva mirada a un proceso de subjetivación que siempre en sus vicisitudes es singular y situado.

Bibliografía

Achili, Elena. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario. Santa Fe.

Avila, Olga; Castro, Andrea; Martino, Andrea y Romera, Laura. (2008) *Mundos de niñez/adolescencia*. Cuadernos de Educación, año VI, n° 6. Córdoba.

Calarco, José. (2006) *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Carli, Sandra. (2002) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1950*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

— (2006) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires.

Cornú, Laurence. (2004) “Una ética de la oportunidad” en Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (comp.) (2004) *Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Coedición Novedades Educativas y Fundación CEM. Buenos Aires.

DSM IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (comp.). (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y Experiencias en los bordes*. Coedición Novedades Educativas y Fundación CEM. Buenos Aires.

Frigerio, Graciela y Dicker, Gabriela (comp.). (2004) *Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Coedición Novedades Edu-

cativas y Fundación CEM. Buenos Aires.

Garay, Lucía; Avila, Olga; Lescano, Alicia y Uanini, Mónica. (2000) “Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela” en *Cuadernos de Educación N°1*. Ferreyra Editor. Córdoba.

Gramsie, Silvina. (1996) *El auge de una psiquiatría infantil al servicio de la adaptación*. Publicado en la revista «Psicoanálisis y el Hospital - Publicación semestral de practicantes en Instituciones Hospitalarias» N° 9 “Psiquiatría y psicoanálisis”. Junio, pp. 62/65. Buenos Aires.

Lyotard, J.F. (1997) *Lecturas de infancia*. Eudeba. Buenos Aires.

Lopez Molina, Eduardo. (2008) *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Ferreira editor. Córdoba.

Relaciones sociales y conflictividad cotidiana en sexto grado. Una aproximación al punto de vista de los niños¹

Gustavo Enrique Rinaudo

Acercándonos a la problemática

En este trabajo se aborda la problemática de las conflictividades cotidianas y de las relaciones sociales de los niños en una escuela y en una “villa” de la ciudad de Córdoba, Argentina, realizado en los años 2009 - 2011, prestando especial atención a situaciones que transcurren entre los niños de sexto grado.

En los últimos años la problemática de las relaciones sociales se ha visibilizado convirtiéndose en una temática de interés y de indagación en el campo de las ciencias sociales. En el caso de la niñez, los contactos cotidianos, los modos en que se acercan y se alejan, los principios de clasificación que orientan las relaciones sociales construidas por los niños han adquirido relevancia y se han tornado objeto de investigación a construir.

Al mismo tiempo, la problemática de las relaciones y los conflictos en las escuelas ha sido tema de discusión social, objeto de investigaciones y tratamiento de diferentes especialistas. En muchos casos, la lectura de las distintas experiencias ha estado interpelada por la dimensión de la violencia, construida como un aspecto negativo, que deja a la institución educativa perpleja sin posibilidad de ejercer una de sus funciones primordiales, como es la de transmitir la experiencia generacional y desarrollar procesos educativos; al tiempo que obtura la posibilidad de producir dispositivos institucionales reguladores de las relaciones y las prácticas.

El sentido común ha visto una conexión y una relación causal entre las condiciones materiales de existencia y en especial los contextos de pobreza urbana y la emergencia de los conflictos en las escuelas. Así se han generado procesos que interrelacionan pobreza, niñez y violencia, categorizando a los niños como “violentos”, sin reparar en los efectos de esta interpretación en las prácticas sociales y escolares.

¹ Una primera versión de este escrito fue presentado en las VII Jornadas de Investigación y Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, a lo que se agregó extractos de otra Ponencia presentada en las II Jornadas de Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, organizadas por el IDES - CAS, Agosto de 2012, ambos escritos fueron revisados y modificados para su publicación.

Esta problemática no ha estado ajena a la cotidianeidad de la escuela donde se realizó el trabajo, es tema de conversación y preocupación en los pasillos, en sala de maestras, en reuniones de padres, en los recreos, pareciese que ha inundado y captado la atención de toda la institución. En marzo de 2009, cuando llegamos a la escuela con la inquietud de realizar un trabajo de investigación donde se aborden las relaciones y los conflictos de los niños, fuimos recibidos con mucho entusiasmo y expectativas, buscaban que les ayudáramos a comprender *“lo que les pasa a los chicos... no entendemos cómo pasan del juego a la pelea...”*, semejante expectativa causaba un poco de temor y ubicarnos en el lugar de expertos no era la intención; más bien nos proponíamos participar en diversas situaciones que hacen a la cotidianeidad escolar, y así comprender lo que sucedía.

De la misma forma que los enfrentamientos y peleas eran una preocupación de la escuela, también lo eran para las familias; en los recorridos iniciales por la “villa” y en conversaciones espontaneas con algunas mujeres, estas también manifestaban su inquietud y perplejidad por las maneras en que los niños desarrollaban sus juegos y actividades cotidianas, por *“las peleas en la escuela, que también involucran a las madres”* al tiempo que decían *“no saber qué hacer en algunas situaciones.”*

Para los niños no parecía ser una preocupación, al menos al inicio del trabajo de campo, situación que con el tiempo fue adquiriendo otros matices y develando otras características, al participar de situaciones cotidianas que permitían comprender el entramado de relaciones en su complejidad. Los niños afirmaban que en la escuela *“se llevaban bien todos”*, categorías sociales que fue necesario aprehender² para comprender otros sentidos con los que interpretaban sus relaciones.

Así en las primeras entrevistas realizadas en la escuela y con los adultos en la “villa”, la problemática de las relaciones encontraba una conexión inmediata con la “violencia”, construida como un gran “problema social” para la escuela y las familias, como una práctica que involucra a los sujetos de manera individual, sin prestar atención a su carácter procesual, dinámico y al entramado relacional presente en los conflictos y en los vínculos de los niños.

En un primer momento quedamos atrapados en esta mirada; cuando pudimos realizar un corrimiento y una ruptura con estas nociones a través de un trabajo de reflexión crítica³, comenzaron a emerger y cobrar visibilidad los contactos co-

² Este proceso de aprehensión y comprensión de los sentidos otorgados a las relaciones y a los enfrentamientos llevó un tiempo y requirió un ejercicio permanente de revisar supuestos y categorías conceptuales que fueron ampliando la mirada antropológica para construir el objeto de estudio.

³ En estos procesos de reflexión crítica pudimos avanzar y construir las relaciones sociales y los enfrentamientos cotidianos como producto de múltiples relaciones existentes entre las representaciones y las categorías propias de las prácticas sociales, producciones que requieren de un análisis constante que permita su construcción como objeto de estudio en la tensión permanente entre las representaciones del sentido común, las propias prácticas de los sujetos y las categorías conceptuales que orientan el trabajo de investigación.

tidianos, las modalidades de acercamiento y alejamiento, la redes de solidaridad y cooperación, los principios de clasificación y categorización que orientaban diferentes modos de relación social construidas por los niños, logrando despejar miradas obnubiladas por la problemática de la “violencia”.

En los últimos años, diferentes procesos sociales han contribuido a producir una frecuente asociación entre las relaciones y la violencia; además si agregamos la pobreza como un componente que actúa a modo de categoría explicativa, que parece atravesar la escuela y los procesos de escolarización de manera casi directa, en algunos casos sin ningún tipo de mediación; así se comienzan a configurar miradas un tanto simplistas que restan particularidades y complejidades al fenómeno en observación.

Las condiciones sociales de existencia de los niños que habitan en territorios surcados por la pobreza urbana y en este caso en particular que habitan lo que se denomina “villas”, hace que los mismos sean construidos a partir de una serie de aspectos estigmatizantes y etnocéntricos que se recuperan para interpretar y actuar sobre la problemática⁴.

A partir de este acercamiento a la realidad y de un laborioso trabajo de interrogación fuimos adentrándonos a una escuela y una “villa” de la ciudad de Córdoba, atendiendo a la perspectiva de los niños con la intencionalidad de re-construir los conflictos y las relaciones, generando una serie de interrogantes⁵ que han orientado el trabajo ¿Cómo se configuran las conflictividades cotidianas y las relaciones entre los niños en la escuela y cómo emergen los lazos y experiencias gestados en los espacios barriales? ¿Qué papel juega en la constitución de estos vínculos, el entrecruzamiento entre la lógica institucional y la lógica comunitaria? ¿Qué tipo de relaciones construyen los propios niños con la “materia prima” de los procesos y relaciones en los que se encuentran inmersos?, entre otros.

El objeto se construyó atendiendo a la perspectiva de los niños, con los desafíos y reparos metodológicos que esto implica, con una mirada atenta a sus experiencias y a las interpretaciones que hacen de situaciones y vivencias cotidianas en la escuela y en la “villa” y en un intento de inscribirlas en procesos sociales e históricos más amplios.

⁴ La particularidad de trabajar con sujetos que habitan en villas, con “niños villeros” también fue objeto de procesos de reflexividad abriendo nuevos interrogantes que ampliaron las maneras de leer e interpretar la realidad y al tiempo que impulsaban la búsqueda de categorías conceptuales que orientaran la tarea.

⁵ Estos interrogantes forman parte del Proyecto de Tesis de Maestría en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados – UNC. Título: “Escuela y niñez: conflictividades cotidianas y relaciones sociales en contextos de pobreza urbana” Directora: Mgter. Olga Silvia Avila.

De esta manera la problemática planteada exigió un análisis de los sujetos y al mismo tiempo institucional y comunitaria, conformando tramas interrelacionadas al mismo tiempo que conservan su especificidad. La tarea consistió en realizar las mediaciones necesarias que permitan visibilizar distintos niveles de análisis, sus continuidades y discontinuidades, trazando interpretaciones que den cuenta de los diferentes niveles o escalas de análisis que operan en las prácticas y en la cotidianeidad escolar. (Achilli, 2000; Leon y Zemelman, 1997; Garay, 1996 y Avila, 1996)

Enfoque socioantropológico – etnográfico

El trabajo se inscribe en un enfoque teórico metodológico socioantropológico – etnográfico, donde a partir de un trabajo directo, prolongado y horizontal con los sujetos se busca una aproximación al punto de vista del actor, en este caso los niños. El acercamiento a la realidad implica teorías que orienten el trabajo de campo y sean lo suficientemente flexibles para ser problematizadas a partir de la experiencia de observación.

Se busca desnaturalizar las categorías con que se piensa la realidad, someter a un análisis constante la subjetividad del investigador, donde la vigilancia epistemológica permanente y la tensión entre acercamiento–distanciamiento posibilitaran la comprensión de esta realidad, no sin obstáculos y sin avances y retrocesos.

A lo largo de todo el trabajo sostuvimos una posición de desconocimiento y duda sistemática, que permitió conocer de un modo diferente experiencias y prácticas que, tal vez por efectos de los procesos de naturalización, se tornaban cotidianas y quedaban invisibilizadas a la mirada. Para ello, fue necesario estar atentos a lo que insiste y a lo novedoso, indagando sobre los sentidos que subyacen a las prácticas y a las palabras que las acompañan, sin dar nada por supuesto.

Acceder al punto de vista de los niños de los conflictos y las relaciones, se convierte en un desafío y obliga a tomar una serie de resguardos epistemológicos y metodológicos. En general, son muy pocas las etnografías que dan lugar a las voces de los niños, a la emergencia de la interpretación realizada por los propios chicos, por ello resulta relevante construir dispositivos de obtención información y una serie de actitudes por parte del investigador que permitan que estos puedan expresarse.

La observación participante, las entrevistas, las conversaciones espontáneas y los registros de campo fueron herramientas privilegiadas a lo largo de todo el trabajo. Con la intención de recuperar el punto de vista de los niños, nos mostramos interesados en sus comentarios, seguimos sus conversaciones, preguntamos y nos acercamos a sus espacios, sin ser invasivos y esperando ser invitados a sus activi-

dades cotidianas en la escuela y en la villa⁶. Participamos de diferentes momentos y situaciones en las experiencias de los niños – clases, entradas y salidas de la escuela, recreos, festejo del día del niño, campeonato de fútbol, ensayos de murga, recorridos por la villa, entre otras – lo que nos permitió generar vínculos de confianza e intimidad y de esta manera acceder al mundo de significaciones que organizan el universo de sus relaciones.

En la escuela, después de realizar trámites para ingresar a la institución, conocer y ser conocidos por los docentes fue una vía de accesibilidad; establecimos conversaciones espontáneas con éstos⁷ a partir de preguntas abiertas sobre las modalidades de relación de los niños que orientaron las primeras observaciones. En un primer momento centramos la atención en el turno mañana, realizamos observaciones de clases y recreos, mantuvimos diálogos con varios niños y registramos algunas situaciones con precisión. Al mismo tiempo circulábamos por la villa y conversábamos con las mujeres, indagando sobre las actividades cotidianas, juegos y la escolaridad de los niños⁸.

Estos primeros acercamientos nos permitieron constatar que la mayor parte de los niños de la villa asistían al turno tarde y que algunas familias habían decidido enviar a sus hijos a otra escuela de la zona por los “*problemas de violencia*” presentes en la escuela seleccionada y porque consideraban importante que sus hijos pudieran relacionarse con niños de otros barrios.

Al comenzar las observaciones en el turno tarde, además de encontrarnos con una mayor cantidad de niños de la villa, pude apreciar mayores niveles de conflictividad en las relaciones, percepción que se contrapone con la visión de las docentes. En dicho turno seguimos a los niños de quinto y sexto grado en el 2009 y 2010, considerando una aproximación de carácter procesual y dinámico de las relaciones.

La estrategia metodológica ha sido un desafío significativo para alcanzar una construcción que permitiera recuperar los modos propios de los niños de contar su historia. Fue necesario prestar atención a como los niños perciben el mundo

⁶ La decisión de utilizar la palabra “villa” fue resultado de una revisión bibliográfica, considerando aspectos conceptuales y ético-políticos. Siguiendo el planteo de Cravino (2009) “Las denominamos “villas” porque así son denominadas por sus habitantes y por otros actores sociales de las ciudades de nuestro país. Descartamos términos como “villas miserias” o “villas de emergencia” por sus sentidos estigmatizantes.

⁷ En las entrevistas y conversaciones con los docentes trabajamos los prejuicios propios hacia las representaciones de carácter negativo expresadas por las maestras sobre los niños y sus familias para poder agudizar la capacidad de escucha y registro de los sentidos construidos por la escuela y los docentes sobre los conflictos y las modalidades de relaciones de los niños.

⁸ En estos primeros acercamientos a la escuela y a la villa, mantuvimos una actitud de espera, dejándonos sorprender por la novedad, prestando especial atención a la asociación frecuente entre relaciones y violencia, presente en el discurso de una gran parte de los adultos de la institución y de la villa, donde a pesar de su puesta en cuestión, por momentos obturó la mirada antropológica y la capacidad de comprender.

social dominado por el sentir, decir y hacer de los adultos (Milstein, 2008), particularidad que exige un trabajo analítico que recupere los procesos de simbolización y construcción de la realidad propia de la niñez.

En el proceso de elaboración infantil del mundo social, los niños realizan un proceso de apropiación conceptual y simbólico de diferentes significaciones sociales que circulan y forman parte de su cotidianeidad dando sentido a sus experiencias, convirtiéndose en una realidad recreada por los niños; ésta no es resultado de una copia del mundo social ni un efecto de los procesos de transmisión realizados por los adultos, se trata de un proceso más complejo que involucra procesos de apropiación simbólica que permiten construir y otorgar significaciones a la realidad social, encontrándonos con modos propios de los niños para contar – relatar su historia y sus experiencias.

Entre las relaciones y los conflictos de los niños de sexto grado

Observar y mantener conversaciones con los niños de sexto durante un periodo prolongado de tiempo, nos permitió formular algunas líneas de análisis y aproximarnos a la comprensión de la problemática objeto de indagación.

En el ingreso a sexto grado esperabamos encontrar un aula colmada de niños y niñas, para nuestra sorpresa esto no fue así, solo nos encontramos con catorce chicos aproximadamente.

Durante el 2009, los niños se ubicaban en el aula en pequeños grupos o bien conformaban un semicírculo, resultado de la intervención de la docente con la finalidad de *‘reducir la presencia de conflictos entre los niños y que se unieran más’* (Mabel, docente de 5º grado, 27/07/2012).

Al inicio del trabajo, llegar al aula era encontrarnos con un universo de relaciones y de interacciones sociales muy rico y variado, nos asombraban las conversaciones que sucedían mientras se desarrollaba la clase, el movimiento y la circulación de los niños por el aula, los circuitos que se iban conformando para pedir y prestarse elementos escolares, intercambios que sucedían casi de manera invisible e imperceptible, prácticas que hacen a la cotidianeidad escolar y que por efecto de lo que Vázquez y Broffman (1996) denominan *procesos de naturalización* casi no se les presta atención, salvo cuando acontece algo que supera ciertos niveles de intensidad o umbrales esperados y/o permitidos para el desarrollo de las actividades en el aula que requiere de la intervención de las docentes.

En el 2010 esta intensa vida social se modifica por diversos motivos, en parte, la distribución de los niños en el aula adopta la forma tradicional, se conforman filas con bancos donde se sientan dos niños en cada uno. Se puede apreciar agrupamientos que se mantienen constantes, un grupo de cinco varones, uno de tres

niñas, otro de dos niñas que permanecen alejadas del resto y dos niñas que permanecen solas, configuraciones grupales que guardan relación con la distribución de los niños en el espacio físico del aula⁹.

El grupo constituido por las dos niñas que permanecen alejadas del resto, compuesto por una niña, Alejandra, que ingreso a la escuela en 2010 y otra niña, Fiorella, que concurría desde el inicio de su escolaridad. Las niñas han configurado un particular modo de relación, comenzaron a juntarse porque encontraron que tenían gustos y preferencias comunes y se cuentan aspectos de sus experiencias cotidianas:

Le empecé a contar cosas, porque acá los chicos no eran como la Alejandra y la Alejandra es parecida a mí, porque nos han pasado cosas fuertes a las dos”, “nosotras sentimos que nos entendemos. (Entrevista con Fiorella y Alejandra, 26/11/2010)

De esta manera se configura una trama de identificaciones comunes y se produce un “nosotros” que las aleja y separa del resto de niños y niñas. Para reforzar su relación, alegan que se defienden ante los conflictos y peleas con sus compañeros, se cuentan secretos, hicieron una promesa y se quieren como “hermanas”.

Fiorella, durante el 2009, mantenía relaciones cercanas y compartía actividades con el resto de los niños; su alejamiento durante 2010 produce algunos conflictos, en especial con una de las niñas, con Catalina, que de manera constante se enfrenta y se pelea con Alejandra. Al mismo tiempo, cuando Alejandra no concurre a la escuela, Catalina se ubica al lado de Fiorella con la intención de restablecer el vínculo de años anteriores.

En los enfrentamientos suscitados entre Catalina y Alejandra se puede apreciar un proceso que se inscribe un momento de la historia de la relación entre las niñas, con diferentes niveles de intensidad, que comienza al inicio del ciclo lectivo, cuando las niñas se conocen y reconocen sus diferencias y las rechazan. Si bien, desde el relato de Alejandra existe una búsqueda constante de acercamiento y de diluir los conflictos, en sus prácticas se observa de manera persistente intentos de distanciamiento que se manifiesta a través de su vestimenta, gustos musicales, formas de hablar y comportarse. Este juego no es unidireccional, sino más bien adquiere un carácter relacional, las otras niñas también producen prácticas donde se expresan distancias sociales.

De esta manera en aquellas tardes de la escuela, durante su sexto grado estas niñas realizaron un arduo trabajo para distanciarse, marcando fronteras entre

⁹ En cada clase observada se realizó un plano que nos permitió ver la ubicación de cada niño, la movilidad y cambios en los periodos observados.

unas y otras, la particularidad de este proceso es la utilización de diferentes modalidades para expresar distancias sociales y al mismo tiempo la pretensión de un acercamiento que tal vez busca responder a los requerimientos y demandas de la escuela en relación a lo esperable en las relaciones que los niños deben establecer.

Las separaciones de estos dos grupos de niñas se acompaña de un proceso de construcción de categorizaciones y atributos asignados al “otro”; uno de los grupos las califica como “*negritas*”, categoría social ampliamente utilizada para estigmatizar, producir distanciamientos y dejar en posiciones de desigualdad social y cultural al otro.

En tanto que, el otro grupo también construye categorizaciones:

Catalina – ‘*se hace la chora*’

Yo – ‘*¿cómo la chora?*’

Catalina – “*se hace la linda o agrandada*”/habla en relación a *Fiorella* y *Alejandra*/

Analía – ‘*son humientas*’

Catalina – ‘*se hace la linda con el teléfono y tiene novio, se lo van a choriar*’

Analía – ‘*una vez ya se lo robaron*’

Carla – ‘*¿quién?*’

Catalina – ‘*el Carlitos, un chiquito de 1° grado*’

Analía – ‘*la chica de blanco*’/habla de *Alejandra*/ *se hace la agrandada* y se va a ir a un colegio de monjas’ (R38-12/10/2010)

En un primer momento no comprendíamos a que hacían alusión con “*chorita*”, con el tiempo pudimos seguir la línea de sentidos y apreciar como esta categoría se iba uniendo con “*se hace la que*”, “*humientas*”, y “*agrandadas*”. Estos principios de categorización circulan de manera permanente en los discursos de los niños de ambos grupos y van produciendo diferentes acercamientos, distanciamientos y conflictos operando de un modo permanente y en simultaneidad.

En este sentido, las observaciones realizadas nos permiten comprender como los enfrentamientos entre niños que surgen en la escuela no son situaciones aisladas y resulta necesario visualizar los entramados relacionales que se conforman y deconstruirlos en su dinámica temporal. Las relaciones sociales y los conflictos cotidianos entre los niños se caracterizan por su dinámica procesual inscripta en una temporalidad signada por entretelones y matices que los propios niños imprimen, en el fluir de múltiples encuentros y tensiones.

Durante los primeros meses del año 2010, se producen algunos hechos que ubican a *Alejandra* como objeto de robos, burlas y descalificaciones por parte

del resto de los niños, situación que se sostiene a lo largo de todo el año. A partir del relato de los propios sujetos involucrados, en un momento el conflicto adquiere un mayor nivel de intensidad que enfrenta a las dos niñas; se configura un juego de tensiones y disputas involucrando a quienes forman parte de las relaciones más cercanas de las niñas, que acompañan y sostienen el enfrentamiento.

Alejandra tiene una hermana, Lourdes que concurre a sexto grado del turno mañana, que al tomar conocimiento de la pelea existente entre su hermana y Catalina comienza a amenazar a esta última, escribiendo mensajes en los bancos del aula y en el baño, espacios y lugares que escapan a la mirada de los adultos, que inmediatamente son respondidos por Catalina, así lo relatan las niñas:

Catalina - ‘estamos peleadas con las chicas’

Yo - ‘¿con quiénes?’

Catalina - ‘con la Fiorella y Alejandra’

Yo - ‘¿y porqué se pelearon?’

Catalina - ‘porque la hermana de ellas escribieron cosas de mí en el baño’

Yo - ‘¿y qué escribieron?’

Catalina - ‘y cosas...’

Carla - ‘guasadas’

Yo - ‘ah... malas palabras’

Catalina - ‘sí’

Yo - ‘¿y qué hicieron ustedes?’

Catalina - ‘le dijimos a la directora pero siguió ahí sentada como si nada’

Priscilla - ‘sí, son unas humientas’

Carla - Alejandra tiene una hermana que viene a la mañana y ella fue la que escribió cosas de Catalina’ (R42, 25/10/2010)

Estos mensajes, en tanto que, tráfico de información y comunicación desde la perspectiva de los niños es percibido como generador de conflictos, desde su decir: *“andar chichando”*, categoría social utilizada por éstos para referirse a prácticas de circulación de información, para ser más precisos tomando sus voces: *“andan hablando de mí”*, *“yo sabía que estaban hablando de mí, porque me miraban y se reían.”*

Llama la atención como esta práctica social, de hablar del otro, en algunas ocasiones ocurre y en otras, es atribuida por los niños a las conversaciones de los demás con los que se mantienen relaciones de enfrentamiento y rivalidad, situación que requiere de un análisis de mayor complejidad.

Los conflictos vividos por los niños adquieren diferentes sentidos en función de las experiencias vividas o conocidas; los varones al menos desde el plano dis-

cursivo, evitan las peleas y plantean lo siguiente:

*Josué - ‘ellos se pelean y nosotros tratamos de separar, nos peleamos a las
trompadas, si caíste al piso fuiste’*

/se ríen/

Yo - ‘¿qué pasa?’

Matías - ‘te pegan patadas’

Josué - ‘cuando te agarran, te pegan’

Yo - ‘y les gusta pelear a ustedes’

Josué - ‘no’

*Matías - ‘no, porque después llegan los problemas más grandes, les acusan
a las madres’*

Josué - ‘van y te denuncian’

Yo - ‘¿en la policía te denuncian?’

*Josué - ‘claro, si y así se arma el quilombo’ (entrevista con Josué, Matías y
Alan, 26/11/2010)*

Las situaciones de peleas se enfrentan de manera conjunta, no están solos, siempre hay otros niños que acompañan, ayudan, separan, defienden y existe la posibilidad de evitar enfrentamientos a partir de la percepción de mayores problemas, de una serie de anticipaciones, de lo que puede suceder, como puede ser la intervención de las familias y hasta de la policía en la situación, así como al dolor y los golpes infringidos sobre los cuerpos.

Las niñas comparten en parte estos sentidos, aunque la percepción del involucramiento de la policía en la situación no es visualizada como posibilidad, más bien hacen alusión a las consecuencias negativas que pueden traer las peleas, así lo dice Alejandra:

Y sabe cómo yo soy, mi mamá dice “la Alejandra es tonta”, en el sentido de tonta porque no me gusta pelear, no me gustan los problemas, porque sé que los problemas no son problemas comunes, van muy lejos los problemas de peleas”, “comienzan con cosas simples y después se vuelven más peligrosas”. (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010)

Así los enfrentamientos adquieren un carácter de peligrosidad, no por ello son evitados, pelear o no hacerlo es parte de las experiencias formativas de los sujetos, los constituye como tales, en esta línea es necesario despejar las miradas moralistas sobre las buenas relaciones¹⁰ e intentar comprender la complejidad

¹⁰ Con este supuesto no queremos enfatizar una tendencia presente en el pensamiento hegemónico que tiende a naturalizar o sustancializar las prácticas violentas sobre ciertos sujetos, en especial las poblaciones que viven en contextos de pobreza, más bien hacemos alusión a condiciones constitutivas a la producción de las subjetividades actuales, a la materia prima con que los sujetos deben asir y enfrentar el mundo social y constituirse como tales.

de la problemática.

Las situaciones de enfrentamiento y conflicto entre las niñas se sostiene durante la mayor parte del año, adquieren las particularidades de la dinámica de alternancia propuesta por Ruggiero¹¹ (2009) donde los acercamientos y los distanciamientos se suceden de manera permanente, así vemos como se amigan, se enojan, conversan, se juntan y se pelean.

En un momento del año, por algunas situaciones ocurridas, el malestar aumenta y las lleva a un enfrentamiento y agresión física a la salida de la escuela. Desde la visión de los adultos el conflicto parece involucrar solo a dos niñas, a Alejandra y Catalina. No obstante al reconstruir el hecho con las niñas están sosteniendo que cada una llevó sus amigas y amigos, se acompañaron con sus respectivos grupos de relaciones, quienes contribuyeron a apuntalar la conflictividad.

Alejandra fue junto con Fiorella y su hermana Lourdes, esta última concurrió con sus compañeras de sexto grado del turno mañana, mientras que, Catalina tampoco estuvo sola, fue acompañada por Carla, Mara, Matías y Alan entre otros, todos compañeros del sexto grado de la tarde.

La situación generada, está acompañada de temores, miedos y de toda una trama argumental que nutre el conflicto, Alejandra recuerda:

Mi hermana y la Catalina se largaron a pelear acá afuera del colegio y yo decía que no peleen y los chicos venían y decían, “sí, sí la Catalina” no les llevas el apunte a ellos que te van a hacer pelear y mi hermana viste no se le queda callada a nadie y se pelearon. (Entrevista a Alejandra, 26/11/2010)

En tanto que Catalina menciona:

Sí, porque ella hace un mes atrás, la hermana vino que me iba a hacer cagar a mí y no me hizo cagar, se hacía la mala... y según ella me iban a patotear, pero se ve que no y bueno pero no me la ganaron. (Entrevista con Catalina, 26/11/2010)

Así los enfrentamientos no son vividos de una manera simple y sencilla, generan diferentes sentimientos, configuran procesos afectivos desde los que se significan las situaciones, así los miedos y los temores, como el requerimiento de enfrentar la situación ofrecen una posibilidad a la imprevisibilidad y nos llevan a plantear que pueden existir otras formas de resolución de las situaciones.

Cuando las niñas se encuentran a la salida de la escuela y se pelean, estas re-

¹¹ Ruggiero retoma los planteos de René Girard, (1995) *La violencia y lo sagrado*, cap. VI Del deseo mimético al doble monstruoso.

latan: “*se fueron a las manos*” y, Catalina termina “*ganando*” la disputa “*marcándole la cara a Alejandra*”. Al mismo tiempo, parece que por un instante el enfrentamiento y la disputa obturan la posibilidad de sentir miedo y temor; se hace necesario apelar a todas las capacidades subjetivas y corporales para defenderse y enfrentar la situación.

Desde la institución, el conflicto es abordado de la siguiente manera: la docente habla con las dos niñas y propone una nueva modalidad de relación entre las mismas. Los niños dicen que las docentes no se involucran en las peleas porque suceden a la salida de la escuela¹², convirtiéndose desde su visión en un territorio ajeno a la intervención de los adultos de la institución.

Cabe recordar que desde la perspectiva de las niñas, estas le comunican a la directora sobre la situación de enfrentamiento y manifiestan que “*esta no hizo nada, se quedó ahí sentada como si nada*”, no actuó al menos desde sus expectativas, lo que nos lleva a formular interrogantes en relación al modo en que las maestras ocupan su lugar en la escuela, un espacio de acompañamiento y sostenimiento como adultos del devenir de los niños en tanto sujetos sociales, instaurando una relación de asimetría necesaria.

Por otra parte, también nos hace pensar en las anticipaciones que pueden obturar acciones en las docentes, ¿Cómo y para que intervenir si muchas de estas situaciones parecen tener un final preconcebido?, donde parece no existir otras posibilidades cuando en realidad se trata de prácticas que están configurándose, por lo tanto sujetas a modificaciones constantes.

También nos hace interrogarnos por las expectativas de los niños ¿qué actuación esperan de las docentes ante este tipo de situaciones? Quizás se encuentre algún tipo de respuesta en los modos en que las familias operan en la villa cuando surgen peleas entre los niños; desde la percepción de los chicos, los adultos toman un lugar protagónico, “*van y los defienden*”, situación que adquiere otras características en el marco de la institución escolar.

Otra de las particularidades del enfrentamiento ocurrido entre Alejandra y Catalina y al entramado relacional de compañeros y amigos de la escuela, es el involucramiento de las madres de las dos niñas, quienes se encuentran fuera de la escuela y traban una discusión acerca de la responsabilidad de cada niña en la pelea.

Desde el relato de Alejandra, en el encuentro de sus madres se aprecian expectativas y modos diferentes para resolver situaciones conflictivas, al tiempo que se construyen modos de distinción.

¹² En el caso que estamos analizando la salida de la escuela se ha convertido en un lugar de resolución de los conflictos generados en la escuela, será objeto de futuro análisis e indagación, y reflexión sobre la separación construida por las docentes entre el adentro y afuera de la escuela y la extensión del conflicto hacia el afuera que realizan los niños.

Mi mamá le abrió las puertas de mi casa y le dijo si vamos a hablar, hablemos como personas, como seres humanos y mucho que a mi mamá no le cayó bien la madre de la Catalina, porque la madre de la Catalina dice, “bueno si la otra chiquita no soluciona, entonces yo y vos, Celina, la vamos a hacer cagar” y mi mamá la miró y se quedó callada y mi mamá no se va a largar a pelear”, “es como que a mí mamá no le gustan las negritas”. (Entrevista con Alejandra, 26/11/2010)

Es importante detenerse en algunas cuestiones, por una parte, en los límites de la escuela y como son puestos en tensión en los intentos realizados por las familias por resolver la situación conflictiva en espacios extraescolares, y por otra parte, la activación de estrategias conocidas y utilizadas habitualmente en los entornos próximos, en este caso en la villa donde se desarrolló del trabajo de campo para enfrentar este tipo de situaciones.

En la villa la activación de las redes de parentesco y en este caso la presencia de las madres que intentan proteger y cuidar de sus hijas, agudizan los conflictos e implican nuevas lógicas puestas en juego para su tramitación.

Al mismo tiempo, se muestra cómo se va construyendo la imagen del otro distinto, en este caso como “negritas”, calificativo de carácter negativo ampliamente utilizado, categoría social que separa y construye una clara distancia entre “nosotros” y los “otros”, clasificaciones que terminan construyendo jerarquizaciones también al interior de la pobreza.

A modo de cierre...

Estas primeras líneas de análisis posibilitan un acercamiento a la comprensión de las relaciones sociales y conflictos de los niños de sexto grado, de una escuela en contextos de pobreza urbana, de la ciudad de Córdoba.

Mirar desde el punto de vista de los niños ha sido todo un desafío; seguir sus conversaciones para conocer sus vivencias y experiencias, conocer su cotidianidad y de este modo acceder a su mundo de significaciones y a las maneras de organización de sus relaciones.

Es importante detenerse en el carácter dinámico y procesual que adquieren las relaciones entre los niños. En los dos años de trabajo de campo se pudieron observar diferencias en los agrupamientos y en las modalidades de enfrentar y resolver los conflictos. En 2009, se observaron mayores interacciones entre todos los niños, mientras que, en 2010, se conformaron agrupamientos que producen diferentes categorizaciones y clasificaciones utilizadas para distanciarse y diferenciarse.

Los conflictos y, en especial, “las peleas” que desde la perspectiva de los adultos involucran a dos personas y se producen en un momento determinado, cuando son reconstruidos incorporando el punto de vista de los niños, muestran un tiempo de gestación, despliegue, tramitación, que involucra una circulación de informaciones variadas y activan entramados relacionales que acompañan a cada uno de los “contrincantes”. En síntesis, en el conflicto, existe una conformación de agrupamientos y múltiples juegos de relaciones sociales, que nos exige para su comprensión una lectura en su dinámica temporal, procesual y de las diferentes dimensiones de análisis: del sujeto, de la institución y de la villa como entorno próximo proveedor de significaciones.

Las relaciones y conflictividades de los niños en la escuela en contextos de pobreza urbana requiere agudizar la mirada hacia los múltiples atravesamientos y pensar categorías conceptuales que permitan leer y construir el objeto para poder atender a toda su complejidad.

Bibliografía

Achilli, Elena. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor. Rosario. Santa Fe.

— (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor. Rosario. Santa Fe.

Avila, Olga Silvia. (1996) “Instituciones educativas y contextos. Observaciones desde el trabajo de campo.” Ponencia Congreso Internacional de Educación. UBA. (Reelaborada en 2006)

Bertely Busquets, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.

Cravino, María. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. UNSAM Edita. Buenos Aires.

Garay, Lucia. (1996) “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones” en Butelman, Ida (comp.). (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós. Buenos Aires.

Girard, René. (1995) ‘Del deseo mimético al doble monstruoso’ en *La violencia y lo sagrado*. Anagrama. Barcelona.

León, Emma y Zemelman, Hugo. (1997) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Antrhopos editorial. España.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Milstein, Diana. (2006a) *Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños*. Avá, n 9, agosto de 2006.

- Milstein, Diana. (2006b) *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*. Sociedad e Cultura V 11, n. 1, junio 2008.
- Neufeld, María y Thisted, Jens. (1999) *“De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.
- Pallma, Sara y Sinisi, Liliana. (2004) *Tras las huellas de la etnográfica educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica*. Cuadernos de Antropología Social N° 19.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. México.
- Ruggiero, María. (2009) *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Como se desencadenan los conflictos*. Noveduc. Buenos Aires.
- Vásquez Bronfman, Ana y Martínez, Isabel. (1996) “La cara oculta de la luna: las interacciones entre alumnos en la clase” en *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Paidós. España.

Subjetividades y escuela. Miradas adultas y modos de estar de los niños en la escuela

Laura Romera Largo

Marcela Carignano

Claudia Bruno

Introducción

El presente trabajo forma parte de un extenso recorrido por el equipo en la profundización de conocimientos acerca de las complejas relaciones entre las problemáticas presentadas por los niños en la escuela y las lecturas que -a partir de ellas- construyen los docentes. La búsqueda se centra en sus alcances y connotaciones, interrogando hasta qué punto han encontrado arraigo en el pensamiento de las maestras y en el ámbito de las escuelas, vincular esas construcciones con las miradas en torno a la infancia que se construyen en los establecimientos educativos y, especialmente, indagar acerca de las alternativas, los contrapuntos, las sensibilidades y las aperturas que pueden permitir otros rumbos posibles, otras elucidaciones y posicionamientos para cimentar caminos abiertos a las necesidades de los niños. En el siguiente trabajo nos interesa centrarnos en la forma en la cual los docentes y directivos piensan el lugar de la escuela en las infancias, el lugar de las infancias en las escuelas. Referimos a lugares en tanto espacios simbólicos que la escuela ofrece los cuales son apropiados, resistidos o subvertidos en *los intersticios* (Rockwell, 2006) de la cotidianeidad escolar por los niños y niñas. Dichos espacios simbólicos pueden ser vislumbrados tanto en los discursos como en las diversas estrategias o espacios, que los diferentes actores institucionales construyen, destinados a la enseñanza o al estar en la institución escolar. Así, se reúnen una serie reflexiones de diferentes marcos empíricos: por un lado, una escuela primaria ubicada en la zona sur de la provincia de Córdoba en el marco de un barrio de fuerte raigambre obrera, y por otro, una pequeña escuela primaria situada en un paraje del Gran Córdoba, que comparte algunas de las características de la escuela rural.

La(s) infancia(s) en la(s) escuela(s): miradas, tensiones y experiencias

Al calor de las transformaciones sociales actuales, ha cobrado una fuerte visibilización el desarrollo de planteamientos que sostienen la existencia de diferentes

modos en las maneras de transitar la infancia y la pérdida de cierto efecto de interpelación de la escuela para *acoger* a los nuevos.

Los cambios sociales, económicos y políticos ocurridos en los últimos 40 años, las invenciones científicos-tecnológicos, la acentuación de la cultura del consumo y una multiplicidad de desarrollos teóricos en torno a la infancia han generado una diversidad de maneras de habitar los tiempos de infancia que cuestionan estas lógicas escolares de la modernidad y desafía a construir nuevas maneras de conceptualizar y proponer lugares para la infancia.

Cevasco (2011) psicoanalista estudiosa de los movimientos feministas, sostiene que en la modernidad primó en las instituciones una lógica del todo, en la cual lo extraño o distinto a lo definido, era dejado afuera: *“Al mismo tiempo que se enuncia un sujeto universal en esa misma operación se excluye a una parte de ese universo. La exclusión es una condición necesaria para la definición misma del sujeto universal moderno”*. En este sentido, durante mucho tiempo funcionó esta lógica que operaba dando cuenta de quienes eran los sujetos educables y quienes los no educables en base a los saberes producidos por las distintas disciplinas que *construían* ese sujeto. Se gesta así todo un dispositivo¹ que generó modos particulares de entender la infancia y pensar a los niños y niñas, base sobre la cual se definió qué se entendería sobre escolarización y cómo se llevaría adelante. Pero también se construyó la idea de alteridad desde una lógica binaria. En la lógica del todo *el otro* es la excepción, es quien viene a mostrar *la falta*, la identificación se realiza con los iguales, los que entran en el conjunto mientras se deja por fuera, se segrega *lo extraño*.

Leandro de Lajonquiere (1999) sostendrá que *“aquello que hoy se dice, sustenta, e imagina como deber a ser cumplido o posibilidad a ser gestada en el interior del campo educativo está atravesado por las ilusiones propias de los saberes psicológicos modernos”*, los cuales sostienen que las capacidades, potencialidades o limitaciones están en el niño y la educación debe generar propuestas que se ajusten a desarrollarlas o limitarlas, según sea el caso. Para el autor es este discurso el que conlleva la trampa y hace imposible la educación ya *“que el interés en ajustar la intervención a un supuesto estado natural de las capacidades de los escolares implica la renuncia al acto. Esto es, implica la “dimisión del adulto de la posición de educador”* (1999).

En una perspectiva similar, Baquero (2006) plantea que es necesario revisar la lectura que se hace de las prácticas educativas desde las teorías psicológicas modernas del desarrollo infantil. Una de sus hipótesis fuertes radica en pensar que la mirada establecida desde las mismas pone el acento en el sujeto que

¹ Agamben, (2005) basado en Foucault sostendrá que un dispositivo es *“un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no lingüístico al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes... el dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre esos elementos”*.

aprende, solapa diferencias culturales y sociales bajo déficits, a la vez que define quienes son educables y quienes no excluyendo el cuestionamiento y la modificación de los formatos escolares.

Desde el campo de la pedagogía Terigi (2010) sostendrá que si bien el sistema educativo actual realiza sus intentos por abrir las puertas a los distintos tiempos de aprendizaje (y por qué no, de infancias) el currículum está fuertemente estructurado desde un *cronosistema* escolar (sistema ordenador del tiempo escolar) basado en aprendizajes monocrónicos lo que exige que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo.

Vemos entonces que las transformaciones de las infancias ha atravesado y cuestionado a las instituciones educativas, las cuales no permanecen absortas frente a una realidad mutante sino que también realizan sus apropiaciones y resignificaciones en un proceso que lleva su tiempo ya que implica la deconstrucción de lógicas arraigadas históricamente. Si pensamos, entonces, a las escuelas como una formaciones sociales, históricas, complejas y heterogéneas en transformación constante (Rockwell, 1987) es importante reconocer que en la cotidianidad de las prácticas educativas se ponen en juego diferentes tensiones que tienden a reproducir o transformar miradas² sobre la infancia y propuestas educativas que deben ser abordadas recuperando su carácter procesual. En este sentido es necesario advertir que en los distintos posicionamientos ocupados por los actores institucionales, en las estrategias que se piensan para poder favorecer los procesos educativos o en las relaciones que se establecen con las familias surgen sentidos atravesados por los debates actuales: ¿Qué miradas y modos de estar sobre los niños y niñas se construye en los discursos adultos en un momento de amplia transformación tanto de los espacios simbólicos que la escuela ofrece como de las maneras de conceptualizar y transitar las infancias?

En la búsqueda de nuevas miradas. Las “faltas”, los aprendizajes y la fricción con el currículum

El primer caso que nos invita a reflexionar es una escuela de la zona sur de Córdoba, ubicada en la intersección de distintos barrios, creada por pedido de las familias de la zona, y que con el tiempo comenzó a albergar niños y niñas de diferentes barrios, actualmente presenta una alta demanda de matrículas.

Al interrogar acerca de las características de los alumnos, los docentes entrevistados sostienen que se trata de niños y niñas “*buenos, solidarios, generosos*,

² Es por ello que referimos a miradas en tanto posibilita preguntarse por algo que ocurre ahí, en la práctica cotidiana, en la experiencia educativa (Larrosa, 2003) y, a su vez, permite pensar en lugares donde se alojan los sujetos, en tanto que, “como forma de nominación produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que estructuran lo social.” (Southwell, 2011).

muy afectuosas, que esperan y se sorprenden todavía”, marcando cierta diferenciación con otros agentes del sistema educativo:

A nosotros nos ha tocado discutir con compañeros que dicen, y si total no van a llegar a nada, autoridades que nos visitan y dicen, yo no puedo creer que trabajen tan ordenadamente, a mí me revuelve el estómago.

Podríamos pensar que predomina una la mirada hacia la niñez desde la posición del adulto, pero especialmente sesgada por la posición en el espacio social. En este marco se diferencian de otros posicionamientos regresivos, que promueven la marginación o patologización de los niños, situando en este caso a la escuela como agencia que aporta sentidos a la experiencia de niñez.

Sin embargo, al referirse a *lo escolar* se visualizan algunas fisuras: “*hay desinterés hacia el estudio, falta de valor hacia la educación, a las posibilidades que te puede brindar*”, es decir al mirar al alumno se configura un discurso diferente al anterior asignando nombres o categorías rígidas o cristalizadas que configuran un escenario de tensiones y desencuentros.

Encontramos afirmaciones como:

Vienen de barrios muy alejados, aún corriendo riesgo sus vidas, ya que el colectivo los deja en la ruta y estamos hablando de niños de seis, siete años... en otros casos traen a varios en un auto... (Directora)

Lo cual nos muestra una apuesta por parte de los padres en torno a la escolaridad de sus hijos. Esto es reconocido y destacado por los docentes, pero nuevamente ante lo específicamente *escolar* aparece *la falta*: “*Los padres tienen un discurso ambiguo, a la hora de acompañar eso no está, de eso no se ocupan*”. (Directora)

Se enuncia aquí una demanda de acompañamiento de las familias hacia sus hijos, que remite a representaciones construidas por las docentes sobre el papel de las familias -aparentemente encasillado y unívoco- que no encuentran un correlato en la realidad.

Entendemos que las relaciones entre las familias y escuelas son complejas, cambiantes, dinámicas y contradictorias, constituidas por encuentros cotidianos tramados en múltiples interacciones y basados en relaciones que exceden las fronteras de las escuelas (Achilli, 2010; Neufeld, 2000; Santillán, 2009).

Teniendo en cuenta que la participación de los padres en los procesos de escolarización de los niños se va estableciendo a partir de diversas prácticas e interacciones según los campos de posibilidades que se van configurando (Santillán,

2012) sería interesante preguntarse por los acercamientos y distancias que los padres de los niños tienen con la cultura institucional escolar de acuerdo a su historia, trayectoria educativa, posibilidades de acceso a la cultura escrita, condiciones laborales, condiciones de vida.

Cuando se interroga sobre las problemáticas, muchos de ellos señalan que predominan en los primeros y últimos años de la escuela los problemas de atención, chicos que no se concentran, que no aprenden y que no cuentan con la atención profesional que ellas entienden que requerirían.

Resulta interesante que si bien reconocen *las historias* de estos niños y niñas “*padres presos, madres solas, prostitución, muchos hermanos*”, no aparece la relación entre estas cuestiones y las características singulares que adquiere la escolarización en este contexto, los modos de estar de los niños en la escuela.

Es posible pensar que este “*estar ahí desinteresado*”, este “*no aprender*” lo que la escuela pretende, no se vincula exclusivamente a dificultades centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si no que estarían dando cuenta de ciertos modos que asumen los niños de habitar la escuela, lo cual aporta nuevos sentidos para mirar las complejas relaciones entre las miradas adultas y las experiencias de niñez que se allí se configuran.

Esta perspectiva abre el juego a nuevos interrogantes en nuestra aproximación al estudio de las instituciones, sujetos y transformaciones sociales, desde una mirada articulada entre la escuela como institución social, las experiencias de niñez y la escolarización en nuestro contexto actual.

En las expresiones vertidas por las docentes acerca de los alumnos pareciera translucirse una cierta consideración sobre la supuesta bondad en tales niños a la vez que una implícita desconfianza respecto de las posibilidades de constituirse en sujetos- alumnos.

No obstante, encontramos algunos indicios que abren a preguntas, interrogantes y búsquedas “*no le estamos brindando algo que les interese*”, lo cual interpela su propia práctica, las propuestas formativas pensadas y a la vez, afirma su posición de adulto que se pregunta cómo ofrecer lugares o sentidos para alojar al otro... las *nuevas* infancias. ¿Cómo hacer para entender a estos chicos? Se abre aquí una línea posible de profundización que apunte a vislumbrar en los intersticios discursivos, en lo inasible, posibles procesos instituyentes.

La otra institución en la cual se están realizando nuestras observaciones (número reducido de matrícula, que atiende a alumnos en situación de vulnerabilidad social en muchos casos) los docentes y directivo refieren que se encuentran con alumnos que en sus miradas son objeto de *mayor cuidado* y acompañamiento. Algunos chicos cuyas familias, que de acuerdo a la evaluación de la escuela, no cuentan con las herramientas culturales y simbólicas para brindar un

marco nutricional para los conocimientos escolares, niños que dedican buena parte de la jornada en compartir las tareas domésticas o laborales de los padres, algunos en situación de desamparo social, son algunas de las problemáticas que se comparten a diario en la escuela.

En muchos casos, la escuela es casi exclusivamente el espacio de niñez con el que cuentan los alumnos, por lo cual la institución, promueve desde hace ya varios años estrategias tendientes al cuidado de sus niños entendido como lo plantea Zelmanovich (2005) *“teniendo en cuenta que lo social se encarna para cada sujeto en Otro singular”*... la problemática se abre en dos campos: *“uno relativo a la atención de cada singularidad en el vínculo cotidiano con los alumnos; otro relativo a una dimensión política, en tanto compromete aquello que es de un orden social de cada época”*.

Hemos encontrado que se proponen estrategias -que este año han tomado cuerpo de proyecto institucional- a través de las cuales se intentan encontrar brechas dentro del *cronosistema* escolar, que apuntan a retomar los ritmos de aprendizajes de los alumnos, con el objeto de sostener a los niños en la escolaridad a través de la ampliación del tiempo dispuesto para el inicio de la lectoescritura.

Ese es el caso, por ejemplo, del *proyecto de alfabetización* que lleva adelante la escuela y en el que se articula una movilidad de los alumnos entre 1° y 2° grado. Aquellos niños que durante el cursado de 1° grado no alcanzaron el mínimo de contenidos para alfabetizarse, durante el año siguiente cursan durante la jornada escolar algunas horas de trabajo con su grado de referencia, y otros momentos, brindados por la docente de 1° grado en el que se proponen actividades específicas para alcanzar la lectoescritura.

Durante esos espacios de tiempo, ambas docentes (de 1° y 2° grado) reorganizan al alumnado de acuerdo a las necesidades de los mismos: mientras un grupo (de mayor número) comparte un Taller de Lengua y Literatura con la docente de 2° grado, otro grupo pequeño y variable, trabaja a través de juegos y actividades individualizadas con la docente de 1° grado los contenidos que favorecen el ingreso a la alfabetización.

De acuerdo a la propuesta que ofrece la escuela, este compartir espacios de trabajo de niños de diferentes edades y momentos en su escolarización promueve el intercambio efectivo de saberes y andamiajes entre compañeros. Y en especial, la transmisión por parte de los adultos, de una confianza dada a los niños en sus capacidades, a través de este tiempo laxo, de espera, de reconocimiento de lo singular de cada uno respecto del aprendizaje escolar.

Cuando las docentes evalúan que ya no es necesario este *apoyo* especial de acuerdo a los logros de algún niño, el mismo deja de participar en estos intercambios y se reincorpora a la totalidad del tiempo de cursado con sus compañe-

ros. Valeria, docente de primer grado, dice al respecto:

Por ejemplo, Flor después de las vacaciones hizo un avance importante, hizo el clic y escribe ya sola, necesitaba un tiempo más. Estar con ella, que se sintiera segura; ahora ya decidimos que volviera con su grupo y no viene a los encuentros acá.

En el mismo sentido, estas estrategias también son recursos que se ponen en juego transitoriamente en situaciones en las cuales se evalúa algún malestar de los alumnos en relación al grupo de pares: discusiones, roces con algún compañero, o dificultades observadas para llevar adelante ciertas actividades.

Estrategias que también muchas veces son discutidas a la luz de la temporalidad y gradualidad esperada en la escuela. Claroscuros y conflictos que se hacen presentes: desacuerdos entre algunos docentes debido a los cambios frecuentes en la organización, dificultades inherentes a un trabajo en equipo, disposición de unos y reticencias de otros, y cuestionamientos de los padres de los alumnos. Relata la docente de primer grado:

La reunión (de padres) fue un desastre, algunos papás me increpaban: porqué su hijo iba a primer grado, que se iba a atrasar... se me hizo muy difícil explicarles los objetivos de este proyecto...

Representaciones construidas y fuertemente arraigadas acerca de la gradualidad de la escolaridad, de las cuales es difícil desprenderse, cuando históricamente se han erigido como base fundamental del sistema educativo: se valora el éxito como el pasar de grado, dentro de la supuesta *homogeneidad* de los agrupamientos. Sin dudas, las pequeñas modificaciones, las variaciones en ello implican un debate, un trabajo sostenido y comunicación efectiva al interior institucional.

Explica una docente:

Con los chicos hicimos un trabajo arduo y ellos ahora no cuestionan estos agrupamientos; al principio sólo dos niñas y un varón se sintieron incómodos pero después vieron que era bueno para ellos y están muy contentos; es como que su grupo es más grande también, comparten algunas cosas con jardín, con primero, con segundo.

Lo que se nos presenta aquí es el siempre presente debate acerca de la homogeneidad, de enseñar a todos lo mismo, en garantía de lo que se entiende como la educación común. Lo común que ya no es lo homogéneo. Dice Diker

(2008) “*el problema de lo común sólo tiene sentido en la medida en que se recorta sobre un fondo abierto de universos particulares, es decir, sobre el fondo ilimitado de lo no común*”.

El impacto de las profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales requiere interpelar estas representaciones sobre lo común: ya no es posible considerarlo como un estado de homeostasis de los grupos, por el contrario como una dinámica en constante movimiento, como espacio de lucha, como un trabajo a realizar desde las singularidades. El trabajo de armar lo común en la escuela: “*Supone afirmar la igualdad como principio y como trabajo a realizar para actualizarla, un trabajo de armar lo común*”. (Greco, 2012).

Reflexiones finales

Al comienzo de este trabajo referíamos a las transformaciones que asisten las representaciones de infancia y las lógicas escolares. Abordar dicha temática implica no perder de vista la complejidad y heterogeneidad que habita en los sincretismos de una práctica siempre cambiante, como así también reconocer ciertas regularidades.

En este sentido, como elementos comunes a ambas instituciones podríamos señalar intentos y preguntas (quizás más presentes en el segundo caso que en el primero) por parte de los docentes en pos de flexibilizar los tiempos y espacios previstos curricularmente para albergar a los niños y niñas. Sin embargo, cada institución, cada actor se apropia de esta tensión de maneras singulares y es allí donde encontramos diferencias.

Idas y vueltas entre las miradas de los docentes acerca de los niños, de los *modos de estar*, de los niños en la escuela, y las condiciones, estructuras y supuestos del formato escolar (Terigi, 2010). Intentos que se debaten y maniobran frente a un currículum que pareciera aún no puede flexibilizarse/ transformarse, modificarse.

En el primer caso, las miradas sobre la infancia son construidas nombrando el desencuentro como falta- de interés, de aprendizaje, de apoyo familiar-; las cuales son cuestionadas cuando surgen las preguntas sobre el propia hacer docente, pero miradas construidas en tensión que se expresa en interrogantes, especialmente en cuanto a la propuesta pedagógica.

Se trata de miradas anticipatorias que dejan poco lugar a la sorpresa, como si presagiaran biografías en razón de su posición subordinada en lo social, miradas puestas en la carencia, del lado de los adultos, y chicos que se adaptan a los dispositivos disciplinarios-disciplinantes, - se apropian de los espacios y tiempos escolares- por el otro, pero que a nuestro entender, resisten no respondiendo a los

dispositivos de enseñanza.

En el otro, las miradas que posibilitan aperturas tramitadas en pequeñas innovaciones institucionales, experiencias que si bien pueden no ser novedosas, expresan las siempre vigentes posibilidades de las escuelas de gestar zonas destinadas a albergar la diversidad de estilos y ritmos siempre propios, del aprendizaje; reconociendo el cuidado del otro, como parte intrínseca de la escolarización y al niño como sujeto en formación, en el devenir de un proceso.

Consideramos que las elaboraciones realizadas hasta el momento abren el juego a nuevos interrogantes y requieren la profundización del trabajo empírico, sin embargo, nos ha permitido aproximarnos a comprender estas escuelas y sus avatares explorando los procesos en los que se constituyen como instituciones sociales y particularmente analizando la cuestión del sujeto, especialmente de los niños, atravesados por experiencias que marcan sus modos de estar y transitar las instituciones, con un fuerte arraigo en sus contextos sociales.

Bibliografía

Baquero, Ricardo y otros (comp.). (2007) *Las formas de lo escolar*. Del estante Editorial.

Calarco, José. (2006) *La representación social de la Infancia y el niño como construcción*. Conferencia del ciclo Cine y Formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Carli, Sandra. (2002) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1950*. Miño y Davila.

— (2006) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.

Cevasco, Ritheé. (2011) *Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa*. Clase 14 de Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO.

Cornú, Laurence. (2004) “Una ética de la oportunidad” en Frigerio, G. y Dicker G. (comp.) *Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Coedición Novedades Educativas y Fundación CEM.

De Lajonquiere, Leandro. (2000) *Infancia e Iusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Ediciones Nueva Visión.

Greco, Beatriz (2012) *Emancipación, educación y autoridad*. Editorial NOVEDUC.

Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. En Seminario Internacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.

Lyotard, Jean Francois. (1997) *Lecturas de infancia*. Eudeba.

Meirieu, Philiph. (2008) “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza” en *Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra.pdf

Noel, Gabriel. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM EDITA. Universidad General San Martín. Buenos Aires.

Rockwell, Elsie. (1987) *Repensando Institución: una lectura desde Gramsci*. Documento del Departamento de Investigaciones Educativas. México.

— (2006) *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires. Disponible en web <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>

Schlemenson, Silvia. (1997) “Subjetividad y Escuela” en *Políticas, instituciones y actores en educación*. Edic. Novedades Educativas y Centro de Estudios Multidisciplinarios. FLACSO.

Southwell, Myriam. (2011) Clase N° 6 de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y prácticas de intervención socio-educativas, FLACSO.

Santillán, Laura y Cerletti, Laura. (2011) “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación” Boletín de Antropología y Educación Año 2-N° 3.

Terigi, Flavia. (2010) “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía” en Diker, G. y Frigerio G. *Educación: saberes alterados*. Serie Seminarios del CEM, Del estante Editorial.

Zelmanovich, Perla. (2005) *Arte y parte del cuidado en la enseñanza*. El Monitor N° 4.

Escuelas, diversidad y discapacidad. Algunas construcciones y nuevos desafíos de la integración escolar

Claudia Bruno

Notas introductorias

Al sancionarse la normativa de Educación Especial¹ que regula la *integración escolar* de niños con discapacidad en la escuela común -desde fines de los años noventa- se abre una transformación significativa respecto del reconocimiento de los derechos y posibilidades de escolarización de dichos alumnos. Su efectivización nos lleva a poner en el centro de nuestras preocupaciones aquellas vinculadas con las condiciones contextuales, organizacionales y sociales que atraviesan a nuestras escuelas para concretar este mandato de inclusión.

Porque la *integración escolar* de niños con discapacidad es un proceso que se va tallando en cada institución a partir de los caminos construidos por sujetos concretos, en escenarios singulares y contextos complejos. Elaboraciones, invenciones y prácticas que no se explican solamente desde la prescripción legal, sino que contrariamente encuentran anclajes en las tramas singulares de cada institución, modulando las políticas educativas de los últimos tiempos y sus formas de aplicación posibles. La diversidad de matices y variaciones entre lo que la normativa plantea idealmente, y lo que efectivamente sucede con la *integración escolar* en cada institución, se configura entonces como nuestro objeto de análisis en esta presentación.

Gradualidad, grupalidad y temporalidades en la escuela

En un trabajo de investigación que hemos desarrollado² en una institución de nivel primario del interior cordobés, y en otras escuelas en las cuales transitamos

¹ Entre las más relevantes se encuentran: la Ley 24.901 del Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad del año 1997, la Ley Federal de Educación 24.195, de 1993, el Acuerdo Marco para la Educación Especial en 1998, Serie A - N° 19, la Resolución 1274/2000, el Documento Marco para la Educación Especial en el 2001, la Ley 25.504 del Certificado Único de discapacidad en el año 2001, la Ley de Educación Nacional, en el 2006, la Ley 26.378 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, del 2008. Y en la provincia de Córdoba la Ley de Educación provincial y las resoluciones ministeriales 1114, 33 y 635 de integración escolar.

² “La institución frente a los desafíos de la integración escolar. Estudio en un caso desde la perspectiva institucional” (2012). Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Tesista: Claudia Bruno. Dirigido por la Mgtr. Silvia Ávila, codirigido por la Lic. Andrea Martino.

diariamente nuestro quehacer, observamos que en la resolución cotidiana de la enseñanza de los alumnos con discapacidad -o de aquellos enmarcados dentro de la normativa de *integración escolar*- los docentes aplican estrategias, disponen recursos y organizan acciones destinadas a la atención de los mismos. Muchas de ellas, prácticas y modalidades que traccionan o enfrentan algunos de los “componentes duros” de nuestro formato escolar tradicional³. (Terigi, 2006)

Según el dispositivo instruccional que conocemos, todos los alumnos de la escuela primaria deberían aprender los mismos contenidos, graduados en relación a la edad y en un tiempo pautado de grados y ciclos. Ahora, cuando la escuela encuentra entre sus alumnos características de aprendizaje singulares que no se adecuan a estos cánones esperados, se articulan diversas estrategias para sostenerlos entre sus filas, en un clima de época signado por la inclusión de “minorías” consideradas vulnerables social y educativamente.

Observamos que dentro de la grupalidad del curso, las docentes ejecutan una individualización de la enseñanza de los alumnos en procesos de *integración escolar*, a través de la planificación de actividades particularizadas para cada niño o subgrupo de alumnos, en algunas materias especialmente. Los mismos docentes narran que seleccionan contenidos y actividades correspondientes a grados inferiores al que los niños están cursando: eligen conceptos básicos de la curricula y en algunos casos, realizan un cuadernillo en el cual fotocopian y anillan actividades, para abordar contenidos de materias en las cuales los niños presentan mayores diferencias respecto del grupo general. Susana, una docente entrevistada explica:

Por ejemplo, las maestras de 5° grado tienen chicos que están para un 3° grado. Entonces vienen a nosotros y hacen un material para trabajar. Y tenemos esto: cuadernillos para cada chico.

Otra docente relata:

En la carpeta, tengo la planificación para el grupo y después todas las actividades para los chicos con necesidades educativas especiales.

De esta forma, los docentes suman a su tarea de organización, una diversificación de actividades diferentes para sus alumnos, entendiendo que así, pueden ofrecer cierto bagaje de conocimientos, aunque no sean los que curricularmente

³ Flavia Terigi (2006) explicita que nuestro sistema educativo se funda en algunas condiciones invariables, tales como: la enseñanza graduada y grupal, de acuerdo a la edad de los estudiantes, dentro de un espacio y tiempo determinado, en los cuales se sistematizan y determinan los contenidos que se imparten. Estos y otros componentes, configuran un dispositivo que determina la organización de la enseñanza en nuestras escuelas.

por su edad y grado deberían aprender. Sin embargo es esperable que los alumnos de la escuela primaria incorporen una serie de conocimientos comunes a todos los niños de su edad, saberes que se supone deben acercarlos a un mismo punto de llegada, luego de su trayectoria en la escuela.

Encontramos entonces una reelaboración que las maestras producen sobre el “qué” debe enseñarse en la escuela primaria, en relación a aquellos “saberes seleccionados” por nuestro sistema educativo.

Otra de las acciones revisadas muestra un uso discrecional del tiempo, que complejiza la dinámica áulica. Revisemos la siguiente explicación de Vanesa:

Cuando yo doy una exposición oral sobre algún tema, me doy cuenta que algunos no me siguen, no entienden de qué se está hablando. Y entonces cuando el grupo empieza a trabajar, yo me acerco y les explico un rato. Pero a veces no llegan, y es ahí hay que darles otra cosa, son adecuaciones para que pueden aprender a su nivel, eso lo vas viendo en el aula.

Observamos que dentro de algunas horas-clase, se promueve una significativa -y hasta minuciosa- fragmentación de los tiempos y del trabajo. Los maestros organizan sus tiempos para dictar los contenidos dispuestos por la currícula tras lo cual, trabajan en forma individual con algunos niños; mientras se dictan las clases, aquellos alumnos con discapacidad o “necesidades educativas especiales” escuchan y esperan su turno de atención, “sabiendo” que eso que está ocurriendo no está destinado a ellos. El docente reconoce que probablemente lo que está enseñando no sea apresado o comprendido por estos alumnos, por lo cual, luego les ofrece a los mismos explicaciones de apoyo u otra tarea para que realicen individualmente. Se trata de una ida y vuelta entre la grupalidad e individualidad que se acciona dentro de los fragmentos del tiempo áulico y que el maestro orienta como una forma posible de ofrecer aprendizajes al grupo y a cada uno de los niños. Expresa Carina, una docente:

Me desespera el tiempo. El tiempo que los integrados tienen que quedarse esperando. Es feo, cuando estás explicando algo para todo el grupo, hay chicos que se quedan mirando porque no entienden, no es para ellos, hasta que después le das lo que tienen que hacer. Y también cuando atiendo a los que tienen necesidades educativas especiales, los demás se quedan esperando, o trabajan solos. No tenés otra forma de resolverlo, es así. A veces me preocupa no darle atención a todo el grupo, por tener que atender también a tantos chicos con necesidades.

Si nuestras escuelas han sido concebidas para funcionar bajo algunas condiciones -tales como la simultaneidad de la enseñanza- estas propuestas de educación personalizada se topan con la instancia colectiva para el aprendizaje, quedando escindida en gran parte de la jornada escolar; transacciones éstas que posiblemente alejen a algunos niños de la posibilidad de compartir los aprendizajes comunes en el espacio que los agrupa.

Las docentes también explican que, en casos como de los estudiantes con discapacidad y aquellos otros identificados como *con necesidades educativas especiales*, puede ocurrir que los mismos estudien contenidos correspondientes a la curricula de distintos grados. Es decir, un niño que en los años anteriores no alcanzó por ejemplo, la comprensión de los conceptos matemáticos de su grado, seguirá estudiándolos en el siguiente año. Por lo cual, algo de la gradualidad estándar se quiebra para conservar la secuencia del trayecto educativo del niño, que va pasando de grado con su grupo de compañeros. Una maestra de 6° grado explica minuciosamente:

Te decía que tengo otros 7 niños con necesidades educativas especiales. A ellos le doy como para 4° grado, busco los libros de 4° para sacar las actividades. Y esta nena a la que le doy como de 2° grado... Ahora, si pueden llegar al contenido de 6° que estoy viendo, se los doy. No es que hacen un 4° solamente. En Ciencias casi no tenemos que hacerle adecuaciones a ninguno; a veces en las evaluaciones.

Observamos entonces que aparecen otras gradualidades, correspondientes a las áreas de conocimiento que deben dictarse; una secuencialidad diferente dentro de nuestro sistema de enseñanza, en el cual es esperable que a cierta edad los niños aprendan un cúmulo de conceptos e incorporen en el año lectivo tales conocimientos.

Estas transformaciones de la curricula implican un recorte o supresión de algunos contenidos que debieran aprenderse; modificaciones que si bien son propuestas por la normativa de *integración escolar*, resultan muy difíciles de moldear dentro de las expectativas de educar a todos y de igual manera en las que históricamente se sostienen nuestras escuelas primarias. Traemos como ejemplo el fragmento de una entrevista que dejan entrever estas significaciones:

Como ser maestra de E.G.B es que todos tengan el mismo nivel y puedan llegar todos, cuando el chico no puede, en realidad la que se frustra es la maestra. Ella se siente frustrada porque un chico, en vez de dividir, sólo llegó a restar. Esto es complicado para la maestra y para el niño también.

Relata Juliana, maestra integradora.

Sin embargo, la construcción de estas prácticas que “desbordan” las formas escolares⁴ tradicionales (Avila, 2007) junto a las estrategias que luego se articulan, constituyen lo que hemos denominado “*zonas inéditas de escolarización*”. En estas zonas, en estos espacios abiertos en la escuela, se expresan invenciones institucionales como las que hemos descripto, que promueven o facilitan la inscripción de los niños como alumnos de sus aulas. Hemos reconocido por ejemplo, formas innovadoras en el uso del tiempo escolar, variaciones en la secuencia y en graduación de los contenidos, miradas docentes que se orientan a cada uno de los niños dentro de la grupalidad, y un recorrido personalizado por parte de los alumnos en la escuela. Es decir, un enfoque que año a año se compone y se transmite a cada docente, y que se orienta a conservar la trayectoria educativa del niño dentro de la escuela, evitando repitencias y deserciones o “derivaciones” a otras instituciones.

Acá tenemos muchos chicos integrados. Hay grados con hasta seis alumnos con necesidades especiales. Las docentes cuando planifican presentan también la planificación para estos chicos y las evaluaciones, si son distintas. Yo llevo a cabo el proyecto institucional “atendiendo a lo diverso”, que está orientado a atender a los chicos con dificultad, trabajo con eso y acompaño a las docentes, porque veo las necesidades. (Rosa, vicedirectora)

Yo estoy en un segundo grado con algunos niños que leen y analizan y con otros que estoy logrando ma, me, mi, mo, mu. Algunos saben hasta el 10; y otros están armando cuadritos con hojas cuadriculadas y multiplican bárbaro. Estos nenes trabajan así; cuando estoy en plástica les hago trabajar mucho la motricidad fina. En una clase de lengua estoy con sustantivos y hacemos afiches: los que están con adecuaciones curriculares recortan palabritas o dibujos para el grupo y los demás les ayudan a leer lo que dice. Yo no les digo que son sustantivos o adjetivos, les digo que son palabras y así van leyendo. (Mónica, docente de 2° grado)

Un maestro integrador que trabaja en la escuela investigada comenta:

⁴ Se toma la conceptualización dada por Silvia Avila (2007) “...organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes, prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables y que se constituyen en los componentes duros”.

Para mí es como si fuera una escuela especial grande integrada con una escuela común. Si bien el desgaste para los docentes es mucho, hace años que vienen trabajando con distintas estrategias. Por ejemplo con el niño de primer grado trabajaron mucho, venía expulsado de otras escuelas y acá se lo contuvo, se lo esperó, se lo bancaron todas las maestras, la dirección, todos ayudan.

Espacios que permiten gestar nuevos recorridos posibles para los niños, otras temporalidades, a través de la creatividad institucional puesta en juego. Construcciones institucionales, flexibilidades y paradojas que invitan a reflexionar sobre las relaciones entre las transformaciones sociales, las experiencias escolares y los posicionamientos subjetivos de adultos y niños en las escuelas.

Otras aristas en la construcción institucional de trayectorias escolares diversas.

En estas reflexiones puestas en juego acerca de las instituciones y sus construcciones, nos encontramos con un escenario complejizado por procesos que también tensionan el lugar del alumno y lo conmueven.

Debemos recordar que la normativa de *integración escolar* se sancionó en nuestro país, en un periodo signado por una profunda crisis social y económica, atravesada por la agudización de la fragmentación, exclusión y desafiliación social.

El momento en que comienzan a ingresar en las escuelas comunes los niños con discapacidad, es concurrente con el aparecer también de subjetividades, *infancias*, que se encontraban transitando por situaciones de vulnerabilidad creciente, a la vez que debían sostener sus aprendizajes⁵ (Garay y otros, 2000). Transformaciones estas que ingresaron al ámbito escolar provocando por lo menos, desconciertos. Los agentes institucionales, relatan algunas manifestaciones en conductas visibles: dificultades de los niños en lograr ciertas disposiciones previas para sostener aprendizajes (posibilidad de permanecer sentados un tiempo considerable, disposición a la escucha, comprensión de las consignas impartidas); conflictos en lograr razonamientos que impliquen abstracción y creatividad; insuficiente aceptación de normas de convivencia mínimas, escasas destrezas comunicativas; problemas en sostener la atención que necesita la ejecución de una tarea y ritmo de trabajo en el aula, etc. Condiciones que se alejan de las expectativas construidas sobre las *formas tradicionales* de ser alumno, que en no pocas ocasiones fueron (y aún lo son) leídas como conductas *anómalas*⁶ (Noel, 2009) del oficio de ser alumno.

⁵ Cfr. Garay, Lucía y otros (2000) Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela. En Cuadernos de Educación, Año 1- N° 1. UNC.

⁶ Cfr. Noel, Gabriel (2009) La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. UNSAM

En este marco coyuntural, hemos observado que las instituciones han recurrido a las herramientas y categorizaciones que provee el marco jurídico de la *integración escolar* para interpretar también estas realidades, que escapan de lo esperado en función de las expectativas que sobre las infancias escolarizadas se sostienen. Entonces, aquellos alumnos que no se ajustan a lo *regular* en sus conductas o ritmos de aprendizaje -estos nuevos niños- comienzan a ser reconocidos en las escuelas bajo el término *alumnos con necesidades educativas especiales*; pero que no son los niños con discapacidad misma. Al utilizarse como términos similares: “*necesidades educativas especiales*”, “*diferentes*”, “*integrados*”, “*discapacitados*”, “*más lentos*”, se termina situando en un mismo lugar a todo aquello que se presenta como diverso. Formas de nombrar las diferencias respecto del alumno esperado, que permiten de algún modo, sostener a los chicos en las aulas de la escuela común.

Encontramos en nuestras indagaciones que, realizar recortes de contenidos es una práctica utilizada frecuentemente para atender a los niños con discapacidad, pero también para aquellos otros niños que expresan diferencias o dificultades en el aprendizaje de diverso orden. Podemos preguntarnos aquí: ¿qué pasa con el educar en lo curricular-disciplinar cuando *integrar* es *adecuar*, y ello es *recortar contenidos* para quienes no presentan discapacidades, aún cuando exterioricen dificultades? Las mismas docentes muestran su preocupación respecto de estas prácticas:

Porque llegan al secundario y apenas están leyendo. Y ahí dicen, este chico me lo pasaron de la primaria y no sabe leer. ¿Y les va a ir bien? Chicos que han estado con adecuaciones en toda la primaria. Llegan al secundario y de pronto se le cortan las adecuaciones y el chico tiene que ser una luz. A 1° año, ¡mi vida! Decime si este sistema no es perverso. ¡El sistema es perverso! (Susana, docente)

Estos contrasentidos se hacen presentes ante la utilización de categorías de otros campos disciplinarios (como la educación especial o la medicina) para interpretar aquellas condiciones de raigambre social que impactan en los procesos vitales y escolares de los niños. Contradicciones que se pueden visualizar, cuando dentro del término “*necesidades educativas especiales*” se contienen a todas las desigualdades, incluidas las de índole social. De este modo, se agrupa a la vez que limita, las posibilidades de una toma de conciencia efectiva de los mecanismos de producción de dichas diferencias. Porque cuando esta operatoria se materializa como la única forma de mirar a la diversidad que pueden presentar los alumnos, se corren riesgos complejos que inciden en sus trayectos educativos

posteriores.

Así, se constituyen modalidades de *inclusión /excluyente* cuando se juega cierta patologización de aquellos niños que no poseen discapacidad, pero cuyas dificultades escolares son registradas y explicadas desde el encuadre legal de la *integración escolar* y sancionadas por un diagnóstico profesional en muchos casos.

Creemos que este riesgo se corre cuando las heterogeneidades que ingresan a la escena escolar, las desigualdades de origen social, cultural o económico, luego se transmutan en diferencias en el aprender. Y a través de significaciones que convierten desigualdades sociales en diferencias intelectuales.

Cuestiones éstas que exigen la producción de saberes de otro orden: políticos, sociales y educativos para comprender el carácter relacional de dichos atributos -desde los cuales se incluyen a los alumnos en diferentes categorías o modos de nombrar su trayecto educativo- y que permitan desprenderlos de las contingencias personales.

Debates que quizá exceden las resoluciones e interpretaciones que pueden gestarse desde las mismas escuelas, ante subjetividades emergentes que se expresan en ella, pero demandan miradas desde otros espacios sociales también. Y que nos convocan a cuestionar significaciones dadas y ampliar lo pensable sobre las diferencias y las desigualdades en tanto construcciones humanas, políticas, históricas y culturales.

Bibliografía

Avila, Olga. (2007) "Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades" en Baquero, Diker, Frigerio. *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.

Garay, Lucía y otros. (2000) "Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela" en *Cuadernos de Educación*, Año 1 - N° 1. U.N.C. Córdoba.

Noel, Gabriel. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM. Buenos Aires.

Terigi, Flavia. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

2.

Procesos y tensiones en las tramas de la escolarización

Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales¹

Olga Silvia Avila

Introducción

En esta presentación me interesa plantear algunas reflexiones acerca del problema complejo de la igualdad/desigualdad, principios y realidades que traccionan las prácticas educativas en sentidos múltiples y divergentes; producen sensibles efectos en la vida de los sujetos, de las instituciones y las comunidades, y someten a complicadas tensiones a los docentes y educadores dentro fuera de la escuela.

Tensiones y complicaciones que en nuestro país han pasado por procesos, situaciones y momentos profundamente críticos, también de expectativas y cambios, que ayudan a reconfigurar horizontes.

Nuestro planteo está teñido por el interés y la convicción acerca del valor de interrogar la teoría, las prácticas y los hallazgos en investigación, desde la preocupación por el sujeto/los sujetos, en particular por los niños y jóvenes; desde el interés por los “nuevos” -al decir de Hannah Arendt- compartiendo la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y la cultura de una época.

Y en ese registro, también la especial preocupación por los lazos a construir en los espacios colectivos, por los desafíos que implica hoy remontar las profundas fragmentaciones, desigualdades y resquebrajamientos de las relaciones sociales que, sobre la base de fallas estructurales históricamente constituidas, dejaron como herencia los tiempos neoliberales.

Partimos, además, de sostener la igualdad de derechos en educación como un presupuesto vital y principio fundante, que pese a las permanentes contradicciones a las que está expuesta, constituye -como señala Graciela Frigerio- la “ficción teórica con efectos”, y más precisamente convicción ético política que sostiene el sentido de las prácticas educativas. La decisión de que todos piensan y todos pueden pensar, dice Frigerio, es el principio que permite construir lo común, principio asociado a la igualdad: *un gesto de inscripción en una semejanza que permita identificarse como pares, como partes; no idénticos sino semejantes.*

¹ Este artículo se encuentra publicado en Cuadernos de Educación N°10. Revista del Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Facultad de Filosofía y Humanidades.

Acto de reconocimiento político y políticas que aseguren que ninguna diferencia será la base para una distribución en diferentes orillas.

Sostenemos con Patricia Redondo que *igualdad y la educación adquieren sustancia, materialidad, cuando pedagógicamente la tarea de enseñar se amarra a la condición humana. No hay oficio de enseñar posible de ser ejercido si no hay niños, adolescentes, jóvenes y adultos ubicados como tales en el terreno de los derechos.*

Entendemos la igualdad como un punto de partida de la educación, y a la *igualdad de las inteligencias* como su principio. Es desde esta óptica que nos posicionamos, a sabiendas de que los enfoques y categorías que se eligen desde la investigación, contribuyen a configurar los problemas bajo distintos sentidos, a visibilizar ciertas aristas de los problemas y dejar de lado otras, a desentrañarlos, a buscar apresar sus contrariedades o resignarnos a la lectura de las apariencias, aceptando lo que con tanto acierto Bourdieu llamó la *ilusión de la transparencia*.

Nuestras reflexiones van en la línea de pensar la producción de conocimientos como una herramienta orientada a la intervención para acercarse a la igualdad.

Paisajes recientes en la profundización de las desigualdades

Tenemos todavía en la retina las imágenes de los trabajos de campos realizados a principios del milenio, encontrábamos escuelas donde los maestros elegían realizar proyectos para “la cría de conejos”, no porque la producción fuera un interés especial para la escuela sino porque sentían que no había transmisión posible frente a un niño con hambre.

Un maestro sanjuanino afirmaba vehementemente:

¿Qué hago, le doy la espalda y escribo en el pizarrón? Es mi alumno, no puedo hacer eso... y aquí estoy con los consejos...

La acentuación de la desigualdad social que nos atravesó eligiendo a los más frágiles, caló profundamente en las relaciones sociales, en las instituciones, generó mundos fragmentados e inconexos, cristalizó significados y encapsuló en ellos a los sujetos, logró el borramiento de identidades sociales y acorraló a los más jóvenes en el sinsentido de las desesperanza, frente al consumo exacerbado de los más pudientes.

Diferenciaciones regionales y movimientos poblacionales. Migraciones acentuadas y despoblamientos en campos hipotecados. Segmentaciones diferenciadas en el tejido urbano. Ciudad fragmentada y desigual, receptora de distintas experiencias socio étnicas, lógica de la fragmentación sociocultural produciendo ato-

mización la pobreza y del empobrecimiento. Distintas y desiguales “ciudades” que penetran las cotidianidades escolares.

El paisaje de la profundización de la desigualdad irrumpió mostrando contrastes y profundidades difícilmente tolerables en los espacios educativos, condensando múltiples procesos sociales y políticos. Irrumpe en la escuela, rasgando los componentes complejos que conforman la categoría de alumno, instituido sustantivo y fundante de la escolarización y la posibilidad de lo común entre semejantes resulta socavada por la corrosión de las relaciones sociales y las fragilización de las subjetividades. Introduce un tipo de conflictividad fuertemente corrosiva para el trabajo colectivo.

Un docente de música en una escuela primaria decía:

Entramos al aula y se estaban tirando de los pelos, se daban patadas. Vino la nena y me acusó “me robó el criollo y ya se lo comió”. La chica tenía trencitas y guardapolvo blanco, el chico flaco, hecho una mugre, zapatillas rotas, ¿Qué hago yo? ¿Qué les digo? ¿A quién le doy la razón? Y sigo así nomás con la clase? ¿Les digo que “no se roba” o que “tiene la obligación de convidar” al compañero? En la otra escuela no me pasa, ahí son todos pobres y no hay qué merienda robar.

Disyuntivas atrapadas en la configuración escolar de la desigualdad social, desasosiego de un maestro desbordado por un tipo de conflictividad que no logra resolver ética y pedagógicamente.

Las instituciones, los actores y los propios investigadores, caminaron un peligroso camino de cornisa. Legitimaciones ideológico culturales acompañaron la naturalización de las desigualdades en los espacios educativos, entre las cuales fue ganando terreno la idea del “niño carente”, “discapacitados sociales”, “pobreza cultural”, y aparecieron categorías como la de “resiliencia”, “educabilidad”, otros que orientaban la lectura de las problemáticas hacia la medicalización de la infancia, como el “déficit atencional” con o sin “hiperactividad”, para más precisiones.

Riesgosas construcciones cuyo dificultad mayor no estaba en los trabajos académicos sino en su ingreso en el discurso de los educadores y su naturalización en las prácticas y los discursos escolares, su incorporación a capacitaciones aún oficiales y en algunos momento, al bagaje de categorías que circulaban en ministerios y direcciones de política pública.

En el caso de Córdoba, entrada ya la década del 2000, combinaciones de procesos sociales y políticas públicas de seguridad configuraron desigualdades estigmatizadas en los primeros años del milenio.

La directora de una escuela ubicada en una de los barrios ciudades impulsadas por el gobierno delasotista, decía:

Los trasladaron de varias villas, así sin mucha discusión, con o sin ganas, todos a los camiones, afuera de la ciudad. Hay dos barrios dentro de uno (separados por la plaza) y esa división está en la escuela. Aparte sumemos la comunidad peruana y boliviana que ha llegado al barrio, por ser trabajadores de las quintas que están cerca. Lo único que los une en el barrio es la escuela. Algo que me llama mucho la atención: el barrio está lleno de espacios verdes, todas las plazas vacías y los niños jugando en la puerta de la escuela. Pero hay que estar ahí, después, hay que estar lidiando todo el día con tantas historias diferentes...y con las broncas que traen encima...

Estas escuelas trabajan con la desigualdad dentro de la pobreza. Fuera de esos barrios, en la mirada social hegemónica todos son iguales: pobres y peligrosos.

Otras categorías fueron acuñándose con relación a los jóvenes asociadas -sin más- a la “delincuencia juvenil”, en las preocupaciones de una cultura de la *seguridad*, pensada sólo para algunos y apuntalada por la persistente insistencia de los medios de comunicación.

Qué más flagrante y dolorosa desigualdad que cuando la ciudad no puede ser habitada por todos, cuando salir del barrio se torna un peligro, cuando es un riesgo llevar un televisor viejo a casa de un pariente porque puede ser causa para una detención, y mucho más cuando se comprende que es el cuerpo, el rostro, la imagen -algo tan caro a la edad adolescente- el indicio que motiva tales situaciones.

Las escuelas también comenzaron a receptar con distintos sentidos estas categorías acuñadas socialmente y en algunas de ellas entraron naturalizadas en el trato (mal trato) de profesores que no dudaban en profetizar o presuponer destinos condenables para sus alumnos.

Alumnos de una escuela secundaria comentaban con desazón:

Acá hay profes que te dicen “seguí así, y vas a terminar en la cárcel...”, Vos te das cuenta que te están mirando como “chorito”, será por la gorrita o el aro... qué se yo... pero te revienta...

En otros casos, los chicos encontraron un lugar de filiación cobijante, para afrontar las desigualdades afuera.

Un adolescente que participaba del debate acerca de la conveniencia del uso de uniforme en una escuela secundaria pública del centro de la ciudad, señalaba

a sus compañeros en una asamblea:

Yo no veo mal el uniforme, me cuesta comprar la remera, pero con algo tenés que venir... lo que pasa es que aquí todo bien... da igual... pero cuando llegás al barrio a las siete y media, ocho de la noche, te bajás del colectivo y anda la cana, dele levantar chicos... eso todo el mundo lo sabe... Y ahí si te ven con la remera de la escuela, se cuidan un poco más, más si es de una escuela con nombre, no sos cualquier pirincho, alguien se va a enterar después.

Los procesos de profundización de las desigualdades encontraron su correlato en una frondosa producción ideológica y cultural que acompañó el deterioro de los sujetos y penetró en los entramados simbólicos escolares, cristalizó lugares y clasificaciones, adhiriendo a las mismas “descalificaciones”- tal como lo mostró Mónica Maldonado en su investigación- o acentuando la racialización de estos prejuicios, como lo señala Margulis.

Para una institución -como la escuela- y para unas prácticas - como las educativas- que trabajan sustancialmente con material simbólico y que necesitan contar con la implicación subjetiva que de soporte a las transmisiones y apropiaciones involucradas en el aprender, este tipo de procesos constituyen heridas sangrantes, difícilmente suturables y fuentes de importante sufrimientos.

Cambio de época: abrir la mirada a nuevas coordenadas

La crisis de 2001, marca un nuevo hito en la problemática y sus efectos educativos. “Cambio de época”, plantea Maristella Svampa, con la irrupción de actores sociales antes silenciados, que sin embargo, habían venido gestando nuevas formas de acción colectiva -como señala Mónica Gordillo- para afrontar la dureza de las condiciones sociales que les tocaba sufrir.

Poco antes de la crisis de diciembre una maestra neuquina contaba:

El aula ha cambiado, la tristeza que tenían no es la misma, vienen con los pasamontañas, juegan a que están en las rutas, debe ser que están con sus familias en los cortes de ruta que están habiendo, ¿no?

Movimientos piqueteros, movimiento campesino, movimiento de fábricas recuperadas, asambleas y organizaciones barriales... Nuevos actores que sustituyen las identidades negativas como “desocupados”, “hipotecados”, “despedidos”, “desposeídos”, por otras cargadas de sentido político y social, “piqueteros”, “cam-

pesinos organizados”, “trabajadores de fábricas recuperadas”. Algunos estudios socio antropológicos han tomado estos procesos sociales y políticos (Sverdlik, 2010; Gentili, 2011) nos interesa aquí revisar el registro posible desde la investigación acerca de su incidencia en la organización y el trabajo efectivo de las escuelas y otros espacios formativos.

El posicionamiento de los padres y actores comunitarios, fue variando con distintas intensidades y en las instituciones salieron a luz las posturas contrapuestas, las iniciativas y emprendimientos que expresaron de distintos modos los lazos contruidos en la comunidad, el modo en que las instituciones registraron el sufrimiento de los sujetos sociales y las respuestas que entendieron podían o debían dar.

Así un profesor de nivel medio relata una historia con diversos hitos:

La cooperativa nació antes del 2001, cuando los chicos venían mal a la escuela y los padres quedaban sin trabajo, las madres querían hacer algo y los padres acompañaron. Es que aquí así como te venía el hijo de un quinto que al menos se sostenía económicamente, te aparecía el hijo de un empleado que lo habían echado, un peón recolector de papa que ya no lo llamaban; ...entonces se notaban las diferencias en la escuela y te ponía la piel de gallina. Porque ya no era que no eran iguales, era que unos comían y otros no... eso sí que es diferencia...

Empezamos a trabajar las necesidades de la zona con los chicos de quinto y sexto, en el proyecto integrador, es materia que nunca se supo muy bien qué tenía que hacerse... La situación era muy triste...

Después ellos elaboraban una propuesta, un proyecto y se les ocurrieron varias cosas, todas para armar alguna cooperativa de algo. Anduvimos con el tema de los conejos, con las madres que empezaron con costura...y después con el agua, que también faltaba...

Por suerte hubo padres que no se quedaban a llorar... pero que necesitaban apoyo, ayuda para saber cómo moverse, cómo organizarse...

Si habremos andado con Don Alvarez en el Instituto Movilizador Cooperativo, en Aguas cordobesas, en los ministerios, nada fácil, y después organizar a la gente... en esto participaban los alumnos, andaban atrás con sus cuadernitos, dele anotar... Además gracias a esa organización se pudo participar en planes sociales para gente que formaba la cooperativa...

Yo tenía mis grandes dudas... pero no los iba a dejar ahí solos, yo tengo experiencia... me sé mover en esas cosas... y había unas chicas que son trabajadoras sociales que también daban clases, con ellas nos metimos en es todo eso... ves la escuela pudo enseñar cosas que no sabíamos que podía-

mos enseñar...

Lo más lindo del caso es que ahí los tenés... ya hace diez años ahora andan con tractores, consolidaron la cooperativa en lo legal, pasaron de cooperativa de servicios (proyecto de provisión de agua potable) a cooperativa de producción... se presentaron a no sé qué plan de Nación y los ganaron...! A mí me corre un frío por la espalda cada vez que me acuerdo de esas madres con las servilletitas que ellas, los chicos y los profes vendían en todos lados...

Ah! En la escuela ellos ya no son cualquiera, son “los de la cooperativa...” ahora van como egresados, algunos llevan sus chicos a la primaria, incluso creo que hay uno en primer año... Son reconocidos en la zona e integran organizaciones con otras cooperativas a nivel provincial y nacional...

Cambios socioeconómicos sobre esos escenarios desmantelados. Políticas sociales, que con todas sus fragilidades, matices y riesgos clientelares ingresan a disputar desde el estado, territorios antes liberados a la tentación de lo ilegal, lo delictivo. Presencia en terreno de agentes estatales y políticos, movimientos sociales y organizaciones que participan -aún en franca controversia y confrontación- en batallas que van cambiando el signo de la vida cotidiana.

También y aún en su incipiente eficacia, leyes nacionales, durante años reclamadas por diferentes colectivos, irrumpen generando categorías, que pasan a disputar sentidos con las gestadas socialmente frente a la carencia y la pobreza. Los niños como “sujetos de derecho”, en franca disputa con otras formas de nombrar al “menor”, niño pobre o desprotegido, introducido por la Ley 26061 es uno de los instituyente más poderosos que apenas está ingresando al terreno educativo. La Ley de Educación Nacional al establecer la obligatoriedad escolar hasta el nivel medio, reformula y remueve las miradas en torno a los adolescentes prescribiendo que ése y no otro es el lugar para albergarlos, y por tanto lanza -renovada- a la arena de las luchas simbólicas la vieja categoría de “alumno” para disputar con otras que pugnan por encorsetar a los jóvenes.

Discursos contrapuestos que libran ingentes luchas de sentidos, verdaderas batallas culturales, a las que la investigación puede ofrecer el material que permita comprender sus mecanismos, sus lógicas y sus intersticios para anclar procesos instituyentes.

Un director decía:

Ayer fui a sacar a otro, al hermano de tu alumna, la del celular...

Se lo llevaron de la puerta de la casa, yo no te digo que el chico sea un santo... vos viste los dolores de cabeza que nos da...

Pero yo fui y me planté, y le dije: usted será el policía, me puede decir lo que quiera del tal “merodeo”, pero yo le digo este chico es mío, me lo da ya, el tiene que estar en la escuela, la escuela es obligatoria, no lo puede hacer quedar libre, no lo puede tener aquí que esté faltando,... la busqué a la madre... me lo traje...

La desigualdad se encarna en los sujetos y en ellos también disputa sus sentidos con profundas consecuencias, los atraviesa en términos simbólicos y subjetivos, tiene consecuencias y se plasma, se condensa en diversas identidades sociales devaluadas, sufrimiento, pero también en otras identidades emergentes, en proceso de configuración.

En otra una escuela periférica, un docente trae otro relato.

En el video de la “Marcha de las gorras” que estaban viendo mis hijos encontré a un alumno, ex alumno, fue una pelea en la escuela y ganaron los que votaban para echarlo, yo lo quería a ese pibe... hubo profes que mejor no hablar...

Cuando me contaron, te aseguro, no sé lo que sentí...

¿Sabés que decían? Ese es uno de los mejores dirigentes en los barrios, ¡es un groso! ¡no sabés lo que es ese pibe...!

....¡desde que se empezaron a organizarse... el participaba en el barrio...!

¡Es un groso...!

Versiones otras de los mismos chicos, itinerarios otros en los que algo germinó, algo se quebró y algo ingresó. Trayectorias que invitan a abandonar las miradas cristalizadas, a profundizar la búsquedas de los intersticios, a dar las batallas necesarias por conocer los dónde están las semillas de otros destinos posibles para encontrar la ocasión de trabajar con ellas. En la vida cotidiana de los chicos se cruzan miradas de distinto cuño, invitaciones contrapuestas, y hay quienes -sujetos diversos, tal vez espontáneamente, sin objetivar sus intervenciones- se animan a participar de la disputa de sentidos que abren a otros destinos posibles.

Investigación, desigualdad y educación

La desigualdad atraviesa el sistema educativo, las instituciones, las aulas, los espacios cotidianos, resquebraja instituidos homogeneizantes y se reconfigura en diversas categorías sociales e institucionales, permeando las prácticas, las tramas y procesos institucionales, se convierte a veces celdas cristalizadas que atrapan a

los sujetos, otras son conjeturales, creaciones en construcción dinámica, móviles, interpeladas e interpelables, en ebullición, espacios de elaboración que pueden avanzar en diversas direcciones, que exigen urgentes conceptualizaciones, intervenciones porque ofrecen posibilidades instituyentes. Y en esto las investigaciones pueden jugar un papel importante junto a los movimientos, las organizaciones, otras instituciones.

La investigación puede aportar elementos de inmenso valor para comprender los sentidos en juego, los vericuetos de las trayectorias, las significaciones imaginarias presentes y eficaces en las prácticas. Puede mostrar sus inflexiones y ofrecer conocimientos que permitan intervenir en los momentos y elementos claves. Registrar los cruces de discursos, amalgama de miradas, contradicciones en el campo educativo y disponerse a desentrañar esas disputas en el campo de la educación.

Necesitamos comprender las expresiones de las conflictividades actuales de la desigualdad en los territorios educativos; reconocer dentro del caleidoscopio complejo que hoy tenemos por delante, las batallas culturales actuales, las que forman parte de un cambio de época que no puede quedar sumergida sólo en la idea de crisis y devastación acuñada en los tiempos neoliberales; los actores sociales y escolares que han resistido y construido en tiempos de desasosiego merecen ese reconocimiento.

La investigación puede ayudar a identificar los obstáculos entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo, en las prácticas y en las instituciones, a desentrañar las tramas que la reproducen en las instituciones, que la instalan y naturalizan en las redes significantes que dan sustento a los supuestos y prejuicios que atrapan las miradas de los adultos, de los maestros y de los propios investigadores; puede ayudar a disputar cada día el límite de lo posible, disputando las categorías y los conceptos que aprisionan a los sujetos, los sentidos en las construcciones interpretativas, la objetivación de las condiciones de producción de los discursos científicos, contribuyendo a romper con las naturalizaciones, no sólo de la desigualdad misma, sino de los supuestos que nos posicionan pasivamente frente a su constatación.

Son tiempos de transformaciones: es necesario detectar los instituyentes, las invenciones, los indicios de lo nuevo y lo posible; tal como sostiene Patricia Redondo, recuperar otros registros sobre lo que acontece en las escuelas, los barrios y comunidades es ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación de las nuevas generaciones tenga lugar para ser pensada, practicada, elaborada, desafiada.

Es necesario pensar una investigación capaz de mirar a los sujetos como “sujetos deseantes de nuevos futuros” y ello exige la elaboración de categorías que den cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas.

La educación no cambia las condiciones materiales pero puede colaborar en abrir procesos simbólicos y subjetivos portadores de nuevos destinos; la investigación tiene la posibilidad de ayudar a descubrir sus claves.

Bibliografía

Arendt, Hannah. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Traducción Ana Poljak. Ediciones Península. Barcelona.

Carli, Sandra. (2006) *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Exposición Diplomatura Superior en Gestión Educativa Flacso. Publicación virtual.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita. (2005) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Gentili, Pablo. (2011) *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. CLACSO. Siglo XXI. Buenos Aires.

Redondo, Patricia. (2004) *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires.

— (2006) *Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*. Del Estante Editorial, Bs As.

— (2006) “Igualdad y educación. Un debate pendiente” en *La educación en debate: desafíos para una nueva ley*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Ferreyra Ed. Córdoba.

Sverdlick Ingrid. (2010) “El derecho a la educación y los movimientos sociales. Otras trayectorias educativas” en Misirlis, Graciela (comp.). *Todos en la Escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. UNSAM Edita. Buenos Aires.

Svampa, Maristella. (2008) *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad¹

Olga Silvia Avila

Andrea Martino

Marisa Muchiut

Introducción

En el presente artículo buscamos recuperar y sintetizar algunas de las observaciones surgidas del trabajo de campo en el marco de la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación², en la investigación y en la extensión. Entre los años 2008 y 20011, nos hemos centrado en las escuelas secundarias cordobesas y los procesos institucionales que las atraviesan y configuran, particularmente a partir de la extensión de la obligatoriedad al tercer ciclo efectivizado en Córdoba en 1996 y al conjunto del nivel desde 2006.

Al extender la obligatoriedad al conjunto de la escuela secundaria, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, reafirma la universalización de la escolaridad como herramienta estatal en la construcción social de las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, la obligatoriedad también interpela a la sociedad con relación a estos sujetos jóvenes alcanzados fragmentariamente por las políticas públicas, y obliga a la discusión de múltiples cuestiones vinculadas a su formación y socialización. En el terreno de las instituciones educativas, la obligatoriedad pone en el corazón de los debates institucionales, aquellos procesos sociales y subjetivos en los que se juega la producción de anclajes intersubjetivos y simbólicos con los que se anudan, colisionan o redefinen múltiples experiencias sociales. En este sentido, las escuelas medias se han constituido en verdaderos laboratorios institucionales y sociales, que ponen al descubierto la compleja relación entre los sujetos sociales y las instituciones educativas, convirtiéndose en espacios atravesados intensamente por el estallido de múltiples heterogeneidades, que ponen en tensión prácticas y significaciones instituidas, reclamando nuevas composiciones de lo colectivo y sus lógicas.

Los enfoques institucionales disponen de perspectivas fértiles a la hora de pro-

¹ Este trabajo recoge algunas de las elaboraciones expuestas en el Encuentro “La Universidad en la Sociedad”, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba en septiembre de 2009.

² El programa de la asignatura sostiene, como eje articulador de su propuesta pedagógica, una salida a terreno para desarrollar un ejercicio de diagnóstico institucional; en los ciclos lectivos 2007-2008-2009 el mismo fue realizado en distintas instituciones escolares cordobesas, públicas y privadas, analizándose específicamente las escuelas secundarias, en un total de cuarenta establecimientos.

ducir conocimientos contextualizados que, atendiendo a las singularidades de los establecimientos permita inscribirlas en una mirada más amplia y abarcativa, y ayuden en la elaboración de dispositivos de trabajo y transformación, colaborando en la reflexión situada y el descentramiento necesario para emprender caminos novedosos de resolución de los problemas y producción de cauces instituyentes frente a los mismos. Con el fin de ofrecer una mirada sintética y abarcativa de las cuestiones que deseamos plantear, hemos recuperado el material que surge de los recorridos en terreno, en el marco de una entrada diagnóstica breve, con un formato abierto al registro de las singularidades institucionales³.

1. Múltiples modos de ser alumno: heterogeneidades en el colectivo estudiantil

La obligatoriedad escolar, puesta en marcha para todos los años que componen la escuela secundaria, en el contexto de las fuertes transformaciones sociales producidas en el país en las últimas décadas, nos ubica frente a un proceso social complejo de gran envergadura, que no se resuelve con la matriculación de los alumnos en las escuelas, sino que implica un sinnúmero de elaboraciones y cambios institucionales -ya sea de las escuelas concretas como de las instancias de decisión propias del sistema educativo- relativas a la escolarización y a la efectiva inclusión escolar en términos de aprendizajes y de experiencias socialmente significativas para todos los estudiantes.

El imperativo de incluir a todos -como obligación del estado y como derecho de los jóvenes- parece estar interpelado por las tensiones que surgen de las condiciones y procesos necesarios para que tenga lugar, cuestiones que vienen siendo procesadas de maneras muy diferentes en las escuelas cordobesas y entre las cuales interesa abordar en primer lugar la profundización en la heterogeneidad del alumnado que progresivamente va poblando las instituciones de nivel medio y buscando, a veces no sin contradicciones- anudar su experiencia en las tramas institucionales de la escuela. El ingreso de nuevas poblaciones, especialmente la de sectores populares, a la escuela secundaria ha ido mostrando las tensiones en la construcción de los vínculos entre este sujeto social adolescente y la categoría de alumno, constituida originariamente para otros sectores. Especialmente venimos abordando la diversidad de matices que va tomando en escenarios institucionales concretos, la compleja relación entre escuela y sujeto social, cuando el abanico de heterogeneidades que surgen en el alumnado se modifica, no sólo en cuanto a composición social sino respecto de las variaciones en edades, sexo e idiosincrasia de los actores que se incorporan a los establecimientos, en el marco

³ La muestra de cuarenta escuelas secundarias nos retrata una heterogeneidad institucional configurada, entre otras cuestiones, por el tipo de gestión, la ubicación geográfica, el tipo de relaciones con el entorno local que se viene construyendo, la historia de su institucionalización, las características socio-culturales de su alumnado, los modos de pararse frente a las necesidades y demandas de sus alumnos y familias.

de un nivel secundario altamente selectivo, que no ha sufrido mayores variaciones en su estructura, en su organización y en muchos de sus dispositivos. A la vez, el propio sujeto alumno al ingresar a una institución escolar, va encontrándose o desencontrándose con la categoría de alumno y la trama simbólica instituida para esa posición. En estos encuentros o desencuentros se inicia un recorrido incierto, cuyos grado de previsibilidad está ligado a la experiencia familiar y social: debe conjugar su tiempo de adolescencia/juventud con el nuevo tiempo de alumno (Schelemenson 2004); categorías entre las cuales pueden mediar pequeñas o grandes y sinuosas distancias a recorrer, y a las propias construcciones escolares que realiza cada institución. En el seno de estos cruces, se configuran tensiones que complejizan el escenario institucional de la escuela y en cuya producción, las condiciones y procesos específicamente institucionales tienen un papel central.

En el abanico de miradas configuradas sobre la categoría de alumno, encontramos escuelas con un fuerte arraigo en las representaciones de su población escolar originaria, que desde la imagen idealizada del alumno, visualizan a los estudiantes de sectores populares desde el déficit, la carencia y la falta, ubicándolo como sujeto destinatario de políticas sociales de protección.

¿Cuáles son los contenidos de la carencia, de aquello que parece faltarles a los sujetos que estrenan social y culturalmente el traje de estudiantes secundarios, según los docentes y directivos de estas instituciones? “Falta de hábitos”, “carencias afectivas”, “no tienen interés”, “no saben estudiar”, “no tienen los conocimientos básicos adquiridos”, son expresiones que van llenando de “faltas” la posición de alumno y que van configurando prácticas de distinta índole.

Lo que ellos más necesitan es afecto, y no es para menos con todas las problemáticas que viven, por lo que les tenés que dar lo mínimo. Si vos tomás conciencia de esto decís “y bueno”, los contenidos sin lugar a dudas tienen que ser los mínimos. Tenés que estar muy bien vos interiormente para estar con este tipo de población, es muy fuerte, niños golpeados, de todo.
(Docente)

Esta estrategia de “reducir contenidos”, “no exigir”, parece sustentarse en un imaginario de alumno que por su condición sociocultural, no contaría con las habilidades necesarias para realizar aprendizajes más complejos, ni tiempo de estudio en la casa y tampoco apoyo familiar o interés en el estudio: la procedencia social del alumno configura posibilidades “limitadas” de saber, conocer, aprender. Los alumnos, en cambio, expresan que en la escuela no se les exige, que con escuchar en las clases basta⁴.

⁴ Extraído de Informe Final del trabajo de los alumnos que cursaron la materia Análisis Institucional de la Educación, ECE, FFYH, UNC, Año 2009.

Cuando estas prácticas y significaciones se ponen en juego aparecen en forma recurrente situaciones de profundo desencuentro con los docentes y los modos en que los jóvenes acusan el impacto de la mirada adulta.

Los problemas más recurrentes son por lo general esto del trato, con algunos profes puntuales, con algunos profes que se niegan a dar clases porque según ellos los chicos se portan mal, o no atienden. Si un chico pregunta: yo no entendí, ah, yo ya lo expliqué. Ese tipo de cosas el malestar o el sufrimiento está en algunos docentes que se descarga con los chicos, que les puede decir cosas hirientes y los chicos se sienten dolidos. Como por ejemplo, bueno, cuando no debería ser un insulto pero lo usan: que ustedes son todos de la villa. Eso no tendría que ser usado como un insulto, pero el tono de voz o la forma en que se dice es para provocar y bueno, los chicos se sienten heridos. Este tipo de cosas... Generalmente, del orden de la palabra o de la mirada también. En la forma de que los miran a veces los chicos dicen: uh, como me miró, me miró como si fuera esto.” (Preceptor)

Otras percepciones ponen énfasis en la condición de trabajador del alumno, sujetos que transitan su vida entre un tiempo de escuela y un tiempo dedicado al trabajo, esta condición deviene en problemática escolar casi irresoluble cuando priman imaginarios escolares y sociales que equiparan indisolublemente la adolescencia con la moratoria social, sin posibilidad de pensar socio históricamente este momento vital por el que atraviesan los chicos y tienden a ver las desventajas del trabajo con respecto al estudio: “*legalmente no corresponde que un menor trabaje pero en el campo las cosas funcionan así (...) faltan bastante, sobre todo en la época de levantar la papa*”. Cabría la reflexión acerca de los sentidos y significados del trabajar para estos alumnos, las condiciones en que lo hacen y qué posicionamientos adoptar frente a estas experiencias. Es decir en algunos casos los chicos no sólo son hijos en la familia, sino que son trabajadores en el sistema productivo de cada unidad doméstica.

Un punto que interesa se refiere a la mirada que se construye sobre el alumado en relación a su presencia y ausencia en la escuela, venimos registrando altos porcentajes de ausentismo estudiantil sin que aún las instituciones y sus actores hayan podido visualizar este fenómeno como una problemática que atañe a la escolarización y a su sostenimiento, una especie de naturalización de la ausencia, sin búsqueda de motivos o razones. Sin embargo, los chicos aluden a condiciones familiares y sociales críticas que obstaculizan la asistencia sostenida. Creemos que la presencia intermitente es un componente estructurante del vínculo con la escuela y que conlleva construcciones de sentido que ubican a los chi-

cos como eternos “errantes” de los que poco se sabe y que están en el límite entre ser o no ser alumnos de la escuela.

Estas observaciones cobran sustancial importancia con relación a la universalización y la obligatoriedad, en tanto que las instituciones no son sólo un escenario donde los sujetos se encuentran, sino una red de relaciones y posiciones en las que cristalizan lugares materiales y simbólicos contruidos colectivamente, son espacios de constitución del lazo social entre pares y entre generaciones. Las miradas y registros, que en ellas se construyen ubican a los estudiantes en determinados lugares o no lugares, los alojan o los excluyen.

2. Instituciones, heterogeneidades y procesos frente a los desafíos de la obligatoriedad extendida

En este apartado interesa acercarnos a los *procesos de institucionalización escolar frente a la obligatoriedad* en las nuevas condiciones. El conocimiento de la escuela, como formación histórica, en la pluralidad de sus dinámicas actuales, remite al análisis de los *procesos de institucionalización* entendidos como fase activa de reconfiguración de significaciones, tramas y relaciones, que articula -no sin tensiones y colisiones- componentes sociales, materiales y simbólicos acuñados individual y colectivamente.

Así en las instituciones estudiadas varían los modos en cómo cada una de ellas viene respondiendo, tramitando y procesando los desafíos de la obligatoriedad en función de cómo las encuentra paradas según las particularidades de su propia historia y sus rasgos identitarios conjuntistas. En el seno de la profunda heterogeneidad emergente en el universo de instituciones escolares, sus condiciones y circunstancias, se visualizan particularidades según se trate de escuelas con una fuerte historia e identidad, escuelas atravesadas por quiebres de diverso tipo -por ejemplo las escuelas técnicas-, o escuelas recientemente creadas, en las que las complejidades y tensiones del contexto han primado como condiciones estructurantes de los procesos institucionales.

En el trabajo de campo pudo corroborarse que la heterogeneidad registrada no sólo obedece a la tipología de propuestas y perfiles que conviven en el sistema, sino que esta variedad responde a condiciones y demandas que están en la base de la institucionalización, y que continúan en muchos casos presentes bajo diversas formas, impregnando con sus huellas las tramas simbólicas y motorizando vínculos concretos de los sujetos con la institución.

En este sentido, podemos agrupar a un conjunto de escuelas secundarias en las que la obligatoriedad extendida viene poniendo en tensión identidades institucionales que condensan muchas de las demandas sociales que estuvieron en la

base de los procesos de institucionalización del nivel medio a lo largo de siglo XX. Estamos hablando particularmente de los ex-colegios nacionales y las escuelas técnicas con una importante trayectoria educativa y social en el medio cordobés. El trabajo de campo arroja una serie de problemáticas y contradicciones entre la permanencia y arraigo de viejos mandatos selectivos y la llegada de nuevas poblaciones de estudiantes con formas novedosas de ocupar la posición de alumno, que interpelan aquellos núcleos más duros de su identidad. Algunos agentes escolares visualizan a sus nuevos alumnos como los causantes del deterioro de la identidad resquebrajada y aparecen con fuerza imaginarios amenazantes de su función.

Otras escuelas creadas en contextos críticos –fines de los ochenta o en el dos mil uno, o aquellas creadas para dar respuesta a la obligatoriedad se encuentran frente fragilidades diferentes: los impactos de los procesos sociales altamente disruptivos las encuentran en sus momentos embrionarios de institucionalización; los esfuerzos y energías de los actores institucionales aparecen capturadas en muchos casos en el remolino de respuestas, de procesos y dinámicas que se van desatando cuando el desempleo masivo, la pauperización de la pobreza y la exclusión social atraviesan el día a día escolar.

En algunos de estos establecimientos la virulencia de los procesos que se gestan en el contexto local de pertenencia de los estudiantes y sus procesos de ruptura de lazos sociales ingresan al “adentro” institucional y parecen marcar el compás del día a día.

Siempre pasa lo mismo, luchas de villas, pasaron cuatro años desde el día que varias familias llegaron y no se pueden ver y los alumnos acentúan cada vez más de donde vienen peleas entre bandas, patotas las peleas se producen también dentro de la escuela, quieren matarse en los baños, están tramando como hacer daño a otros chicos, se sacan cosas, prenden fuego y de las peleas ni hablar, si alguien mira mal es motivo de patadones y se van a las manos. Hay muchos insultos no tienen hábitos, la mayoría dicen que vienen nerviosos de la casa porque hay peleas entre las familias. (Profesores)

Cuando nos hacen agujeros en las paredes por los tiros nosotros nos tenemos que defender y encima después nos encontramos en la escuela y la pelea sigue porque estamos enojados. (Alumnos)

Este afuera parece marcar el ritmo en un adentro institucional que aún no ha podido cincelar sus contornos con el contexto y fortalecer significaciones y prácticas aglutinantes del conjunto; los tiempos de la institucionalización y la constitución de organizadores identitarios, se vuelven complejos en sus contextos y

requieren de políticas institucionales específicas, dirigidas a fortalecer la pertenencia y la filiación.

Finalmente, interesa destacar la emergencia de un grupo creciente de instituciones en las que se visualiza una potencialidad particularmente vital asociada a la elaboración de algún tipo de respuesta institucional para tramitar la inclusión escolar y la significación de la experiencia escolar del alumno. Es posible visualizar cómo ciertas estrategias que intentan acercarse más a las demandas e intereses de los alumnos, que contemplan un sujeto histórico, social, cultural en constitución, se abren paso por sobre aquellas que están más ancladas en representaciones imaginarias de un alumno de otros tiempos y otras procedencias sociales. Desde la perspectiva de los alumnos “*una escuela está buena*”, “*te contiene*” y “*está bueno estar acá*” cuando algunas figuras institucionales escuchan, atienden, dan cauce a necesidades y demandas diversas, aún cuando se trate de experiencias embrionarias y en muchos casos solitarias, lideradas por algunos actores adultos, que suelen extenderse a otros espacios más allá del aula.

Muchas de estas acciones locales que nos hablan de los procesos en curso en las instituciones, encuentran cauces sumamente fértiles por donde desplegarse cuando logran articularse con propuestas que provienen de las políticas educativas, como la creación de los Centros de Estudiantes, los Centros de Actividades Juveniles⁵. En una de las escuelas estudiadas, por ejemplo, las formas instituidas en las clases obligatorias contrastan con las de los sábados, día en que se desarrollan las actividades del CAJ. Los espacios de planta baja cobran una vida totalmente diferente, los alumnos realizan sus reuniones de grupo de gestión en la sala de maestros, espacio prohibido durante la semana. Allí permanecen, discuten, toman mate, utilizan la computadora con Internet para actualizar o ver sus páginas o blogs. Los espacios comunes y pasillos están poblados con carteles portátiles que indican e invitan a los diferentes talleres: *body art*, macramé, ajedrez, reggaeton, deportes. El aula destinada al taller de baile está desconocida, todos los bancos han sido arrinconados y apilados para convertirla en una pista de baile que ocupan totalmente con coreografías.

Los estilos de gestión contribuyen a profundizar la heterogeneidad entre instituciones; el trabajo de campo viene mostrando cómo la configuración de determinadas condiciones, tales como la estabilidad y permanencia sostenida en el lugar directivo, la legitimación a través de concursos para acceder al cargo, la formación profesional puesta en acto y la configuración de determinados estilos para direccionar al conjunto escolar, junto a resignificaciones sobre los entramados

⁵ Su creación forma parte de una política educativa nacional que intenta promover y crear espacios con niveles de involucramiento importantes por parte de distintos actores, en especial los jóvenes. Forman parte de las escuelas y su quehacer se orienta a mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes de secundaria a través de actividades no obligatorias de carácter artístico, cultural, deportivo y/o comunitario.

simbólicos tejidos en torno a esta posición, han permitido gestar iniciativas y proyectos colectivos en el trabajo pedagógico-institucional centrado en los estudiantes y sus procesos de escolarización.

3. Actores educativos en el proceso de trabajo: condiciones, posicionamientos y producción instituyente

Aun cuando en el trabajo de campo, no se profundizó en la composición y problemáticas de los colectivos docentes, interesa plantear algunas consideraciones en relación a las heterogeneidades y fragmentaciones registradas y a las limitaciones que la estructura del trabajo docente en el nivel medio configura para avanzar en el marco de la universalización de la educación secundaria. Asimismo, en el relato de los avatares de la historia en las últimas dos décadas se alude a sucesivas *violencias* sufridas con la implementación de las sucesivas “reformas” y “transformaciones” educativas. Aún en los registros más recientes los actores escolares dan cuenta de sufrimientos y fragmentaciones internas, surgidas de las dificultades en la metabolización de aquellos cambios.

La atomización que produce la organización del trabajo por disciplinas en los docentes que reparten su jornada escolar en dos o más escuelas, produce un tipo de intermitencia en la mirada en la que quedan fuera de su registro las formas más sutiles, complejas y problemáticas de la escolarización de los chicos en los actuales contextos sociales. Estas huellas están presentes tanto en la conformación y dinámica de los colectivos docentes, sus fracturas y conflictos, como en los modos de significar la presencia de los nuevos sujetos alumnos y de construir o no, lugares para alojarlos.

Por otra parte, en los recorridos de campo, aparece una variedad heterogénea de figuras institucionales más sensibles al registro de las demandas y necesidades de los chicos, con condiciones de trabajo más favorables para un trabajo personalizado con los sectores vulnerables. Esos agentes escolares suelen ser secretarios, preceptores, bibliotecarios, ayudantes técnicos, coordinadores de curso, cuya permanencia durante toda la jornada escolar promueve cercanías con estas problemáticas, aunque esto no siempre ocurra.

De tal modo, algunas vacancias funcionales son asumidas en forma voluntaria por estos diversos actores institucionales que se prestan a ofrecerles escucha, atención y contención a los alumnos y alumnas, a sus necesidades y condiciones: preceptoras que cuidan los bebés de las alumnas madres mientras éstas están en clase, bibliotecarias que escuchan y hacen del espacio de la biblioteca un lugar convocante durante los recreos, directores que juegan al ajedrez con los estudiantes en las horas libres, que regalan pelotas de fútbol para que éstos puedan jugar

en el patio, mesas de metegol ubicadas en el hall de una escuela, pizarrones para la libre expresión, propuestas de realización de murales en las paredes de la escuela, son algunas de las iniciativas que vienen sosteniendo estos actores y estas escuelas, desafiando ciertas imágenes y estereotipos acerca de lo que “debe ser una escuela secundaria de verdad”, imaginación instituyente que promueve vitalidades novedosas para gestar otros modos de ser escuela.

Venimos visualizando cómo las problemáticas de escolarización encuentran cauces auspiciosos para los alumnos, cuando son registradas y devienen objeto de intervención -en distintos grados de desarrollo y consistencia- por parte de algunos agentes escolares desde la posición institucional que ocupan; asimismo y por fuera del aula, se construyen tramas intersubjetivas labradas por esas figuras institucionales emergentes que se hacen cargo de las necesidades de los chicos.

4. Obligatoriedad, fortalecimiento de lo colectivo y políticas institucionales de escolarización

En la perspectiva institucional, entendemos que son múltiples los procesos que, entramados en el tiempo, contribuyen a tallar los caminos a través de los cuales las instituciones resuelven en diversos sentidos el curso de su papel social y sus fundamentos históricos.

La institucionalización supone un costado activo de arraigo y anclaje en las redes sociales, en los distintos grupos y en los sujetos, consagración de lugares y significados, en los que el sujeto habita (Bourdieu, P.; 1999), demarcaciones en cuyos límites se debaten las disonancias y conmociones, precisamente porque sujetos y colectivos trabajan con la materia prima de simbólico, y gestan en sus grietas, elaboraciones novedosas. Al mismo tiempo supone entonces, la actividad de simbolización, que permita imaginar formas de ligar sentidos, de producir nuevas significaciones que refunden lo colectivo incluyendo lo diverso, metabolizando lo nuevo para reconfigurar las tramas instituidas; pero estas elaboraciones incluyentes pueden no tener lugar, también está abierto el camino de la cerrazón en lo viejo, de la exclusión de lo nuevo, de segregación y la marginalización de los sujetos.

Es a raíz de este último señalamiento, que interesa advertir acerca de procesos institucionales que se gestan en diversas direcciones, y señalar aquellos que resultan necesarios para la universalización de la escuela media que la obligatoriedad propone. Entendemos que, como formación social e histórica, la escuela está nuevamente convocada para jugar un papel central en la filiación de las nuevas generaciones en un horizonte común, no sólo por el acceso a los conocimientos socialmente acumulados, sino también para experimentar las relaciones del

mundo público y ensayar vínculos con los otros, con diversos y plurales contenidos, ampliar los contornos de los espacios comunes, desplegar nuevas formas y especificidades en el lazo social. Todo ello a condición de afrontar y producir profundas transformaciones en su seno.

Nos encontramos frente a nuevos desafíos en la construcción de lo colectivo y de los núcleos conjuntistas que lo fundan; más de diez millones de niños y jóvenes están de un modo u otro vinculados a la escuela en Argentina; estos datos representan de por sí una invitación a promover institucionalidades de profundo contenido democrático, que trabajen para suturar con imaginación las tramas colectivas y para modificar las lógicas de la fragmentación.

Sostenemos que la heterogeneidad de experiencias y de procesos en las instituciones, la variedad que caracteriza a los sujetos y las desigualdades que atraviesan, la atomización visible en buena medida en los colectivos de trabajo, requieren de la atención psicosocial e institucional para avanzar en la elaboración de dispositivos destinados a construir horizontes conjuntistas, tarea mucho más compleja que planificar proyectos con participación de los actores, aunque ese tipo de propuesta pueda ayudar en tal sentido.

Desarrollar políticas institucionales de escolarización, entendidas como conjunto de respuestas que una institución va configurando y que se expresan en acciones, proyectos, y posicionamientos adultos a lo largo del tiempo, para producir una inclusión efectiva de los adolescentes, que posibilite lazos sociales, redes de contención, procesos de identificación y pertenencia, apropiaciones culturales, construcción de imaginarios de futuro compartidos con los nuevos jóvenes.

Reconocer la heterogeneidad institucional, las singularidades talladas en los procesos de institucionalización de cada escuela para reconocer en ellos tramas, procesos y dinámicas fértiles o no para la efectiva inclusión de los estudiantes, no nos significa alejarnos de un posicionamiento que sigue cuestionando la fragmentación y desigualdades de nuestro sistema educativo.

El mayor desafío que enfrentamos está en la invención de dispositivos de intervención y acompañamiento que puedan recoger además de las elaboraciones de los adultos y de los colectivos de trabajo en las instituciones, la mirada y la palabra de los jóvenes y entre ellos de los recién llegados, para hacer posible los intercambios que abonan la construcción de lo común. Estos retos se extienden a las intervenciones y dispositivos que permitan la producción de conocimientos sensibles a las exigencias de las prácticas, capaces de explicar lo cotidiano y de inventar otras orientaciones y direccionalidades. Nuestro campo disciplinar se ha caracterizado por aceptar retos y disponerse a la elaboración, a ello estamos llamados en los tiempos que corren.

En este sentido, creemos que más allá de los procesos y posicionamientos

singulares que cada escuela va construyendo para albergar escolarmente a sus nuevos alumnos, el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar no puede ser responsabilidad exclusiva de cada establecimiento; es necesario incrementar los espacios gestados desde las políticas educativas que, contemplando estas diversidades, creen condiciones institucionales y organizativas para todo el nivel que realmente favorezcan la universalización del derecho a la educación consagrado hoy en la ley.

Bibliografía

Avila, Olga. (2007) *Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Revista Cuadernos de Educación N° 4/5. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón.

Avila, Olga; Martino, Andrea y Muchiut, Marisa. (2009) *Institucionalización del Ciclo Básico Unificado en Córdoba y obligatoriedad escolar: procesos y problemáticas*. Ponencia presentada en las I Jornadas “La universidad en la sociedad. Aportes de la investigación de la Universidad Nacional de Córdoba para el diseño de Políticas Públicas” UNC. Córdoba.

Baquero, Ricardo y otros (comp.). (2007) *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre. (1999) “Ritos de institución” en *¿Qué significa hablar?* Akal. Madrid.

Garay, Lucía. (1996) “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y Reflexiones” en *Pensando las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

Garay, Lucía; Avila, Silvia; Uanini, Mónica y Lescano, Alicia. (1999) “Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela” en *Cuadernos de Educación N° 1*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Krichesky, Marcelo (comp.). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Ed. Noveduc, OEI, UNICEF, Fundación SES.

Redondo, Patricia. (2006). “Igualdad y educación. Un debate pendiente” en *La educación en debate: desafíos para una nueva ley*, Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC. Ferreyra Editor. Córdoba.

Schlemenson, Silvia. (2004) *Subjetividad y lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.

Quiebres y puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria¹

Andrea Martino

Introducción

Hace unos años atrás, específicamente en 2009 y 2010, investigué sobre la problemática del segundo año de la escuela secundaria, en una institución educativa de gestión estatal ubicada en una localidad del Gran Córdoba. En aquel entonces, contaba con horas cátedra en ese y otros cursos y pude articular las preocupaciones configuradas en mi práctica docente en torno a ese curso en particular con las de investigación, relativas a los procesos de escolarización en condiciones sociales críticas.

El interés por estudiar el segundo año de la escuela secundaria se configuró como curiosidad investigativa al recoger en distintos espacios de formación e intervención profesional, algunos datos significativos que ponían sobre aviso acerca de cierta fragilización en el sostenimiento de la escolaridad. Por un lado aparecían los discursos de padres, docentes y directivos señalando que, mientras en primer año, estos chicos “*se portaban bien*”, en segundo año “*no se puede con ellos*”. Peleas a la salida de la escuela, conflictos con la policía, riñas en el patio, insultos entre pares y hacia los docentes, son algunas de las situaciones problemáticas registradas durante el trabajo en terreno y en las que los chicos de segundo año eran protagonistas principales.

Por otro lado, aparecía la información de la estadística escolar: era en este curso de la escuela secundaria en el que se concentraban los mayores índices de repitencia y de deserción escolar. Por ejemplo, los datos sobre repitencia que se informaban en el Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina del Consejo Federal de Educación del año 2008, daban cuenta que en el “8º año (es decir el 2º año del por entonces Ciclo Básico Unificado en Córdoba) llegaba al 15,72%, mientras que en 7º año (1º año del Ciclo Básico Unificado) la repitencia ascendía al 9,8 %, al 12,21 % en el 9º año (3º año del Ciclo Básico Unificado). Si miramos la jurisdicción Córdoba en particular, para los años 2008 y 2009, los porcentajes de repitencia ascendían a 24,7 % y 22,6 % respectivamente².

¹ Este artículo recupera y retoma los desarrollos realizados en diferentes trabajos presentados en Congresos y Jornadas durante los años 2009 y 2010.

² Estos datos fueron tomados del Documento “El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos”, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Cuadro N° 11, Elaboración del equipo de trabajo en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

En el año 2013, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba publica un documento en el que analiza la situación educativa cordobesa. En el mismo y, entre otros datos, da cuenta que la repitencia para el presente año en el segundo curso de la escuela secundaria asciende al 19,3 % (Gutiérrez et al, 2013). También, un diario de reconocida trayectoria en el medio local cordobés publica que “la repitencia baja en el nivel primario, pero se estanca en el secundario, señalando como problemático el segundo año, con porcentajes de repitencia para el 2012 y 2013 de 20,6 y 19,3 % respectivamente³.”

La pregunta sobre el segundo año vuelve a formularse ante los actuales porcentajes: ¿Qué sucede en el segundo año de la escuela secundaria? Por qué es en este curso donde se dirime para muchos adolescentes el fracaso o el éxito escolar, el continuar o abandonar la escuela? ¿Se puede plantear que estamos ante un problema de los chicos de segundo año o del segundo año como momento crítico de su trayectoria escolar? La pregunta no es menor, ya que el tipo de respuestas y/o explicaciones que se puedan sostener tendrán como efecto, posibilidades de intervención bien diferentes en un caso y en el otro.

Lo que interesa en este artículo es recuperar algunas de las respuestas que fui armando para intentar responder a la pregunta por el segundo año en una escuela de gestión pública estatal, desde una realidad educativa que lejos de haber mejorado, mantiene signos críticos en este curso de la escuela secundaria.

La institucionalización del tercer ciclo a la “cordobesa”

En Córdoba, la primera extensión de la obligatoriedad escolar hasta el tercer año de la escuela secundaria se realizó en un contexto de profunda crisis económica, política y social, en la que el recorte del gasto público, entre ellos el educativo, y los cambios abruptos de un año a otro, sobre la estructura del sistema educativo, los cambios curriculares y en las condiciones de trabajo escolar y de mayor precarización docente, fueron parte de una “transformación educativa”, caracterizada por una tónica altamente intempestiva y disruptiva de las prácticas, sentidos y modos de trabajo escolar instituidos. Entre los cambios más importantes podemos destacar la secundarización del séptimo grado y la consecuente creación del Ciclo Básico Unificado como tramo homologable con la Educación General Básica (EGB 3) propuesta en la Ley Federal de Educación, la creación de nuevos espacios curriculares y la desaparición de otros, como por ejemplo Educación Tecnológica y Teatro en el primer caso, y el de francés y Contabilidad en el segundo; estos cambios generaron reubicaciones docentes poco prolijas y cuidadosas respecto a las posibilidades reales de los profesores de hacerse cargo

³ Para mayor información consultar la edición impresa del diario La Voz del Interior, del día Viernes 7 de junio de 2013, en la Sección Ciudadanos.

didácticamente – y en los tiempos impuestos- de espacios formativos bastante ajenos a los saberes de su formación inicial y a aquellos construidos en sus años de docencia⁴; o el borramiento de la formación técnica y comercial en los primeros años de la formación, por nombrar algunas de las medidas de mayor impacto pedagógico e institucional sobre la escuela secundaria cordobesa.

En este contexto, múltiples condiciones y procesos sociales, institucionales y pedagógicos, configuraron la realidad de las escuelas secundarias y del entonces Ciclo Básico Unificado, así como también las condiciones y dinámicas en las que los sujetos, en especial los alumnos, construían la primera experiencia escolar en este nivel. Además cabe señalar que las transformaciones en curso cobraron matices particulares según las escuelas, en un contexto social caracterizado por un crecimiento exponencial de la pobreza y las desigualdades sociales como lo fueron los 90.

Diez años después, la Ley de Educación Nacional vuelve a reconfigurar la estructura de niveles del sistema educativo, al situar el “tercer ciclo” como parte de la escuela secundaria -y por ende diluirlo como tramo con una identidad propia- y promover -entre otras cosas- la extensión de la obligatoriedad escolar para todos sus cursos. A diferencia del contexto de los 90, esta ley se inscribe y es expresión de un horizonte social, económico y político distinto, que ha situado el papel del Estado como responsable indelegable en materia de educación, y ha variado los sentidos y formas de promover e implementar las políticas públicas, especialmente respecto a la inclusión y a la universalidad de los derechos.

Esta rápida historización de las últimas dos transformaciones del sistema educativo, en especial de la primera con una sucesión de puntos traumáticos en los modos de su implementación, permite ofrecer un panorama del contexto en el que se ha venido dirimiendo y cobrando forma la institucionalización de la obligatoriedad escolar, así como la construcción de la escolarización de los niños y jóvenes, entendida ésta última como la herramienta más democrática -hasta el momento concebida- en la formación social de las nuevas generaciones.

La institucionalización de la obligatoriedad escolar ha sido y es un proceso signado por las tensiones configuradas entre los sentidos y propósitos que como política educativa de carácter universal asume, y las problemáticas, dilemas y desafíos institucionales, organizativos, pedagógicos y didácticos generados en su implementación debe afrontar, sobre territorios de lo instituido, en los que colisiona su carácter instituyente.

⁴ Así en 1997 -por poner un año como ejemplo- podíamos encontrar en las aulas de muchas escuelas secundarias a un docente que durante quince o veinte años había dado clases de francés, en la flamante asignatura destinada a la enseñanza del teatro o de la educación tecnológica.

Puntos críticos en los primeros años de la escuela secundaria

El corrimiento de la centenaria línea divisoria que separaba el nivel primario del nivel secundario, producto de una nueva re-organización del sistema educativo propuesta por la Reforma de los noventa, no solo modificó la duración de estos niveles, sino también sus funciones y sentidos específicos. En el caso de Córdoba, la configuración del llamado 3º ciclo, bajo el nombre de CBU, se planteó a través de la secundarización del séptimo grado para conformar junto a los dos primeros años del nivel medio, su primer tramo.

Este cambio en la estructura del sistema, desde una perspectiva analítica centrada en las trayectorias escolares de los estudiantes, tuvo efectos tanto en los itinerarios teóricos de escolarización como en los itinerarios reales, según lo expresa Flavia Terigi (2007), a la vez que planteó nuevos desafíos a las escuelas y a los sujetos en ellas. Así, en el caso de las trayectorias teóricas, para el caso de Córdoba, la transición entre niveles se desplazó al sexto grado, es decir un año antes; mientras que a nivel de las trayectorias reales las situaciones críticas respecto a la escolarización -expresados en altos porcentajes de repitencia y deserción- se situaron en nuevos lugares del recorrido escolar graduado (Terigi, 2007). Tal es el caso del segundo año, como veremos a continuación.

En términos de experiencia y desafíos, la anunciada transformación educativa hacia fines de 1995 en nuestra provincia, llevó a que los niños abandonasen -como lo plantean Garay y Avila- “abruptamente sus escuelas primarias para pasar a improvisados primeros y segundos años del Ciclo Básico Unificado. Las clases se iniciaban sin que se hubiera trabajado el cambio curricular con los docentes y numerosas familias deambulaban angustiadas por distintos establecimientos en busca de un lugar para sus hijos. Los niños resentían la despedida forzosa, al mismo tiempo que manifestaban posicionamientos diferentes frente a este pasaje anticipado: en los sectores más frágiles, constituyó de hecho un salto fuera del sistema, o a la incertidumbre de un secundario para el que no estaban preparados. Para otros, mejor ubicados socialmente, aparecía el desafío de ser “grandes de golpe”, no sin cierta algarabía” (2004).

Lo cierto es que con la extensión de la obligatoriedad y la incorporación del último año de la escuela primaria a la escuela secundaria, nuevos sujetos sociales y etéreos llegaron a las aulas de las escuelas cordobesas.

A continuación vamos a abordar, en la escala de una escuela secundaria particular⁵, por qué el traje de alumno -para usar una metáfora propia planteada en otro trabajo- se vuelve difícil de “llevar puesto” en el segundo año de la escuela, y no en el primero, como se podría suponer inicialmente, y de qué manera algunas medidas de política educativa, y las prácticas y significaciones articuladas a

⁵ Vamos a decir que si bien en la investigación desarrollada se buscó identificar las singularidades institucionales en la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, ello no nos impidió mirar su “particular” singularidad como un “caso particular de lo posible” (Bourdieu, P. y Wacquant, L.; 2005).

éstas en los primeros años de la transformación educativa de los 90, fueron promoviendo dispositivos de cuidado para el primer año, dejando intacta la matriz selectiva, característica del nivel secundario, para el resto de los cursos.

¿Ablandamiento del formato de la escuela secundaria o primarización del primer año?

La llegada de los “niños” del séptimo grado al flamante primer año del Ciclo Básico Unificado planteó nuevos desafíos en términos de albergar como alumno a un sujeto considerado “pequeño”, “inmaduro”, “chiquito” para la lógica organizativa y las exigencias académicas que distinguen al nivel secundario del primario. En este sentido, pasados los primeros tiempos de incertidumbre y malestar producto del cambio en la estructura del sistema educativo, se comienzan a delinear a nivel de las políticas educativas y también de las propias instituciones -ya sea por iniciativa propia o como efecto de las medidas que “bajan” a las escuelas- líneas de acción tendientes a “mirar” el primer año del CBU, en sus novedades y desafíos. Las sugerencias de articulación con las escuelas primarias, la propuesta del período de diagnóstico y adaptación durante las primeras semanas del año lectivo, la implementación de tutorías, la integración curricular de dos o más disciplinas en áreas, entre otras, fueron medidas que apuntaban a “ablandar” ciertos rasgos del formato escolar del nivel medio tradicional, y que al hacerlo, fueron promoviendo la institucionalización del primer año del entonces Ciclo Básico Unificado, con soportes para el sostenimiento de la escolaridad, en especial para aquellas poblaciones que además de su edad cronológica, estrenaban social y culturalmente la categoría de “alumno de escuela secundaria”⁶.

En el caso de la institución estudiada, lo que aparece en los recorridos de campo, refiere a una serie de protecciones y de miradas diferentes que les permitieran a los nuevos alumnos formar parte de sus tramas y sostener su escolaridad⁷. De esta manera, esta escuela lleva adelante una política de articulación con las instituciones educativas de nivel primario de la localidad, en relación a la conformación grupal de los cursos, promoviendo su continuidad de un nivel a otro. Su sostenimiento tiene que ver con la visualización de resultados positivos sobre aspectos como la integración social de los chicos en la escuela, su rendimiento y

⁶ Se sugiere leer la ponencia de Octavio Falconi y Mariana Beltrán: “Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: Yo, Tú, Él... Nosotros apoyamos” ponencia presentada en VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, protagonismo y conocimiento de los actores en el campo educativo, CIFYH, UNC (2009).

⁷ En conversaciones con profesores y directivos de escuelas secundarias se recuerda esta época son sensaciones de desconcierto y de malestar, de no saber muy bien qué hacer y cómo actuar con estos nuevos alumnos. Frases como “jugaban”, “corrían todo el tiempo”, “lloraban cuando se sacaban una nota baja o cuando se les decía que se los iba a amonestar”, “perdían todo, no se organizaban en clase”, o “los chicos grandes nos dicen que estos chicos lo único que hacen es correr”, aparecían en forma reiterada en sus discursos.

logros académicos durante el primer año del CBU. Las amistades y grupos de trabajo conformados a lo largo de la escuela primaria, se ponen en juego en este nuevo tramo de la escolaridad, para muchos novedoso como experiencia socio-cultural, constituyéndose en apuntalamientos de peso para sortear con éxito la lógica escolar que propone la nueva escuela. La mirada institucional asentada en los primer año, nos habla de criterios que tienden a preservar y proteger los vínculos construidos durante la escolaridad primaria, a contemplar la edad de los chicos y a facilitar/apoyar los procesos de adaptación a la nueva lógica escolar de la escuela secundaria, y a elegir a los preceptores en función de sus trayectorias formativas y posicionamientos pedagógicos.

En entrevistas realizadas a una vicedirectora, señalaba sobre la elección de los preceptores para los cursos:

A los preceptores más comprensivos, que por ahí están estudiando en la universidad o en un terciario, tienen más formación, son más abiertas para los chicos, se las pone siempre en los cursos bajos, en especial primer año. Con esos chicos hay que tener mucha paciencia, porque están acostumbrados a la primaria, todavía te dicen señó, entonces no podés poner a cualquiera. En primer año se pone a los preceptores más cariñosos, que son más afectivos, que los escuchan.

El primer año de la escuela secundaria se inaugura así con las expectativas de alumnos y familias sobre un nuevo nivel en la escolaridad, con otras reglas y lógicas distintas a las de la escuela primaria, pero con ciertas protecciones institucionales que –de alguna manera– dan continuidad al tipo de trabajo que realizaba aquella, en función de representaciones institucionales acuñadas en torno a la edad (12 años, “son chiquitos”) y en función de las significaciones de muchos profesores que insistían en la vieja división entre niveles: “*son los que deberían estar en el séptimo de antes*”.

En estas construcciones sobre el primer año resulta interesante mirar cómo en esta secundarización del séptimo grado, una escuela media caracterizada como “dura” en su formato escolar por su carácter selectivo, su organización curricular fragmentada y el establecimiento de relaciones diferentes entre docentes y alumnos –respecto a las configuradas en la escuela primaria–, comienza a elaborar algún tipo de novedad instituyente para acoger a un sujeto representado como “chiquito” que la transformación educativa cordobesa y la obligatoriedad escolar lo situaron como alumno del primer año.

Baquero, Terigi y otros, citando a Gluz, señalan la diferencia de percepciones construidas por los profesores en función de cuál ha sido la lógica dominante en

la configuración de los llamados tercer ciclo -primarizados o secundarizados- y cómo definen sus prácticas de acuerdo al sujeto de aprendizaje construido históricamente (2009). Lo que resulta interesante para el caso de Córdoba, es que aunque el tercer ciclo se propone con la secundarización del séptimo grado, lo que se configura en su primer año es una especie de primarización respecto a las relaciones de los nuevos estudiantes con los profesores, con el conocimiento y con sus compañeros. Es decir, si tomamos el planteo de Gluz que recupera Terigi, para el caso de Córdoba en el primer año de la escuela secundaria las prácticas de los docentes se caracterizarían más por la tradición pedagógica específica del nivel secundario que de la primaria. Sin embargo, lo que ha ocurrido en este caso sería lo contrario. El primer año se acercaría más a la primaria que a su siguiente peldaño en la escalera de la gradualidad escolar del nivel, esto es, el segundo año.

Los distintos dispositivos de cuidado y atención a la escolarización de los chicos y chicas de primer año que hemos reseñado en la institución analizada, les posibilitan a éstos y sus familias realizar el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria con ciertos apuntalamientos de peso que se constituyen en fundamentales cuando la separación de las “orillas” entre un nivel y otro que configuran dicho pasaje, son escabrosas para determinados sujetos sociales⁸.

Ahora bien, mientras esta escuela lograr acercar las orillas entre un nivel y otro, qué distancias se construyen en el pasaje de un curso a otro. En términos de tiempo cronológico, lo que media entre un año lectivo escolar y otro, días más o días menos, son casi dos meses. ¿Cuán cerca está el primer año del segundo en términos de continuidad en la experiencia escolar para los estudiantes? ¿Qué cambia entre diciembre de un año y febrero/marzo del siguiente?

En segundo año las cosas cambian

El pasaje a segundo año implica una serie de cambios en la escolarización de los estudiantes. En primer lugar podemos mencionar los relativos a la conformación grupal. Entre diciembre y marzo muchos de los compañeros que entraron a primer año, quedan en el camino, piden pase, o repiten. Esto implica un primer quiebre en la configuración grupal. Junto a estas pérdidas, se producen nuevas incorporaciones: el segundo año queda conformado con grupos de alumnos de primer año, con los que vienen de otras escuelas y con los repitentes de la propia y de otras.

⁸ La idea de orillas que configuran la línea divisoria que separa el nivel primario y el nivel secundario fue tomada de la tesis de maestría en investigación educativa (mención socio-antropológica) Irse, volverse y desenvolverse, pasaje a la secundaria de jóvenes de zonas rurales. Un estudio antropológico en casos del nordeste cordobés a mediados de los '90. Mónica Uanini director: Dr. Facundo Ortega.

También, en determinadas circunstancias, hay una decisión institucional de desarmar los grupos, basada en criterios que no tendrían asidero en torno a la grupalidad sino sobre cuestiones disciplinarias y de control:

Los chicos ya son más grandes, pueden bancarse un cambio, ya pasaron el primer escalón del primer año donde todo era nuevo para ellos.

Si como plantea Marta Souto (2000), la grupalidad tendría que ver con este espacio transicional, intermediario entre individuo e institución, podemos plantear que mientras la institución analizada, construye criterios, mirada y posicionamiento institucional que permiten la construcción de un lazo institucional para sus nuevos alumnos construyendo criterios socio-pedagógicos en torno a lo grupal en la conformación de los grupo-clase de primer año, en segundo año -y desde allí en adelante- la institución deja en manos de los propios sujetos, de sus condiciones socio-culturales o de los avatares de la escolaridad, pero ya no de la grupalidad como dispositivo institucional, que ese lazo permanezca, se fortalezca o en algunos casos se rompa.

En segundo año la elección de los preceptores, figura sustantiva por su permanencia institucional en los procesos socio-pedagógicos de los chicos, no se realiza en el marco de una construcción institucional que atienda deliberadamente estos procesos.

A la vez, los estudiantes señalan una nueva densidad en las relaciones con los profesores. Al respecto son muy ilustrativas las opiniones de unas alumnas de segundo año, que comentaban en una charla informal realizada en las primeras semanas del año lectivo, que *“todo es distinto... no te puedo decir en qué... te miran y te tratan de otro modo... en primero nos hacían jugar... te tenían más en cuenta... ahora de entrada todo es tarea, la de lengua ya nos dio un montón de tarea para hacer... es otro ritmo... te tiran a matar”*, fueron sus expresiones.

Los profesores por su parte, daban cuenta de las siguientes frases: *“en segundo son más grandes”, “ya son grandes”, “en segundo ya saben de qué se trata la escuela”, “es en serio”, “nos ponemos más duros”*. Vale la pena preguntarse cuánto de esta “dureza” y “seriedad” se inscribe en las viejas prácticas de un modo de ser escuela que en sus permanencias no deja de ser interpelado continuamente.

Por su parte, el tránsito del primero al segundo año del CBU, y el pasaje de “chiquitos” a “grandes” supone, del lado del sujeto alumno que dejó atrás la experiencia expectante y curiosa del primer año, otro tipo de mochilas con las que

se va a la escuela⁹. En ellas encontramos de acuerdo a nuestros recorridos empíricos, que junto a los procesos y cambios psicofisiológicos de la etapa vital que atraviesan, aparecen las primeras decisiones de comenzar a trabajar, sus iniciales experiencias sexuales y amorosas, sus contactos con la droga y el alcohol en las salidas nocturnas, sus posicionamientos en relación a los padres-adultos, los sentidos sobre el futuro y las decisiones a tomar en relación al mismo, que les exigen en muchos casos apuestas y tramitaciones subjetivas en condiciones y contextos sociales críticos, poco fértiles muchas veces en la provisión de herramientas subjetivas para tomar este tipo de decisiones y apuestas para sus vidas.

En general, en este curso es donde aparece con fuerza en los relatos de los/las estudiantes la decisión individual y familiar de continuar o dejar de estudiar. Muchos docentes planteaban lo siguiente: “si llegan a tercero ya está, el chico no abandona”, “el que llega a tercero no deja”, dando a entender con estas expresiones que mientras en primer año “todo es nuevo”, en “tercero el chico ya está jugado, no va a dejar”. El segundo año se constituye para muchos en un año de fuertes decisiones sobre el continuar o dejar la escuela, en cuya resolución se ponen en juego las construcciones institucionales de la escuela y la matriz selectiva del nivel, las trayectorias socio familiares, los mandatos y significaciones paternos sobre la escuela y el conocimiento, las experiencias que la ampliación de espacios y relaciones sociales va proveyendo al sujeto adolescente, la historia escolar propia de éxitos o fracasos y los propios sentidos elaborados en el seno en estas conjunciones.

Podríamos aventurar a decir que mientras la continuidad en la escolaridad, antes de la Reforma de la estructura del sistema educativo de los noventa, se situaba en el pasaje de un nivel a otro -en el seno de las distancias o aproximaciones socio-culturales con la escuela secundaria-; en este nuevo contexto educativo, dicha continuidad parece re-situarse al interior del nivel medio, específicamente en el segundo año, cuando las protecciones y soportes institucionales parecen diluirse, y las circunstancias y condiciones de existencia de los adolescentes y sus familias, junto a sus trayectorias socioeducativas pasadas y presentes, signadas en ciertos casos, por el fracaso, constriñen y desafían fuertemente el sostenimiento de la escolaridad.

Nos preguntamos si nos encontramos ante un desplazamiento-permanencia de aquellos instituidos ligados a los aspectos más selectivos y “duros”, con los que se gestó la escuela media en Argentina, hacia el segundo año del CBU -antiguamente primer año de la escuela secundaria. Mientras que el primer año se con-

⁹ Tomamos esta expresión de Mónica Uanini, Mónica Maldonado, Roxana Mercado (2007): “Lo que dicen las mochilas: subjetividad adolescente y escuela secundaria en la trama de una investigación etnográfica”, Ponencia presentada en Jornadas de Encuentro Interdisciplinario “Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba”, FFyH, UNC.

figuraría como una especie de curso-pasaje entre la escuela primaria y las de la “verdadera” escuela secundaria, que comienza en segundo año.

Si sostenemos esta hipótesis, podemos decir que el segundo año se constituye en un punto de inflexión para los alumnos, que para muchos deviene en un quiebre en su escolarización cuando se entrama con otros puntos de inflexión que no son del orden de lo escolar, sino constituidos en las configuraciones socio-culturales de pertenencia, pero que se juegan y ponen en tensión en el espacio escolar, y que exigen una apuesta de tramitación subjetiva que se resuelve en particulares condiciones familiares, institucionales y sociales, atravesadas en muchos casos por la precariedad de soportes materiales y simbólicos.

Desafíos de la escuela secundaria...

Consideramos que los resultados relevados en la investigación que hemos recuperado visibilizan la configuración de un quiebre en la escolarización del segundo año de la secundaria que sigue manteniéndose, tal como lo revelan los datos estadísticos sobre repitencia escolar que hemos reseñado en los primeros párrafos de este artículo. Dicho quiebre -además de como problema- necesita ser pensado como un analizador que permita mirar y atender los procesos y dinámicas escolares, sociales y subjetivos que se anudan y ponen en tensión en el seno de las nuevas realidades institucionales que se vienen configurando con la masificación del nivel medio y la presencia de un nuevo sujeto social, en un nivel que históricamente se forjó en su carácter elitista. A la vez, señala cuáles son los lugares más críticos sobre los cuales es necesario producir intervenciones pedagógicas en la escala del sistema, sin que las mismas impliquen o generen el desplazamiento de los problemas hacia otros lugares en las trayectorias escolares. Es decir, no se trata de generar dispositivos institucionales y pedagógicos solo para el segundo año de la escuela secundaria, sino de recuperar la “críticidad” de este momento de la escolarización para revisar el formato institucional del nivel en su conjunto.

La institucionalización de la obligatoriedad escolar en Córdoba y los modos en que fue encarnándose en las singularidades institucionales, en las prácticas y experiencias de los sujetos, nos convoca a pensar sobre las tensiones que se configuran, cuando la misma va tomando cuerpo y maniobrando en formatos escolares instituidos cuyas tradiciones, dinámicas cotidianas, organización curricular, modos de enseñar y evaluar, interpelan o desconocen los modos en que los chicos ocupan la posición de alumno. El abordaje de estas tensiones, entre lo instituido y lo instituyente, es una tarea necesaria y urgente si de lo que se trata en definitiva es del cumplimiento de derechos educativos.

Bibliografía

Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia et al. (2009) *Variaciones en el régimen académico en escuelas secundarias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 7. N° 4.

Documento Preliminar para el “*Encuentro de Intercambio: Procesos y problemáticas del Ciclo Básico Unificado en Córdoba. Avatares de la obligatoriedad en la escuela secundaria*”, organizado por la Cátedra de Análisis Institucional, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. 2008.

Falconi, Octavio y Beltrán, Mariana. (2009) *Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: Yo, Tú, Él... Nosotros apoyamos*, ponencia presentada en VI Jornadas de Investigación en Educación: *Investigación, protagonismo y conocimiento de los actores en el campo educativo*. CIFYH. UNC.

Garay, Lucía y Avila, Silvia. (2004) *Documento Preliminar para trabajar las Jornadas de Devolución Problemáticas institucionales del Ciclo Básico Unificado en Córdoba*. Cátedra de “Análisis Institucional de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Gutiérrez, Gonzalo y equipo de trabajo. (2013) *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba UEPC, ISBN 978-987-29328-4-8.

Martino, Andrea. (2009) *Pasajes, tensiones y quiebres en la escolarización de alumnos de segundo año en una escuela pública del Gran Córdoba*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Investigación en Educación: *Investigación, protagonismo y conocimiento de los actores en el campo educativo*. CIFYH. UNC.

– (2009). “*Tramas, quiebres y tensiones en la escolarización de alumnos de 2º año del CBU en una escuela del Gran Córdoba*”. Ponencia presentada en las I Jornadas “La universidad en la sociedad. Aportes de la investigación de la Universidad Nacional de Córdoba para el diseño de Políticas Públicas”, organizadas por las secretarías de Investigación y Ciencia y Técnica de CEA, FAUD, FCE, FCEfYN, FDyCS, FL, IIFAP, ETS, CIFYH. Córdoba.

– (2009) “*La institucionalización del Ciclo Básico Unificado en una escuela del Gran Córdoba. Pasajes, inflexiones y quiebres en las tramas de escolarización de segundo año*”. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa “Investigación y Compromiso Social”, realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Proyecto de Investigación *Infancia, escuela y escolarización en el marco de las transformaciones sociales relacionadas con los procesos de pauperización* radicado en el Cifyh, 2002-2003. Directora Olga Silvia Avila. UNC.

Proyecto de investigación *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes*, Ciffyh-Secyt, 2008 – 2009. Directora Olga Silvia Avila. UNC.

Souto, Marta. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

Terigi, Flavia. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

— (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*, Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa. La Pampa.

Uanini, Mónica; Maldonado, Mónica y Mercado, Roxana. (2007) “*Lo que dicen las mochilas: subjetividad adolescente y escuela secundaria en la trama de una investigación etnográfica*”. Ponencia presentada en Jornadas de Encuentro Interdisciplinario “Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba”, FFyH. UNC.

— (2002) “*Irse, volverse y desenvolverse. Pasaje a la secundaria de jóvenes de zonas rurales. Un estudio antropológico en casos del nordeste cordobés a mediados de los ‘90’*”. Tesis de Maestría en Investigación Educativa (mención Socio-Antropológica).

Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones¹

Olga Silvia Avila

Introducción

El presente trabajo se propone analizar los posicionamientos colectivos gestados en las instituciones escolares en el contexto de la obligatoriedad extendida, frente los cambios que de diversos modos se expresan en la composición del alumnado, sus demandas y características sociales y culturales. Nuestra investigación contempla con creciente relevancia, la variación de condiciones sociales y políticas en los últimos diez años, iniciadas con la irrupción de nuevos actores colectivos a la crisis del 2001 y las condiciones y procesos que configurados en los tiempos posteriores a la misma. El reposicionamiento ciudadano, la emergencia de un proyecto político aglutinante de diversos intereses y demandas, las controversias y tensiones que lo acompañaron estos años, fueron desplegando sus potencialidades, complejidades, horizontes y límites; sus expresiones en la cotidianidad social y particularmente en la problemática en estudio, se vislumbraron poco a poco y hoy constituyen cuestiones centrales a considerar en el análisis.

Este *cambio de época* (Svampa, 2008) convoca a identificar en terreno los indicios de estos cambios, analizar las aristas complejas que estos procesos están mostrando e incluir el registro de nuevos posicionamientos de los actores, de iniciativas y producciones; invita a interrogar la redefinición de las condiciones y las relaciones sociales así como la incidencia más específica de nuevas políticas y orientaciones institucionales gestadas en estos últimos años.

Nuevos marcos legales, institucionales y políticos atraviesan – tal vez de modo embrionario pero con efectos de distinto cuño- la situación de la niñez/adolescencia, y en este sentido, se presentan como factores a considerar en los procesos que los incumben²; asimismo, algunas políticas sociales consensuadas mayoritariamente y controvertidas en sus diversas aristas y modalidades de implementación –tal es el caso de la Asignación Universal por Hijo- parecen configurarse como coordenadas ineludibles a la hora de analizar la vida cotidiana de los niños, los jóvenes y

¹ Este trabajo se elabora sobre la base del proyecto de investigación citado y ponencias presentadas junto a colegas integrantes del equipo, Andrea Martino y Marisa Muchiut en distintos eventos científicos, retomando algunos de sus contenidos y referencias empíricas. En ese sentido, las ideas aquí expuestas surgieron en el espacio colectivo de trabajo y son, además, tributarias de las discusiones sostenidas en el ámbito del equipo más amplio.

² Entre otros, la Ley 26.061 de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes.

sus entornos socio familiares; la escolarización se constituye en una herramienta política de primer orden para la formación social de las nuevas generaciones y las instituciones son espacios profundamente sensibles a estos procesos que ingresan de la mano de los sujetos y de las políticas.

La pregunta por los entretelones e intersticios de la escolarización, por sus fracturas y significados prospectivos, aparece renovada y dotada de nuevos sentidos al materializarse progresivamente la obligatoriedad que instituyó la Ley Nacional de Educación y al evidenciarse la enorme complejidad que su concreción encierra en una estructura social incipientemente reconfigurada en los últimos años y -hoy por hoy- signada por controvertidas y complejas dinámicas de igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión producto de las tensiones que los mismos cambios imponen.

En este sentido, la experiencia de investigación ha conducido a especificar algunas preguntas: ¿Cómo resuelven las instituciones y sujetos los desafíos emergentes de esas condiciones y de las nuevas legalidades³? ¿Qué lugar van encontrando los niños/adolescentes, sus experiencias vitales? ¿Cómo se posicionan los adultos y cómo estos posicionamientos producen efectos en los territorios educativos? En ese contexto de preocupaciones, el presente trabajo apunta a reflexionar acerca de los modos en que las escuelas secundarias procesan y tramitan institucionalmente las novedades, problemáticas y conflictos emergentes en tiempos de concreción cotidiana de la obligatoriedad escolar y en un contexto social complejo. Las referencias empíricas abrevan en notas de trabajo de campo de alumnos⁴ como fuentes secundarias así como a registros propios, a fin de mostrar con mayor claridad los planteos expuestos.

Escuela, sujetos y procesos sociales

Múltiples tensiones y controversias atraviesan -hoy por hoy- las posiciones subjetivas, ideológicas, jurídicas y políticas; baste con hacer referencia a los debates acerca de la patria potestad y la mayoría de edad, la disminución de la edad penal, reconocimiento y regulación del trabajo joven, opción de votar, incluso para la atención educativa y de la salud están en discusión las incumbencias de las instituciones, según dónde se ubique el límite entre jóvenes y adultos, o entre niños y jóvenes. Al mismo tiempo, los niños y adolescentes encarnan no sólo la impronta de los cambios culturales que signan una época, sino también las huellas de los procesos sociales que particularmente afectaron a nuestro país; los jóvenes

³ Cfr. la citada Ley 26061; Ley 26378 de protección de derechos de las personas con discapacidad entre otras. etc.

⁴ Los alumnos realizan trabajo de campo en las instituciones del medio cordobés, materiales que estamos trabajando como material de campo. Algunos párrafos de esos registros se incluyen resguardando la confidencialidad de los datos de las instituciones.

que hoy conforman las poblaciones escolares, nacieron en los días críticos cercanos al cambio de siglo; crecieron entre las tensiones de un *cambio de época* (Svampa, 2008) controvertido, que recorrió estallidos sociales, las luchas y los reclamos, los planes y ayudas sociales, cambios normativos, confrontación política, nuevas movilidades sociales, con sus expectativas, limitaciones y frustraciones; disputas entre la consagración de niños y jóvenes como “sujetos de derechos” y otros discursos que crecientemente los señalan como desconocidos “peligrosos”.

En este marco de procesos, le toca a la escuela forjar el *vínculo educativo* a través del cual la sociedad le propone a los jóvenes un conjunto de saberes a ser transmitidos y apropiados, no sólo referidos a las disciplinas escolares, sino extensivo a diversos aprendizajes sociales necesarios para la incorporación al mundo público y sus regulaciones, poniendo en tensión las disposiciones heterogénea y desigualmente construidas por ellos en diversos espacios sociales. Precisamente, la naturaleza institucional de la escuela se configura en torno a un lazo educativo entre generaciones (Carli, 2006) en sí mismas heterogéneas; recoge el mandato de transmitir un conjunto de saberes socialmente validados, en el marco de espacios colectivos compartidos por los jóvenes: la clave que la define como institución está en la centralidad de la relación de transmisión con el sujeto joven; allí se condensa, en buena medida, el modo en que la sociedad *se para* frente a sujetos que transitan esa etapa vital.

Específicamente en las instituciones, la obligatoriedad implica un sinnúmero de redefiniciones y elaboraciones gestadas en la singularidad de cada establecimiento. En el seno de esas tramas propias de cada institución tienen lugar encuentros y desencuentros entre las significaciones instituidas, imágenes, modos de pensar y actuar afianzadas en el colectivo, y los sujetos concretos que van llegando a las aulas, elaboraciones que se pondrán en juego en la construcción de *modos compartidos de pararse* frente al alumno, de reconocer su alteridad, de habilitar la presencia e investirla de sentidos, de relacionarse y convocar al aprendizaje, a las apropiaciones y la producciones, de resolver los conflictos y anudar lazos; se trata de *posicionamientos* gestados en cada espacio institucional con relación a los alumnos y como producto de procesos, acciones e intervenciones, se construyen en el tiempo.

En esa configuración tiene incidencia sustantiva los propios actores, tanto colectivo como individuales: son los actores escolares –equipos directivos, grupos docentes, preceptores, coordinadores, etc.- quienes producen estos modos en las instituciones se ubican frente a los alumnos; construyen estos sentidos abrevando en las significaciones cimentadas, redefiniéndolas o elaborando otras miradas en el juego plural del colectivo y anudando los hilos de un tejido complejo que termina por aglutinar ideas, respuestas, modos de hacer y de pensar al otro.

Exploraciones, recorridos y observaciones: algunas reconstrucciones a partir del material empírico

A continuación, proponemos -a modo de primeras reconstrucciones- algunas caracterizaciones producidas a partir del material empírico; estos modos de posicionarse que describimos, de ninguna manera se presentan unívocamente, ni son homogéneos o totalizantes en las instituciones; se trata de *posicionamientos* predominantes según las escuelas, con arraigo en el colectivo y que imprimen una cierta tónica a la vida institucional, permeando en buena medida los procesos y resultados formativos. Veamos:

1. Una primera categoría la constituyen las instituciones en las que los posicionamientos colectivos están centrados en la idea de “contención”, definición que circula con diversas valoraciones, imponiéndose como lo único posible con “estos chicos”. Esta postura parece anudar dos supuestos o significaciones: una relacionada con una visión del alumno como carente, producto de una mirada que predominantemente ve lo que le falta, lo que no puede, la distancia irresuelta entre lo que “debiera” poder y no puede, otra que posiciona a la escuela ofreciendo una suerte de sostén subjetivo anclado en la afectividad y las emociones personales:

Generalmente son chicos muy carentes, como te dije desde un principio son carentes de muchas cosas, se le da la caja Paicor, hay un nivel social bastante deficiente en lo económico, quizá algunos, no quiero exagerar, la única vez que comen es cuando vienen al colegio...

Es en general el adolescente vago, no tiene imaginación, no tienen sueños, muy pocos pobrecitos, también es la misma sociedad que los hace así, que le muestra que todo es una porquería, y carente necesitado de muchas cosas, carente de hábitos que por eso deviene la vagancia porque no son exigidos, carente de afecto porque muchas veces tampoco se los valora...

A veces vienen “ay profe, pasé de año” “ah, bueno te felicito...” y quizá te lo contó porque ni a los padres le cuentan o no se los valoran, entonces son chicos muy carentes de muchas cosas, de valores, morales especialmente, de respeto, entonces los padres tienen mucho que ver... no tienen identidad, a veces son hijos abandonados, o de pseudo familias, tengo alumnos que son hermanos de padres diferentes o de madres diferentes, ni ellos saben el lugar que están ocupando, pobrecitos.

Estas miradas, terminan por constituir tipologías de sujetos, pensadas desde

el déficit y el desplazamiento de las dificultades hacia el terreno afectivo, emocional exclusivamente con lo cual se obtura el reconocimiento de los verdaderos problemas que el alumno encuentra en el aprender.

Lo que ellos más necesitan es afecto, y no es para menos con todas las problemáticas que viven, por lo que les tenés que dar lo mínimo. Si vos tomás conciencia de esto decís... y bueno, los contenidos sin lugar a dudas tienen que ser los mínimos. Tenés que estar muy bien vos interiormente para estar con este tipo de población, es muy fuerte, chicos golpeados, de todo.”
(Docente)⁵

Esta posición puede devenir en estados de parálisis porque por un lado, se abre un riesgoso campo de demandas imposibles de resolver desde la institución. Y por otro, ubica al docente en la comprensión y la ayuda de diversos tipos de problemas, muchas veces por fuera de los aprendizajes y cuestiones más específicamente educativas.

En la mayoría de los casos revisados, el énfasis en la “contención” aparece ligado a una suerte de “pobreza pedagógica” que requiere una profundización en el análisis⁶, ya que lo que se vislumbra asociado a estas situaciones es un desgaste de los mismos vínculos que se busca fortalecer. Pareciera que con el tiempo, lo que se transmite es cierta subestimación y ello termina por dañar los lazos, además de no favorecer el avance en los aprendizajes.

Resulta interesante traer la palabra de algunos docentes que visualizan cierto contenido “entrampante” en estas miradas institucionales y que nos convocan a la reflexión.

Vos te podés hacer el amigo de los chicos, seguirles la corriente, pero cuando pasan los días y la clase no va para ningún lado, ellos mismos te muestran que están mal, en algún momento salta, el gallo salta por algún lado. (Profesor de psicología)

Avanzando en nuestras conjeturas, pareciera que se genera una suerte de “falsa inclusión” que no protege del desmoronamiento de los lazos educativos toda vez que no es posible anudar un vínculo educativo duradero sobre la base de la renegación de la condición de aprendiente del alumno⁷. Pareciera que cuando el

⁵ Cfr. Avances elaborados en ponencias del equipo.

⁶ Si bien esta profundización en el análisis escapa a los alcances de esta ponencia, está pensada en la continuidad de nuestra investigación.

⁷ Pareciera, en estos casos, que el par inclusión-exclusión en algunos casos se resuelve incluyendo pero excluyendo al conocimiento o incluyendo excluyendo la inscripción identitaria del otro.

aprendizaje no logra iniciar un camino de construcción-por trabajoso que sea- los contenidos afectivos inicialmente depositados en el vínculo van ahuecándose, asumiendo características regresivas, hasta corroer el propio lugar adulto signándolo con el sentimiento de impotencia.

Es necesario advertir que estos posicionamientos aparecen con frecuencias y pueden constituirse en frágiles espejismos en la construcción de la obligatoriedad extendida.

2. Otro grupo de instituciones da cuenta de posicionamientos centrados en la conflictividad irresuelta, en una suerte de confrontación sistemática con el alumno, una “pelea” que se va expresando de distintas maneras, sumando la pérdida de encuadres en el trato y la dificultad en las relaciones entre adultos y jóvenes. El alumno aparece como *otro destructivo* casi de un modo sustancializado y sin posibilidad de cambios, o logros:

Responden de una manera bastante mal y complicada. No soportan, te contestan mal, no comprenden que las cosas se tienen que cumplir y hay cosas que no pueden hacer. Le decís que se saque la gorra y te contesta “Ud. qué me viene a decir a mí”... agresivamente. (Preceptor)

Rompen todo, no cuidan nada, hay muchos problemas de violencia, muchos conflictos entre bandas (...) Este ya no es el mismo colegio, es otro. Antes estábamos todos de uniforme, con la camisa y la corbata. Ahora no... no es que yo quiera volver a esa época. (Preceptor)

No hay límites. Comenten un error una vez, uno le llama la atención pero lo vuelve a cometer a los diez minutos, y volvés a hablar del tema y sigue cometiendo la falta. Hasta te llegan a contestar insultando: “pero dejáte de joder”, “no quiero, no lo voy a hacer”. Lamentablemente, no hay forma, con estos chicos no se logra nada... tienen formas de juego y de relación a golpes, empujones, se llevan a las manos enseguida, pelean. (Docente de lengua)

A veces los docentes no ven a un alumno sino a un problema o en casos peores una amenaza. (Un coordinador de curso)

Desde estas visiones, los colectivos adultos se posicionan en el enfrentamiento, en una suerte de infructuosa búsqueda por afianzar una autoridad que sienten desafiada, y que en no pocos casos deriva en desbordes, rupturas de los encuadres y malos tratos hacia los alumnos:

Los problemas más recurrentes son por lo general esto del trato, con algu-

nos profes puntuales, con algunos profes que se niegan a dar clases porque según ellos los chicos se portan mal, o no atienden. Si un chico pregunta: yo no lo entendí, ah, yo ya lo expliqué. Ese tipo de cosas... el malestar o el sufrimiento está en algunos docentes que se descarga con los chicos, que les puede decir cosas hirientes y los chicos se sienten dolidos. Como por ejemplo, bueno, cuando no debería ser un insulto pero lo usan: que ustedes son todos de la villa. Eso no tendría que ser usado como un insulto, pero el tono de voz o la forma en que se dice es para provocar una... y bueno, los chicos se sienten super heridos. Este tipo de cosas. Generalmente del orden de la palabra o de la mirada también. En la forma de que los miran... a veces los chicos dicen: uh, como me miró, me miró como si fuera esto... (Preceptor)⁸

En este sentido, el carácter conflictivo en las relaciones entre los propios chicos, en muchos casos emergentes de situaciones sociales muy complejas, se procesan en el marco de miradas y registros institucionales que identifican como “violentos” o “problemáticos”, y dejan esas tensiones por fuera de cualquier abordaje pedagógico, sustancializándolas en los sujetos.

Estas situaciones se vieron reiteradamente en las exploraciones realizadas en escuelas ubicada en barrios surgidos de traslados y “barrios ciudades” como así también en escuelas periféricas de reciente creación, donde el afuera parece invadir los espacios frágilmente institucionalizados, frente a adultos muchas veces con escasa experiencia pedagógica: el contexto local y su conflictividad cotidiana, ingresan al “adentro” institucional y parecen marcar el compás del día a día; los posicionamientos parecen quedar empantanados en el rechazo, la desazón y el malestar volcado hacia el alumno, cuando las escuelas todavía no han podido tallar claramente sus límites con el contexto y fortalecer significaciones y prácticas aglutinantes del conjunto. En algunos casos parece surgir un sentimiento de abandono y devastación, en otros proliferan los conflictos entre docentes, o se produce una lisa y llana deserción de la enseñanza.

Por su parte, algunos alumnos señalan:

Hay algunos que vienen a la hora que quieren a dar clases, tampoco es así, así como ellos merecen el respeto nosotros también... pero no lo tienen... Los profes se juntan para hacernos la vida imposible a nosotros, se llevan bien para pelearnos... la profe X nos tiene rebronca... es un desastre...

⁸ Cfr. Avances reflejados en ponencias del equipo.

En estos casos, aparece también con mucha claridad una sostenida “pobreza pedagógica”, amparada en la confrontación con el alumno, vivida desde sentimientos encontrados entre la soberbia y la propia la descalificación.

3. Finalmente, encontramos un tercer grupo de instituciones en las que se están gestando posicionamientos centrados en *la posibilidad*, miradas que recuperan al *otro* como sujeto activo y capaz de aprender, aún las dificultades, a veces importantes; en esas escuelas se visualizan, a la par de los problemas, prácticas educativas empeñadas en búsqueda de rumbos distintos, o apuestas orientadas a promover variadas apropiaciones culturales, aunque esos caminos se vislumbren difíciles y trabajosos. Algunos proyectos logran aglutinar a grupos de docentes para poner en juego diversos recursos y propiciar aprendizajes de distinto tipo. Interesa destacar que el punto de partida en estos casos parece asentarse en esa mirada “esperanzada” que se tiene sobre el otro y el tipo de vínculo que se le propone.

Un componente central son –entonces– las simbolizaciones elaboradas con relación a los jóvenes, los sentimientos, valoraciones y expectativas de logros que orientan las prácticas en el aula; la apuesta a que el otro puede aprender y puede asumir una posición positiva, aunque esto lleve tiempo y esfuerzo. En ocasiones, se trata de una pregunta sencilla y humana por el otro, que logra encontrarlo en algún lugar; otras veces, hay una reflexión más elaborada acerca de quién es ese joven que está en posición de alumno, y una interrogación sostenida acerca de las prácticas pedagógicas:

Para empezar, valorar al chico que tenés en frente, valorar al alumno, ellos tienen muchas inquietudes... algunos les cuesta estudiar y sin embargo, se esfuerzan, vienen, aunque parezcan cancheritos, si los mirás bien... tienen inquietudes... y les gusta que se los reconozca... yo estoy con un proyecto de historia del barrio, y bueno, van, vienen, hacen entrevistas, les gusta y vamos viendo distintos momentos históricos, datos, están entusiasmados...

Un segundo componente, se expresa en ciertas propuestas pedagógicas, acuñadas con más o menos elaboración conceptual, pero donde apuesta a la significatividad de las situaciones educativas en la experiencia del sujeto:

Tenés que pensar que siempre estás enseñando, eso que dicen que se educa con el ejemplo, entonces, los tratás bien, los valoras y los chicos responden, a veces cuesta un poquito empezar... pero después... Me acuerdo

cuando fuimos al circuito jesuítico de allá de Jesús María, al principio estábamos preocupados, cómo se irán a portar... Y los vieras, contentos todo preguntaban, profe, profe, qué es esto.. y qué es lo otro ...y luego hicieron sus trabajos...y es que hay que buscar las formas...me di cuenta que para muchos esos viajes son una gran cosa...nunca habían ido... no sé si habían salido de Córdoba alguna vez.

Y un tercer elemento de interés radica en una valoración del alumno y de su entorno social, el vínculo con el afuera donde se inscribe a los jóvenes:

Hoy estuvimos hablando de economía, yo les expliqué todo lo que está pasando, son pícaros, pero a mí no me van a poder... yo les hago un chiste y sigo. El que joroba, se sienta al lado mío... pero claro, hemos hecho muchas cosas, ellos lo saben, son las mismas familias con las que hicimos la cooperativa, ellos saben que la escuela siempre tuvo en cuenta lo que necesitaban, yo los llevaba a todos lados, con su cuadernito..., anote y anote... aprendan, ché cómo se hacen las cosas! ¡Piensen... para eso estamos...! ¡Usen la capocha...! Si no aprenden a pensar... ¡los van hacer bolsa en la vida...! Abrían los ojos grandes... ¡y anotaban...! Para armar la cooperativa tenemos que saber muchas cosas... ¡y vieras cómo sabían...! Investigaron un montón de cosas... todos aprendimos un montón... Estos son los hermanos de esos chicos... que trabajamos tanto cuando estaban tan pobres... entonces se interesan... Ahora van a venir los viejos los viernes a ver si los chicos les enseñan a usar las computadoras... ¡qué tal, eh...! Es un proyecto con la cooperativa y ellos se sienten reconocidos.

En estos casos observamos que, además, concurren algunas condiciones institucionales combinadas, o al menos alguna/s de ellas, a saber: 1º, arraigo de la escuela en el lugar y una historia de relaciones con los distintos actores locales, o bien con poblaciones de estudiantes provenientes de ciertos barrios o zonas en donde la escuela es tenida en cuenta y sentida como espacio posible; 2º, grupos de docentes con cierta historia en el establecimiento y/o un número de horas significativas en el mismo. 3º, clima institucional de cooperación entre adultos; 4º, equipos directivos con cierta estabilidad que han podido gestar un proyecto de trabajo y contar con colaboración por parte de docentes. La coincidencia de algunas de estas situaciones no cambia mágicamente las situaciones, pero da lugar a formas de trabajar los problemas que ayudan a avanzar en su transformación; en un registro del equipo encontramos la siguiente observación entre paréntesis:

Un encuentro entre distintos actores institucionales permitió cotejar diferentes comportamientos de un mismo grupo de estudiantes. El coordinador del CAJ le decía a la profesora de matemática: “esos mismos alumnos revoltoso, yo los tengo y son los más colaborativos”. La profesora se quedó pensando.

El “desconocimiento” del otro, el “ensimismamiento”, hace que cada uno vea su propio juego; pero cuando los equipos de gestión provocan el encuentro entre distintos responsables de la tarea, que a su vez viven distintas experiencias con los mismos alumnos, allí surgen las posibilidades de una resignificación y una pregunta. Aparece la relevancia, entonces, del tipo de trabajo institucional que tiene lugar en cada escuela, la organización de la tarea pedagógica; cobra muy particular relevancia el cómo los equipos directivos estructuran el hacer y pueden incidir centralmente en los sentidos que se elaboran en esos procesos colectivos.

Algunas reflexiones para seguir pensando

La obligatoriedad trae como principal desafío planteado a las escuelas el alcanzar, no sólo a la incorporación y permanencia de los jóvenes en el sistema, sino la construcción de una experiencia significativa que incluya a los sujetos en las redes institucionales de la escolarización, haciendo extensivas las transmisiones culturales que definen su papel social como instituciones de la educación.

Consideramos que el momento actual constituye un punto de inflexión de gran relevancia social e institucional: las escuelas se encuentran transitando un camino de redefinición de sus vínculos con los distintos grupos sociales y esta circunstancia excede al ya de por sí significativo proceso de ampliación de la escolaridad, como procesos social de envergadura. Se trata de un camino abierto ante las disyuntivas de la igualdad como premisa en la relación entre los actores sociales y el Estado; pero su suerte no está estrictamente en manos de las políticas y de los agentes gubernamentales; en buena medida se resuelve en el seno de las instituciones, y de acuerdo al modo en que sus actores, especialmente los adultos y el conjunto de la sociedad afronte y procese esos desafíos.

Los sujetos en las instituciones tienen al menos algunas de las llaves más importantes, ya que - por naturaleza- de los procesos educativos, no son por fuera de las relaciones educativas que están en el corazón de la institucionalidad escolar; por el contrario la “inclusión educativa” se resuelve sustantivamente en esas relaciones y vínculos, y es allí donde pueden encontrar o no resonancias, las transmisiones culturales, la constitución de las tramas colectivas y la gestación de nuevos lugares a ser apropiados y subjetivamente resignificados por los “nuevos” - en toda

la dimensión que este concepto abarca siguiendo a Hanna Arendt; nuevos frente a la sociedad por su juventud, nuevos frente a la escuela secundaria por sus filia- ciones sociales y culturales.

Estos *posicionamientos* aparecen como entramados de significados y prácticas *con efectos*, es decir configuradores de las acciones desplegadas frente a situacio- nes y problemas del alumnado. Son formas de apresar, pararse y responder a los jóvenes en la escuela, sus demandas y las problemáticas emergentes; sentidos, prácticas y elaboraciones subjetivas frente a los “modos de estar” de los estudian- tes en los espacios escolares, lecturas gestadas desde un lugar, desde un ángulo de significación y tienen consecuencias en los vínculos y en las acciones, organi- zando el modo en que la institución se presenta frente a los jóvenes y acoge, re- fracta o complica sus recorridos cotidianos, sus procesos formativos, vivencias y sentimientos. Operan como matrices configuradoras de lo que se ofrece y lo que se niega en la escuela y modula directamente el vínculo educativo, abonando las estrategias que se desarrollan en cada espacio frente a los problemas, y las formas en que los actores adultos encaran las situaciones que les toca llevar adelante o resolver.

Surge en nuestros recorridos que los caminos son siempre sinuosos, en las es- cuelas no se inventan las dificultades, ellas existen y son complejas: los directivos y los docentes se enfrentan a problemáticas inéditas; no pocas veces el aprender se desdibuja en las redes del sufrimiento social o el desconcierto intergeneracio- nal. Los profesores, preceptores, coordinadores, directivos encarnan de algún modo “la avanzada” de la sociedad frente a la compleja tarea de acoger a quienes toca ser jóvenes, incorporarse la vida institucional y crecer en tiempos transicio- nales.

Es en las mismas instituciones donde se metabolizan de un manera u otra las situaciones, se les da un “procesamiento” a partir de sus propias historias, condi- ciones, pensamientos y convicciones colectivas. Y es, tal vez, en las experiencias de las escuelas, dónde se encuentran claves potentes para comprender los pro- cesos en curso, los riesgos y las construcciones posibles.

Creemos, en el marco de estas reflexiones, que resulta urgente fortalecer las políticas de escucha y acompañamiento a las instituciones públicas, espacios que hoy por hoy se constituyen en verdaderos laboratorios sociales y educativos con miras a la inclusión cultural de las nuevas generaciones populares; promoviendo el acompañamiento a la condición docente con acciones de primer orden y de máxima seriedad, atendiendo a las importantes cuotas de sufrimiento que implica esta posición en los procesos actuales de la escuela, y, a la vez, generando canales y dispositivos para que las voces y las inquietudes de los jóvenes no sólo circulen sino que encuentren repercusiones concretas en los ámbitos educativo

Bibliografía

Avila, Olga S. (2007) *Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Cuadernos de Educación, N° 4/5. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”.

Avila, Olga S., Andrea Martino y Marisa Muchiut. (2009) *Institucionalización del Ciclo Básico Unificado en Córdoba y obligatoriedad escolar: procesos y problemáticas*” I Jornadas “La Universidad en la Sociedad. Aportes de la investigación de la UNC para el diseño de Políticas Públicas”. Secyt. UNC, 24, 25 y 26 de agosto de 2009.

Carli, Sandra. (2006) *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Exposición Diplomatura Superior en Gestión Educativa Flacso. Publicación virtual.

Carranza, Alicia. (2009) “La nueva ley y sus perspectivas” en Revista Hoy la Universidad. Año I. N°2.UNC. Editorial de la UNC. Córdoba.

Dussel, Inés y otros. (2007) *Mas allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Ed. Santillana. Buenos Aires.

Garay, Lucía. (2012) *Autoridad: Familia y Escuela Entrevista a Lucía Garay*. En Revista La Fuente. N° 50 - Córdoba.

Redondo, Patricia. (2006) *Igualdad y educación. Un debate pendiente*. En La educación en debate: desafíos para una nueva ley, Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC. Ferreyra Ed. Córdoba.

Swampa, Maristella. (2008) *Cambio de época*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Terigi, Flavia. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. En Propuesta Educativa, Año 17, N° 29.

Construir “una trama educativa” que habilite el pasaje hacia la educación secundaria

Marisa Muchiut

Introducción

La temática que voy a abordar en esta ponencia surge a partir del estudio llevado a cabo en una Escuela Municipal situada en un barrio con población atravesada por niveles de pobreza estructural, de la ciudad de Córdoba capital.¹

En los comienzos de este trabajo nos propusimos como objetivos indagar las características que adopta la escolarización en esta institución y analizar una de las problemáticas educativas por la que atraviesan los niños y niñas que concurren al segundo ciclo de la educación primaria. Este proceso de indagación permitiría luego identificar posibles líneas para la intervención para lo cual se analizarían el anclaje de las iniciativas y proyectos que se desarrollan en la escuela para apuntalar la escolarización de los estudiantes considerando los procesos instituidos e instituyentes.

La estrategia metodológica llevada a cabo se enmarca dentro en un estudio en caso, donde se ponen en juego las categorías asumidas, pero estas se enriquecen y complejizan resignificándolas a partir de los procesos locales². Se desarrollaron distintos momentos de trabajo de campo que posibilitaron caracterizar ciertos aspectos de la escolarización en la singularidad institucional. En una primera entrada se identificaron algunas problemáticas educativas por las que atraviesa el alumnado que concurre en el segundo ciclo de la Educación Primaria. El análisis se focalizó en la situación de los alumnos que se encuentran en condiciones más frágiles y su impacto en la propuesta educativa y el futuro escolar del conjunto del alumnado. Durante el 2012 se realizaron entrevistas a distintos actores institucionales (directivos – docentes), la intencionalidad fue conocer los procesos que se dieron en la escuela desde la llegada del nuevo equipo directivo (hecho que aconteció en el 2007) y analizar las iniciativas y proyectos que la es-

¹ La misma forma parte del trabajo para la finalización de la Carrera de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica.

Se aclara que este trabajo describe y analiza el proceso de institucionalización llevado a cabo en la escuela recuperando para ello aportes de la ponencia “De la idea de contención al fortalecimiento pedagógico en la escuela: el equipo directivo como clave en este proceso” presentada en las XI Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, realizadas el 19, 20, 21 de Junio de 2013, Jujuy – Argentina.

² Cfr. Proyecto Secyt 2012/2013.

cuela desarrolla en función de apuntalar el proceso de escolarización de los niños y niñas.

La escuela durante su proceso de institucionalización, atravesó quiebres y rupturas que llevaron a configurar un momento crítico de fragilidad institucional. En ese momento ingresa un nuevo equipo directivo quienes generan un trabajo desde la función directiva que habilita un cambio, un proceso instituyente en el quehacer pedagógico e institucional.

El desarrollo de esta ponencia se centrará en describir y analizar aspectos de este proceso instituyente³. Interesa analizar de qué manera se habilita en los niños y niñas el derecho a la educación y la posibilidad de continuar el trayecto educativo hacia la educación secundaria. Cobra relevancia en el análisis inscribir estas iniciativas y proyectos en los procesos institucionales en curso.

La extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria desafía a la escuela primaria que atiende a sectores que tradicionalmente no concurrían a dicho trayecto educativo. Ente estos desafíos encontramos que los niños y niñas puedan proyectar su continuidad escolar y que se apropien de capitales culturales y sociales que le posibiliten ingresar y permanecer en ese trayecto educativo. En este marco nos preguntamos de qué manera la tarea de transmisión cultural, de saberes y conocimientos que desarrolla la escuela promueve el pasaje hacia la educación secundaria.

En el seno de la escolarización, se conjugan un tiempo de niñez y un tiempo de alumno. En contextos donde los niños asumen tempranamente responsabilidades de adultos por fuera de la escuela cabe preguntarse de que manera la escuela se constituye en un espacio de subjetivación, “un tiempo de infancia”, un lugar para ser niños, con adultos que puedan cuidarlos, ofrecen experiencias para entender y codificar la realidad, ofrecerles un lugar para que *“puedan construir su propia narrativa, despertar su deseo de aprender.”*⁴

El sistema educativo argentino desde su origen fijó la obligatoriedad para la educación primaria, con la Ley Federal la obligatoriedad se extiende a la educación inicial y secundaria. En relación a lo que establece esta normativa, las familias de estos niños y niñas que pertenecen a sectores de pobreza, poseen escasa tradición de asistir a la escuela secundaria. Por ello nos preguntamos también de que manera la escuela primaria se ve desafiada a pensar las formas en que se ha encauzado la escolarización históricamente; y explorar experiencias significativas “en la escuela” que habilite a los niños y niñas su continuidad educativa.

³ Se aclara que la directora y el vice – director actuales ingresan por concurso a la escuela, ambos eligen la escuela para trabajar porque consideraban que constituiría un desafío trabajar en ella. Con anterioridad compartieron su formación y el trabajo como maestros en una escuela municipal.

⁴ Infancias(s) La inclusión educativa desde la perspectiva del vínculo entre la escuela y la comunidad. Ministerio de Educación. Curso Gestión Escolar.

En función de lo expuesto nos preguntamos: ¿De que manera se desarrolla una política de inclusión educativa que no renuncia a la tarea de enseñar? ¿Qué propuestas educativas se generan en la escuela para que los niños y niñas transiten por experiencias culturales y sociales significativas y que potencien sus deseos de estar en esta institución y aprender? ¿Qué procesos educativos desarrolla esta escuela primaria para hacer viable que los niños y niñas proyecten un futuro que incluya la continuidad en la escuela? Nos preguntamos también, las iniciativas educativas que se promueven en la escuela, ¿dan lugar a intereses de los niños y niña, favorecen procesos de subjetivación en la infancia?

1. Construir una “trama educativa” en la escuela

“Hay, dice Lacan, para cada uno, un tiempo para ver, un tiempo para comprender y un tiempo para concluir. ... Cada conclusión introduce, retrospectivamente, algo de lo nuevo.”⁵

Conocer a los niños y niñas, “pasaje” de la escuela al barrio

Cuando ingresan los directivos a la escuela⁶ se toman un tiempo para conocer a los niños y niñas, observar e intentar comprender sus modos de estar en la escuela *“llegaban tarde a la escuela, ... se escapaban, ... te insultaban cuando le ponías un límite, un tiempo de tener paciencia y verlos...”⁷* También se toman un tiempo para conocerlos en sus contextos cotidianos *“conocemos prácticamente el noventa por ciento de donde viven los niños, para ... entender... qué se le puede pedir y qué no, ... si uno sabe dónde vive y cómo vive, sabe si puede hacer una tarea o no puede hacer una tarea”⁸*, *“... íbamos a las casas (seguimos yendo a las casas), a las actividades del barrio donde estaban incluidos, al club, a la murga... a jugar al fútbol...”⁹* En las estrategias que realizan para pensar el proyecto educativo se observa un movimiento de apertura al ámbito barrial y familiar para conocer el mundo de niñez que habita en la escuela.

El conocimiento que surge de los niños y niñas en estos contextos fue puesto en diálogo con los docentes para decidir sobre que aspectos serían necesarios

⁵ Nuñez, Violeta (s/f) “De la educación en el tiempo y sus tiempos”, En: *Construyendo un saber sobre la escuela*, (s/e) pag. 146.

⁶ Cabe aclarar que al ingresar a la escuela el vice-director relata que se encuentra con una “escuela desmembrada en lo pedagógico, desarticulada en lo organizativo, cortados la vinculación con lo comunitario e inter-institucional”. Una gran mayoría de alumnos provenía de una villa localizada cercana a la escuela, contaba con 150 alumnos y había preocupación por la presencia de un gran porcentaje de docentes suplentes (un 60 %) y la dificultad que esto generaba en lograr acuerdos.

⁷ Entrevista vice-director, año 2012.

⁸ Entrevista directora, año 2012.

⁹ Entrevista vice-director, año 2012.

potenciar y fortalecer en los mismos. Podríamos conjeturar que este conocimiento les permite descentrarse de una idea pre configurada de alumno a la que la escuela debería formar.

Entre las características observadas en los niños y niñas el vice director destaca:

Es un alumno que llega con áreas como es la oralidad desatendidas, poco estimuladas desde la familia... chicos poco estimulados desde la oralidad, poco escuchados desde su familia, que tampoco están en contextos letrados, porque los papás tienen un mínimo de recorrido escolar, no es que en las familias circule con frecuencia textos, revistas u otro tipo de soporte de la cultura escrita.¹⁰

En relación a estos aspectos observados en los niños y niñas se consideró necesario fortalecer ciertas “áreas”¹¹ como las expresivas, comunicativas y artísticas. Por ello, en sus relatos los directivos destacan algunas iniciativas educativas, entre ellas el proyecto de Jornada Extendida, el proyecto de Biblioteca Escolar, las salidas a diferentes espacios socio - culturales.

Según Aichorn, la particularidad de la educación es que exige una renuncia del sujeto a ciertas cuotas de placer. El educador ha de ayudar en este proceso. Y tal ayuda consiste en proveer incentivos para soportar las renunciaciones.¹²

Promover un “tiempo” de niñez

El proyecto de Jornada Extendida fue impulsado por la política educativa del estado municipal.¹³ En la propuesta que se implementó en la escuela durante el año 2009 - 2010 y 2011 fue posible tener en cuenta áreas relegadas como las expresivas y artísticas que los directivos consideraban necesario fortalecer en la cons-

¹⁰ Ibídem.

¹¹ Para este trabajo adopto el término “áreas” debido a que es utilizado por el entrevistado.

¹² Nuñez, Violeta “De la educación en el tiempo y sus tiempos”, En: *Construyendo un saber sobre la escuela*, (s/e), pag. 147.

¹³ Este proyecto es impulsado por la política del estado municipal, forma parte de una política promovida por el Ministerio de Educación de la Nación y se ejecuta también a través de las jurisdicciones provinciales. A través de esta política se pretende lograr igualdad de oportunidades, por lo que se busca desarrollar proyectos de innovación pedagógica. Es así que se pretende “revisar los modos de pensar “lo que se enseña”, la organización de los contenidos curriculares, la manera en que se transmite el conocimiento, la organización de los tiempos didácticos”, En: *Jornada Extendida*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. SPIyCE. DGEIyP. 2011

trucción de la subjetividad infantil¹⁴:

*Los papás tienen un mínimo de recorrido escolar, no es que en las familias circule con frecuencia textos, revistas u otro tipo de soporte de la cultura escrita, eso hace que nosotros tengamos que arrancar con un trabajo de estimulación... la posibilidad de la expresión, de la oralidad, sentimientos, emociones, desde el lenguaje plástico, desde un lenguaje dramático, desde un lenguaje musical, desde un lenguaje escrito.*¹⁵

El proyecto puso énfasis en el desarrollo de dichas “áreas” con el aporte de docentes de Música, Teatro, Plástica y Folklore¹⁶. Una de las docentes que participó como tallerista relata como se promueve la apropiación de lenguajes artísticos y expresivos y desde allí se aborda el acceso a la cultura escrita:

*Trabajé todo lo que es tradición oral, y todo tipo de textos, muchas fábulas leyendas y cuento, pero no desde la parte curricular de la estructura del texto, ... lo trabajaba más desde la parte artística, con técnicas grafo plásticas, a partir de eso hacíamos producciones, diferentes estrategias de escritura.*¹⁷

Por otro lado, en el marco del proyecto de Jornada Extendida se realizaron también los “talleres con los padres”. En este caso se pretendía promover en los adultos una mirada con respecto a sus hijos atendiendo a la constitución como niño o niña “*que tiene derecho a jugar, al tiempo libre, a estar en la escuela hasta la secundaria...*”. Los actores institucionales sostienen esto porque “*recibimos a un niño que está mucho tiempo en la calle, atendiendo a sus hermanos menores, a veces trabajando, a veces desatendido por los problemas que tienen los adultos.*”¹⁸

Los directivos y una de las docentes que participó en este proyecto evalúan esta experiencia como muy positiva por lo logrado con los chicos y también por el grupo de docentes que participó, consideran que hicieron un muy buen equipo de trabajo y lograron talleres con padres con una convocatoria importante.

¹⁴ Cabe aclarar que con la llegada de un nuevo intendente a la municipalidad en el año 2011, la política educativa municipal cambia el eje del proyecto de jornada extendida, poniendo el acento en el Deporte y el Medio Ambiente. En el momento en que se realizó el trabajo de campo el vice- director manifestó su incertidumbre sobre la continuidad de este proyecto.

¹⁵ Entrevista vice-director, año 2012.

¹⁶ Algunos de los talleres que se realizaron fueron: En esta escuela, el verbo no se conjuga en imperativo (con eje en Literatura y Arte), Taller redescubrir tradiciones para crecer con raíces (con eje en Folklore y Literatura), Luz, cámara... canción (con eje en Teatro y Música), Taller de instrucción a las Artes Visuales (eje en Lenguaje Visual), entre otros.

¹⁷ Entrevista a docente de 4° grado, que participo en el proyecto de Jornada Extendida, año 2012.

¹⁸ Entrevista vice-director, año 2012.

*lograron cosas que nosotros no hemos logrado desde el año dos mil siete que estamos, como reuniones de padres, talleres para padres con una convocatoria muy importante... los padres no se arrimaban a la escuela... solamente si los llamábamos o si íbamos a las visitas domiciliarias.*¹⁹

Además, el vice – director reconoce que en esta experiencia de Jornada Extendida los docentes de las áreas curriculares pudieron identificar nuevas potencialidades en los niños y niñas, reflexionar sobre lo que si pueden los niños.

Los directivos reflexionan sobre la necesidad de que los padres puedan reconocer en sus hijos un “tiempo de niñez”, un tiempo para jugar, estar en la escuela, ir al secundario, valorizan estos talleres como modos de habilitar un espacio para que los adultos puedan re – pensar lo que significa transitar la etapa infantil.

Los actores institucionales rescatan también otras iniciativas educativas que posibilitan el acceso a diversos espacios de transmisión cultural como las salidas al teatro, al cine, viajes educativos, entre otras. La directora relata *“hay chicos que por primera vez fueron al cine hace dos años atrás.”* Los actores institucionales asumen el papel protagónico que tiene la escuela en propiciar el pasaje a un universo cultural y social más amplio, más allá de las fronteras barriales, en estos sectores sociales.

En el testimonio de los actores cobra relevancia también “el servicio de biblioteca” y también los “momentos de juegos” en los recreos. La institución cuenta con una docente en tareas pasivas a cargo de la biblioteca quien también brinda apoyo a los niños y niñas que tienen alguna dificultad en sus aprendizajes. En los recreos esta docente pone a disposición de los niños y niñas diversos juegos. Los directivos rescatan e impulsan estos momentos de juego porque *“son niños que no juegan después, porque salen a cartonear o a cirujear, o tienen que cuidar a sus hermanos, los momentos de la escuela lo viven como momento de juego.”*²⁰ Según relata la directora, una consecuencia no buscada fue que *“bajó el nivel de agresividad entre los niños”* porque tienen que aprender a compartir y a cuidar los juegos. Señala que en el 2010 el CEDEM (organismo que depende de la municipalidad) genera una propuesta de jugar diez minutos más en el último recreo *“tienen básquet, voley, carrera de embolsados, fútbol, ... música donde bailan, ... tiro al blanco”*. Observaron el impacto que tenían en los niños y niñas los días de “recreo jugado”, por lo que *“empezamos a incorporar juegos de mesa, juguetes.”*²¹

Podemos analizar estas iniciativas como un espacio y un tiempo para que los niños realicen actividades y puedan explorar algo sobre sus intereses, elegir, equi-

¹⁹ Entrevista directora, año 2012.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

vocarse, formular alguna demanda. “*Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, ... despertar el interés: resorte verdadero del trabajo educativo*”.²² Se esbozan líneas de un proyecto educativo cuya política destaca el papel de la escuela como “tiempo de niñez”, un lugar para jugar, desarrollar experiencias educativas significativas para los niños, que potencia sus posibilidades de aprender, construir su identidad y elaborar un futuro. Este posicionamiento se construye considerando el lugar que ocupa la escuela en relación a las otras actividades que realizan los niños y niñas por fuera de la escuela ya que en ocasiones asumen responsabilidades del mundo adulto como trabajar y estar al cuidado de hermanos menores.

Siguiendo las ideas de Violeta Nuñez (s/f) nos preguntamos en qué medida este primer tiempo, permite articular también algo de lo particular de cada sujeto, con el orden de lo social, aquello que es patrimonio común. Cabría profundizar como desde propuestas educativas menos formalizadas como ser el caso de la Jornada Extendida, el servicio de biblioteca, los momentos de juego y salidas a otros espacios socio - culturales los niños y niñas transitan experiencias que le posibilitan aprender, ampliar el acceso al universo cultural y social, potenciar capacidades comunicativas y expresivas, y se habilita de esta manera a un horizonte de futuro educativo.

Acompañar las “trayectorias” de los docentes

Hacer viable un proyecto educativo, un proyecto de formación para el conjunto de los niños y niñas requiere de un trabajo con el colectivo docente. Al comienzo, cuando ingresan a la función directiva, la directora señala que “*no había pautas que siguieran en forma común*”, y según el vice – director era necesario evitar que los niños repitan por causas de las propuestas que desarrolla la escuela. Hay una mirada hacia el interior de la escuela, sobre aquellos aspectos necesarios a fortalecer en el equipo docente por lo que uno de los aspectos que se priorizó fue la capacitación en lengua y matemática. La directora considera que en la escuela primaria se otorga prioridad a la lectoescritura y la matemática por lo que era necesario lograr acuerdos en la enseñanza de estas disciplinas, se conformaron grupos de estudio y a partir de la lectura de los materiales se fueron tomando decisiones, señala que se lograron avances en matemática, en lengua es necesario profundizar pues el nuevo enfoque comunicacional implica desafíos.

Al momento en que los actuales directivos ingresan a la escuela el colectivo docente estaba conformado por un grupo inestable, con el transcurrir del tiempo el mismo logró cierta estabilidad. Algunas docentes poseen una larga trayectoria

²² Nuñez, Violeta (s/f) “De la educación en el tiempo y sus tiempos” en *Construyendo un saber sobre la escuela*, (s/e) , pag. 149.

en la escuela, otras en cambio se incorporaron de manera más reciente pero en general han elegido la escuela para trabajar. Los directivos ponderan el compromiso de las docentes *“los maestros nos acompañaron... en forma permanente”, “dejan a veces... tiempos personales... querían apostar por estos chicos.”*²³

Las docentes relatan que el equipo directivo tiene un compromiso con lo pedagógico, apunta a la función específica de la escuela. Cuando estos ingresaron, la organización pedagógica fue gradual, hubo un primer momento de observar, de lograr una inserción en la comunidad y tener en cuenta las trayectorias de los docentes. Rescatan el trabajo de acompañamiento que realizan a los docentes y profesionalismo con que lo hacen. Señalan también el compromiso que tienen por la escuela por lo que ellas se comprometen también.

2. Construir “relaciones” en la trama local

Otras de las estrategias que se destaca en el testimonio de los directivos y docentes es el trabajo que la escuela realiza con las otras instituciones que se encuentran en la trama local. Desde el inicio de la gestión los directivos participan en una de las redes locales, la red UNIVIS²⁴, esto ha permitido que las instituciones participantes conozcan la escuela, sus problemáticas y contribuyó también al conocimiento que la escuela posee de las problemáticas de los niños, las familias y la comunidad. Señalan como relevante también las “visitas domiciliarias” *“lo cual les ha permitido conocer cómo viven las familias y a los padres reconocer que había alguien que se preocupaba por los chicos”*²⁵, la directora relata que las mismas contribuyeron a que las docentes conocieran la realidad en que vive el niño o niña y a partir de este conocimiento saber que potenciar en los mismos. Frente a una dificultad manifiesta por docentes con los alumnos, una de las estrategias fue conocer a las familias:

*Ves donde viven y que no le podés pedir esto, no le podés pedir aquello otro, porque las realidades son distintas, queremos que la escuela sea un espacio donde ellos se sientan bien, donde sea un poco más de lo que viven en la casa, ... un lugar diferente realmente...*²⁶

Las relaciones y vínculos inter - institucionales se sostuvieron en el tiempo y

²³ Entrevista al vice-director, año 2012.

²⁴ Red UNIVIS. La integran instituciones del barrio que se autoconvocan para atender alguna problemática especial u organizar un evento especial como el día del niños. Participan el dispensario, iglesia, cooperativa, centro vecinal, centro de salud. Participar en esta red contribuyó a mejorar la relación con el dispensario.

²⁵ Entrevista directora, año 2012.

²⁶ Entrevista directora, año 2012.

se ampliaron a otras instituciones situadas en la zona como ser el CPC Colón²⁷: allí participan en el Consejo Local de Niñez y Adolescencia²⁸, se relacionan con equipos profesionales y el Registro Civil (para derivar problemas de los niños y sus familias). Otras instituciones con la cuales establecieron relaciones fueron: la Mesa de gestión del CIC (Centro de Integración Comunitaria)²⁹; con Fundaciones (FRESEER y Rotary Club), con un centro cultural (Teatro “Almacena”), con el Centro de Salud, entre otras. Estas relaciones y articulaciones posibilitaron organizar eventos en común (por ejemplo organizar el día del niño), establecer relaciones que permitieron atender problemáticas del alumnado (el caso de los niños indocumentados, problemas de salud), ofrecer la escuela para el desarrollo de propuestas de otras instituciones, conseguir recursos materiales como ser libros, juegos, una fotocopidora, materiales para la construcción del edificio donde funciona la biblioteca, entre otros.

Desde la propuesta de gestión que llevaron a cabo estos directivos fueron otorgando un lugar a la tarea pedagógica, confiar en que los niños pueden aprender, y también han desarrollado diversas estrategias de relación inter - institucionales. Podríamos conjeturar que en la base de este accionar subyace la convicción de que frente a la vulneración de derechos por las que atraviesan los niños, niñas y sus familias, es necesario establecer relaciones y vínculos con instituciones y efectores de políticas públicas que puedan hacer efectivo el cumplimiento de derechos básicos de los niños y niñas que permiten transitar la escuela en mejores condiciones y potenciar su lugar como sujetos sociales, sujetos ciudadanos “con derechos”.

Teníamos indocumentados... nunca habían sido llevados a un lugar para una identificación, cuando es uno de los principales derechos del niño, a tener su identidad, ... empezamos a acompañar nosotros a los padres haciendo todo el recorrido... primero haciendo una muy buena relación con

²⁷ CPC Colón, Los Centros de Participación Comunal, son instituciones que dependen del gobierno municipal, se crearon como una política de descentralización de prestación de los servicios que ofrece la municipalidad. El CPC Colón está ubicado en la zona donde se encuentra la escuela. Los directivos concurren allí en función de acompañar a las familias para realizar gestiones en el Registro Civil (problemas de niños indocumentados) o con las trabajadoras sociales para abordar problemas de las familias. Allí funciona también el Consejo Local de Niñez y Adolescentes, en este consejo participa el vice-directivo.

²⁸ Consejo Local de Niñez y Adolescencia. Estos consejos se crean a partir de la nueva Ley 26061 de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Estos Consejos tienen como misión la construcción del Sistema de Protección Integral en cada territorio, para garantizar los derechos de la infancia, y objetivarlos en protección social real. Esto se logra a través del trabajo conjunto entre los tres niveles de gobierno: nacional, provincial, municipal o comunal, las empresas privadas y las organizaciones de la sociedad civil. Consultado en: www.senaf.cba.gov.ar.

²⁹ CIC En esta mesa participan también organizaciones barriales, posibilitan la gestión de terminados recursos en el caso de la escuela le posibilitó construir un cerco perimetral. También la realización de actividades como el apoyo escolar y distintos talleres. En un tiempo funcionó allí también la Escuela de Adultos que depende de la dirección de la escuela municipal.

*el C.P.C Colón, ... tuvimos mucha apertura por parte del Registro Civil... Fue un acompañamiento a los padres, ... , desde pedir el certificado de nacimiento en los hospitales, porque son muy maltratados los padres, me di cuenta que por eso no van... no es que se dejan estar, se dejan estar porque a lo mejor, van una vez y los maltratan.*³⁰

3. Construir “el pasaje” hacia la educación secundaria

Los directivos y algunas de las docentes entrevistadas observan que en la actualidad los niños ingresan a la educación secundaria “... desde hace dos años atrás vemos como que hay continuidad...”³¹. El vice – director reconoce que la escuela no cuentan con un seguimiento de las trayectorias educativas de los niños que egresan de la primaria y continúan con la educación secundaria pero los niños con quienes se encuentran informalmente expresan su inserción en esta institución educativa, los niños/as comentan “estoy en tercero”, “estoy en primero”, “estoy en segundo”, “estoy repitiendo”³². Por otro lado, la directora destaca también que la Asignación Universal por Hijo puede ser un elemento que favorece la continuidad.

Entre las dificultades que los actores institucionales señalan son la escasa tradición en las familias en realizar este trayecto educativo, esto repercute también en las apoyaturas que necesitan estos adolescentes para ingresar y permanecer en la educación secundaria ya que las familias no poseen la experiencia necesaria para acompañar a los adolescentes en este tramo educativo. Influye también que los niños se insertan a trabajar desde pequeños, acompañan a los adultos, “*tampoco es ... que sea valorado por los padres continuar estudiando... porque los sacan a trabajar desde muy pequeños.*”³³ Expresan también que la escuela secundaria en general ha sido expulsiva pero que en la actualidad existe un cambio, un acercamiento de la escuela secundaria ubicada en la zona para que los niños continúen sus estudios.

Por último es relevante señalar que la extensión de la obligatoriedad replantea los sentidos de la educación primaria que atiende a poblaciones que tradicionalmente no concurrían a la escuela secundaria, surge la responsabilidad de garantizar ciertos aprendizajes para la continuidad escolar. Una de las docentes que trabaja en sexto grado relata que “*le generaba tensión estar en 6°, tener la responsabilidad de pasarlos al secundario, conflictuaba que hacer con determinados chicos, por eso pidió estar en primero un tiempo.*”³⁴

³⁰ Entrevista directora, año 2012.

³¹ Ibidem.

³² Entrevista directora, año 2012.

³³ Ibidem.

³⁴ Entrevista docente de sexto grado, año 2012.

Se observa que a partir de la obligatoriedad extendida a la educación secundaria estos niños y niñas proyectan su continuidad escolar. De todos modos constituye una tarea lograr la permanencia y la culminación en este trayecto educativo. Queda para profundizar de qué manera la extensión de la obligatoriedad tensiona también las formas instituidas en la escuela primaria ya que es necesario poder garantizar ciertos aprendizajes para el pasaje al secundario, también se torna necesario indagar de que manera la escuela secundaria habilita formas educativas para hacer posible la culminación de este trayecto educativo.

Reflexiones finales

Podríamos conjeturar que nos encontramos con un quehacer pedagógico que se piensa “más allá del modo escolar instituido” en esta escuela. Los actores institucionales buscan conocer y comprender el universo infantil en sus contextos cotidianos para hacer posible desde ese conocimiento construir “la trama educativa” en la escuela.

Los directivos elaboran un proyecto educativo que reconoce las características de los niños y niñas y las trayectorias de formación de los docentes como punto de partida para la acción pedagógica a desarrollar. Desde un posicionamiento que considera la infancia en estos contextos de pobreza como asunto político, impulsan diversas estrategias para que los niños y niñas transiten un “tiempo de niñez” en la escuela. Tarea compleja ya que implica contemplar los tiempos e intereses de las subjetividades infantiles en construcción, los tiempos de las instituciones y los saberes y conocimientos a garantizar si se pretende que sujetos puedan continuar con su trayectoria escolar, es decir brindar igualdad de oportunidades.

Se otorga un “tiempo” a iniciativas y proyectos donde se potencian “áreas” poco estimuladas desde la escuela, como las expresivas y artísticas, los niños y niñas participan de estas experiencias educativas, y podemos conjeturar que las mismas habilitan el acceso de aquello que es patrimonio de lo común, a universos culturales, sociales y simbólicos, a explorar algo de sus “intereses”, tramitar las renuncias para estar en la escuela y continuar el trayecto educativo escolar.

De esta manera se reconoce el derecho que poseen los niños y niñas a la educación, a estar incluidos en la escuela, pero se asume también la responsabilidad que poseen los adultos en el cuidado y en el proceso de transmisión cultural desde un posicionamiento político que busca fortalecer la tarea educativa en la escuela.

Se desarrollaron también relaciones con diversas instituciones. Estas relaciones y vínculos inter - institucionales posibilitaron derivar demandas que se tramitan

en la escuela pero que excede a la función de esta institución poder satisfacer las mismas. Se establecieron relaciones y vínculos con instituciones y efectores de políticas que permitieron efectivizar el acceso a derechos básicos como la salud, la educación, la identidad para poblaciones cuyos derechos se encuentran vulnerados, posibilitando la constitución de los niños y niñas como sujetos “con derechos”.

Pese a la escasa tradición en las familias de estos niños y niñas de continuar con la educación secundaria, la obligatoriedad extendida genera condiciones, habilita horizontes que permiten la continuidad escolar en estos niños y niñas. En la actualidad los actores institucionales registran un incremento en el número de alumnos que proyectan continuar sus estudios, ingresan a la educación secundaria, de todos modos queda como asignatura pendiente lograr que los adolescentes permanezcan y puedan culminar este trayecto educativo.

Una de las claves de este proceso instituyente que se desarrolla en esta escuela, lo encontramos en el posicionamiento político del equipo directivo, de fuerte compromiso con la niñez y con la escuela generando diversas estrategias que permitieron construir un entramado simbólico e institucional y una trama educativa que habilita a los niños y niñas proyectarse más allá de las fronteras de la educación primaria. También es importante resaltar la manera en el equipo directivo acompañó a los docente, quienes apoyaron este proceso de cambio.

Bibliografía

Calarco, José. (2006) “La representación social de la infancia y el niño como construcción” en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente.

Carli, Sandra. (1999) “La infancia como construcción social” en Carli, Sandra y otros. *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana. Buenos Aires.

Montesinos, M.P.; Sinisi, L. y Schoo, S. (2009) *Los sentidos de la “obligatoriedad” en la educación secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación. DiNIECE. Área de Investigación y evaluación de Programas. Buenos Aires. Disponible en www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf

Dussel, Inés y Southwell, Myriam. (2006) “En busca de otras formas de cuidado” en *Revista el Monitor* N° 4. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. — (2009) “Infancias” en *Revista el Monitor* N° 22. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Garay, Lucía. (1994) “¿Qué quiere decir Proyecto Institucional de la Escuela?” en *Cuadernos de Posgrado*. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC.

Muchiut, Marisa y Bertolino, Carina. (2011) “Los apoyos escolares: aportes de la investigación a la intervención”, ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. “Encrucijadas de la Educación: saberes, diversidad y desigualdad”. Huerta Grande 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.

Núñez, Violeta. (s/f) “De la educación en el tiempo y sus tiempos” en *Construyendo un saber sobre la escuela*, (s/e).

Terigi, Flavia. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” (Conferencia). Don Bosco. Santa Rosa. La Pampa.

3.

Niñez, educación
y comunidad

Experiencias de infancia en espacios educativos comunitarios... otros modos de intervención posibles¹

María Carla Herbstein
Marina Yazyi

*Cuando yo era chica
los corredores eran largos
las mesas altas
las camas enormes.
La cuchara no cabía
en mi boca
y el tazón de sopa
era siempre más hondo
que el hambre.
Cuando yo era chica
sólo gigantes vivían
allá en mi casa
menos mi hermano y yo
que éramos gente grande
venida de Lilliput.*

Colasanti, Marina (1993)

Sobre los espacios de intervención

El presente escrito recupera los trabajos de investigación realizados en dos *espacios educativos* en contextos barriales situados en el sur y noreste de la ciudad de Córdoba. En tanto que espacios configurados en el ámbito de instituciones y organizaciones sociales, se conciben como parte de formaciones sociales complejas producto de procesos dinámicos y constituidos en la trama de una historia de institucionalización que supone tensiones y anclajes sociales, culturales y subjetivos en el seno de transformaciones.

Es desde aquí que, entendemos por *espacios educativos comunitarios* aquellos espacios institucionales que se encuentran por fuera del sistema educativo formal,

¹ El presente escrito fue elaborado sobre la base de la ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación en Educación "Educación: derechos, Políticas y Subjetividades". *"Experiencias de infancia en espacios educativos comunitarios... otros modos de intervención posibles"*. Herbstein, María Carla y Yazyi, Marina Yamila. Córdoba, 9, 10 y 11 de Octubre de 2013.

con matriz comunitaria, fruto de luchas, demandas, participaciones diversas y construcciones colectivas. Ambas instituciones, con fuerte referencia territorial, trabajan con niños, niñas y jóvenes propiciando desde sus actividades otros modos de relación con el saber y el conocimiento.

Desde este marco, nos interesa presentar brevemente los espacios institucionales en los cuales hemos intervenido investigando.

Uno de ellos es un apoyo escolar situado en la zona sudeste de la Ciudad de Córdoba, que desarrolla su propuesta desde hace alrededor de 15 años. Desde sus inicios realiza sus actividades en una capilla del barrio que a su vez pertenece a una parroquia, y trabaja con la población de tres barrios colindantes con ella. El promedio anual de niños que concurren es entre 50 y 60 sumando los que asisten a la copa de leche y al apoyo escolar.

El trabajo de *apoyo escolar* es llevado a cabo por cuatro educadoras y todas pertenecen a la comunidad. En general las actividades son variadas. Cada grupo realiza distintas tareas propuestas por las maestras. En ocasiones trabajan en un cuaderno y realizan actividades de matemática o lengua. Otras, se llevan a cabo actividades de pintura, collage, distintas propuestas recreativas, juegos, deportes, etc. La mayoría de las veces las actividades que se realizan son de tipo recreativo, relacionándose más con lo lúdico que con los contenidos escolares específicos. En palabras de una de las educadoras:

No hacemos todos los días las tareas. Los chicos no sacan todos los días las tareas. Por ahí venimos, tenemos pensado una actividad para hacer con los chicos y los chicos no tiene ganas de hacerla entonces salimos al patio y juegan. O por ahí no tienen ganas de subir y nos quedamos en el patio, en el sol jugando.

El otro espacio es un Centro Comunitario, ubicado en la zona noroeste de la Ciudad que desarrolla sus actividades hace 13 años con mujeres, niños y jóvenes. El trabajo de campo se estructuró a través de un taller de arte infantil para niños entre 5 y 12 años. Del mismo participan alrededor de 30 niños que concurren, a su vez, al comedor y al proyecto de deporte del Centro Comunitario. El taller es llevado a cabo por una coordinadora y tres educadores de los cuales uno es de la comunidad.

Las actividades se desarrollan a partir de diversas dinámicas participativas de educación popular, cada una abordando los derechos del niño establecidos desde la Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. En general las actividades se inician en patio de la institución donde se relata una pequeña historia y/o poesía para dar inicio a la temática a trabajar,

luego se trabajan en un salón muy reducido donde también se realizan otras actividades de la institución. Algunos días se trabaja en una galería abierta que permite trabajar más cómodos, al terminar la jornada se recupera lo trabajado, qué fue lo que más les gusto o no de ese día y se despiden con un saludo colectivo que es sugerido por los propios niños (“el gusano”, “caracol”, “rueda rueda”, etc). Las actividades son flexibles a los acontecimientos cotidianos de los niños, en tal sentido la coordinadora del proyecto expresa:

Hay días que cuando ponemos en común lo que nos pasó en la semana o algo problemático que sucedió en el barrio o en la escuela, nos lleva a re-direccionar lo pensado para ese día... ellos (los niños) quieren charlar sobre lo que pasó y qué opinamos nosotros... muchas veces no tenemos respuestas, tan sólo los escuchamos y les proponemos hacer otra cosa que pueda canalizar lo que nos plantean.

Sobre experiencias infantiles significativas

Partir de la inquietud de cómo estos *espacios educativos comunitarios* propician experiencias infantiles significativas, nos invita a preguntarnos: qué se pone en juego en estas instituciones, qué implica para los niños asistir o no a estos espacios. Desde aquí, un concepto central problematizado en la investigación es el de *infancia*. Recuperamos los aportes de Carli (2003) que dice, en tal sentido: “... los niños se constituyen como tales en el tránsito por un *tiempo de infancia* cuyos sentidos van variando históricamente: es en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación a otro adulto y el tiempo institucional, espacio de experiencia provisto, en nuestra sociedad, por la escuela.” (Avila y otros, 2004; s/r)

Recuperar los aportes de Diker (2004), nos insta a adentrarnos en el concepto de experiencia, en tanto acto de interiorización, de transformación de uno mismo desde las prácticas sociales atravesadas. La experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe en su devenir y las pone en cuestión. En este sentido, ambas investigaciones se focalizan en el niño y el modo en que vive, aborda y significa la diversidad de situaciones que se le presentan y que activamente resuelve en la trama de las relaciones sociales cotidianas y las dinámicas familiares.

Aludimos a la experiencia individual de cada niño pero siempre puesta en juego con los otros, teniendo lugar en relación con otros y dirigiendo sus efectos hacia otros. En tal sentido, las experiencias de infancia en estos espacios implican, lo que Dubet y Martuccelli plantean para el ámbito escolar en tanto, la necesidad de “captar la manera como los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” re-

laciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (1997).

Ahora bien, podemos pensar la experiencia en ese punto de encuentro entre lo público y lo privado, entre lo individual y lo social siendo “esta zona de intersección la que puede convertirse en objeto de análisis”² generando las condiciones necesarias para identificar y analizar “aquellas experiencias que habilitan oportunidades de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo” (Diker, 2004). En los casos escogidos, surgió con fuerza la idea de identificar cuál era la lógica propia de los *espacios educativos comunitarios*, para poder contextualizar el ámbito en donde nos interesaba ahondar en la construcción de la experiencia infantil.

Al respecto, la experiencia supone, antes que nada, un acontecimiento, “el pasar de algo que no soy yo (...), algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (Larrosa, 2009: 14). Es desde aquí, que nos situamos en la experiencia infantil, desde lo vivido y lo aprendido en estos contextos, territorios e instituciones de impronta comunitaria.

En estos espacios se pudo observar, por un lado, cierta lógica escolar que tiene que ver con el esquema de maestro-alumno, tarea-resolución de tarea/ actividades. Por otro, la lógica doméstica, en tanto la falta de un espacio propicio y adecuado para desempeñar las actividades, en algunos casos las dificultades de los adultos en otorgar las explicaciones necesarias para el desarrollo de una tarea, la interferencia constante de ruidos, madres cocinando la merienda, otros grupos de chicos, etc.; y por último, la lógica de la calle en relación al trato que tienen entre los chicos con un alto nivel de agresividad verbal y física. No obstante esto, los niños “eligen” los *espacios educativos comunitarios*. Van año tras año. ¿Qué encuentran significativo, atractivo en estos espacios?, ¿por qué van?. Recuperar estas preguntas y reflexionar sobre ellas, implicó en el tránsito del tiempo, conocer los espacios, involucrarse con los actores, conocer a los niños y niñas y construir vínculo genuino con ellos. Al indagar con los chicos las razones y motivos por los que asisten a los *espacios comunitarios*, aparecen expresiones tales como: vengo “*porque me gusta*”, “*porque estoy con mis amigos*”, “*porque aprendo*”, “*porque peleo*”, “*porque es acá*”.

Muchos niños y niñas mantenían actitudes tímidas o aisladas, sin observarse una interacción con los compañeros. En otros casos, se ve en los modos de relacionarse permanente “agresión” generalmente verbal y en algunos casos física

² Las miradas construidas en el equipo en torno a la niñez y sus procesos han abrevado en interesantes trabajos de S. Carli cuya perspectiva ha permitido pensar a los niños como sujetos históricos y constituidos en el seno de múltiples procesos.

también. A partir de esto, pensamos cómo *justifican* los niños su asistencia, no con la idea de “*saber por qué van*” sino de identificar qué encuentran en esos espacios, o qué les brindan estos ámbitos que otros no lo hace.

A partir de dibujarse en el espacio comunitario, una pequeña expresa:

-No, yo, no vengo todos los días... bahh, depende si tengo que cuidar a mi hermanita que es bebe o no... eso me gusta, ayudo a mi mamá y a mi hermana, pero prefiero venir acá

-¿por qué preferís venir acá...?

-ahhh, si acá hacemos juegos, leemos, actuamos...hacemos otra bocha de cosas lindas, un día pintamos una pared...pero además si mi hermanita llora mucho, después me retan... (risa de nervios)

-¿sí?

-bahh, no mucho, pero yo no tengo tanta paciencia siempre para cuidarla..., quiero hacer otras cosas, viste que yo dibuje esas gotitas en la cara, bueee...eran las de ella cuando llora, o más cuando me retan...

Reconocer que ellos eligen ir a esos espacios comunitarios, preguntarnos por qué lo hacen, pudiendo ir a otro lado o simplemente no ir, quizás implique que allí encuentren algo que en otro lado no. Reconstruir esos sentidos, no es tarea fácil y no es intención agotarlo en este escrito. De ahí que, pensar en las elecciones nos conduce necesariamente a preguntarnos: qué se propicia desde estos espacios, volviendo la mirada sobre los adultos que construyen ese espacio con los niños y niñas. La coordinadora de pedagógica de las actividades de uno de los espacios nos comenta en relación a los talleres expresivos y sus sentidos respecto del lugar:

Yo nunca sacaría la recreación. Me parece súper importante porque ahí tenés todo. Tenes la educación, tenés la diversión, tenés el entretenimiento, la risa de los chicos, la participación de todos. Me parece que eso es lo más importante.

(...)

Darles un espacio que ellos se puedan sentir parte, se puedan expresar, decimos generar un buen recuerdo de ellos, y que transmitan la experiencia de que hay alguien que los trató con respeto y que los quiere. Para nosotros es muy valioso.

Es en este sentido, que resulta de suma importancia volver sobre las consideraciones que piensan a estos espacios educativos comunitarios como un “espacio

de intersección de las responsabilidades públicas y de la responsabilidad particular del ciudadano donde se dibuja la función del educador, como representante de lo social, para poner al alcance del sujeto con el cual trabaja recursos culturales que le posibiliten maneras novedosas de articularse en la sociedad.” (Nuñez, 1999: 18-19)

Sobre los modos de mirar, sobre los modos de investigar...

En el derrotero del proceso de investigación, de la estancia en terreno con los niños y niñas, resulto necesario configurar modo de abordaje particular en la indagación. De ahí que, supuso generar situaciones que permitan diálogos contextualizados de los niños, cercanos a las particularidades de sus modos de participar en las interacciones discursivas y fértiles para promover la palabra de los niños y niñas o su expresión a través de los múltiples lenguajes en los que codifica su experiencia.

En ambas investigaciones se diseñaron actividades a realizar directamente con los niños y niñas, talleres expresivos generando condiciones para conocer a los sujetos, las significaciones y prácticas que ponen en juego así como las relaciones que se despliegan. En el marco de estas estrategias salieron a la luz interrogantes, que nos permitieron reflexionar sobre las aristas que afloran en dicho trabajo. Las actividades permitieron que los chicos puedan volcar experiencias transitadas en otros ámbitos, y en otros tales como la escuela, el barrio y la familia; proponiendo indicios de situaciones para indagar las formas como las viven, resuelven, y analizan.

Dinámicas investigativas tales como: cartografías sociales/ barriales, maquetas, retratos y autorretratos, teatro espontáneo, historietas, dibujos sugeridos desde lecturas, registros fotográficos y audio, etc., implicó construir dispositivos de indagación situados y fuertemente atravesados por una concepción del niño como sujeto de derecho.

Comprendemos que la complejidad de los *espacios educativos comunitarios* amerita montar nuevas estrategias e instrumentos de análisis a fin de hacer aprehensible los procesos que dichas instituciones gestan. Por nombrar, en más detalle, sólo uno de los modos de abordaje, entendemos la cartografía social³ en tanto propuesta conceptual y metodológica que permite construir conocimiento de manera colectiva, “construir un conocimiento integral de un territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales (...) la cartografía social como instrumento, es un ejercicio participativo de intercambio con los otros...” (Herrera, 2008)

³ La cartografía social es “una herramienta fundamentada en la investigación- acción-participativa y sus principios (...) basados en el territorio como elemento fundamental de la metodología”. Herrera, J. Cartografía Social. 2008.

Asumir las investigaciones, acceder al conocimiento de lo local, entiende al otro como sujeto social y de participación, se encuentra ineludiblemente vinculado al modo en que entendemos a los niños y niñas, en tanto sujetos que desempeñan un papel activo y situado en las instituciones. A saber, nos parece que nuestra opción metodológica no es ingenua y entiende a los niños como sujetos de derechos: derecho a la palabra, derecho al reconocimiento como actores sociales y culturales, derecho a construir su identidad y su lugar en el espacio de su comunidad.

“La cuestiones de la infancia requiere prolongar la mirada, atender en clave de justicia lo que acontece hoy pero también mañana (...) Pensar y nombrar a la infancia representa un acto político...”. Redondo (2012: 111) nos interpela a pensar y pensarnos en tanto adultos, como sujetos políticos, que frente a la indagación con niños y niñas imaginamos y proyectamos espacios de posibilidad y de constitución de experiencias infantiles que necesariamente habiliten la palabra.

Es en este sentido que, sería erróneo desconocer que nuestro modo de mirar, de investigar, en tanto modo de concebir la realidad social, se encuentra atravesado por la perspectiva que plantea la ley 26.061 (2005) de Derecho a la Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes: “A partir de la aplicación de esta norma, niños, niñas y adolescentes dejan de ser entendidos como objetos bajo tutela del Estado para pasar a ser reconocidos como sujetos de pleno derechos”⁴. Dicha consideración, expresa otro modo de intervención posible en la investigación con niños y niñas, de escucha atenta, de apertura de espacios de participación, de habilitación de la palabra. A la vez, nos sitúa en el plano de romper con la mirada investigadora que considera a niños y niñas como objetos de observación, para construir con esos niños y niñas dispositivos que habiliten sus decires, sus relatos, sus experiencias cotidianas, en tanto el conocimiento que surja de allí, esa en tanto conocimiento para pensarse como sujetos de derecho.

Pensar la infancia en espacios educativos comunitarios

Son muchos los interrogantes planteados y las líneas de análisis abiertas. De ese conjunto nos hemos referido a algunos aspectos que seleccionamos para este trabajo. Ello no implica cerrar la exploración sino plantear una plataforma desde la cual poder seguir pensando.

Por una parte, en relación a la singularidad de los espacios educativos comunitarios Genti (2004:122) plantea que “se trata de acciones que involucran instancias formativas y participativas... Se desarrollan históricamente como

⁴ Cfr. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. En: Políticas Públicas para la Primera Infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales. 2011. S/R.

organizaciones barriales, constituyendo un lugar para la recuperación de los saberes populares, de este modo lo que se aprende tiene que ver y está mediado por la realidad de los niños que a ellos concurren”. En este sentido podríamos pensar que estamos en presencia de nuevos escenarios pedagógicos.

Por otra, cabe mencionar que después de haber recorrido parte del camino, podemos pensar a estos espacios educativos comunitarios, como instituciones socio-educativas que habilitan, construyen un *lugar para las infancias*. Un lugar para que los chicos encuentren lo que buscan, lo que quieren y para que no encuentren lo que no buscan y no quieren. Es atractivo pensar en lo que los chicos *no encuentran* en estos espacios: no encuentran la responsabilidad de estar al cuidado de sus hermanos menores, la obligación de realizar las tareas domésticas, la necesidad de acompañar a sus padres a la obra o a la venta callejera, o la soledad en relación a los adultos.

Si encuentran un espacio en el cual ellos se constituyen como niños. Un espacio en el cual son niños y son tratados como niños. Donde sólo deben afrontar las responsabilidades que le competen a un niño y desarrollan las tareas de un niño. Jugar, pensar, hablar, disfrutar y reír como un niño.

En ocasiones estos espacios presentan limitaciones desde lo material y desde lo simbólico, no obstante esto, se establece en el *cruce* de los adultos y los niños, un vínculo entre generaciones, que provoca la asistencia y permanencia de los chicos en estos lugares. Se genera un espacio en el cual los chicos “eligen” asistir, “eligen” estar. Es posible que entre el grupo de docentes, educadoras comunitarias, madres o encargadas no se realice del mejor modo una planificación específica para generar las condiciones significativas en estos espacios, o en todo caso no se evidencie una intencionalidad manifiesta en este sentido. Aunque en el entramado de las lógicas que se ponen en juego, la presencia de ese adulto marca la diferencia en relación a los niños, diferenciándose de otros adultos presentes/ausentes en la vida de los chicos, en esa trama se levanta el espacio de educación comunitaria en el cual los niños construyen parte de su experiencia infantil.

Los niños encuentran otros modos de relacionarse con el conocimiento, encuentran procesos y desafíos cognitivos individuales y grupales, lazos sociales, redes de contención, procesos de identificación y pertenencia, apropiaciones culturales, se constituyen subjetivamente, construyendo imaginarios de futuro (Bruno, Martino y Yazzi; 2011). Es decir, es en una compleja trama de relaciones y sentidos que se configuran y despliegan en la relación con la escuela (*u otras instituciones educativas*), experiencias institucionales sustantivas en la constitución de subjetividades y en la inscripción en las redes objetivas y simbólicas del espacio social⁵.

⁵ Proyecto de Investigación “Infancia, escuela y escolarización en el marco de las transformaciones sociales relacionadas con los procesos de pauperización” radicado en el Ciffyh, 2002-2003.

En definitiva, sostenemos que las formas y los modos de abordaje de las actividades que se implementan en estos *espacios educativos comunitarios*, está presente la aspiración de: *generar un espacio donde los chicos puedan estar y transitar significativamente sus experiencias de infancia*.

Bibliografía

Avila, Olga Silvia y equipo de investigación. (2004) *Infancia, escuela y escolarización en el marco de las transformaciones sociales relacionadas con los procesos de pauperización*. Informe de Investigación, Secyt, UNC.

Bruno, Claudia; Martino, Andrea y Yazzi, Marina. (2011) *Infancias, adolescencias y educación: nuevos sentidos para la configuración de espacios escolares y educativos más inclusivos*. V Congreso de Problemáticas Sociales Contemporáneas. Infancias y juventudes en los escenarios culturales actuales. Publicada en CD ISBN 978-987-657-670-3. Santa Fe.

Carli, Sandra. (2011) *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

— (2002) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1950*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

— (2006) *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires.

Colasanti, Marina. (1993) *Rota de Colisao*. Río de Janeiro, Rocco. *Ruta de Colisión*. Traducción del portugués por María Teresa Andruetto. Ediciones del Copista. Colección Fénix de Poesía (En prensa). Córdoba.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. (2003) *La comunidad entre lo público y lo privado*. S/R.

Diker, Gabriela. (2004) “Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (coords.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes La habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Fundación CEM. Buenos Aires.

Dubet, François y Martucceli, Danilo. (1997) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Buenos Aires.

Fernández, Ana. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Editorial Biblos, Colección Sin Fronteras. Buenos Aires.

Garay, Lucía; Ávila, Olga; Lescano, Alicia y Uanini, Mónica. (2000). *Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela en Cuadernos de Educación N°1*. Ferreyra Editor. Córdoba.

Herrera, Juan (2008) *Cartografía Social*. Disponible en: <http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>

Larrosa, Jorge. (2009) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia presentada en

Seminario de Formación Docente. Organizado por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente.

Nuñez, Violeta. (1999) *Pedagogía Social: Cartas para navegar el nuevo milenio*. Santillana. Buenos Aires.

Redondo, Patricia y Martinis, Pablo (comp.). (2006) *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante Editorial. Buenos Aires.

Redondo, Patricia. (2012) “‘Entre’ generaciones: infancia, tiempo y política” en Southwell, Myriam (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Documento Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, (2011) En: *Políticas Públicas para la Primera Infancia*. Encuentro Regional de Políticas Integrales. S/R

Habitar lo comunitario: miradas en torno a experiencias con niños y niñas en espacios educativos¹

Olga Silvia Avila
María Carla Herbstein
Gustavo Rinaudo
Marina Yazyi

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad compartir algunas de las reflexiones que venimos realizando en el equipo de investigación, en especial en la línea de trabajo sobre procesos comunitarios, experiencias de niñez y escolarización.

Uno de los aspectos en los que nos hemos detenido y que constituye el objeto de este escrito, son las diferentes modalidades de los niños de “habitar los espacios comunitarios y socio-educativos”; a partir de distintas formas de obtención de información: trabajo de campo, cartografía social y observación participante, hemos podido acercarnos a algunas de las significaciones construidas por estos como modo de “hacer suyos” y ocupar diferentes espacios: del barrio, de las organizaciones, de las instituciones por los que circulan de manera cotidiana; espacios de prácticas y significaciones compartidas, gestados colectivamente, a partir acciones desplegadas en común.

Estos espacios se convierten en lugares cargados de sentidos complejos y a veces contradictorios, donde a partir de vivencias y experiencias cotidianas, los niños se apropian y producen los lugares en los que viven en clave de infancia, y en interlocución con adultos que asumen distintas posiciones y aportan variadas miradas, prácticas e intervenciones. Asimismo planteamos, a través de uno de los registros, las múltiples maneras en que estas experiencias pueden permear las tramas y procesos escolares; recuperamos modos del hacer lo escolar que resignifican las experiencias y apropiaciones posibles en manos de los chicos y contando con un reposicionamiento colectivo del docente en su tarea.

El trabajo parte de la recuperación de material de campo producido en distintos recorridos por los integrantes del equipo, y se propone avanzar en un análisis articulado que permita reflexionar sobre algunas de sus aristas más relevantes.

¹ Una primera versión de este escrito fue presentado en el Encuentro Latinoamericano de Psicología Comunitaria, realizado en la Facultad de Psicología UNC en noviembre de 2013. El trabajo fue revisado para esta publicación.

De allí la posibilidad de los niños de nombrar las distancias, los lugares recorridos y evitados, entre otras. Es importante destacar que muchas de estas significaciones producidas son construidas en trayectorias compartidas con otros y a partir de la propia experiencia vivida.

Acercándonos a la problemática

En el transcurso de estos años a través del acercamiento a los niños en diferentes espacios y durante el desarrollo del trabajo de campo que hemos realizado como equipo de investigación, nos hemos encontrado con diferentes significaciones y construcciones sobre los espacios habitados, donde las experiencias y los modos de transitarlas marcan la posibilidad de producir vivencias sobre el lugar, en tanto espacio habitado y producido por los sujetos en la interacción de diversos aspectos: las experiencias propias y compartidas, las transmitidas por los adultos, las que posibilitan las instituciones y las organizaciones comunitarias en su devenir cotidiano y las que marcan los espacios comunitarios, entre otras.

Es importante detenernos en los procesos de apropiación y producción cultural realizados por los chicos, los lugares no son solo ámbitos donde se despliega la vida cotidiana a modo de “un escenario”, son espacios que forman parte de sus vivencias y es preciso considerar la dimensión social del lugar como parte constitutiva de sus experiencias y prácticas, con incidencia en los modos de constituirse como sujetos sociales.

Para obtener la información se han empleado diferentes técnicas: entrevistas, observación participante, cartografías sociales desde un enfoque cualitativo y etnográfico con el propósito de acercarnos a las voces de los niños y un trabajo sistemático sobre la subjetividad de cada uno de los investigadores para no obturar la posibilidad de escuchar, comprender y ampliar nuestro campo de sensibilidad orientadora al momento de construir el objeto de estudio.

El enfoque socio antropológico – etnográfico resultó pertinente para acercarnos a los niños; la presencia prolongada en el tiempo, establecer relaciones de confianza, compartir diferentes situaciones e involucrarnos en las mismas, fueron formas que permitieron conocer el universo de significaciones de los chicos.

La sistematicidad y permanencia en el terreno para la realización del trabajo de campo; trajo aparejado la posibilidad de establecer un vínculo con los actores que facilitó tanto el trabajo de observación como las entrevistas.

A fin de ceñir las estrategias a las lógicas y dinámicas de los chicos, se diseñaron dispositivos de investigación no convencionales, en los que la intervención del investigador se propuso como herramienta para abrir el diálogo y el despliegue de la palabra y de las acciones de los niños. Esto implicó en un caso, recorridos

por sus comunidades, la elaboración de cartografías sociales, la implementación de talleres de dibujo, literatura, historietas y animación organizados de modo participativo con los niños; herramientas que constituyeron un elemento de particular interés en el proyecto.

Con la intención de dar cuenta de los aspectos señalados anteriormente presentamos cuatro registros de trabajo de campo, donde se ponen en discusión diferentes formas en que los niños construyen, delimitan y se apropian de manera activa de los espacios materiales y simbólicos por los que transitan produciendo significados con los que dan sentidos a sus quehaceres y buscan explicar su cotidianidad.

Transitar espacios comunitarios

Durante los años 2009 y 2011 realizamos un trabajo de campo con niños en dos espacios – en una escuela y en una “villa” de la zona sudoeste de la ciudad de Córdoba – casi de manera simultánea con el objetivo de conocer las diferentes formas que tomaban las relaciones entre estos prestando especial atención a sus voces; en este trabajo nos centraremos en la siguiente pregunta ¿Cómo opera la lógica comunitaria – barrial en la construcción de sus relaciones?

En septiembre de 2009, un día a la salida de la escuela acompañamos a los niños hasta sus casas, cruzamos la calle y tendemos a seguir el camino que recorriamos de manera habitual para llegar a la villa e iniciamos el siguiente diálogo:

Yo – ‘¿no vamos por ahí?’

Anabella – ‘no, nosotros siempre vamos por acá’

Yo – ‘Ah... y nunca van por ahí?’

Anabella – ‘algunas veces sí, pero nos gusta por acá’

En este caminar con los niños, acompañarlos hasta sus casas pudimos comenzar a comprender algunas cuestiones y desandar ciertas naturalizaciones en torno a la circulación y ocupación de los espacios, es decir, a las maneras en que se va construyendo el lugar y cómo esto incide en las relaciones que establecen los niños con otros.

En registros anteriores era frecuente encontrar “los niños juegan todos juntos”, “se juntan todos” acompañados por delimitaciones del espacio habitado, tales como “se junta con los chicos de acá”, “todos los chicos de acá”. El análisis de esta información hizo que profundizáramos en estas categorías sociales que emergían ¿quiénes eran los de acá? ¿Quiénes eran todos? de esta manera seguimos esta línea de indagación.

En las delimitaciones que los niños trazaban del acá y del allá, emergían clasificaciones sociales, que tomaban al lugar como un aspecto que permite delimitar y construir las relaciones posibles, y nos invitaba a mirar con quienes se podía jugar, hablar, juntarse y con quienes no; “*con los de acá*” se jugaba al fútbol, se compartía aspectos de la vida cotidiana; “*los de allá*” eran “*los mugrientos de La Tropilla*”/una villa cercana/ o “*los hijos de la familia Díaz*”, con quienes los niños mantenían enfrentamientos constantes y sus familias habían atravesado conflictos anteriores, aspectos que forman parte de la historia de la comunidad.

Estas delimitaciones construidas por los niños atraviesan una constante transformación siendo necesario inscribirlas en la dinámica histórica de las relaciones entre las familias en la villa y pensarlas como parte de las producciones culturales de los chicos, procesos de apropiación donde se renegocian y transforman significaciones al tiempo que construyen sus subjetividades, en marcos relacionales que implican las relaciones con los adultos, con otros niños y con el entorno próximo en un trabajo constante de interlocución con el contexto sociohistórico.

Habitar el centro comunitario

En el transcurso del año 2012 se desarrolló el proyecto “habitARTE” en una organización social ubicada en el margen noreste de la ciudad de Córdoba capital. El mismo se encontraba estructurado por diversas dinámicas participativas de educación popular que intentaban indagar ¿cómo habitan los niños el centro comunitario? ¿qué implica ese habitar la institución?

De dicho proyecto participaban niños de entre 5 a 12 años, niños que concurren diariamente al comedor del centro comunitario, asimismo, algunos de ellos participan o participaron de otros proyectos del centro.

Una de las principales herramientas de indagación que estructuró los talleres fue el trabajo de elaboración de cartografías sociales, donde los niños graficaban su barrio, su casa, la escuela, el centro de salud y la organización social. Dicha metodología permitió conocer cómo los niños expresaban sus lecturas sobre el barrio y el “lugar” que ocupa la organización social en relación con otras instituciones.

Ese juego de líneas y colores ubicaban en la mayoría de los casos a la organización social en el “centro” de la escena o muy cercano a su casa. Los dibujos expresaban cercanía entre el centro comunitario y sus casas, aunque por conocimiento previo objetivamente esto no fuese así. Un rastreo por los esos dibujos permitieron visualizar el lugar simbólico que la organización social ocupa y el modo en que es leído por los niños ese lugar.

Resultó interesante desde aquí, seguir indagando en la centralidad que ocu-

paba el centro comunitario en sus experiencias cotidianas; finalizando el año propusimos realizar un recorrido por la mayoría de las actividades propuestas (cartografías, maquetas, retratos y autorretratos, teatro espontáneo, dibujos sugeridos desde lecturas, etc) a fin de construir las dinámicas que acompañarían el cierre del taller; inicialmente realizamos una charla espontánea que fue girando a una puesta en común de los intereses sobre el taller, ¿por qué empezaron a ir?, ¿por qué elegir ir o no ir?, una de las expresiones significativas al respecto fue la siguiente:

Agustín - me gusta venir mucho al taller, es en el “tren”.²

Yo - Ah, ¿pero sabías que íbamos a hacer acá?

Agustín - no, ni ahí... pero si es en el “tren” tiene que ser divertido. (risas)

Aquí como en otros registros es frecuente encontrar expresiones que aluden a que los niños concurren al taller porque es en esa organización social, inicialmente no importaba qué actividades se realizarían allí, ni quien lo coordinaría: “vengo porque es acá”; “mi abuela me da permiso a venir porque es en el “tren””; “no faltó nunca aunque haga un calorón como hoy, (risas)”. Desde aquí se pudo profundizar en el lugar que ocupa la organización social en sus cotidianeidad y los significados que a la misma se le atribuyen, significados que son, a su vez, compartidos por los adultos del barrio, en cuanto que son los adultos los que “autorizan o no” ir a determinada actividad porque se realiza en dicha institución.

En este sentido, podemos pensar en los modos colectivos de representar a la institución, incorporando a nuestro análisis las miradas adultas del “lugar” que ocupa la institución en las experiencias infantiles; por tanto el “lugar” que ocupa esta institución en el barrio es producto de las percepciones de los actores que transitan el barrio y las relaciones que se producen a partir de la misma.

Habitar se relaciona con la manera que tiene el hombre de percibir los fenómenos del mundo, la manera de ver lo que se ve, o de leer lo que se lee, la manera en la que uno se relaciona con las cosas, la manera de hablar con los otros, y principalmente, el modo en que escuchamos. (Nicastro, S.; 2006)

² A fin de resguardar la identidad de la institución donde fue realizado el trabajo de campo, el nombre que figura aquí no corresponde con el real.

Estar, elegir, el espacio de educación comunitaria

Durante el periodo 2006 - 2009 realizamos el trabajo de campo en un apoyo escolar de un barrio de la periferia de la Ciudad de Córdoba, y en una escuela, del mismo barrio, donde asistían los chicos de ese apoyo escolar.

En dicha oportunidad se trabajó en relación a la construcción de la experiencia infantil con el fin de reconstruir sus contenidos y sentidos e identificar sus articulaciones con la experiencia escolar. Nos interesaba indagar en torno al niño y el modo en que vive, aborda y significa las situaciones que se le presentan y que resuelve de diversas formas.

En este sentido, nos preguntamos acerca de la experiencia de los niños en el espacio de educación comunitaria y el entramado que se construye en los diversos ámbitos por los que transita y lo que él va trayendo de cada espacio al cotidiano del apoyo ¿De qué manera se construye la experiencia infantil en el espacio de educación comunitaria?

Reconocemos en muchos espacios educativos comunitarios un conjunto de propuestas que vienen transitando caminos de redefiniciones entre la idea de apoyo escolar y la gestación de alternativas socio-pedagógicas que incluyen la necesidad de fortalecer el proceso de escolarización y las relaciones con la escuela, al tiempo que intentan centrar su trabajo en el niño como sujeto y atender a la variedad de procesos formativos que permiten enriquecer su mundo.

Interrogamos la idea de “apoyo”, pensando en un conjunto de actividades que de distintas formas contiene, posibilita y habilita a los niños la construcción de su experiencia infantil.

Nosotros teníamos tan implementado el tema del nombre Apoyo escolar, que todos decían: vamos al apoyo escolar, el apoyo escolar, y era difícil sacar eso de apoyo escolar.

Nosotros habíamos cambiado, modelando la propuesta y no queríamos llamarlo escolar porque no era solamente escolar, era educativo.

Entonces, como ellos decían vamos al apoyo, y quedaba el apoyo, el apoyo, el apoyo, entonces, le agregamos apoyo a la niñez.³

Nos resultó interesante indagar acerca de cuál era la lógica propia del apoyo escolar con la intención de contextualizar en la construcción de la experiencia infantil.

³ Reunión de presentación con el equipo de apoyo escolar.

Observamos, por un lado, la lógica escolar que tiene que ver con el esquema de maestro-alumno, tarea-resolución de tarea. Por otro la lógica doméstica, en tanto la falta de la explicación necesaria, la interferencia, la falta de un espacio propicio y adecuado para desempeñar las tareas escolares. Y por otro la lógica de la calle en relación al trato que tienen entre los chicos con un alto nivel de agresividad verbal, actitudinal y física.

Lógicas que conservan su especificidad al tiempo que se atraviesan de manera permanente y simultánea configurando lo propio de este espacio. No obstante esto, los niños “eligen” el apoyo escolar. Van año tras año.

En diálogo con un chico de 12 años y una chica de 13 años que asisten al espacio de educación comunitaria, desde hace mucho tiempo, les preguntamos, cuáles eran los motivos por los que iban al apoyo escolar:

- *Para aprender.*
- *¿Para aprender qué, qué aprendes?*
- *Cosas, me gusta dibujar.*
- *Te gusta dibujar. ¿Qué te gusta dibujar?*
- *Cualquier cosa, las cosas que vea.*
- *¿Y qué otra cosa te gusta de acá?*
- *Mmm... me gusta*
- *¿Y aparte de la escuela, venís acá hace mucho?*
- *Si, desde tercer grado*
- *¿Desde tercer grado? ¿Todos los años?*
- *Si. Estuve con la señorita O. en 3° y en 4° y después en 5° estuve con la señorita MJ. y ahora estoy de vuelta con la señorita O. Ella pregunta si no sabemos algo, y nosotros le decimos y ella nos enseña.*
- *¿Y qué es lo que más te gusta del apoyo escolar? ¿Por qué venís?*
- *Porque me gusta estar con mis amigos. Y porque siempre me hago pintando así*
- *¿Y qué te gusta hacer acá en el apoyo?*
- *Nada*
- *¿Todo te gusta?*
- *Si*

Más allá de las limitaciones que puedan existir desde lo material y lo simbólico en el trabajo que se realiza en este espacio, se establece en el cruce de los adultos y los niños un vínculo que provoca la asistencia y permanencia de los chicos en ese lugar.

Si bien no siempre están dadas las condiciones óptimas para el trabajo, en el

entramado de estas lógicas, en la presencia de ese adulto que, desde donde puede, marca la diferencia en relación a los niños, diferenciándose de otros adultos presentes/ ausentes en la vida de los chicos. En esa trama se levanta el espacio de educación comunitaria en el cual los niños construyen parte de su experiencia infantil. Más allá de las formas y de las estrategias que se implementan en el apoyo, en todas las actividades que desde allí se realizan está presente el espíritu de los objetivos del mismo: “generar un espacio donde los chicos puedan estar y sentirse a gusto”.

Reinventar espacios escolares

En una escuela periférica se llevó adelante - durante tres años consecutivos- un proyecto en conjunto con organizaciones comunitarias que participaban en distintas actividades escolares, canalizando sus intervenciones en buena medida en el espacio de una radio escolar creada a instancias del proyecto. Nuestros registros dan cuenta de las maneras en que los espacios escolares, resultan permeados por estas experiencias y sus lógicas se abren en múltiples hilos de sentidos, apropiaciones y resignificaciones de esos espacios institucionales, a través de las cuales los niños “habitan” la escuela con horizontes renovados.

Miércoles, 13,15hs. En una escuela situada en un barrio popular de Córdoba. Proyecto de radio escolar con participación comunitaria, cuando salgo de hablar con la Directora, un grupito de niños iba y venía muy compenetrados con lo que hablaban, llevando y trayendo papeles, algunas sillas, apurados, alegres...

Me acerco: ¿Están por empezar?

A: ¡Ya empieza...! ¡Ya empieza...!

Entro con ellos a la sala de producción (mi presencia es totalmente secundaria para ellos, son los dueños del lugar, no hay todavía maestras en la sala)

J: ¡Dame lo de los alimentos...!

M: ¡A mí me toca lo de los abuelos... ! ¿Eso iba primero?

L: Sí, tenés que saludarlos porque hoy vinieron los viejitos del comedor ... ¡Están allá afuera...!

D: Yo hago ese aviso de que mañana viene el padre de N. para enseñar lo de los camiones...!

Cuando todo está listo, ya más tranquilos, les pregunto:

¿Me cuentan qué es este lugar?

M: Es la sala de producción de la radio...

J: Es nueva de este año, antes no era tan linda...

L: Todos queremos venir...

Yo: ¿Por qué?

A: Tiene micrófonos y pantallas de tele...

D: Te escuchan por la radio, o sea lo de la radio sale de acá, y todo sale en los grados por los parlantes...A mí no me da vergüenza...antes me daba..

L. yo también tenía vergüenza, pero ahora no porque te escuchan... y dicen...es L. y les gusta...yo creía que se iban a reír...

Vamos a un aula y allí se puede observar un parlante que transmite lo que se difunde desde la sala de producción. Los niños están atentos, se ríen y comentan quienes son los que hablan, lo que dijo uno u otro, si habló alguno de los padres o vecinos.

T: ¡Seño es el Pablo! ¡Ese de sexto! ¡A mí me mostró lo de las verduras que iba a decir...!

N: ¡Es su novio...!

T: ¡Cállate..!

S: ¡Mañana nos toca a nosotros, verdad seño?

La maestra dice: el aula cambió desde que está la radio, ¡sobre todo porque les gusta más a los chicos...! Sí, les gusta el aula, la ven de otra manera, ven el grado con más cariño, entran contentos, lo primero que hacemos es escuchar la radio... Parece mentira pero cuidan más todo, como que es más de ellos.

Pareciera que las palabras de los chicos van vistiendo el espacio de la sala, de los pasillos y del aula, significados elaborados por los chicos impregnan de otra manera los espacios institucionales, y con ello las prácticas cotidianas. Sus palabras han seguido y se han enlazado a las palabras de “los viejos”, de las madres, de los médicos del Dispensario, los nutricionistas de PAICOR, una organización ambientalista que vino de visita...

Interesa destacar cómo esas palabras de los chicos se han ido gestando anudadas a la experiencia de compartir con otros, saberes y miradas, de tomar prestadas palabras novedosas y ensayar pronunciarlas en textos propios, de construir nuevos sentidos con las ideas ofrecidas por esos actores nuevos en los espacios escolares. En simultáneo al despliegue de ese hacer colectivo de “apropiación” de contenidos culturales, la escuela empieza a ser habitada de nuevos modos en clave de niñez: tomando en sus manos contenidos culturales ofrecidos por la escuela y por los actores convocados a incluirse en los procesos formativos a través de la radio, se pone en marcha un juego complejo de productividad simbólica

gestada desde las lógicas de la infancia, que incluyen saberes de distinto cuño, pero también, identificaciones colectivas y apropiaciones de los espacios escolares de impacto relevante en la escolarización.

A modo de cierre

En los cuatro registros aparecen aspectos comunes que nos interesa analizar y compartir; en primer lugar las diferentes formas que adquieren los modos de habitar los espacios y los procesos de apropiación que operan como constructores del lugar; en segundo lugar las rupturas de los límites espaciales para incluir prácticas y experiencias y pensar de modo complejo, los procesos formativos de los niños; en tercer lugar la lectura de estas situaciones en clave de infancia, recuperando sus voces y por último los desafíos que presenta trabajar e investigar sobre la niñez en espacios escolares y comunitarios en contextos de pobreza urbana que interpela los resultados y nos pone en diálogo con otros actores sociales encargados del cuidado y acompañamiento de los sujetos en esta etapa de sus vidas.

Uno de los aspectos que adquiere relevancia en la construcción del espacio realizada por de los niños, donde los diálogos y las conversaciones, las experiencias compartidas y vividas en conjunto van delineando un carácter particular de producciones de significaciones compartidas. El trabajo que realizan los niños para construir los espacios que habitan no lo hacen de manera solitaria o solo en compañía de otros niños, también van trabando diálogos y negociaciones con los discursos propuestos por los adultos, con la transmisión social y cultural de sus entornos próximos, trabajo que reviste todo un proceso de apropiación cultural que parte de formas preexistentes y van configurando nuevas formas de habitar, circular y transitar los lugares.

Nos interesa recuperar la mirada sobre los espacios objetos de indagación, en tanto construcciones sociales, que presentan continuidades y discontinuidades producto de múltiples atravesamientos histórico sociales. A su vez, estos presentan lógicas singulares en tanto especificidades institucionales para resolver el quehacer cotidiano con los niños, producen significaciones sobre los propios espacios, sobre los niños y sus prácticas cotidianas.

Como pudimos observar en estos espacios sociales los sujetos están, los eligen, transitan, atraviesan, realizando un proceso de elaboración individual, colectiva, desde aquí podemos pensar el habitar como un modo de “hacerse espacio”.

A partir de esta idea de estar, elegir y transitar los espacios comunitarios, nos interesa, y nos ocupa particularmente recuperar la mirada, la palabra, la expresión de los niños, desde sus múltiples lenguajes, para poder comprender, a partir de allí, su propia perspectiva o los modos como ellos construyen y resignifican los

espacios por los que transitan. A partir de las producciones infantiles, recuperamos los procesos de simbolización puestos en juego en la construcción de la experiencia infantil.

Incluir otra mirada, que no es la del sujeto adulto que investiga o la del que comparten con los chicos sus recorridos, sino la necesidad de recuperar al niño como sujeto con capacidades de producir significados y generar la posibilidad de escuchar y registrar sus prácticas atendiendo a las interpretaciones que ellos hacen de sus propias vivencias

La experiencia de investigación nos está mostrando la riqueza de los procesos cotidianos y la multiplicidad de componentes que participan en esas construcciones del hacer y del sentido; espacios, prácticas y significaciones que se entranan a partir del protagonismo de los actores: niños que asumen activamente trabajos intensos de apropiación y producción cultural; adultos que comprometen sus intervenciones abriendo paso a ese hacer de los niños y ofrecen bagajes para alimentar esas elaboraciones, no sin tensiones y conflictos. Vale la pena señalar que no nos hemos detenido aquí en las múltiples situaciones que en cada caso muestran las aristas más complicadas en el despliegue de estos procesos, cuestiones que, sin embargo, encuentran resoluciones creativas en la medida en que los actores se posicionan como sujetos deseantes y desafían los bordes de las miradas instituidas.

La simultánea sencillez y complejidad de ese hacer cotidiano, las soluciones concretas y coyunturales, los permisos que poco a poco se transitan, y que parecen dar cuenta de las posibilidades de invención que anidan en las tramas del día a día, nos convocan a profundizar en la comprensión de estos procesos a fin de reconocer los hilos con los que pueden pensarse y construirse prácticas tendientes a gestar mejores causas a la productividad cultural en la niñez.

Bibliografía

- Achilli, Elena. (2009) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros Editor. Rosario.
- Cravino, María C. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.
- Milstein, Diana. (2008) *Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas*. Sociedade e Cultura, v.11, n.1, jan/jun. pp. 33-40.
- Nicastro, Sandra. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Pablo, Brasil, junio 1983.

Rockwell, Elsie. (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en Batallan y Neufeuldt *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos. Buenos Aires.

Los apoyos escolares. Derivaciones desde la investigación y reflexiones sobre el acompañamiento de la escolarización de niños, niñas y adolescentes¹

Carina Bertolino
Marisa Muchiut

Introducción

Consideramos a la escolarización como una herramienta en la formación social de las nuevas generaciones, que en el contexto de las transformaciones sociales desarrolladas en las últimas décadas se ha ido reconfigurando en sus posibilidades de inclusión y educación de niños y adolescentes de los sectores más vulnerables. De este modo, para favorecer la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes, se generan propuestas en diferentes espacios comunitarios que producen cruces y efectos en la escolarización y en la producción de la experiencia de niñez/adolescencia. Nuestro equipo ha desarrollado una trayectoria de investigación sobre los espacios de *apoyo escolar*, las características que asumen y las significaciones de la experiencia de niños, niñas y adolescentes en los mismos, por ello consideramos éste un momento oportuno para realizar una síntesis y resignificación de los avances realizados, pensando no sólo en su comunicación y difusión, sino también en posibles derivaciones para atender tanto a las problemáticas que se presentan en el desenvolvimiento de los *apoyos escolares*, como para diseñar y poner en práctica propuestas de intervención.

Recuperamos aquí los avances realizados en dos investigaciones: una de ellas se propuso una primera aproximación a las características de los *apoyos escolares* en Córdoba (ciudad), mientras que la otra consiste en una mirada procesual de una propuesta de *apoyo escolar* localizada en Unquillo² (provincia de Córdoba).

Con respecto a las estrategias teórico-metodológicas, trabajamos, en el primer caso, en una investigación de tipo exploratorio-descriptiva con la intención de captar el significado que adquiere el *apoyo escolar* para los sujetos que allí parti-

¹ Esta ponencia ha sido presentada bajo el título “Los apoyos escolares: aportes de la investigación a la intervención”, en las VII Jornadas de Investigación en Educación. “Encrucijadas de la Educación: saberes, diversidad y desigualdad”, organizada por el Centro de Investigaciones “María Saleme de Borunichón” (CIFYH), Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. UNC. (Huerta Grande, 29,30 de junio y 1 de julio de 2011). Ha sido publicada en la Revista Cuadernos de Educación, ISSN 1515-3959. Se realizaron algunos cambios y modificaciones para esta publicación.

² Unquillo se encuentra situada a 24 km de la ciudad de Córdoba, pertenece al Gran Córdoba, ubicada en el departamento Colón de la provincia de Córdoba, Argentina.

cipan, y de caracterizar e identificar las principales dinámicas que configuran dichos espacios. El trabajo de campo se realizó en tres instituciones, que fueron elegidas teniendo en cuenta su origen, la trayectoria en cuanto al tiempo de desarrollo de la experiencia de *apoyo escolar* y, por último, la localización territorial. Teniendo en cuenta estos criterios, seleccionamos una ONG, que lleva a cabo sus actividades de *apoyo escolar* en una organización comunitaria situada en una villa, con cinco años de actividad en ella; un *apoyo escolar* que surge como propuesta de un centro comunitario que pertenece a una institución religiosa y con presencia de más de 30 años en un barrio; y un *apoyo escolar* que desarrolla sus actividades como parte de la propuesta educativa de un Jardín Maternal dependiente de la Dirección de Desarrollo Humano de la Municipalidad de Córdoba y con una trayectoria de más de diez años en el barrio. Todos estos espacios están ubicados en sectores atravesados por procesos de pauperización de la ciudad de Córdoba.³

En la otra investigación, se recurre a la metodología de “estudio de caso”, ya que el interés de este estudio es comprender las características del *apoyo escolar* en este caso específico. Se trata de una ONG que al inicio de la investigación (2004) contaba con una trayectoria de poco más de diez años en la zona de Unquillo y que comenzaba con la implementación de una propuesta de *apoyo escolar* definida con algún grado de formalización, con el aporte de fondos del Estado nacional.

Aproximaciones teóricas y planteo de la problemática

Varios son los conceptos e ideas que vienen nutriendo nuestro trabajo y que nos permiten comprender la niñez y la adolescencia en las experiencias educativas vinculadas a los procesos de escolarización.

Con respecto al término *apoyos escolares*, lo adoptamos para referirnos a las prácticas educativas que se desarrollan en “espacios comunitarios”,⁴ recuperando la denominación adoptada por los educadores y organizaciones que las desarrollan. No pretendemos naturalizar la existencia de estos espacios, tampoco entendemos que tengan que ver sólo con las ayudas escolares a niños, niñas y adolescentes, por el contrario, sostenemos que la niñez y adolescencia se constituyen en una multiplicidad de experiencias en las cuales participan, desarrollán-

³ Muchiut, Marisa (2004) “La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: Características y significaciones que los niños le atribuyen”. Informe de beca. Programa de becas orientadas “Educación, infancia y comunidad”, FFyH, UNC, SeCyT. Área educación del CIFYH. Fundación Arcor.

⁴ Utilizamos la idea de espacios comunitarios para dar cuenta de propuestas ancladas territorialmente, que son desarrolladas por grupos y organizaciones que trabajan en torno a problemáticas y necesidades que atraviesan a la niñez y adolescencia, y promueven articulaciones o acciones en común entre diferentes actores.

dose muchas de ellas “más allá de la escuela”. Así denomina Sirvent (1996) a aquellas experiencias educativas que no están incluidas en la oferta que realiza la institución escolar, pero que adquieren particular significación en la actualidad y es posible realizar sobre ellas una lectura pedagógica. De este modo, dirigimos nuestra atención hacia espacios organizados “más allá de la escuela”, en los que se desarrollan prácticas diversas con capacidad de afectación, de transformación de los sujetos que en ellas participan, lo que habilita mencionarlas como experiencias.⁵ Su sentido no está dado sólo en el sostén de la escuela, sino en la posibilidad de organizarse como espacios de subjetivación, en los que niños, niñas y adolescentes encuentran un tiempo de niñez-adolescencia, facilitando que haya adultos dispuestos a atender a sus demandas, necesidades, intereses y, también pares con los cuales encontrarse en un ámbito más distendido, sin las regulaciones escolares.

El contexto en que iniciáramos esta línea de investigación (2003) nos encontraba con los efectos que la década de los noventa había generado en grandes sectores de la población, provocando su empobrecimiento. Este proceso se intensificó con la crisis del 2001 que, según Garay (2004), trajo como consecuencia la fractura y descomposición del tejido social. De esta forma, la crisis arrojó a los pobres al desamparo e impactó en las instituciones públicas que prestaban los servicios sociales más esenciales. Estas instituciones, como parte del Estado o dependiendo de él, habían sido verdaderos organizadores sociales y culturales de la sociedad y de la vida de la gente.

Esta intensificación de la pobreza en la sociedad argentina ha repercutido de diversas maneras en la escuela y ha provocado fenómenos como la agudización de la función asistencial de la escuela, el ausentismo, la deserción escolar, la caída del rendimiento de los alumnos, la sobreedad, etc. Como consecuencia de éste y otros fenómenos, podemos decir, parafraseando a Carli (2003), que se ha producido una gradual y progresiva pérdida de la eficacia simbólica y material de la escuela. Es así que la crisis social penetra e impacta en las escuelas, produciendo algo más que carencias materiales. Para Garay (2004) produce “pobreza institucional”, la “pobreza simbólica”, es decir, la pauperización de sus sentidos institucionales, en términos de privación de sus significados educativos, de humanización y socialización, pero sobretudo impacta en su capacidad simbólica para elaborar propuestas que puedan albergar a las poblaciones con diversas tra-

⁵ Al hablar de “experiencia” nos remitimos a los aportes de Diker (2004) quien diferencia el concepto de experiencia del de práctica, en estas últimas “predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros”, mientras que en la experiencia “lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica” (p. 10). En este sentido, daremos cuenta de las diferentes prácticas desarrolladas en los espacios comunitarios, dando cuenta de su poder de afectación de los sujetos, de transformación, lo que posibilita nombrarla como “experiencia”.

vectorias educativas, socioculturales y escolares. Como consecuencia de esto, especialmente niños y niñas, en tanto sujetos en proceso de constitución subjetiva y social, se ven afectados de múltiples formas y la escuela enfrenta el desafío de educarlos en el seno de estas tensiones.

Según mencionamos antes, los comienzos de esta línea de investigación se entroncaron con los efectos de la crisis del 2001, por lo que luego de recorrer un tiempo y de los primeros efectos de la crisis, también fuimos recuperando en la mirada de las instituciones el proceso de institucionalización, donde se ponen en juego lo instituido y lo instituyente. Concebimos a las instituciones como formaciones sociales complejas configuradas históricamente en el juego de tres instancias: institucional en sí, instancia social, y la instancia del sujeto; son instancias que se encadenan, tensionan, resignifican y articulan, en la trama inacabada de los procesos de institucionalización.⁶ La institucionalización implica la escolarización, ésta constituye un proceso complejo que adquiere diferentes matices según las prácticas, los contextos históricos, las políticas en juego, restringiendo horizontes o abriendo nuevas oportunidades para experiencias que posibiliten un futuro a los niños y adolescentes. De este modo, los sujetos no son componentes pasivos de las instituciones, sino que las recrean y les otorgan un sentido.⁷

Por otra parte, la contracara de los efectos en la escuela pública, tanto del empobrecimiento como de la polarización social, lo constituyeron la aparición en los contextos locales de organizaciones y grupos para satisfacer determinadas demandas, como las educativas. Observamos, de este modo, la emergencia de distintas *experiencias educativas de tipo comunitario* desarrolladas por organizaciones sociales como iglesias, ONGs, cooperativas, etc. Éstas realizaban acciones tendientes a garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de la población infantil y adolescente que se encontraban con desventajas sociales y culturales para transitar por la escuela. En este contexto, el Estado intervino desarrollando distintos programas sociales que derivaron a instituciones de la sociedad civil la concreción de acciones tendientes a favorecer la inclusión educativa⁸.

Es así como, confluyendo con las fracturas en la escolarización, observamos que en el seno de formaciones institucionales de variable estabilidad,⁹ emergieron experiencias educativas identificadas socialmente como “apoyos escolares” o es-

⁶ Proyecto 2011/2012.

⁷ Proyecto 2011/2012.

⁸ Podemos citar como ejemplos, los más significativos en esta época: el programa Familias por la inclusión social-Ingreso para el Desarrollo Humano (IDH) que reformula el Programa de Atención a Grupos Vulnerables o el Programa de atención a menores en riesgo (PROAME), ambos programas contaban con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

⁹ Cabe aclarar que por lo recorrido por la investigación nos indica que las experiencias de apoyo escolar se gestan y desarrollan en formaciones institucionales de distinta índole, por su origen, su historia, su reconocimiento social, algunas logran conformarse como instituciones; otras en cambio son formaciones grupales u organizacionales que se gestan para responder a ciertas necesidades de la población, con continuidades y rupturas en su proceso de constitución, por lo que determinadas prácticas se ven en ocasiones interrumpidas, dificultándose su permanencia en el tiempo.

pacios de “educación comunitaria”, llevadas a cabo por distintos actores como alternativas para fortalecer la educación de los niños y adolescentes y su inclusión escolar. Los orígenes de estas experiencias educativas son diferentes, lo que nos hace conjeturar que esto imprime distintas lógicas en su accionar.

En este contexto estamos pensando los *apoyos escolares* en tanto lugares donde los niños construyen la experiencia de la niñez, que surgen entre las tensiones de la escuela y la familia para resolver la escolarización y que transitoriamente ocupan un lugar como apoyatura básica para el tránsito por la escolaridad en mejores condiciones concretando así el derecho a la educación. Desde una perspectiva teórica que focaliza en las trayectorias escolares, Santillán (2012) sostiene que las trayectorias educativas infantiles se definen en tramas de intervenciones y relaciones, que están socialmente conformadas. Según la autora las experiencias formativas de los niños se encuentran, mediadas y configuradas en entramados que articulan y concatenan complejamente a distintas iniciativas, sujetos y espacios sociales. Aparecen diversos actores que influyen en la formación de los niños y niñas, actores que planifican y tienen injerencia en el cuidado de la infancia, pero también se trata de prácticas ligadas a otras esferas como la religiosa, la reproducción cotidiana y la organización urbana de los barrios.¹⁰

En este trabajo focalizaremos el análisis en las lógicas que atraviesan y organizan estas propuestas y en las condiciones y el posicionamiento de los adultos que le dan soporte. Entendemos que la niñez y la adolescencia se constituyen entre la intervención de los adultos y el horizonte que éstos albergan para niños, niñas o adolescentes, y la experiencia subjetiva. Interesa analizar cuál es el lugar que ocupa esa experiencia en los niños, niñas y adolescentes, qué sentidos le otorgan a la concurrencia a estos espacios educativos y cómo todo esto se conjuga con lo que los educadores les proponen.

Contextos institucionales en los que se desarrollan las propuestas de apoyo escolar

En las investigaciones realizadas encontramos que el *apoyo escolar* se desarrolla en formaciones organizacionales con diferentes grados de institucionalización de sus prácticas. En esta oportunidad vamos a adentrarnos en algunas características de dos instituciones de diferente origen, ya que esto es relevante para dar cuenta de las lógicas que atraviesan y organizan las experiencias educativas, a fin de poder inscribir allí los sentidos y significados que otorgan niños, niñas y adolescentes a las mismas, en relación también con el posicionamiento de los adultos.

En un caso se trata de un centro comunitario ligado a una institución de origen

¹⁰ Santillán, Laura (2012) *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos. Buenos Aires. (pág. 251-253)

religioso, con una trayectoria de más de 30 años en el barrio. En el momento en que se comenzó la investigación (año 2003), la institución ya contaba con una actividad importante en el espacio territorial donde se encuentra localizada. La población que concurría, y aún hoy concurre, al centro comunitario pertenece a barrios cercanos y aledaños entre sí, ubicados en la zona Este de la ciudad de Córdoba. Un factor que contribuye a la relación entre el centro y la población son las visitas domiciliarias que realizaban las hermanas religiosas a las familias, a través de las cuales ellas receptaban sus necesidades y demandas; según los actores entrevistados, la población de estos barrios participaba activamente de las distintas propuestas desarrolladas en este centro. Con respecto al *apoyo escolar*, las actividades estaban a cargo de seis educadores, cuatro integrantes pertenecientes a la comunidad y dos hermanas religiosas que vivían en las cercanías del centro comunitario; con respecto al género, la mayoría eran mujeres; en referencia a las edades, dos eran jóvenes (una mujer y un varón) y las cuatro restantes mujeres adultas; algunos realizaban esta actividad como parte del compromiso con los niños y la comunidad, se trataba de una tarea voluntaria (no remunerada), y para otros formaba parte de la contraprestación del Plan Jefes y Jefas de Hogar¹¹. Las actividades se desarrollaban tres veces a la semana. En el momento de realizar el trabajo de campo las actividades del apoyo contaban con el financiamiento del Programa de atención a menores en riesgo (PROAME), a través de las relaciones que mantenía el centro comunitario con otra institución de origen religioso encargada de la elaboración y ejecución del proyecto.¹²

El reconocimiento del trabajo de la institución por parte de la comunidad, la continuidad en las actividades del apoyo, la concurrencia y permanencia de los niños en él, la participación de adultos pertenecientes a la comunidad a cargo de las tareas, son algunas características institucionales que logran estabilidad en el tiempo, ya que fueron observados en esta primera indagación y contrastados luego en un trabajo posterior (2008-2009).¹³

Según los sondeos realizados, las características institucionales en las cuales se asientan, en este caso, las actividades de *apoyo escolar* difieren significativamente de otras organizaciones que desarrollan el mismo tipo de propuestas, como por ejemplo, las ONGs. En este trabajo vamos a focalizar el análisis en una de ellas, en la que realizamos un estudio de caso y nos muestra algunos rasgos inherentes a las lógicas de funcionamiento de este tipo de organizaciones, que se pueden replicar en otros casos. La propuesta de *apoyo escolar* estaba destinada a

¹¹ El Programa Jefes de Hogar comenzó a gestionarse a principios de 2002 como respuesta a la inclusión social para más de dos millones de mujeres y hombres, afectados por una crisis sin precedentes en nuestro país. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

¹² Cfr. Muchiut, Marisa. Ob. cit. Págs: 19, 20.

¹³ Cfr. Proyecto Secyt (2010 - 2011).

niños y adolescentes en situación de pobreza económica, en localidades del Departamento Colón de la provincia de Córdoba; específicamente abordamos las acciones desarrolladas en la ciudad de Unquillo.

Históricamente esta ONG surge en la década del 90 a partir de la detección de problemáticas referidas a la organización comunitaria para el acceso a terrenos y la construcción de viviendas, de personas pertenecientes a los barrios más pobres de Unquillo. A medida que transcurre el tiempo, este objetivo se va transformando cuando se detectan nuevas necesidades, a partir del trabajo de campo realizado o de la oferta de recursos económicos desde el Estado para la satisfacción de necesidades sociales, teniendo en cuenta que la organización, por su característica “no gubernamental”, necesita generar o conseguir fondos económicos para asegurar su sostenimiento.

Específicamente la propuesta de *apoyo escolar* se enmarca en el área “Educación” de la ONG, que comprende toda la línea de apoyo escolar y capacitación o entrenamiento para el trabajo de adolescentes, y se genera a partir de la oferta de fondos nacionales a través de dos programas: Programa de atención a menores en riesgo (PROAME) y Familias por la inclusión social, ambos con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este proyecto se inicia en 2003 y finaliza a fines de 2006, con el vencimiento de los plazos del programa de financiamiento en función del cual se había generado esta propuesta educativa, por lo que la mayoría de las actividades de apoyo escolar, del modo en que hacemos referencia aquí, actualmente no continúan. La participación en estos programas, en este caso, procura detectar necesidades sociales que pueden ser resueltas por la organización y también asegurar el ingreso de fondos que permitan un sostenimiento económico condicionado por los avatares de la realidad política y económica.

Si consideramos lo que sucede en el centro comunitario y en la ONG, la lógica de funcionamiento propia de las organizaciones en las que las propuestas de apoyo se desarrollan, condicionan las posibilidades y obstáculos que se van presentando en su desenvolvimiento. En el primer caso, se trata de una propuesta que logra cierta permanencia, asentada en una lógica estructurada fundamentalmente por el trabajo voluntario, solidario y el compromiso comunitario; aquí pareciera que los avatares del financiamiento no tendrían una incidencia tan significativa. Esto se contrapone a lo que sucede con la propuesta en el marco de la ONG, en la que el componente financiero tiene una fuerte incidencia, tanto en la gestación de la propuesta como en la posibilidad de consolidarse en el tiempo. En este caso, la organización ocupa una posición en la que tiene que articular los financiamientos disponibles y su propia necesidad de supervivencia, con la realidad de las necesidades, demandas, problemas, que se encuentran en

el terreno; articular la lógica administrativa que exigen los organismos de financiamiento, con la lógica de los sujetos destinatarios de las políticas sociales, corriendo el riesgo de privilegiar uno u otro aspecto.

La configuración de los espacios: las propuestas y los sujetos

En los *apoyos escolares* nos encontramos con una variedad de sujetos a cargo de la tarea de educar: docentes con titulación y experiencias diversas en tareas educativas escolares y no escolares, personas de la comunidad con distinta preparación en los contenidos escolares, personas de la comunidad con larga trayectoria de trabajo comunitario. Otro aspecto a tener en cuenta, es que, en algunos casos, se trata de un trabajo voluntario y, en otros, de un trabajo remunerado. Incluso con estas diferencias, podemos observar que, un componente común en los educadores, es el compromiso con la niñez y la adolescencia situadas en contextos de vulnerabilidad y pobreza, y desarrollan variados proyectos y acciones educativas, sustentados en diferentes ideas, algunos más críticos y transformadores en relación a lo escolar, mientras que otros sólo intentan complementar lo requerido por la escuela.

Más allá de la diversidad de propuestas presentes en las experiencias relevadas, un componente común es el trabajo en torno a lo escolar. No hay un único modo de interpretarlo ni de resolverlo, es por ello que se registran variaciones según las organizaciones y los educadores a cargo. Algunos que consideran que el espacio del apoyo no es para hacer la tarea, terminan incorporándola, ya que reconocen que en su casa los niños y adolescentes no tienen un espacio adecuado, los materiales necesarios, ni las ayudas adultas para resolverlas.

Otro punto a tener en cuenta, es que se plantean diferencias entre lo que las organizaciones entienden como *apoyo escolar*, las expectativas de los padres en relación a esto, también las de los niños o adolescentes, y, cuando el financiamiento de las propuestas es estatal, entran en tensión los requisitos establecidos para el otorgamiento de los recursos. De este modo, se conjugan demandas diferentes, que los educadores van amalgamando de diversos modos según qué prioricen.

Además de lo escolar, aparecen contempladas otras necesidades, en un intento de ampliar el universo social y cultural de niños, niñas y adolescentes, apoyando de este modo su constitución subjetiva. En algunas de las organizaciones está presente la idea de que esto también colabora en su sostenimiento del proceso de escolarización, ya que favorece la confianza en las propias capacidades de aprendizaje, creativas, lúdicas, a través de otras actividades que resultan interesantes para los niños, niñas y adolescentes y que son diferentes a las que su medio les

ofrece.

Otro aspecto a destacar de las propuestas, es la presencia de los adultos que contienen a niños, niñas y adolescentes, que miran, respetan la singularidad de los tiempos de aprendizaje y de sus dificultades, y ponen límites cuando lo consideran necesario. Asimismo, se genera un espacio en el que los mismos pueden contar lo que les pasa, hablar y ser escuchados, lo que los ubica en el lugar de crecimiento, con adultos que los acompañan en este proceso, favoreciendo la creación de un vínculo en el que se pueda instituir el vínculo pedagógico.

Una característica relevante es la rotación de los educadores. Este aspecto plantea algunas tensiones al desarrollo de una propuesta educativa, teniendo en cuenta los marcos institucionales débiles, atados a formas de financiamiento y obtención de recursos que marcan rupturas y discontinuidades en las propuestas y en los sujetos que trabajan en ellas.

Con respecto a niños, niñas y adolescentes protagonistas de estas propuestas, pertenecen a sectores sociales empobrecidos, vulnerables, ya que carecen de los medios económicos o culturales para resolver muchas de sus necesidades. La pobreza también se convierte en un obstáculo en el proceso de escolarización, influyendo tanto aspectos materiales (los recursos económicos para obtener materiales escolares, espacios adecuados en las viviendas para realizar las tareas escolares, etc.), como aspectos subjetivos. Con esto nos acercamos al concepto de *habitus*¹⁴ propuesto por Bourdieu, para referirnos a ciertas disposiciones, tales como cumplir con las tareas, respetar pautas y normas, utilizar determinado lenguaje, estudiar, etc., que habilitan al sujeto para transitar la escuela en mejores condiciones. De este modo, estas disposiciones incorporadas en la socialización familiar, fundamentalmente en las primeras etapas de la vida, no siempre se adecúan a lo que la escuela requiere, presentándose una distancia entre los *habitus* incorporados por los sujetos y los contenidos y prácticas del currículum escolar. En esto influye la trayectoria escolar de los padres, en muchos casos discontinua o interrumpida, que obstaculiza el disponer de los bienes simbólicos para orientar a sus hijos en el aprendizaje escolar, por lo que recurren al apoyo cuando su hijo/a manifiesta dificultades o necesita ayuda para resolver las tareas escolares y ellos no pueden brindársela.

Entonces, una de las motivaciones por las cuales niños, niñas y adolescentes llegan al *apoyo escolar*, se relaciona con las ayudas para resolver las cuestiones escolares y con la presencia de adultos educadores que pueden orientarlos. Pero junto con esto adquieren importancia otras actividades relacionadas con sus intereses, como son: dibujar, pintar, leer, compartir con otros chicos, jugar, charlar, reír, pasar el rato. También se plantean cuestiones vinculadas a sus resistencias a

¹⁴ Cfr-Bourdieu, P Cit en Gutierrez, A. (1995). Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Córdoba: Ed. Universitaria de Posadas /Dirección de publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba. Pág. 65.

los mandatos que los adultos imponen, por ejemplo, ir al apoyo para no cuidar a los hermanos más pequeños.

Cobra aquí relevancia la idea de pensar a estos espacios como *lugares de pasaje, transicionales*, haciendo referencia a los aportes de Winnicot (1982).¹⁵ Entonces, en momentos de quiebre o ruptura en la familia y la escuela en el sostenimiento del proceso de escolarización, el *apoyo* actúa como intermediario entre el niño o adolescente y las instituciones, “sosteniéndolo” en la construcción de su subjetividad como alumno y como niño o adolescente. Esto se fundamenta también, en que gestan un lugar de escucha a las aspiraciones de estos sujetos y un lugar donde poder construir otros sentidos y horizontes en su constitución como niño, niña o adolescente, en contextos de vulnerabilidad y pobreza.

Algunas reflexiones derivadas de la investigación para pensar la intervención

Cuando planteamos derivaciones de la investigación a la intervención, lo hacemos alejadas de una posición prescriptiva, que diga qué hay que analizar o hacer en torno a estas experiencias educativas. Lo estamos pensando como una manera de conjugar distintos elementos que se presentan como relevantes en este recorrido por la investigación, y lo planteamos como claves analíticas para diseñar propuestas de *apoyo escolar*.

Un primer aspecto, que consideramos relevante para quienes asumen la tarea educativa en *apoyo escolar*, se refiere a asumir la intervención considerando al menos dos aspectos claves que se juegan en la escolarización de niños y adolescentes: la familia y la escuela, analizadas en contexto. Se trata entonces de poder considerar, por un lado, las condiciones educativas de los niños y adolescentes en su familia e indagar en qué favorecen u obstaculizan el proceso de escolarización. Nos referimos a quiénes y de qué manera los acompañan en su tránsito por la escuela: los tiempos, espacios, recursos y conocimientos disponibles en la familia para abordar las demandas escolares. La otra dimensión a analizar, son las condiciones de la escolarización en la escuela, identificando las problemáticas y dificultades que se les presentan a niños y adolescentes en este proceso. A partir de allí se podrán pensar y diseñar alternativas posibles para fortalecer la trayectoria escolar de los sujetos.

Además de estas condiciones, interesa considerar las demandas de niños, niñas y adolescentes atravesados por la etapa que transitan y cómo la transitan, en los espacios donde participan. Nos referimos a qué quieren, qué necesitan,

¹⁵ Winnicot (1982) señala que la constitución del sujeto infantil se da a partir de la presencia de objetos y espacios intermediarios entre la realidad interna de los sujetos y la realidad compartida del mundo, que es exterior. Recuperamos este concepto para referirlo al papel que juegan para los niños y adolescentes los *apoyos escolares*.

qué desean, cuáles son sus intereses, con las limitaciones, restricciones y posibilidades de constituirse como niño/niña o adolescente en contextos de pobreza.

No podemos dejar de señalar también que estas claves analíticas podrán desplegarse y conjugarse de diferente manera según quienes sean los profesionales y/o educadores que participarán del proceso educativo. Algo que merece atención, lo constituyen los educadores a cargo de la propuesta, ya que según sean las trayectorias de formación se abren diferentes alternativas a la intervención. Uno de los factores analizados en la investigación lo constituyó la inestabilidad de los educadores en las propuestas, condicionados por marcos institucionales débilmente estructurados. En estos casos consideramos que sería necesario prever anticipadamente estrategias pedagógicas que ayuden a resolver la continuidad de las propuestas, la inclusión de los nuevos sujetos, favoreciendo la permanencia y atención de los niños y adolescentes.

Lo señalado hasta aquí creemos que no agota las posibilidades y opciones a la hora de analizar, reflexionar y proyectar propuestas de intervención en *apoyo escolar*. Consideramos la intervención como un proceso de construcción, no acabado, abierto, capaz de dar lugar a lo inesperado, en donde “el otro” ocupa un lugar protagónico. En este sentido son las prácticas de intervención, y el análisis y reflexión sobre ellas, las que confirman o desechan cursos de acción posible en cada experiencia en singular.

Cambios en las políticas para apoyar la escolarización: interrogantes y reflexiones desde la investigación

En los últimos años, a partir de las críticas a las políticas estatales de los 90 y sus efectos, se produjeron cambios importantes liderados por el gobierno nacional. Nos referimos a la recuperación de la centralidad del Estado, que entra en conflicto con las empresas privatizadas y re-estatiza algunas otras, además de negociar con organismos internacionales de crédito buscando una solución diferente y con mayor peso en el rol del Estado. De este modo, se desarrollan nuevos modos de resolución de diferentes necesidades sociales, incluidas las educativas, anteriormente delegadas a organizaciones comunitarias, a través de programas sociales, y que ahora son asumidas por el Estado. Este corrimiento operado en el lugar de las organizaciones en la gestión de las necesidades sociales afecta la situación de estas, que si bien en muchos casos miran con buenos ojos el reposicionamiento estatal, se ven afectadas tanto en la provisión de fondos económicos que les permita sostenerse, como en el reconocimiento de las acciones desarrolladas. Podemos decir que no a todas las organizaciones las afecta del mismo modo, lo que está condicionado por el arraigo territorial y comunitario, teniendo en cuenta su origen, su historia, el reconocimiento social, también en su capacidad

de ir encontrando otras alternativas y estrategias de sostenimiento. Como dijimos en otro apartado, se encuentran condicionadas por su institucionalidad, lo que influye en su continuidad o, por el contrario, su disolución.

En relación a la escolarización, un hito importante lo constituye la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional (Nº 26206), que dispone, entre otras cosas, una ampliación en los años de escolaridad obligatoria a trece años, incluyendo la totalidad del nivel secundario aprobado. Este nuevo marco político y jurídico impacta tanto en la escuela, en las familias y, también, en las organizaciones.

Con respecto al sostenimiento de la escolarización, en los últimos años las políticas ligadas a brindar “apoyos” tienden a ser resueltas en la misma escuela y no por fuera de ella. Los Ministerios de Educación Nacional y Provincial (en el caso de Córdoba) van combinando acciones que se incorporan en las escuelas, en algunas de ellas reuniendo otros actores y otras alternativas para acompañar las trayectorias escolares más complejas e interrumpidas.

Nos referimos a propuestas como, por ejemplo, los Centros de Actividades Infantiles, organizados en escuelas primarias que atienden a niños de sectores empobrecidos y destinados a “ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños que requieren de mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios”¹⁶. Los CAI se incorporan a la estructura misma de la escuela formando parte de su proyecto institucional, ofertando diferentes actividades culturales relevantes para la comunidad escolar, a cargo de “talleristas”. A su vez cuentan con un “coordinador” que trabaja con el equipo directivo y “maestros/as comunitario/as” a cargo del apoyo y acompañamiento a la escolaridad y que procuran la integración del trabajo que el docente desarrolla en las aulas con las familias y la comunidad (vínculo escuela - familias - comunidad).

Otra iniciativa es la de la Jornada Extendida, que se focaliza en el segundo ciclo de la escuela primaria, con prioridad en el 6º grado. Se agregan dos horas más de clases dedicadas a inglés, educación física, artes, ciencias naturales, literatura, también a las tecnologías de la información y la comunicación. Como objetivos se plantean fortalecer los aprendizajes, ampliar el horizonte cultural de los alumnos y mejorar el tránsito entre el nivel primario y el nivel secundario. En este caso, son los mismos maestros de grado los que se hacen cargo del desarrollo de las actividades.

Otras propuestas impulsadas por los mismos Ministerios de Educación Nacional y Provincial, se sitúan en las escuelas secundarias con los adolescentes como protagonistas. En este caso se crean Centros de Actividades Juveniles para

¹⁶ Centro de Actividades Infantiles. Una propuesta socioeducativa para la infancia. CAI. 2011. Pág 3

el desarrollo de distintas actividades culturales de interés de los adolescentes. Otra propuesta es la organización de Espacios de tutoría a cargo de docentes que trabajan en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes en la propuesta escolar. Por otro lado, también se encuentra el Coordinador de curso que cumple distintas funciones como de apoyo y acompañamiento a la trayectoria escolar de los estudiantes, de trabajo y acompañamiento del curso, de trabajo y articulación pedagógica (con el grupo de profesores y los preceptores), de comunicación y vínculo con las familias.

Como vemos en las acciones descriptas se combina el apoyo pedagógico en los aprendizajes y tareas que la escuela demanda, con otras actividades y propuestas culturales, acciones en las que podemos reconocer cierta familiaridad con las propuestas de “apoyo escolar” desplegadas en el marco de las organizaciones comunitarias. Sin embargo, pareciera no haberse contemplado en la nueva política la articulación con políticas anteriores y, de este modo, con la experiencia de los “apoyos” desarrollados en las organizaciones, con sus ventajas y dificultades, experiencia documentada en múltiples informes presentados a Ministerios Nacionales y organismos de crédito internacional, también en memorias producidas por las mismas organizaciones como forma de documentar la experiencia.

Como ya dijimos, podemos observar un cambio en las políticas para sostener la escolarización, si antes las acciones se localizaron en organizaciones comunitarias por fuera de la escuela, en el último tiempo las acciones se concentran en la misma escuela. En este sentido, podríamos conjeturar posibles efectos de estas políticas en las instituciones, organizaciones o grupos que realizan diversas acciones en función de apuntalar el proceso de escolarización de niños, niñas y adolescentes, como así también brindar experiencias educativas significativas para la infancia. Concentrar la tarea educativa en la escuela, puede tener el efecto de limitar el desarrollo de experiencias educativas por fuera de la escuela.

Por otra parte, consideramos que probablemente la escuela como institución y su dinámica, condiciona el desenvolvimiento de las diferentes prácticas de acompañamiento y fortalecimiento de la escolaridad, desarrolladas por los actores. En este sentido, Terigi (2013) sostiene que uno de los desafíos actuales es la formación de los docentes a cargo de estas nuevas iniciativas, ya que pueden correr el riesgo de quedar apresadas en las lógicas escolares instituidas. No podemos dejar de considerar si el modo más adecuado de “apoyar” la escolarización de niños, niñas y adolescentes debe ser resuelto desde actores y acciones impregnadas de la lógica escolar, o si, lo conveniente no sería proponer una lógica que la desafíe, que la interpele, que obligue a revisar y de este modo la enriquezca. Por otra parte, nos preguntamos acerca del impacto de la concentración de las diversas acciones de apoyo a la escolarización en la misma escuela, diversificando y com-

plejizando tareas a las que se debe atender, pero con la misma estructura.

Desde la perspectiva de los sujetos atravesados por condiciones de pobreza, cabe preguntarse también por el efecto de estas iniciativas en la construcción de su subjetividad. Si todo queda centralizado en la escuela, probablemente se les reducen a niños, niñas y adolescentes las posibilidades de transitar espacios educativos diversos. En este sentido, la investigación sobre los *apoyos escolares* nos ha brindado aportes significativos, ya que estos espacios no solo ofrecen apoyatura en el tránsito por la escolaridad, sino también dan lugar a ciertas aspiraciones e intereses de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, esto no siempre es viable en la escuela, ya que allí la lógica de regulación de lo educativo, en general está orientada desde las prescripciones curriculares y, en ocasiones, se torna un desafío contemplar los intereses de las subjetividades infantiles en construcción.

Estas son algunas dudas, preguntas, problemáticas, que explicitamos a partir del recorrido realizado pero que necesariamente deberán ser abordados en otro trabajo.

Bibliografía

Carli, Sandra (2003). "Educación pública. Historia y promesas" en Feldfeber, M. *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal*. Noveduc. Buenos Aires.

Diker, Gabriela (2004). "Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias" en Korinfeld, Daniel (comp). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Garay, Lucia (2000). *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación, CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Garay, Lucia (2004). *Crisis Social y Crisis Institucional en las Escuelas Públicas de Argentina*, ponencia presentada y publicada por el Congreso Interuniversitario Institucional de Organizaciones Educativas. Realizado en Sevilla, España, en noviembre del 2004 y por el Congreso Internacional de Educación del Litoral, Santa Fe.

Gutiérrez, Alicia (1995). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Ed. Universitaria de Posadas /Dirección de publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Informe Proyecto: "Construcciones de niñez/adolescencia, escuela y escolarización. Cruces críticos y procesos instituyentes en contextos de transformaciones sociales". SeCyT. (2008 -2009).

Muchiut, Marisa (2004). "La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: Características y significaciones que los niños les atribuyen". Informe de beca, Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades

(CIFYH). Universidad Nacional de Córdoba. Fundación Arcor.

Proyecto: “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes”. SeCyT, UNC (2010-2011).

Santillán, Laura (2012) *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Sirvent, María Teresa (1996). “Precisando términos, pero... ¿es sólo una cuestión de términos”. Mimeo. UBA.

Winnicott, Donald. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona.

Documentos Consultados

Centro de Actividades Infantiles. Una propuesta socioeducativa para la infancia. CAI. 2011. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad calidad educativa. Dirección General de Planeamiento e información educativa.

Jornada extendida 2011. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad calidad educativa. Dirección Gral. De Educación Inicial y Primaria.

Coordinador de curso. Resolución N°1613. 25/11/2009. Sobre la función general y específica del coordinador de curso.

Los planes de mejora institucional como estrategia clave de política educativa 2010. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad calidad educativa. Dirección General de Planeamiento e información educativa.

Programa Jefes de Hogar, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Disponible en: <http://www.trabajo.gov.ar/jefesdehogar>, 23/07/2014.

Unquillo, Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Unquillo>, 23/07/2014.

Transformaciones sociales, niñez y escolarización. Pensar la infancia junto a las maestras en una localidad de la provincia de Córdoba¹

Olga Silvia Avila

Introducción

En el contexto de nuestro trabajo de investigación, el estudio de la relación entre la escuela secundaria y la *comunidad* en la localidad que denominaremos Colonia Ángela², ofreció la oportunidad de reconstruir algunos elementos significativos para comprender las dinámicas sociales en una zona periférica de esa ciudad. A partir de ellos, y para dar respuesta a nuevos pedidos que esta vez surgían del jardín de infantes, la escuela primaria y el centro vecinal ubicados en la zona. Comenzamos a conjeturar acerca del modo en que estas problemáticas sociales se conjugan con otros múltiples factores en el seno de las instituciones, para dar lugar a situaciones educativas que preocupan a maestras y directoras, y que motivaron que ellas se acercaran a proponernos un trabajo conjunto, al tiempo que convocaban a otros actores locales.

En ese marco decidimos seguir la huella de los problemas escolares adentrándonos en las tramas sociales en las que se inscribe la situación de las familias y de los niños; transformaciones sociales que, encarnadas en los sujetos, penetran las instituciones educativas tallando su territorio con infancias errantes, cuyos horizontes encuentran casi exclusivamente en la escuela, un punto de anclaje y de visibilidad pública. Entre la investigación y la extensión se gestaron espacios de producción de conocimientos y acciones concretas llevadas adelante junto a los actores, quienes tuvieron el papel central tanto en indagación y búsqueda de las claves que abrieron la puerta hacia la comprensión de los problemas como en la elaboración e implementación de acciones destinadas a resolverlos.

El perfil metodológico de nuestro trabajo de investigación de orientación cualitativa recupera además experiencias vinculadas a las tradiciones de la “investigación-acción” / investigación-intervención planteadas como investigación ligada

¹ Este trabajo ha sido incluido en la publicación elaborada en el marco de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación, dictada en la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

² Los nombres de la localidad y sus distintos espacios han sido cambiados por otros de fantasía, a los efectos de esta presentación.

a extensión universitaria³, al tiempo que reconocemos la necesidad de profundizar el encuentro entre la producción de conocimiento en la investigación y su puesta en juego en un trabajo dialógico con los actores sociales frente a la complejidad de los contextos actuales, diálogo de saberes y prácticas cuyo lugar se afianza en las tareas de extensión que preconizamos como un compromiso central de la universidad pública.

En el marco del módulo fue posible poner en discusión las miradas construidas en torno a la infancia como categoría social y los niños como sujetos, recuperando por un lado, los debates que en los últimos años han marcado los profundos cambios operados en las condiciones sociales e institucionales que participan en su constitución, y por otro, las experiencias surgidas del trabajo de campo en diversos contextos, abriendo preguntas y buscando desentrañar la variedad de sentidos que se configuran en la experiencia cotidiana de niños y adultos. Estas discusiones se desplegaron anudadas al análisis de la escuela y los procesos de escolarización, como espacios y momentos vitales en la constitución de la niñez, de sus recorridos y heterogeneidades, y permitieron abrir interrogantes acerca del potencial de esos procesos en contextos comunitarios concretos.

¿Cuáles son las preocupaciones de las maestras de Villa Ángela?

Las preocupaciones planteadas por las maestras aluden a franjas de la población escolar, que permanece en una situación relativa de marginalización interna, que no logra integrarse plenamente en los grupos, y tampoco alcanza los aprendizajes necesarios para su promoción, al mismo tiempo que presenta una situación de discontinuidad en la asistencia y desconexión “crónica” con la rutina del trabajo. En algunos casos, se advierten fuertes dificultades con el lenguaje y en otros, excesivo retraimiento o agresión sistemática hacia los compañeros, no pueden desarrollar tareas colectivas y dispersan la actividad. Los padres tienen dis-

³ Aunque no nos extenderemos sobre estos debates en particular, nos interesa destacar que recuperamos las tradiciones de la investigación acción en tanto que concibió los procesos de investigación ligados a los contextos en que el conocimiento se requería para producir transformaciones y en contacto directo con las necesidades de los actores sociales. En sus inicios, esas tradiciones estuvieron conectadas al trabajo comunitario y político de diversos grupos, organizaciones y movimientos educativos y sociales en América Latina; recontextualizados en los actuales procesos sociopolíticos de la región, estos debates adquieren nuevos contornos, nos exigen una mirada reflexiva e invitan a retomar el debate explícito de esas propuestas. Más recientemente, estas prácticas se han visto sujetas a controversias en el terreno académico; en ese contexto de discusiones asumimos una mirada crítica hacia las debilidades teóricas y epistemológicas presentes en aquellos inicios, y nos planteamos la necesidad de recuperar sus sentidos, abrevando en los avances conceptuales producidos en torno a las relaciones entre intervención, investigación y extensión en el marco de la universidad pública. En el terreno disciplinar del análisis institucional, y bajo otras categorías teórico-metodológicas, ha estado presente desde sus orígenes. Hemos abordado este enfoque en *Encuentro de instituciones en la educación de adultos* (Avila, Lucero y Vottero, 1990).

tintas posturas: a veces no es posible sostener con ellos un diálogo duradero ante la escasa respuesta a los llamados de la escuela y, en muchos otros, los signos de conflictividad al interior de los espacios domésticos hacen muy difícil abordar los problemas, sin que ello redunde en nuevas situaciones críticas para el mismo niño o enfrentamientos con la escuela. En los últimos tiempos, la salida de las madres del hogar en busca de algún tipo de ingreso o su incorporación a los planes sociales, con la exigencia de cumplir algún tipo de tarea externa, parece conectarse con el incremento del número de niños que quedan a cargo de sus hermanos, así como con la presencia de niños enfermos en la escuela.

Igualmente, se registra el ingreso creciente de alumnos que provienen de otras escuelas de la ciudad, cuyas familias se trasladan en busca de un techo, o de algún trabajo temporario, viviendo intermitentemente en casas compartidas con otros grupos domésticos. Estos niños, han pasado por diversos establecimientos, e ingresan con fuertes dificultades y vacíos en sus aprendizajes, cuando no con las mismas problemáticas en la socialidad y el lenguaje. ¿Cuáles son las condiciones sociales que afectan a los niños en la trama concreta de la vida local y que participan en la configuración de estas problemáticas en la escuela? ¿Qué procesos institucionales tienen lugar y cuales las prácticas y significados que participan de los mismos? ¿Qué factores se entrelazan para producir esta particular marginalización en el seno del jardín y de la escuela?

Las aristas del problema: niñez, escuela y escolarización en la trama de los procesos sociales

Estos interrogantes remiten a situar y analizar los problemas desencadenados en el seno de las zonas críticas de intersección entre: 1º El lugar del niño en las tramas sociales: el particular lugar en que queda involucrado en el marco de los procesos sociales que tensionan sus espacios de crecimiento y crianza en los contextos actuales; 2º la escuela como institución social y pública, así como las prácticas y significaciones que en ella se producen y el modo en que los niños transitan esa experiencia, se posicionan en la misma y/o se la apropian, 3º la escolarización como proceso sinuoso de inclusión en el espacio/tiempo de la escuela, que articula múltiples eslabones sociales, educativos y escolares.

En el proceso de escolarización se ponen en juego lazos sociales, redes de contención, procesos de identificación y pertenencia, apropiaciones culturales, construcción de imaginarios de futuro. Es decir, una compleja red de relaciones y sentidos que se configuran y despliegan en la relación con la escuela, experiencia institucional sustantiva en la constitución de subjetividades y en la inscripción en las redes objetivas y simbólicas del espacio social. Supone una dialéctica de cons-

trucción de un lugar para la escuela en el espacio doméstico y en el seno de la crianza, un lugar para los niños en la escuela, un lugar para ambos procesos y sus implicancias subjetivas y sociales en la experiencia vital del sujeto, anudada al transcurrir de un *tiempo de infancia* social y mutireferencialmente construido (Carli, 2002). ¿Cuáles son las dinámicas sociales en las que se tejen la crianza, la experiencia social del niño y la escolarización? Consideramos que la complejidad de los problemas que refieren las maestras hunde sus raíces la fragilidad y en el resquebrajamiento de las condiciones objetivas y simbólicas que encausan procesos vitales de los niños y sus experiencias sociales y educativas; la disruptividad en plano relacional y simbólico, incrementada radicalmente en el seno de la crisis de inicios de siglo, pervive bajo distintas formas aun cuando las condiciones materiales y las protecciones estatales han variado sustancialmente.

Buscamos, entonces, mirar de manera articulada los procesos y transformaciones que afectan los espacios sociales locales, se condensan en el escenario del jardín y de la escuela -conjugados con los propiamente institucionales- para generar diversos “modos de estar” de los niños en la institución, distintas formas de quedar involucrados en los procesos escolares y de transitar la experiencia de la escolarización signadas por la fragilidad y el sufrimiento.

Colonia Ángela, Puesto del Pozo y sus transformaciones

Entrando a Colonia Ángela por el camino de *las quintas*, el monumento “Los Inmigrantes” indica el comienzo arbolado de la Avenida principal. A un costado de la ruta, una señal indica parada de ómnibus y cruce de escolares: estamos en las puertas de Puesto del Pozo, una de las zonas periféricas de la Colonia Ángela. Nacida a partir de la radicación de un contingente de inmigrantes de origen friulano en 1878, Colonia Ángela alberga tras su aparente unidad, un escenario profundamente tallado por diferencias de larga data:

Colonia Ángela es así, está muy dividida, es por zonas y en cada zona hay algunas familias que han ido ascendiendo y ocupando el lugar y son cerrados en cada lugar, cuesta entrar. Vos te vas a Tronco Verde y ahí están los “gringos” por excelencia, los “gringos brutos”, en el centro, digamos, la crema, ... Y así en Puesto del Pozo, por ejemplo lo que yo he visto es que está lleno de viejitos, 80 o 90 años, y ... son ... del campo, ahí son del campo y viejos. Colonia Ángela está así de dividida y es difícil entrar si sos de otra zona...

Al interior de la trama social y en el marco de las relaciones atravesadas y or-

ganizadas desde la matriz étnica inmigrante, particulares procesos de diferenciación socio-territorial partieron de las distancias que anidaban en el grupo arribado en los primeros tiempos y que fueron surcando internamente los procesos de constitución de la sociedad local. Dentro del conjunto de inmigrantes establecidos en el siglo pasado, las familias conformaban las unidades de referencia y cada una de ellas arribaba con un bagaje material y social ligado a su lugar en el escenario de origen. En la descripción que pudimos reconstruir, según este mosaico de diferencias fue la localización de los grupos familiares, las características de su asentamiento, sus casas, sus bienes y el tipo de actividad que prevaleció en cada micro-región de Colonia Ángela. En el momento de la llegada, un gran contingente se distribuyó en lo que hoy corresponde a Tronco Verde y en Puesto del Pozo. Allí se conformaron especies de “bolsones” poco permeables a las modificaciones de cualquier orden, dedicados a las actividades rurales y reconocidas localmente por su clausura y apego a sus tradiciones.

Este anclaje en el tiempo caracteriza a los enclaves de población hoy semi-rural, frente a los dos principales polos urbanos: “El Este” y “El Centro”. “El Este”, como zona lindante con la cabecera departamental, donde sus pobladores sostienen mayores intercambios con aquella ciudad, que con el resto de la Colonia Ángela. En el centro están ubicados los edificios de la Municipalidad, con sus servicios comunitarios, así como las instituciones más antiguas y prestigiosas. Su perímetro reúne a las familias mejor posicionadas y allí se anudan los puntos más apretados del tejido social y del poder local. Constituyen los espacios de convergencia de distintas redes de relaciones y a su interior se construyen, en parte, las tramas hegemónicas locales. Cada núcleo de población perfila, en el seno de esta malla diferenciada, sus propios microtejidos, en algunos casos firmemente cohesionados. Dentro de esta zonificación, Tronco Verde y Puesto del Pozo reunieron, entonces, a los pobladores cuyas claves de identidad se relacionaron fuertemente con el trabajo rural; y cuyo escaso capital económico marcó una constricción sostenida a las tareas agrícolas, conjuntamente con mentalidades tradicionales y religiosas.

Puesto del Pozo I

El primer impacto perceptivo en el ingreso a Puesto del Pozo nos sitúa frente a su fisonomía más tradicional. Teniendo como referencia a la Capilla se ha conformado un *centro* que agrupa al dispensario, la escuela primaria, el jardín de infantes y la escuela secundaria. Algunos negocios completan el cuadro de mayor concentración poblacional, y de instituciones del lugar. El resto del territorio lo conforman lotes prolijamente divididos y con su correspondiente numeración y

letra que permite identificar las direcciones. Los pobladores se conocen entre sí. La superficie de los terrenos correspondientes a distintos propietarios varía entre media hectárea a treinta o cuarenta. Slo excepcionalmente encontramos alguna propiedad de mayor extensión. Los principales cultivos son: papa, batata, cebolla, maíz, hortalizas, viñas y frutales como durazno, ciruela, damasco y peras. Se crían cerdos y gallinas. Las construcciones responden a las casas típicas de colonos en su mayoría reformadas, con galpones adicionales.

En la tierra está la marca de la cultura. Los surcos trazados con una precisión y prolijidad destacables, brotes alineados, regados; las plantas de vid pulcramente podadas y minuciosamente sostenidas por tejidos de alambre que les permiten desarrollar sus ramas sin obstáculos; los durazneros homogéneamente recortados también por la poda, ordenados en perfectas hileras. Estos son paisajes que rodean a menudo a dos casas: la vieja y alargada de los *nonos*, y la relativamente nueva, sin ostentación ni huella de arquitectos profesionales, que, alberga con mayores comodidades a las familias. Los grupos domésticos se conforman, en estos casos, por miembros de tres generaciones: los *nonos*, los *hijos* y los *nietos* o los *chicos*. La autoridad de estos *nonos* se liga a la propiedad de la tierra y al lugar ordenador en las relaciones domésticas. El predio es organizador y referente. Las peculiaridades de sus modos de pensar y actuar, de sus prácticas y sus mentalidades, salen a luz con más fuerza cuando pueden percibirse en los contrastes.

Era notable, en la escuela, la diferencia entre los gringos de la Avenida y los gringos de lote adentro... la diferencia en el uso de la lengua... en la forma de pensar... Cuando nos íbamos al campamento de las sierras, decían: “unos chicos fueron a fumar”... o los del Este o los del Centro; o “tales trajeron revistas pornográficas”... o los del Este o los del Centro.... los chicos de Puesto del Pozo por ejemplo, eran santos...”chicos son las once de noche, se terminó el fogón nos vamos a dormir”, suponte, ... un silencio en las carpas, obedientes, consecuentes, ... traen de la tradición ese concepto de autoridad. Yo les proponía interpretar textos, dichos populares... no querían... Y cuando ellos hacen la interpretación... la gran preocupación es el “infierno”... o sos bueno y vas al cielo, o sos malo y vas al infierno... muy marcado... o blanco o negro..., no hay términos medios...

Las creencias religiosas ocupan un lugar de primer orden. Lo más destacable, sin embargo, es tal vez es el modo en que categorizan y clasifican hechos o sujetos, dicotomizando en extremo las percepciones en función de esos valores. Asimismo, pareciera que este grupo caracterizado según los vecinos de más reciente

radicación, por una fuerte cerrazón sobre sí mismo, “*quiere mantener una ‘es- tirpe’ que no se desvirtúe*” con la inclusión de diferentes, externos al grupo. Esto no se vincula únicamente al ser *gringo* sino al ser *de allí*, al formar parte de esta trama social localmente producida, anclada en los orígenes y que organiza la *per- tenencia* o la *extranjería*. Dice uno de los habitantes actuales: “*Tanto ella como yo somos del norte de Italia, nada más tenemos un cordoncito de montañas en- tremedio... pero para ellos, no somos de aquí... somos de afuera*”

Puesto del Pozo II

A poco de caminar la zona, cuando los ojos impactados por el paisaje de las *quintas*, se familiariza con las características de la fisonomía rural *gringa*, y co- mienzan a discriminar, uno vislumbra otros escenarios y es posible comenzar a construir otro registro: el registro de las diferencias en la propia microtrama social de Puesto del Pozo.

Caminando lote adentro... hacia Puesto del Pozo... salir de la Avenida es como adentrarse a lo más complejo de Colonia Ángela. Me doy cuenta que la conozco poco y nada. La primera casita, la del aljibe y los perros - casa típica de Colonia Ángela- la están demoliendo en partes. Hay un gran tinglado, un invernadero, algunos corrales, tractores, hombres trabajando, en la construcción. Parece haber cambiado de dueños. Antes vivía una fa- milia, que se veía muy empobrecida. Sigo, hay unas viñas a la izquierda. (Notas de campo)

Es en este momento cuando los predios subdivididos, las parcelas sin sembrar, o *desordenadamente* aprovechadas, y los rostros morenos, emergen del anoni- mato y se imponen como interrogante. Aquella primera impresión que nos con- dujo a reconstruir la estructura tradicional del Puesto del Pozo fundado por los *nonos* y que dio sustento a la comprensión de las mentalidades predominantes abre paso a otras aristas que complejizan el tejido local. ¿Cuáles son los procesos que se han venido gestando en este contexto y que dan por resultado las contra- caras de la aparente homogeneidad que suponíamos? Uno de los procesos de- tectados es el que hemos denominado *desgranamiento* de las familias de inmigrantes, el cual se engendra en un conjunto de transformaciones en las con- diciones materiales y sociales de la vida local.

Las condiciones estructurales en que se fueron configurando las distintas op- ciones construidas por los miembros de las familias estuvieron relacionadas con claras transformaciones en la vida local: el marcado deterioro de los pequeños

productores, derivadas de políticas francamente adversas, condiciones climáticas -a las que solo puede oponerse tecnología costosa-, y crisis de mercado desfavorables a sus producciones, como el caso de la vid, se vincularon a la “ocupación” del escenario local por industrias de envergadura⁴. Muchos vendieron sus chacras subdivididas ya por repartos de herencia, arrendaron sus campos o alquilaron sus propiedades y viviendas. Se trasladaron a zonas urbanas o se ocuparon como empleados. Este proceso de dislocamiento en las estructuras tradicionales se conjugó con otros que fueron incorporando distintos y nuevos actores al escenario local. Las rupturas abrieron la brecha para la penetración de otros procesos que en muchos casos aparecen imbricados al conjunto de transformaciones sociales que produjeron los cambios en el escenario regional y las migraciones de distinta escala. Así parece haber comenzado un movimiento de parcial recambio poblacional y complejización cultural relacionada con la presencia de nuevos actores sociales.

Son *los llegados*, categoría acuñada por los pobladores nativos para designar a todo aquel extraño a las familias tradicionales que se radica en Puesto del Pozo. Incluye a tres grupos diferenciables: “*los del campo*”, “*la gente de la cortada*” y “*los otros de otros lados*”.

Del primer grupo participan *los gringos*, aun los de apellidos homólogos a los locales -que tal vez tuvieron un lazo de parentesco en algún punto del árbol genealógico - pero que estuvieron radicados en zonas rurales aledañas; también incluye a los *criollos* que han dejado los campos para acercarse a estas zonas más pobladas. Se trata de familias de escaso capital económico que han vendido sus campos para trasladarse en busca de mejores condiciones de vida, movimiento que se correlaciona con la expansión de un grupo relativamente reducido de pobladores de la colonia a la explotación de los campos aledaños que arrendan o compran, y no se trasladan a vivir a los mismos sino que dirigen empresas agropecuarias.

Este grupo de *llegados*, con un mínimo de solvencia económica que les permite asentarse en las viviendas y trabajar, lo conforman familias cohesionadas, que convergen culturalmente con los nativos de Puesto del Pozo: consistencia en la estructuración del grupo doméstico y regularidad en sus ocupaciones; apego a la distribución tradicional de roles familiares y religiosidad. En estas condiciones parecen haber asumido, con un sesgo de sobreadaptación, las costumbres más

⁴El papel de las fábricas, y lo que fuera en el contexto más amplio de la provincia, el proceso de industrialización jugó un papel central en la diversificación de la estructura de ocupaciones en el seno de las familias. Este papel varió en el tiempo. La industrialización de los años 60 volvió innecesario el trabajo de la tierra para el sustento de quienes allí se emplearon, en muchos casos quedó el predio abandonado. No ocurre lo mismo con las fábricas actuales. Los sueldos más bajos y las condiciones menos favorables han conducido a la construcción de estrategias combinadas para aumentar los ingresos domésticos. Parte de la tierra estaría arrendada para explotaciones de batata y papa.

arraigadas del lugar. “*Los que más conservan las tradiciones son esas familias más del campo que se han ido a Puesto del Pozo, de hacer chacinados, y asistir a las misas, mandar los chicos bien limpios, peinados, guardapolvo blanco...*”.

La segunda categoría de *llegados* es la “*gente de la cortada*”. Son los trabajadores de los cortaderos de ladrillos, pequeñas o medianas industrias radicadas en otras zonas de la Colonia Ángela, que forman una masa de subocupados, de empleo precario y escasa paga. Llegan a Puesto del Pozo de las zonas rurales circundantes o del norte de la provincia -en general sin haber sido propietarios de la tierra-, muy empobrecidos y ocupan viviendas más alejadas, de bajo costo, a veces más de una familia por casa. Alternan el trabajo en el cortadero con tareas temporarias en el campo. En época de cosecha de batata y papa, toda la familia se incorpora al trabajo, incluidos los niños, que dejan de asistir a la escuela durante la temporada:

Trabajan con el padre juntando batatas especialmente, o la uva. La época de la uva no influye tanto porque es prácticamente verano, (...) pero la batata si es en época de clase...

Finalmente, los “*otros de otros lados*” son migrantes del norte del país, familias numerosas, pobres, que se han radicado y que han, a su vez, facilitado la llegada de otras familias similares⁵. Uno de esos grupos es la familia Sánchez.

Él es como un cacique..., son del Chaco... vos veías esa madre sumisa... poco participaba... incluso en las cosas de los chicos... todo era él. En la época de la uva o de la batata el carga toda la familia y los lleva a las quintas a trabajar. Incluso los chiquitos se quedaban a cuidar los bebés. Son familias de dieciséis hijos. La mamá murió de un embarazo de mellizos, ya terminada esa mujer. Esta familia continúa con ese modelo familiar. Ya tengo otra familia con otra chiquita que va a primer grado. Y el papá es un hijo de esta familia... siguen igual... No se relacionan, vos los ves siempre juntitos a ellos... Son dieciséis de un padre y el se juntó con otra señora que a su vez tiene ya cuatro o cinco chicos... La hija de dieciséis años ya tiene dos hijos... Otra familia, los Torres, son como ellos...

Este conjunto de procesos perfilados en los párrafos anteriores constituye los reversos más significativos en la complejización progresiva de la trama social y simbólica de Puesto del Pozo. La vida social se presenta resquebrajada por la pe-

⁵ Recientemente componen esta categoría algunas familias bolivianas en similares condiciones sociales, aunque con rasgos y posicionamientos culturales totalmente distintos.

netración de estos procesos a la estructura tradicional de la sociedad de Puesto del Pozo. Las tramas de interacción aparecen diferenciadas y, a veces, superpuestas; la de los viejos habitantes y las de los nuevos, los de “*aquí*” y los de “*afuera*”. Estas tramas hasta cierto punto se desarrollan en paralelo, tensionan las interacciones, provocan a veces conflictos, y ofrecen fisuras.

Puesto del Pozo III: los niños como otros y las infancias otras

Se impone interrogarnos acerca de cómo se juegan estos procesos en la cotidianidad de la vida local, y cómo se inscriben los niños en ella en tanto sujetos sociales. Nos planteamos bucear en esas redes para identificar el modo en que se configuran las problemáticas de la infancia más desprotegida y las coordenadas sobre las que se construyen los procesos que dan lugar a las preocupaciones de las maestras. Y es aquí donde encontramos una particular combinación que planteamos solo a modo de hipótesis a desgranar en el curso del trabajo: por un lado, el lugar desdibujado y escasamente destacado que la propia infancia como categoría social ocupa en Puesto del Pozo, oscurecida tras la centralidad de los *nonos* y la fuerza estructurante de las demandas de los adultos sobre los niños, cuestión que si bien no supone desprotección en todos los casos, sí aparece como una condición adversa para el despliegue de la niñez y sus procesos vitales.⁶

Un proyecto de títeres en el jardín y la escuela nos ofreció la oportunidad para visualizar más claramente la cuestión. Los distintos grupos de alumnos participantes incluyeron en sus obras sistemáticamente la figura de un *viejito* cuyo papel variaba, pero que se manifestó siempre preponderante. Uno de ellos, de sexto grado, sintetizó algunas de sus inquietudes en un singular guion: los títeres que habían elaborado decidían vestirse de *rockeros* y dedicarse a la música. El *viejito* aparecía robando los instrumentos, urdía toda clase de trampas y evitaba con múltiples artimañas, que los títeres pudieran tocar sus instrumentos y cantar sus canciones.

Sin alentar una lectura lineal de estas producciones, podemos pensar que algo de los lugares en pugna, de las significaciones depositadas en los distintos actores, protagonistas de los procesos que venimos reconstruyendo se ponía en juego en la construcción argumentativa de la obra. Espacios sociales expulsivos de las nuevas generaciones, procesos gestados en el seno de las tensiones objetivas y simbólicas de una trama en la que se cierran perspectivas de futuro en el trabajo y sentidos acuñados en torno a ellas, incluyen escasamente un lugar para los niños. La mirada pública débilmente estructurada sobre la infancia, las significaciones

⁶ En nuestra tesis de maestría reconstruimos los procesos que dan lugar a la salida sistemática de los jóvenes y a la escasa construcción de un lugar para ellos en las tramas simbólicas de la sociedad local.

que no la apresan, condiciones pobres para el desarrollo de prácticas socialmente compartidas para cuidar y nutrir *tiempos de infancia* en Puesto del Pozo.

Este es el contexto en el cual se dibuja la otra escena, la realidad de la pobreza, el desarraigo y la fragilidad de los espacios de crianza que viven los niños a los que aludimos al comienzo, aquellos que suman varias desventajas: “negros”, de “afuera”, “gente de la cortada”, “otros de otros lados”. Las familias ocupan estos lugares de *extraños* en una trama social marcada por las clasificaciones fuertemente cristalizadas: *gringo/negro*, *de la zona/de afuera*⁷. Sus hijos suman la *otredad de la infancia*, socialmente acuñada en la trama local, a la *otredad social y cultural*. La pobreza tiñe estas coordenadas para resignar la niñez en el marco de las transformaciones sociales en Puesto del Pozo. Los espacios domésticos, doblemente atravesados, ofrecen aun menores condiciones para gestación de prácticas y significaciones capaces de albergar un *tiempo de infancia*, fértil para que prospere la escolarización. La configuración de las dinámicas de crianza de los niños *de la cortada*, de *los otros de otros lados*, de las familias arribadas a partir de la agudización de la problemática social en provincias tales como Chaco y Formosa plantea una serie de constricciones y exigencias a los niños, que tienen sus repercusiones en la escuela.

A veces llega dormido, sin comer, le doy la leche y lo acuesto en la camita de las muñecas y allí vieras como duerme, mi alma, se ve que anduvo con el padre y durmió en el carro.

Son tres hermanitos, yo los veo a la mañana tempranito cuando vengo para aquí, pateando la mochila para el lado del ómnibus, despeinados. Me parece que los despiertan y vestirse y afuera, los sacan para la escuela... Se los ve cansados, al más grande renegando con los más chicos, se pelean... El otro día le dije a María... “ay que suerte, ya nació tu hermanito”... y me contestó “¡otro más!” ... A mí me duelen los brazos... y claro, me dice que anoche el hermanito lloraba y se tuvo que levantar ella, a darle la leche, a cambiarlo porque la mamá estaba con el recién nacido.... Ahí ves vos esos chicos llegan cansados, con sueño, mal.

El otro día estaba en mi casa y tocan el timbre... era Juan, cuando me vio que era yo, se puso blanco... me dijo que estaba buscando la mochila a ver si yo se la había traído, que se la había dejado en el colegio... en realidad yo ya lo había visto... estaba pidiendo... O sea... ese chico después de la escuela sale y se va a trabajar.

⁷ Profundizamos en los procesos de producción socio-histórica y cultural de estas categorías en la tesis citada.

En estas condiciones, resulta complejo y sinuoso el encuentro con la escolarización. Los trabajos, las formas de funcionamiento familiar, las relaciones parentales y el mundo de los propios niños guardan una importante distancia con la cultura local y los contenidos sociales predominantes en la escuela. La estructuración del cotidiano, el uso del espacio en el hogar, las rutinas ofrecen escasamente tiempos y espacios para la escuela en la trama de las prácticas diarias, y en los sentidos que organizan la experiencia vital.

Como estaban faltando mucho, un día agarré la bicicleta y me fui a casa de los Sánchez... llegué... era una piccita... una pobreza... salió la madre... muy mal... y me dijo... váyase rápido... antes que él se despierte... se pone muy mal... le puede pasar algo... Me asusté, agarré la bici y me fui.

Se trata de la familia de Juan, el niño que en el taller de títeres, deambulaba ansioso, molestando a los otros, intentando tomar el trabajo de otros compañeros, el que al acercarme y preguntarle por lo suyo, respondía:

—Yo tenía el mío, yo estaba haciendo una garrapata, linda.

—¿Y dónde está?

—La llevé a mi casa, la dejé por ahí y me la comieron los perros... (risas de los otros chicos).

Encontramos que la problematización de estos chicos en la escuela se construye en las redes objetivas y simbólicas de esta cotidianeidad a la que venimos aludiendo, al tiempo que el tránsito de estos sujetos en proceso de constitución, por sus múltiples laberintos de espejos les devuelven imágenes ligadas a los procesos que describimos, en cuya urdimbre construyen sus identidades sociales y escolares. La escuela está en la búsqueda de las estrategias que le permitan encauzar esos recorridos, y en ese camino se enfrenta a la necesidad de oponer categorías institucionales a las categorías sociales acuñadas en el contexto. En cualquier caso, afronta la batalla de educar y escolarizar, conviviendo con las tensiones que provocan las constricciones sociales, tallar lugares institucionales en su espacio interno a sabiendas de que esto no implica a corto plazo, su redefinición en la sociedad local. Implica revisar las miradas institucionales y los sentidos impresos en las prácticas a fin de desandar aquellas que confirman lugares sociales para abrir otras que ayuden a tejer horizontes en el seno de la escolarización.

¿Puesto del Pozo IV? Los procesos en curso y el lugar de la Escuela

Los distintos aspectos que hemos detallado en los párrafos anteriores alcanzan solo para plantear con mayor claridad la problemática que nos convoca. Intentamos visualizar cómo se conjugan los procesos sociales y escolares en la urdimbre las tramas locales para dar por resultado las formas específicas en que los niños más desprotegidos transitan su infancia y construyen su experiencia escolar.

El proceso de escolarización supone una construcción activa y simultánea de nuevos lugares en tramas diversas: un lugar para la escuela en el espacio doméstico, un lugar para el niño en el espacio colectivo de la escuela, un lugar para la experiencia de la escolarización en la vida del sujeto, proceso del cual el niño es activo protagonista en el seno de una relación profundamente asimétrica. Sus alternativas se vinculan al juego entre la construcción de un *tiempo de infancia* en la sociedad y en los espacios de crianza, el tipo de soportes y anclajes que ofrezca y un *tiempo de escolarización* y aprendizajes en el seno de la institución que la sociedad ha creado para darle curso.

En el caso que presentamos, la escolarización de niños como Juan o María, atraviesa las tensiones generadas en el seno de procesos inconclusos, divergentes, disruptivos: escaso reconocimiento de un lugar para la infancia en la trama local y de construcción de una mirada pública, de significaciones compartidas acerca de sus especificidad, de sus necesidades como etapa de la vida cuyos contenidos se construyen socialmente; infancias atrapadas en la otredad sin rostro reconocido de sus identidades negadas: los *otros de otros lados*, la *gente de la cortada*, los *negros...* y negadas también en el seno de sus propios espacios domésticos por la demanda inapelable e inexorable de adultos inmersos en la pobreza y sus nuevas condiciones. Fuertes distancias culturales y escasos soportes para la escolarización, atrapados también como niños en este recorrido anunciado.

La revalorización de la infancia y su educación, en la que venían centrando sus preguntas solitarias estas maestras aparece como elemento instituyente en la transformación del jardín y de la escuela, en su propia dinámica institucional, y se abre paso en la convocatoria hacia las instituciones de la comunidad; las instituciones educativas estudiadas están actuando como portadoras de un interrogante activo que avanza y se despliega hacia otros actores: se preguntan y preguntan a la comunidad acerca de la niñez.

Las maestras se perfilan como promotoras de procesos que hablan de aquellos intersticios en los que se construyen nuevos significados y prácticas; son autoras de aquellas creaciones de sentido gestadas al calor de las prácticas cotidianas, que comienzan a encontrar palabras para nombrar al niño de nuevos modos en el escenario complejo de la escolarización.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000) *Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada*. Cuadernos de Antropología Social, N°12. Abril. Buenos. Aires.
- (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor. Rosario.
- Avila, O. (1999) *Fronteras invisibles. La relación escuela-comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, UNC.
- Bleichmar, S. (2007) *La subjetividad en riesgo*. Topia. Buenos Aires.
- Carli, S. (Comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana. Buenos Aires.
- Carli, S. (2011) *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós. Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2005) Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*. Nro. 22 Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2010). *Educación: ese acto político*. Del Estante. Buenos Aires.
- Garay L., Avila, O., Lescano, A. y Uanini, M. (2000). *Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela*. Cuadernos de Educación. N°1. Ferreyra Editor. Córdoba.
- Garay, Lucía (2005) *Sujeto. Instituciones Educativas. Futuro. Conferencias*. Publicación del Congreso Internacional de Educación.
- (2012) *Autoridad: Familia y Escuela* Entrevista a Lucía Garay. En Revista La Fuente. N° 50- Facultad de Psicología de la UNC.
- Meirieu, P. (2010). *Un llamado de atención: carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel. Barcelona.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. Rosario.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (2000) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.
- Redondo, P. y Martinis, P. (2006) Igualdad y educación. Un debate pendiente. En *La educación en debate: desafíos para una nueva ley*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Ferreyra Editor.
- Santillán, L. (2011) Infancia, trayectorias educativas y cotidianeidad: el problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Biblos. Buenos Aires.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Prácticas instituyentes ante los desafíos de la inclusión educativa en contextos de pobreza urbana¹

Marisa Muchiut
Gustavo Rinaudo

Introducción

En las investigaciones que desarrollamos prestamos atención a diferentes procesos sociales y políticos que atraviesan la vida de las escuelas, como las tensiones y transformaciones que se dan para resolver la escolarización de las niñas y los niños. Observamos, especialmente, el posicionamiento que adoptan los sujetos.

Esta producción surge de un proceso de reflexión y análisis de la información obtenida en el trabajo de campo realizado en dos establecimientos de educación primaria de la ciudad de Córdoba, uno provincial y otro municipal. Ambos se encuentran ubicados en la zona noroeste de la ciudad.

La inauguración de la escuela provincial se inscribe en el Plan 110 Escuelas² ejecutado en los inicios del primer gobierno de De la Sota³ y coincide con la crisis del 2001. El origen de la escuela municipal data de mediados de la década de los '80, época de retorno de la democracia, donde la política del estado municipal fue crear escuelas en sectores de pobreza urbana⁴.

Ambas instituciones atienden a poblaciones que viven en “villas”⁵ y barrios cercanos. Las familias se encuentran atravesadas por situaciones de vulnerabilidad

¹ Una primera versión de este escrito fue presentada en las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, transmisión y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa, realizadas del 7 al 9 de octubre de 2015 en Córdoba. Fue revisada para esta publicación.

² Dicho Plan constituyó uno de los pilares de la gestión en materia educativa: dotar de mayor infraestructura y mejorar las condiciones para impartir la enseñanza.

³ José Manuel de la Sota fue gobernador por tres períodos en la provincia de Córdoba. Asume por primera vez en el año 1999, luego en el año 2003 y el último período fue en el 2011.

⁴ En esta época, un porcentaje significativo de niñas y niños no estaban incluidos en las escuelas primarias. Este aspecto, junto a otros, influyó en la decisión de crear escuelas en estos sectores.

⁵ El concepto de villa ha sido objeto de discusión y debate en el campo de las ciencias sociales. Hemos recuperado los aportes de Cravino, quien afirma que en la villa “se combinan algunas de las siguientes características: acceso inadecuado a servicios de agua potable, servicios de saneamiento básico y otras infraestructuras. Viviendas de mala calidad, inadecuada o informal. Hacinamiento y condiciones de vida insalubres y localizaciones en zonas de riesgo” (Cravino, 2009). El término “villa” aparece asociado a miradas peyorativas y de carácter negativo que recaen sobre sus habitantes, significaciones que hemos puesto en consideración. Por otra parte, la villa se presenta como un espacio habitado por los sujetos, convertido en lugar portador de significados y configurador de relaciones. Un espacio en el que se comparte gran parte de la vida cotidiana.

social⁶, acceden a trabajos precarios, con historias de desempleo prolongado, reciben Planes Sociales y, en la actualidad, la Asignación Universal por Hijo (AUH)⁷. Las condiciones habitacionales son precarias y existe una marcada restricción en el acceso a diferentes bienes y servicios sociales⁸.

Del análisis de la información, hemos reconstruido algunas iniciativas realizadas por los docentes que resultan poco conocidas, y que se logran apresar mediante una presencia prolongada en el tiempo, estando atentos a los saberes que los sujetos construyen. Utilizamos la idea de iniciativa para referirnos a la capacidad de los docentes de inventar o crear algo diferente en sus prácticas cotidianas a partir cuestionarse las formas instituidas de realizar su tarea.

Pese a que cada una de nuestras investigaciones focalizó su estudio en una temática específica, la lectura y el análisis del material de campo ha hecho posible detectar ciertos aspectos recurrentes vinculados al contexto donde se inscriben así como los desafíos que implica la tarea de educar a estas poblaciones.

El interés por mostrar algunos hallazgos que nos parecen significativos se relaciona con el aporte que pueden brindar estos conocimientos para pensar y reflexionar sobre las formas que adquieren las prácticas.

Escuelas, contexto y políticas de inclusión educativa

En las últimas décadas asistimos a una serie de cambios y transformaciones en la sociedad. La década de los '90 se caracterizó por el aumento de la desigualdad social y la fragilización de los lazos a partir de la implementación de políticas neoliberales. Se trató de un Estado que promovió la injerencia del mercado en detrimento de la vigencia de los derechos ciudadanos.

Con el transcurso del tiempo, este modelo se profundizó: produjo un aumento del desempleo, se generaron situaciones de extrema vulnerabilidad y desencadenó la crisis del 2001 con un fuerte impacto en los sujetos así como en las instituciones. Este proceso ocasionó una serie de vivencias y situaciones que remiten

⁶ Estas poblaciones provienen de generaciones de familias que viven en esta situación de pobreza.

⁷ La AUH se estableció mediante el Decreto 1602 en el año 2009. Retoma las demandas provenientes de diferentes sectores sociales y políticos de reclamo de políticas públicas que mejoren la situación de los/as niños/as y adolescentes vulnerables. Parte de la existencia de un régimen de asignaciones familiares que alcanza a los trabajadores en relación de dependencia y se propone incluir a los hijos de trabajadores desocupados o insertos en una economía informal. De este modo, se produce un reconocimiento explícito de la existencia de trabajadores desprotegidos, no contemplados en el régimen preexistente, y se fundamenta en la necesidad de convertirlos en sujetos de derecho, haciendo extensivo el sistema de protección del que gozaban los trabajadores registrados en la Seguridad Social (Kliksberg y Novacovsky, 2015).

⁸ En los artículos que forman parte de este libro, "Relaciones sociales y conflictividad cotidiana en sexto grado. Una aproximación al punto de vista de los niños" (Rinaudo, G.) y "Construir "una trama educativa" que habilite el pasaje hacia la educación secundaria" (Muchiut, M.), se especifican los objetivos, la temática y las opciones teórico-metodológicas desarrolladas.

al sufrimiento social y el dramatismo que atraviesa a los sectores sociales desposeídos de bienes materiales y simbólicos (Achilli, 2009). Como contracara de este proceso, emergieron movimientos sociales y espacios comunitarios que pretendían reivindicar derechos y ofrecían alternativas para enfrentar las necesidades de estas poblaciones (Carli, 2003; Kessler, 2010; Svampa, 2008).

Las instituciones donde situamos nuestros trabajos de investigación se vieron atravesadas por el efecto que las políticas neoliberales han tenido en los sectores más perjudicados. Estos establecimientos constituyeron uno de los únicos referentes de la presencia del Estado, haciéndose eco de diversas demandas de la población. Por su parte, los docentes contribuyeron especialmente al cuidado y contención de la infancia y la juventud (Zelmanovich, 2002). En la medida de lo posible, elaboraron respuestas a situaciones complejas.

A partir del 2003, los gobiernos que asumen en el país se distancian en parte de las políticas de los '90, establecen un rol más activo del Estado como garante del derecho a la educación, impulsan una serie de políticas que tienen un carácter universalista y promueven la igualdad⁹. Así, otorgan al Estado un lugar más protagónico en la defensa de los derechos básicos que garanticen el bienestar de las personas. Al mismo tiempo, persisten modos de implementación e interpretaciones por parte de los actores involucrados que se acercan a las políticas focalizadas y compensatorias¹⁰ (Feldfeber y Gluz, 2011).

En este nuevo marco político queremos destacar la promulgación de la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en el año 2005, así como la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el año 2006. Las legislaciones mencionadas destacan el papel del Estado como garante de derechos e inauguran lugares para los adultos, las niñas y los niños estableciendo formas de relación entre ambos.

Nos interesa observar cómo estas políticas atraviesan la vida escolar, permiten comprender formas de estar en la escuela y posibilitan la inclusión educativa¹¹.

⁹ La Ley de Educación Nacional establece, en el título V, políticas de Promoción a la Igualdad en Educación. En este marco surge el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) destinado a escuelas que atendían a la población de mayor vulnerabilidad. Este programa se diferenció del Programa Social Educativo (PSE) y cuestionó la idea que los estudiantes no pueden aprender por sus condiciones de vida. Puso eje en la enseñanza y en la idea de que "todos los sujetos pueden aprender" ya que los considera ciudadanos con iguales derechos.

¹⁰ Durante la década de los '90, se desarrollaron en educación políticas asistenciales y compensatorias a través del Plan Social Educativo (PSE). Estaban orientadas a compensar las desigualdades de origen de los estudiantes, concentrando recursos en la población más empobrecida. Estas políticas "focalizadas" se fundaron en el principio de la equidad, concebida como 'no dar lo mismo a quienes no son iguales', desplazando la idea de ciudadanos con igualdad de derechos.

¹¹ En el marco de La Ley de Educación Nacional 26206/06 la igualdad educativa implica "asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración de todos y todas las niñas, niños, jóvenes y personas adultas" (art. 80, LEN). De tal modo, queda "legitimado" que, a través de la política educativa, el Estado reasume la responsabilidad en su función de integrador social, pero ahora, a diferencia del primer momento fundacional, el reconocimiento de las diversidades culturales es aludido, explícitamente, en las políticas que se promueven para la igualdad. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2012:2)

Las instituciones analizadas, con diferentes matices, trazan su historia y su devenir institucional, se interrogan sobre su tarea y generan algunos cambios en las prácticas. Identificamos algunas iniciativas de carácter novedoso que despliegan los docentes y que definimos como instituyentes ya que generan nuevas formas de abordar la acción educativa.

La primera iniciativa es la decisión de conocer a las niñas, los niños y sus familias; la segunda remite a distintas modalidades de acompañamiento que los docentes abordan para promover el cuidado, la educación así como los derechos de la infancia. La tercera, las relaciones que establecen las escuelas con actores locales para abordar diferentes aspectos que involucran a sus alumnos. Como veremos más adelante, todas remiten a la tarea cotidiana que los sujetos desarrollan en las escuelas, forman parte de las prácticas docentes¹², adquieren matices en la singularidad de cada institución y promueven condiciones para hacer posible la inclusión educativa.

Conocer a las niñas y los niños en los espacios barriales y sus implicancias en la tarea de educar

La tradición escolar instituida hace prever en el imaginario docente ciertas prácticas esperables del alumnado: que las niñas y los niños realicen las tareas, lleguen a horario, presten atención y trabajen en clase, asistan con los útiles escolares, entre otras. Los docentes al ingresar a trabajar, se encontraron con situaciones que generaron interrogantes e inquietudes sobre los modos en que sus alumnos se desenvolvían en el ámbito escolar. Estas preocupaciones motivaron a los directivos y docentes a conocer a sus alumnos en el ámbito barrial.

En el año 2007 ingresó un nuevo equipo directivo en la escuela municipal que contaba con una trayectoria de trabajo en común y se tomaron un tiempo para conocer a los alumnos. El Vicedirector relata:

“Los niños llegaban tarde a la escuela, se escapaban, te insultaban cuando les pedías o les ponías un límite, no querían trabajar” (...) “implicó tener paciencia, charlar con los niños y con las familias para poder comprender sus maneras de actuar en el ámbito escolar.” (Entrevista, 2012)

En la escuela provincial, las docentes manifestaron no comprender diferentes situaciones de las niñas y los niños:

¹² En este trabajo utilizamos la idea de práctica -o práctica docente-, para hacer referencia a distintas tareas que realizan estos sujetos para fortalecer la escolarización de las niñas y los niños y que no remiten de un modo específico a la enseñanza. En esas prácticas identificamos algunas “iniciativas” que nos interesa caracterizar en esta producción y recuperar el sentido que le otorgan los sujetos a las mismas.

“No entendemos cómo pasan del juego a la pelea”, “porque no hacen la tarea”, “qué pasa que no traen las cosas” (...) “yo había trabajado en escuelas del centro, que trabajaban con población de villas ocultas en el centro, pero nunca había estado en una escuela, eh... en un lugar tan excluido o con tanta población, que estuviese en un contexto de pobreza y vulnerabilidad.” (Entrevista a Directora, 2011)

El desconocimiento de estas situaciones puso en tensión los saberes contruidos en sus trayectorias docentes. Se encontraron con una escuela en donde “la totalidad” de las familias vivía en situaciones de vulnerabilidad social. Las poblaciones que viven en estas condiciones atraviesan hambre, sufrimiento social, violencia, carencias elementales, que resultaban difíciles de comprender para quienes no han trabajado con estos sujetos.

Estas realidades generaron cierto cuestionamiento en las representaciones de los docentes sobre sus alumnos, emergieron interrogantes que pusieron en tensión los saberes contruidos a lo largo de sus trayectorias escolares, desarrollaron otros modos para atender las necesidades de sus alumnos.

La iniciativa de los directivos de conocer a las niñas y los niños en sus contextos fue relevante para comprender cómo pensar la tarea de educar en esta escuela. El Vicedirector relató cómo fue la experiencia:

“Íbamos a las casas y seguimos yendo, nos acercábamos a las actividades que hacían en el barrio..., al club donde los chicos jugaban, a la murga..., y empezamos a ofrecer salidas, los sábados íbamos a jugar al fútbol...” (Entrevista, 2012).

Por otra parte, la Directora señaló: *“Conocemos prácticamente el noventa por ciento de donde viven los niños, para entender qué se le puede pedir y qué no, ... si uno sabe dónde vive y cómo vive, sabe si puede hacer una tarea o no puede hacer una tarea”* (Entrevista, 2012)

Estos directivos señalaron que acercarse a las niñas y los niños en un ámbito diferente al escolar tuvo un impacto en la relación y en el vínculo con ellos:

“los niños ven expresiones de afecto,... que nos interesamos en lo que les pasa,... empezaron a bajar las defensas, las barreras que arman para protegerse, cuidarse y no sufrir.” (Entrevista al Vicedirector, 2012).

Manifestaron también que los docentes acompañaron este proceso de conocer

a sus alumnos en actividades concretas, lo que les permitió tener una mirada más integral de la niñez.

En el caso de la escuela provincial, los relatos de los niños, cargados de dramatismo y sufrimiento por las condiciones en que viven, preocuparon a los docentes. Por este motivo, diseñaron distintas propuestas de trabajo aunque no lograron los objetivos esperados. Esto generó frustraciones, malestares, desorientación y también una serie de interrogantes por lo que se propusieron indagar acerca de sus alumnos. La pregunta “¿Por qué los niños no hacen las tareas?” constituyó el aspecto central a partir del cual comenzaron a relevar información sobre los saberes escolares de la familia:

“A ver, la mamá sabe leer, lee y escribe, no; el papá, lee y escribe, no; el hermano lee y escribe, no... Bueno, entonces empezamos a salir a caminar... empezamos a ver dónde trabajaban los chicos, donde vivían, cuáles eran sus lugares de esparcimiento, entonces, a partir de ahí, (...) vemos cómo son, vemos cómo se desarrolla la vida social del chico, y cambia un poco la historia, y empezamos a ver la realidad como realmente es, porque una cosa es que te la cuenten y otra cosa es que vos la veas.” (Entrevista a la Directora, 2011)

Los docentes, frente a los interrogantes que les generaron los comportamientos de sus alumnos, “escucharon” las situaciones difíciles y complejas en que viven. La potencialidad de esta iniciativa no resultó suficiente así que decidieron traspasar las fronteras del edificio escolar para ingresar en el entorno barrial y familiar, salir al encuentro de las niñas y los niños en las actividades que realizan en espacios extraescolares y aproximarse a sus condiciones de vida, a las vivencias y situaciones que los afectan. Estos encuentros impactaron en los vínculos de los docentes con estos sujetos.

Nos preguntamos de qué modo estas iniciativas entran en relación con un discurso de época que pone en discusión dos ideas centrales: la homogeneidad de la niñez en las escuelas, por un lado; así como las limitaciones de los niños y las niñas para aprender debido a las condiciones vulnerables en que viven, por otro.

Acompañamiento a las niñas, los niños y sus familias

El acercamiento de los docentes a las realidades barriales y familiares genera reflexiones e interrogantes que hacen posible pensar otras formas de educar y de acompañar a las familias para obtener información, documentación o asistencia

en instituciones públicas. A continuación, presentamos algunas de estas iniciativas de acompañamiento.

En la escuela provincial aparece la problemática de las niñas y los niños con bajo peso, situación que generó preocupación en los docentes, quienes construyeron relaciones entre la alimentación y su influencia en los procesos de aprendizaje, la atención en clase y la dificultad de aprender “con la panza vacía”. La directora y algunas docentes recuerdan que, en los años posteriores a la crisis del 2001, esta problemática mostró toda su crudeza y las llevó a pensar maneras de abordarla. En este período se instaló en la zona un equipo de salud como parte de la respuesta del Estado provincial a la crisis. Los directivos elaboraron una acción conjunta con este equipo. La Directora relata:

“Cuando empezamos a trabajar, teníamos un 13% de niños en riesgo de desnutrición y eh... y cuando nosotros empezamos a trabajar con el equipo de salud empezamos a comer con los chicos, a estar con ellos en el comedor, a acompañarlos, a sentarnos a la mesa con ellos, a estar, logramos bajar de 13 a 8 puntos los riesgos de desnutrición de los chicos; las maestras compartían el almuerzo con sus alumnos, se sentaban a la mesa.” (Entrevista a la Directora, 2012)

Otra situación comentada por el directivo es la de un niño que llegaba a la escuela cansado, con mucho sueño, nervioso y peleaba con sus compañeros. Los docentes conocían la difícil situación familiar (la mamá había fallecido, el papá estaba preso y él vivía con su abuela).

“... y le decimos a la abuela que no sabemos qué hacer con el Juan, ¿Juanito, qué te pasa? ¿Por qué esta situación? Y porque estoy cansado, porque tengo sueño... Entonces qué hicimos, la Graciela -una de las maestras- trajo una frazada, le poníamos una colchoneta y lo poníamos a dormir la siesta, dormía una hora de siesta y se levantaba nuevo y era otra persona,... y vos le decías ¿Por qué estás cansado? Porque me levanto a las 6 de la mañana a palear escombros, seño... Entonces, está cansado” (Entrevista a la Directora, 2011)

Frente a esta situación, las docentes preguntaron y se organizaron para que el niño pudiera descansar y aprovechar las horas escolares como los demás.

La Directora de la escuela municipal señaló como desafíos la situación de algunos niños y niñas con dificultad en lectoescritura, mal nutridos en sus primeros años y con un “nivel escolar muy bajo”. Frente a esto, elaboraron una propuesta

que consistió en un trabajo más personalizado con los niños; contaban con una docente en tareas pasivas que podía trabajar con estos alumnos y, para hacerlo viable, concurrían una hora antes del horario de clases. Por otra parte, al ser una matrícula pequeña, los maestros también podían ofrecer una educación más personalizada.

Por otro lado, esta Directora relató cómo acompañaron a los padres para lograr la documentación:

“...teníamos niños indocumentados... nunca habían sido llevados a un lugar para una identificación, cuando es uno de los principales derechos del niño, a tener su identidad...empezamos nosotros a acompañar a los padres haciendo todo el recorrido... primero, haciendo una muy buena relación con el C.P.C¹³ Colón... tuvimos mucha apertura por parte del Registro Civil... fue un acompañamiento a los padres, desde pedir el certificado de nacimiento en los hospitales”. La Directora se dio cuenta del trato que recibían en estas instituciones: “... porque son muy maltratados los padres, me di cuenta que por eso no van... no es que se dejan estar, se dejan estar porque a lo mejor, van una vez y los maltratan..., entonces no van más.” Señaló que cuando ella va con el guardapolvo diciendo: “Soy la Directora de la escuela, vengo a acompañar a este padre”, el trato se modifica.” (Entrevista Directora, 2012)

A partir de estos testimonios pudimos observar distintas formas en que los docentes y directivos elaboraron iniciativas para abordar las complejidades y los desafíos que presenta la tarea de educar. Ponen en suspenso la tarea central del docente en la enseñanza para introducirse en otros aspectos de la vida de las niñas y los niños como la salud, la alimentación, el descanso o la indocumentación. Podemos ver que se amplían las formas de entender la tarea de educar y hacer posible ciertos derechos básicos para estas poblaciones.

Las iniciativas que recuperamos hasta aquí adquieren por momentos un carácter asistencial. No obstante, podríamos señalar que son resignificadas desde una perspectiva de derechos. Decimos esto porque, en la actualidad, a partir de la promulgación de la Ley N° 26061 (2005), se promueve la idea de co-responsabilidad de los adultos y de las instituciones que están a cargo del cuidado y la educación, en la defensa de los derechos de la infancia. Por ello, nos interrogamos si estas ideas no estarían influyendo en los docentes y explicarían en cierta medida el surgimiento de otras formas de pensar el hacer cotidiano.

¹³ CPC Colón está ubicado en la zona donde se encuentra la escuela. Los Centros de Participación Comunal son instituciones que dependen del gobierno municipal, se crearon como una política de descentralización de la prestación de los servicios que ofrece la Municipalidad de Córdoba.

En estos casos observamos que acompañar, asistir o educar no son prácticas que se cierran en sí mismas, ni son excluyentes entre sí, sino que se relacionan (Redondo, 2004).

Articular acciones con otros actores para garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños

A partir de los problemas mencionados, los directivos reconocen la necesidad de relacionarse con otras instituciones o actores para abordarlas. Estas relaciones les permiten profundizar el conocimiento del barrio, las familias y las necesidades que atraviesan estas poblaciones. También les permite ofrecer otra mirada de la escuela, aportar recursos, organizar eventos en común así como establecer una red de relaciones y vínculos que las orienta a trabajar con otros.

El Vicedirector relata que, cuando ingresaron a la escuela municipal, no solo conocieron a las familias sino que se acercaron a las organizaciones de la zona. En primer lugar, se incorporaron a la red UNIVIS que funcionaba en el barrio y estaba integrada por: el dispensario, el club, la iglesia, la biblioteca y un comedor barrial¹⁴. Participar en ella les permitió detectar qué mirada tenían estas organizaciones de la escuela y conocer en profundidad las necesidades del barrio. Les posibilitó también hacer visible la escuela, aportar ideas, trabajo, recursos, coordinación y apoyo. Por otro lado, el directivo señala que estos contactos facilitaron la atención de sus alumnos en casos de enfermedades o inasistencias a clase, articulando acciones con otros actores.

Con el tiempo, se generaron relaciones con otras instituciones que trascendieron el ámbito barrial más próximo, como el CPC Colón. Allí participaron de algunas actividades y del Consejo Local de Niñez y Adolescencia¹⁵ donde el Vicedirector se desempeñó como representante de las escuelas de la zona. También se vincularon con instituciones públicas y privadas.

Con respecto a la escuela provincial, al conocer los entornos donde viven los niños y sus familias, y fruto de las conversaciones con los vecinos, surgieron algunas problemáticas e intentaron darles un lugar¹⁶:

¹⁴ Esta red la integran instituciones del barrio que se autoconvocan para atender alguna problemática especial u organizar en conjunto un evento significativo para el barrio.

¹⁵ El Consejo Local de Niñez y Adolescencia se creó a partir de la nueva Ley 26061 de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Estos Consejos tienen como misión la construcción del Sistema de Protección Integral en cada territorio, para garantizar los derechos de la infancia y objetivarlos en protección social real. Esto se logra a través del trabajo conjunto entre los tres niveles de gobierno: nacional, provincial, municipal o comunal, las empresas privadas y las organizaciones de la sociedad civil. Consultado en: www.senaf.cba.gov.ar.

¹⁶ Entre las problemáticas que identifican se puede destacar la contaminación ambiental, las dificultades en el acceso al agua potable y las conexiones a la red eléctrica. En relación a la cuestión ambiental, la villa está atravesada por un canal que antiguamente era utilizado para el riego de quintas del sector, con el tiempo se convirtió en un desagüe para las lluvias. Se encuentra en muy mal estado, con aguas estancadas y una gran cantidad de basura, y, a pesar de los reclamos reiterados realizados por los vecinos para su limpieza, las autoridades municipales y provinciales no reconocen su autoridad de competencia para realizar dicha tarea. Por otra parte, existen varios sectores que constituyen basurales a cielo abierto, lo que genera un importante foco de contaminación e insalubridad para sus habitantes. En el caso de los servicios públicos de agua y luz, son provistos por la autogestión de los vecinos, a simple vista se puede observar una gran cantidad de cables que cuelgan por los pasillos y se enganchan al tendido eléctrico de la empresa de energía eléctrica. En relación a la provisión de agua se realiza a través de caños o mangueras plásticas, lo que no garantiza agua de calidad para el consumo humano.

“En ese momento, empezamos la lucha para el barrio, para la luz, nada que ver con lo pedagógico, no, empezamos a pelear para la gente, porque siempre venían y te decían: “Se me quemó el televisor, se me quemó la heladera” ¿Y por qué? Porque los ganchos... En la escuela nos quedábamos sin luz a cada rato, no podíamos dar clase porque sin luz no teníamos agua, no tenemos nada, no se ve nada, entonces empezamos con una movida con el Ersep para ver si podíamos colocar los medidores comunitarios en las casas.” (Entrevista a Directora, 2011)

A partir del reconocimiento de estas problemáticas, la Directora ofreció la escuela para realizar reuniones y asambleas con lo que lograron un acercamiento mayor a las familias y ganaron su confianza. Así, entraron en escena otros actores. Por ejemplo, mientras tramitaban los medidores sociales de luz, las personas del Ersep¹⁷ se asombraron del interés que los niños tenían por estar en la institución. Los chicos venían y golpeaban para entrar luego del horario escolar y los directivos, desconcertados, no sabían qué hacer con esta situación.

“Cuando nosotros empezábamos a ver que los chicos nos golpeaban la puerta y vino la gente del Ersep, dentro del Ersep había un grupo de personas que tenían una fundación que se llamaba Tarpui, que veían con asombro que los chicos querían entrar en la escuela (...) entonces ellos nos ofrecen dar talleres para los chicos; empezamos con talleres a contra turno, teníamos talleres de folklore, computación, portugués, deporte.” (Entrevista a Directora, 2011)

Según el testimonio de los docentes, las niñas y los niños asistieron a estas actividades con mucho entusiasmo. Cabe aclarar que en ese momento no se había implementado la propuesta de jornada ampliada.

Identificamos distintas iniciativas que promovieron el trabajo “con otros” y en cada institución estas experiencias tuvieron diferentes alcances: posibilitó abordar demandas, conocer más en profundidad el contexto, realizar acciones en conjunto y ofrecer recursos. Podemos enmarcar el trabajo con otros en la perspectiva de redes como “la posibilidad de considerar y tener un conocimiento de la totalidad del contexto de un individuo cuando trabajamos con él, un individuo vive en un nido de relaciones sociales construido por vínculos” (Klefbeck, 1995).

La capacidad de tener en cuenta las relaciones, de hacer foco en ellas y de pensar siempre de modo relacional, es característica de todas las perspectivas de

¹⁷ El Ersep es el Ente Regulador de Servicios Públicos de la provincia de Córdoba.

redes (Najmonovich, 2006) e implica la posibilidad de articular con otros y de un hacer en conjunto. Como expresamos con anterioridad, la complejidad del contexto en que las niñas y los niños viven, los desafíos y los aprendizajes generados a partir de sus propias experiencias enmarcadas en un momento de conquista de derechos, hace que las instituciones generen iniciativas que posibilitan, en cierta medida, concretizar el acceso a derechos básicos para estas poblaciones.

Reflexiones finales

Las situaciones que relatamos en este trabajo nos aproximan a una operación del pensamiento de estos docentes que concebimos como “una alteración de lo dado, aquel movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo dado, problematiza lo evidente, interroga” (Nicastro, S y Greco, B. 2009: 35). Siguiendo las ideas de las autoras referidas, vemos que este pensamiento se despliega en la acción, a partir de los desafíos que se les presentan a los docentes al trabajar en este tipo de realidades escolares. Vemos que se interpelan sus prácticas y se genera un movimiento de encuentro con “otros”: las niñas, los niños, las familias y las instituciones que conviven en la trama local. Se generan también interrogantes, emociones y sentimientos que los llevan a elaborar iniciativas que trascienden los modos instituidos de abordar la tarea docente. Estas iniciativas forman parte de las prácticas docentes y, cabe destacar, van más allá de la tarea de enseñanza.

Las prácticas docentes novedosas que hemos analizado surgen con el ingreso de los nuevos docentes a la escuela. Estos sujetos, a diferencia de otros, eligen trabajar los establecimientos, se involucran y le dedican un “tiempo” que a veces excede a su responsabilidad laboral. Están allí con la convicción de que las niñas y los niños pueden aprender. El conocimiento de las condiciones de vida de sus alumnos les plantea “la necesidad de hacer algo” en pos de mejorar las condiciones educativas. Ensayan algunas iniciativas para transitar la tarea docente y fortalecer la escolarización.

Vinculamos las prácticas mencionadas a un contexto específico: la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la promoción de políticas educativas que ponen énfasis en la idea de igualdad como horizonte educativo. La igualdad tiene como supuesto que todos los sujetos pueden aprender y pone el centro de atención en la enseñanza. Se observa una apuesta a las posibilidades de aprender de las niñas y los niños más allá de las condiciones de desigualdad social en que viven.

A raíz de estas prácticas, los docentes reflexionan sobre los modos instituidos

de realizar la tarea educativa en un contexto donde se prioriza la inclusión educativa, sostenida por el derecho a la educación. Esto refleja el componente político que se despliega en la tarea docente para hacer posible ese derecho.

Por otro lado, nos preguntamos si este conjunto de prácticas adquieren un carácter transitorio o logran permanencia, considerando el lugar que ocupa la escuela en relación al cuidado de la infancia. Decimos esto porque, a partir de Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), se promueve en las instituciones educativas el principio de co-responsabilidad en la protección de los derechos de infancia¹⁸. Cabe interrogarse qué posibilidades de despliegue tendrá la implementación de este sistema debido a su reciente proceso de institucionalización.

En su conjunto, las iniciativas observadas constituyen un rasgo interesante para seguir observado. Su carácter novedoso e instituyente nos obliga a pensar en la permanencia, consolidación y modificación que experimentarán en el marco de la vida institucional.

Por último, queremos destacar cómo estas situaciones nos muestran la construcción de otros sentidos de ser escuela, abierta y atenta a los entornos próximos, lo que les permite pensar “con otros” los desafíos y complejidades del acto de educar en estos contextos. Nos interesa resaltar el carácter colectivo de un “pensar y hacer junto a otros actores” en tanto desafíos de la escolarización en estas realidades.

Bibliografía

Achilli, Elena (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

Avila, Olga S. (2012). “Igualdad y Educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales”. En: *Cuadernos de Educación*. Año X N° 10. Córdoba: Editorial

Carli, Sandra (comp.) (2006). “Notas para pensar la infancia en la argentina (1983 – 2001). Figuras de la historia reciente”. En: *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carli, Sandra (2003) “Educación pública. Historia y promesas”. En Feldfeber, Miriam (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educa-*

¹⁸ Esta ley inscribe a las escuelas y a los docentes como partes integrantes del Sistema de Protección Integral de Derechos que se desarrolla en cada territorio. Además, La Ley N° 26.206 de Educación Nacional, en su artículo 82°, determina que “La autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley N° 26.206, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales”.

tivo. *¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc.

Cravino, María C. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS

Dabas, Elina (comp) (2006) *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.

Feldfeber, M y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. En: *Revista Educación & Sociedad*. Vol. 32, N° 115. Campinas, Abr./Jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

Instituto Nacional de Formación Docente (2014) Clase 01-Parte 02: Políticas socioeducativas en el marco de los debates en torno a la igualdad educativa. Marco Político: Problemas, estrategias y Discursos de las Políticas Socioeducativas. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kessler, G. Svampa, M. y González Bombal I. (2010) *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: UNGS - Prometeo Libros.

Klefbeck, Johan (1995) “Los conceptos de perspectiva de red y los métodos de abordaje en red” en Dabas, Elina y Najmanovich, Denise (comp.) (1995) *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós

Kliksberg, Bernardo y Novacovsky, Irene (2015) *El gran desafío de romper la trampa de la desigualdad desde la infancia. Aprendizajes de la Asignación Universal por hijo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Año 2005.

Ministerio de Educación de la Nación (2006), Ley de Educación Nacional N° 26. 206.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Núñez, Violeta (2004). “La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones”. En: Frigerio, G. y Diker, G.: *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Svampa, Maristella (2009) *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Zelmanovich, Perla (2002), “Contra el desamparo”, Disponible en: http://www.anunciatasrl.org/Descargas%20Educacion/2012/Contra_el_desamparo.pdf

Maestros Comunitarios: trabajar con las familias en su contexto cotidiano¹

Pamela Reisin

Es de relevante importancia recoger como cosecha las experiencias de escuelas, colectivos docentes o equipos de trabajo que hayan logrado ya sea: alterar el orden instituido, cuestionar el poder en un ejercicio arbitrario de la norma y restituir un sentido democratizador de ésta, producir otro vínculo pedagógico, entamar la escuela en redes sociales más amplia. Experiencias que en su devenir dejan huellas subjetivas en los sujetos que participaron y en la memoria institucional.
Redondo, 2006:118

El Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay

El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) forma parte de un conjunto de políticas puestas en marcha por gobiernos latinoamericanos para ampliar la inclusión educativa en países signados por una pronunciada desigualdad social, frente a instituciones escolares que mantienen formas tradicionales y serias dificultades para procesar pedagógicamente esa desigualdad. El PMC constituye una innovación que busca transformar ciertos núcleos del entramado escolar para dar lugar a prácticas pedagógicas más inclusivas. Surge en 2005 como programa educativo interinstitucional ejecutado de manera conjunta por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de la República Oriental del Uruguay. Es implementado en escuelas primarias públicas ubicadas en contextos de pobreza².

Entre los elementos novedosos del programa se encuentran las características específicas que tiene el trabajo de los Maestros Comunitarios, la relación que a

¹ El material que ha servido de base para elaborar este trabajo forma parte de los avances en la investigación “El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas”, correspondiente al Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en el marco de la Beca de Iniciación en la Investigación otorgada en 2015 por SECYT- FFYH. UNC.

² Los últimos datos publicados sobre la cobertura del programa indican que en el año 2014 trabajaron 539 maestros comunitarios en 318 escuelas distribuidas por todo el país; la proyección del programa para dicho periodo era trabajar con 16.000 niños, abarcando el trabajo de cada maestro 30 niños en promedio por año. (Ramos, 2014)

partir de ese trabajo se teje entre la escuela y la comunidad, y las nuevas formas de vincularse con las familias de los alumnos, tomando no sólo como sujeto de la educación al niño sino también a su entorno. El PMC prevé líneas de acción particulares que se traducen en dispositivos -grupos de integración y de aceleración, grupos con las familias, alfabetización en los hogares, transiciones educativas- en cuyos marcos los maestros construyen su quehacer.

El trabajo cotidiano de los maestros comunitarios en la línea Alfabetización en Hogares

El trabajo desplegado por los maestros comunitarios a lo largo de los diez años de implementación del programa está generando procesos instituyentes en distintas escalas, ámbitos y actores: con los niños y las familias, en la dinámica institucional cotidiana, en la relación de la escuela con otras instituciones e, incluso, a nivel macro, en el sistema educativo uruguayo y en la formación docente. Reconocer estos movimientos instituyentes se vuelve relevante ya que se busca identificar los distintos aportes que el PMC puede ofrecer para repensar el formato escolar hegemónico en las escuelas primarias. En concreto, interesa identificar qué saberes, reflexiones y experiencias educativas de los maestros comunitarios en el contexto del PMC son aportes para repensar dicho formato en pos de prácticas escolares más inclusivas.

Para identificar esto, es necesario adentrarnos en el trabajo cotidiano de los maestros. Siguiendo a Ezpeleta y Rockwell (1983), entendemos que dicho trabajo excede ampliamente las definiciones de roles y perfiles que se exponen en los marcos normativos, por cuanto se configura en situaciones relacionales en las que emergen condicionamientos y posibilidades que no pueden ser previstas y abarcadas por el carácter general de las prescripciones. A la vez, su labor se nutre de las interpretaciones, decisiones y prácticas que los propios maestros van poniendo en juego en contacto con las realidades de los niños, las escuelas y las familias, desde los sentidos y recursos que les proveen sus propias trayectorias sociales y formativas. Abordar el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, en este sentido, supone identificar las formas regulares y las tensiones que conforman la tarea docente en la resolución de ese vacío que deja lo prescrito respecto de los requerimientos que plantean los diversos contextos. Los maestros comunitarios son necesariamente artífices de un hacer situado, de un trabajo cotidiano que articula en la práctica diversos componentes de la trama social y estatal.

Si hablamos del trabajo cotidiano de los maestros comunitarios debemos decir que es una labor que recrea y resignifica el trabajo docente. Ser maestro comunitario es una nueva forma de ejercer la docencia. Una nueva forma que no surge

en el vacío, sino que, tiene sus raíces en tradiciones pedagógicas uruguayas ligadas a la educación en el ámbito rural y que resurge, con nuevos sentidos y orientaciones, en un contexto político y social específico.

También, es necesario señalar que existe una gran heterogeneidad en los modos de trabajo que construye/ asume cada maestro comunitario, por lo que no es posible describir “el trabajo cotidiano” como algo unitario u homogéneo. Lo mismo se podría decir del trabajo cotidiano docente en general, ya que como explica Rockwell (2013), es una *labor cultural e intersubjetiva* diferente de otros trabajos, como el industrial o el de servicios, que pueden ser más estandarizados. Pero si analizamos el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios en particular, la heterogeneidad es una característica que cobra mayor relevancia, ya que es una figura docente que aún está en proceso de institucionalización y que posee regulaciones más flexibles que las que posee el maestro de aula, quien debe trabajar con un único grupo durante todo el ciclo lectivo, dentro del mismo salón, abordando los contenidos prescriptos para cada asignatura de dicho grado.

Si hacemos un análisis comparativo entre las escuelas en las que se implementa el programa, veremos que el trabajo cotidiano de cada maestro comunitario es diferente. Esta diversidad en los modos de trabajo, puede ser explicada también partiendo de la base de que ninguna innovación pedagógica (como lo es el Programa de Maestros Comunitarios), puede ser implementada de igual modo ni obtener los mismos resultados en todas las instituciones. Siguiendo a Ezpeleta (2004), podemos señalar que las investigaciones sobre los procesos de cambio escolar, indican que las *“innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por ello, su construcción adquiere un carácter político”*. Lo que sucede dentro de las instituciones con las innovaciones es tan político como las directivas de gobierno que les dan origen y las estructuras de las que dispone para su realización; entre las que se encuentran las formas de la gestión de las escuelas, así como el efectivo gobierno y organización de éstas, los cuales forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacer en la cotidianeidad.

¿Cómo se configura el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios?

El trabajo de los maestros comunitarios está enmarcado en cinco líneas de acción: alfabetización en hogares, grupos con las familias, integración educativa, aceleración escolar y transiciones educativas. Las líneas de alfabetización en hogares y grupos con las familias son las que están orientadas específicamente al trabajo con los niños y sus familias. La línea de alfabetización supone la extensión de la labor educativa de la escuela en los hogares y la de grupo con las familias es entendida como un espacio de encuentro grupal con los adultos referentes de

los niños; las otras tres líneas consisten en un trabajo con grupos de niños, ya sea en la escuela como en espacios comunitarios.

Uno de los objetivos generales de la tarea del maestro comunitario es *“Recomponer el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del maestro comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños”* (Ramos, 2012: 1). Basados en este objetivo, se generan las líneas de acción de alfabetización en hogares y de grupo con las familias, mientras que las líneas de trabajo específicamente con los niños tienen el objetivo de *“Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores - tanto familiares como escolares- se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes.”* (Ramos, 2012: 1)

Si analizamos ambos objetivos como las líneas de acción que de ellos derivan, podemos ver que en pos de la inclusión educativa de los niños, en vez de pretender borrar o ignorar los contextos socio culturales de donde provienen y habitan los alumnos y sus familias, lo re-conocen y lo integran como un punto de partida para el aprendizaje de otros saberes socialmente significativos. Martinis y Stevenazzi (2008) explican que, a diferencia de lo que planteaban las políticas educativas en Uruguay en la década de los '90, que entendían *“la tarea educativa como una acción contra un contexto que afectaba negativamente las posibilidades de aprendizaje de los niños”*, desde políticas educativas como el Programa de Maestros Comunitarios³, si bien no se niega *“la incidencia que tienen las condiciones sociales y económicas de existencia de los niños y las niñas en su desarrollo educativo”*, en vez de ir contra dicho contexto, se busca tender *“puentes y formas colaborativas de trabajo con las familias y las comunidades de pertenencia de los educandos”* (Martinis y Stevenazzi, 2008: 3).

Este singular posicionamiento político-pedagógico tiene sus incidencias a la hora de pensar el trabajo cotidiano de quienes deben llevarlo a la práctica. En este sentido, los autores consideran que este programa *“contribuye al desarrollo de la profesionalidad del docente en la medida en la que le plantea la necesidad de intervenir en una diversidad de situaciones, debiendo desarrollar en cada caso estrategias específicas, debidamente fundamentadas.”* Estas actividades, señalan, se desarrollan en una diversidad de espacios que trascienden los límites del local escolar y *“reconstruyen como espacios educativos espacios sociales y comunitarios”* (2008: 2).

³ *“La presencia de lo escolar en el espacio familiar es una clave central que explica la concepción del Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Desde el punto de vista de las políticas educativas de hoy resulta imprescindible pensar en las familias para lograr “aprendizajes escolares sostenidos” y no solamente como una variable para explicar los “fracasos escolares”. (Almirón y otros. 2008:2)*

Alfabetización en hogares

Según lo definido desde la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios, en la línea de alfabetización, el maestro comunitario *“instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de un adulto referente y del niño, desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal siempre es pedagógico.”* Además, la visita del maestro comunitario en el hogar sirve para fomentar *“la cercanía del ámbito escolar en la vida familiar del niño, acompañando su proceso y generando herramientas que animan a encontrar alegría y valoración del proceso formativo de sus hijos.”* (Ramos, 2012: 2).

A continuación, describiremos algunas de las estrategias de intervención y modalidades de trabajo que han creado los maestros en su trabajo cotidiano con los niños y sus familias, para luego abordar el trabajo cotidiano de los maestros en las líneas destinadas al trabajo con grupos de niños. Estas estrategias de trabajo, si bien parten de lo establecido en las líneas de acción, exceden y reconfiguran lo pautado por estas, creando criterios y modalidades de trabajo situadas y flexibles. Para describir las mismas, partiremos de los relatos de experiencias de trabajo en la línea de alfabetización en hogares en sus primeras prácticas como maestros comunitarios.

María

Los maestros comunitarios buscan en su trabajo con las familias generar una transformación en sus vidas, intervenir en un sentido pedagógico y social, o como dice María, *“interferir, o mediar, o estar simplemente en un momento con alguien en su vida y que pase algo, que tu pasaje por esa vida no sea en vano, que haya un movimiento, que haya un movimiento”* (María. Maestra comunitaria. 2013, Montevideo).

La preocupación de María por el alcance de su accionar como maestra está marcado por un anhelo por *“cambiar el mundo”* con su profesión (haciendo referencia a una dimensión macro-social), pero se da cuenta de que su campo de acción es mucho más singular y concreto *“y es en realidad en lo chiquito, en cotidianidad, en las vidas puntuales que cambian”*.

En este sentido, no es casual que cuando se le solicita evocar y compartir alguna experiencia educativa, María decide relatar una situación en la cual, mediante la intervención que realizó con su compañera de trabajo Raquel, se

produjo, según ellas, una transformación en la vida de la familia con la que bajaron⁴.

E: Bueno... hablando de cosas desafiantes, ¿podrías contarnos, relatar, alguna experiencia educativa, un caso que resulte significativo en tu trabajo como maestra comunitaria, ya sea porque te resultó gratificante, desafiante? alguna experiencia...

M: ¿Alguna anécdota o experiencia?

E: Experiencia educativa (...)

M: No... no sé si es educativa, ahí vamos: es una familia a la que íbamos y ya venía de antes, Raquel ya trabajaba con esa familia, venía haciendo un seguimiento y ese año yo trabajé con ellas y con Raquel, trabajamos en la casa, hicimos alfabetización en el hogar con la chiquita que era Juli, y tenía 3 hermanas más 2 que estaban en la escuela y otra que estaba en el liceo, y ninguna de las chiquitas hablaba, todas tenían como un mutismo selectivo, todas tímidas, súper retraídas, una como depresión muy grande en la familia, la madre como pidiendo ayuda (...) ...y al lado vivía una abuela, la abuela de Nahuel, otro niño de la escuela, también con situación de mucha enfermedad en la familia, una situación también muy demasiado deprimida, si bien queriendo salir adelante la mamá, con muchas ganas de cuidar a sus hijas y queriendo ayudar, todo como que no, no podían, estaban como en un pozo. Y bueno, ahí llegamos y empezamos a trabajar, Juli estaba en 1º conmigo en la tarde, entonces ahí con ese nexo ya me tenía confianza y empezó de a poquito a integrar a las hermanas más grandes, llevamos la Xo⁵ e hicimos diferentes talleres con eso, querían conocer cómo se usaba, como... y de a poquito fue como que nos fuimos metiendo en la familia, pero siempre con esta particularidad de que no había mucha alegría en la vuelta ¿no? Y un día llevamos música y nos pusimos a bailar y a cantar, y la abuela dice: “Yo tengo un aparato de karaoke”, y ya trajo el aparato de karaoke y terminamos haciendo karaoke todas, bailando y cantando y las chiquilinas muertas de la risa de nosotras, nos sacaban fotos, cantando, haciendo coreografías con la abuela, la abuela también, fue como algo, yo salí de ahí llena de energía, viste cuando ganas algo, no sé,

⁴ En otra entrevista que mantuvimos con Raquel, también hizo referencia a esta experiencia en el mismo sentido, “no sabíamos la dimensión del trabajo, a lo que podíamos llegar, y hoy en día nada que ver, es otra familia”. El hecho de haber comentado la misma experiencia en dos entrevistas diferentes de manera espontánea, evidencia que para ambas ha sido una situación significativa y gratificante en su trabajo como maestras comunitarias.

⁵ Las Xo son los nombres que tienen las netbooks que el gobierno les entrega a los alumnos por el Plan Ceibal. Muchas maestras comunitarias utilizan este recurso con los niños y sus familias.

como cuando te dan el regalo más grande, una sensación tan linda de alegría, de felicidad, de haber logrado algo... (María. Maestra comunitaria. Montevideo, 2014)

Siguiendo el relato de María, no podemos ignorar esta dificultad o inseguridad experimentada al momento de clasificar su intervención como “educativa”. Y esta duda que tiene la maestra se debe originar, seguramente, en que su intervención tiene poca relación con lo que habitualmente sucede en un espacio escolar. Realizar una actividad basada en el entretenimiento y la expresión con dos familias en una casa, es algo que en su imaginario no se clasifica como una “intervención educativa”, aunque esta experiencia permitió, como veremos adelante, producir un cambio en el proceso de escolarización de esas niñas.

Analizando el relato de María podemos reconstruir distintos aspectos que configuran el trabajo cotidiano que desarrollaba con su compañera Raquel, especialmente en lo que respecta a las estrategias de intervención que ellas desarrollaron en su trabajo con las familias de los alumnos. El vínculo se empezó a construir previo al comienzo del trabajo en la línea de alfabetización, a través de lo que ellas denominan “seguimiento”. Conociendo la realidad de esa familia y las dificultades para expresarse que tenían las niñas (“mutismo selectivo”, “depresión”) deciden emprender en conjunto el trabajo de alfabetización en hogares. El relato da cuenta de que estaban al tanto también de la situación que atravesaba una familia vecina, constituida por un alumno de su escuela, su madre y su abuela, quienes atravesaban, según las maestras, también una especie de “depresión” o desánimo.

Más allá de la sensación de “alegría” y “felicidad” que le produjo a la maestra haber generado esa situación, ella considera que esa experiencia le permitió a la madre de las niñas realizar un cambio en su vida.

M: Fue un antes y un después. Y a partir de ahí se hizo todo un movimiento con la madre, la madre estaba súper... con una situación de violencia con el marido muy fuerte también, con una situación de iglesia, estaban muy apegados a la iglesia y la iglesia no les permitía cantar ni bailar, ni festejar cumpleaños, era como una cosa... la depresión de la familia no era solo por la situación sino que además estaban siendo... no sé, con esa ideología muy marcada, no debo festejar, no debo... y a partir de ahí empezó a hacer pila de movimientos la mamá, y bueno, dejó la iglesia, le puso el párate el marido, después siguieron juntos pero planteó ella la situación de que estaba incómoda, de que no quería eso para sus hijas. Y fue ver así, en la escuela, a las niñas, y fue un antes y un después, eso de que el maestro llega y (risas) acá en este caso fue así.

E: Mirá... mirá...

M: Y el año pasado yo tuve el placer de tener a una de las nenas grandes en 6º, y verla hablar y verla pasar adelante y hacer una exposición con los compañeros en equipo, y verla reír, era como otro premio más. (María. Maestra comunitaria. Montevideo, 2014)

A través de este testimonio podemos saber que las maestras comunitarias siguieron pendientes de los cambios que estaban emprendiendo en su vida familiar y de la evolución que particularmente tuvo Juli, quien logró terminar la primaria integrada en su grupo, superando su timidez y hasta animándose a exponer un trabajo en público.

Si analizamos esta situación en términos educativos, podemos ver que para la madre y sus hijas poder vincularse desde la confianza con otro actor social, en este caso, las maestras de la escuela, les permitió recuperar la confianza en sí mismas. En el caso de la madre, comenzar a tomar de decisiones sobre cómo quiere vivir y qué desea para sus hijas. Para las niñas, ver a su madre empoderada y con una actitud más positiva frente a la vida, seguramente les permitió habitar la escuela de otro modo, romper con sus dificultades para vincularse con sus compañeros y para participar en las actividades áulicas.

Raquel y Sara

Al pedirles a Raquel y Sara⁶ que relaten una experiencia educativa, narraron dos situaciones que vivieron trabajando en pareja con otras colegas en sus comienzos como maestras comunitarias. Lo similar es que decidieron relatar, al igual que María, intervenciones a nivel familiar, enmarcadas en la línea de alfabetización en hogares, y que ambos casos están relacionados por problemáticas relativas al cuidado y la atención médica durante el embarazo y el parto de la madre de los alumnos. La situación que relata Raquel da cuenta de cómo, en una de las primeras experiencias de alfabetización en hogares que desarrollaba como maestra comunitaria en el año 2008, se encontró con una familia muy humilde. La mujer estaba cursando un embarazo muy avanzado y un día en que fueron a visitarlos, la señora estaba con trabajo de parto, pero se negaba a ir al hospital porque consideraba que el marido debía primero terminar de trabajar como *cartonero* para tener el dinero para el traslado a un centro médico.

R: Ahí el trabajo que se iba a realizar, al principio nos pareció que iba a ser casi imposible de variar o cambiar algo, pero bueno, con el tiempo fui-

⁶ Maestras comunitarias que trabajan en la misma escuela que María.

mos viendo de que no, empezamos a hablar con la familia, en ese momento la muchacha estaba embarazada, ya estaba por dar a luz; cuando nosotras llegamos ese día, la muchacha nos dijo que tenía que dar a luz pero que estaba apretando las piernas para que el bebé no naciera. Entonces en ese momento, nosotras con poca experiencia y además con todo lo que nos estamos enfrentando en el barrio, le decíamos a ella que no, que no apretara, que teníamos que llamar inmediatamente a la ambulancia y que tenía que irse porque ella no podía trasladarse. Entonces ella nos dijo que no, que el traslado no podía ser porque el marido tenía que primero salir a requechar para hacer dinero para el boleto y después recién internarse. Obviamente que en aquella época nos enloquecimos, porque no sabíamos qué íbamos a hacer en ese momento. A su vez la pareja de ella estaba haciendo la selección de materiales en el fondo del ranchito, entonces lo enfrentamos a él, fuimos a hablar y a explicarle que cuando una mujer va a parir no puede aguantar porque corre riesgo, no sólo la mujer sino que el bebé en cualquier momento podría hasta asfixiarse. Entonces después que tuvimos una charla muy intensa con él, entendió que tenía que dejar de lado el trabajo y que tenía que llevarla a ella, pero claro, después nosotras seguimos recorriendo el barrio y no supimos muy bien en qué había quedado todo eso. Después, por la tarde, nos enteramos de que sí la había llevado al hospital y ese mismo día ya había dado a luz, porque cuando nosotros llegamos estaba que se nos prendía de las cortinas, y nos decía: estoy que voy a dar la luz pero no sé qué voy a hacer, tengo que apretar las piernas porque eso me dijo mi marido. ¡Vos imagínate en esa situación!

E: Estaba en riesgo la vida

R: Estaba en riesgo totalmente la vida de los dos, porque tampoco sabíamos cómo estaba el embarazo, porque ella, controles...” (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo, 2014)

Y continúa narrando que llamaron a la directora para que les “aconsejara qué hacer en ese momento, porque tampoco era cuestión de tomar la decisión si nadie las acompañaba.” Y la directora les dijo: “No, Uds. van a esperar a ver qué resolución va a tomar el marido y si no toma ninguna resolución capaz que ahí sí podemos intervenir.” Sin embargo, ellas sentían que por conocer la situación y no intervenir llamando a una ambulancia estaban “*en falta*”. Finalmente siguieron trabajando en el barrio y se enteraron de que ese mismo día había ido al hospital y había dado a luz. Luego de este episodio, continuaron trabajando con la familia y empezaron a notar cambios.

R: Y con el tiempo seguimos trabajando con la familia y empezamos a notar cambios, muchos cambios. Al principio ya no nos recibían con todo el rancho cerrado como estaba, se empezaron a abrir, después empezamos a pasar a la pieza principal que ellos tenían, que conjuntamente a la pieza estaba el caballo, la herramienta de trabajo que había que mantenerla, preservarla y cuidarla... (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo, 2014)

En un comienzo trabajaba sola su compañera Alejandra, mientras Raquel estaba en otra casa cercana, pero luego decidieron hacerse “carga las dos”, porque era una situación muy compleja la que atravesaba esa familia.

R: Y bueno, después Ale empieza a trabajar con ellos y de a poquito, de a poquito ya te digo, se dieron cambios, empezaron la construcción del baño, les dieron un plan de emergencia, lo estaban utilizando en el ranchito, y con el tiempo empezamos a ver que sí hubo un avance en la niña, los padres de la niña ya estaban de otra manera, él bebé estaba creciendo y estaba divino, y cuando se terminó el trabajo, ellos lograron salir de La Chacharita, y la última vez que los vimos, bueno... muchos agradecimientos, y ya estaban viviendo en una casita que les habían dado por Tierras Blancas, pero ellos sí aseguraban que no iban a volver más a la precariedad, que ellos habían logrado cambiar,. Esa fue la última vez que los vimos, muchos años atrás, pero vinieron los dos a despedirse. (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo, 2014)

La construcción del lazo entre estas maestras y la familia se dio a partir de intervenir en una situación crítica. Desconocemos en qué consistió efectivamente el trabajo que desarrollaron con esa familia, ni por qué se decidió en primera instancia trabajar con ellos, pero sí podemos advertir que por medio de la intervención de estas maestras y el acceso a ciertos programas de asistencia social, esta familia pudo mejorar su calidad de vida. A su vez, esta experiencia significó un gran aprendizaje para Raquel y Alejandra en sus inicios como maestras comunitarias. Según Raquel, esta fue la situación más difícil que le tocó atravesar en ese rol.

E: ¿Y qué es para vos...por qué crees que esta historia te sale primero?

R: Porque yo creo que fue la más difícil de todas las que enfrentamos, la más difícil por muchísimas razones. Primero cómo surgió porque era ir a una casa a presentarte, y vamos, y ahí nos encontramos un disparate de si-

tuación, cómo poder arreglar, era imposible arreglar, pero ayudar a arreglar... si todo lo que ellos venían pasando se nos escapaba de las manos, porque yo nunca en mi vida imaginé que a una mujer que iba a parir había que decirle que no apretara las piernas y que tenía que ir a parir!

E: Y es que hablas de poca experiencia

R: Muy poca experiencia

E: Pero poca experiencia también para atender un parto, estamos hablando de qué experiencia deberías tener vos como maestra para trabajar en un parto...

R: Ninguna, en un momento con Alejandra nos miramos y dijimos: nosotras no vamos a tener que atender el parto, cómo hacemos, qué hacemos, obviamente que no nos íbamos a quedar solas con eso y si en ese momento, como se ve en las películas, la muchacha cae y se viene él bebé (risas). (Entrevista a Raquel y Silvia. Maestras comunitarias. Montevideo, 2014)

Transitar una situación como esta es inesperada para el oficio docente, y como tal lleva a cuestionarse cómo debe intervenir una maestra cuando se enfrenta a una realidad social y cultural tan compleja y delicada.

E: ¿Y hoy tenés experiencia para enfrentar una situación así?

R: Yo creo que sí, yo veo este tipo de experiencia, hay una conexión directa con algunos de los doctores de la policlínica con los que estamos trabajando en las redes, yo creo que simplemente: teléfono, llamar... bueno, mira, nos está pasando este caso puntual, qué hacemos. En ese momento no había nadie, cuando nosotras recién empezamos no había nadie, yo creo que sí, llamar a la doctora, a Judith, y que por lo menos nos diga pasos a seguir en esta situación, contar con alguien que te apoye, que te respalde en ese momento, porque llamar para que la escuela decida qué hacer, no. Tiene que ser una persona que esté directamente relacionada con la salud, y en este caso, en este momento, yo creo que haría eso.

R: No te sentirías tan....con esto de “nos enloquecimos porque no sabíamos qué hacer”

S: Claro, ya es otra forma. Reaccionas diferente, incluso muchas veces con situaciones así, los policías comunitarios nos ayudan también, hay otra gente, otros actores que también se puede involucrar y no nos vamos a sentir tan solas como nos sentíamos antes. (Entrevista a Raquel y Silvia. Maestras comunitarias. Montevideo, 2014)

Con el tiempo, Raquel aprendió a tender redes con organizaciones e instituciones que trabajan en ese territorio, a saber que no son ellas, las maestras comunitarias, quienes tienen que “arreglar” todas las situaciones, sino que su función en estos casos está en mediar entre las instituciones y las familias, para que estas puedan acceder a ciertos derechos básicos, como la atención médica, y para que las instituciones públicas lleguen a quienes más lo necesitan. Tal como se explica en uno de los documentos emitidos desde la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios, “*el maestro debe ser un nexo para que las familias puedan acceder fácilmente a otras instituciones, sin perder su rol docente*”, por cual es necesario el trabajo en “redes”. (CEIP, 2013)

Jorge y Anabela

Jorge y Anabela trabajan juntos en una escuela en Montevideo. Jorge lleva varios años trabajando como maestro comunitario allí y Anabela comenzó a trabajar con él en 2013. Su trabajo fuerte ese año fue todo lo relacionado con la línea de integración. Si bien en años anteriores habían trabajado en la línea de alfabetización en hogares, en 2013 decidieron priorizar su tiempo en el trabajo con dispositivos grupales con los niños y realizar entrevistas y visitas a las familias, pero no trabajar en la línea de alfabetización en hogares específicamente. Jorge comenta una experiencia de alfabetización en hogares, cuando comenzó su trabajo como maestro comunitario, con una familia que vivía en una situación de extrema pobreza y cuya organización doméstica no estaba planificada como para desarrollar actividades “escolares”. Además, el padre de los niños, el “adulto referente”, estaba inmerso en las urgencias que conlleva sobrevivir en la más extrema pobreza, razón por la cual el acompañamiento en la trayectoria escolar de sus hijos no era una tarea prioritaria.

J: Y lo que veíamos es cómo ese acompañamiento en la alfabetización en hogares, donde, claro, tenemos claro nuestro rol ir a... de lo pedagógico, mostrar un modelo a ese adulto y posicionarlo en un lugar donde ese adulto pueda acompañar las tareas escolares del niño, eso está claro, está clarísimo, tenemos que hacer eso. Ahora, después hacerlo es el tema,... En casos más graves, un caso que trabajábamos en un asentamiento, con una familia que vivía de la basura, nosotros decíamos: aquí hay que empezar por humanizar, no, no... No sé, conductas asociadas a la llegada del maestro, ellos vivían todo el tiempo sucios, pero llegaba el maestro y ahí se lavaban las manos, “bueno, hay que lavarse las manos, llegó el maestro”. Pero no se lavaban las manos para comer ni para ninguna otra cosa que

no fuera y lo entendíamos como un paso importante, pero a veces...

E: ¿Eso en otra escuela?

J: No, en esta, esta. Y después, por ejemplo, buscábamos un espacio para trabajar, no había mesas, no usaban mesas ni sillas, tenían sí las camas pero después -la comida inclusive- estaba en el piso, comían en el piso de tierra. Entonces les decíamos: podríamos organizar una mesa, tenemos una cascara y una tijera acá, podemos apoyar esto en algún lado, bueno... entonces ella improvisaba una mesa, ponía un cartón, unas cosas, apoyaba, este...y podíamos trabajar, apoyaba el cuaderno. Para sus deberes eso no estaba, por supuesto. Inclusive, los primeros días había un chorizo ahí y comía y tocaba las cosas y decía: “mira ahí como se te ensució el cuaderno, mientras comes, capaz que cuando trabajamos mejor no comer. Entonces después empezaban a asociar que cuando venía el maestro había que lavarse las manos y trabajar.

Entonces al otro día que voy “bueno, vamos a trabajar, vamos a sacar el cuadernos, podés traer la mesa que armamos el otro día, ya no, el otro día teníamos frío y la prendimos fuego.” Cosas claras para su vida práctica que nosotros no cuestionamos en absoluto, no cuestionamos su vida práctica, pero tratamos de proponerle un modo de organización, capaz que la comida...entonces de a poco empezamos, como que la casa se empieza a transformar y a veces vemos que las cosas se transforman sólo en torno a nosotros, pero no que se incorporan como una cuestión necesaria para la vida de ellos, sino que asocian...

E: Y quizás es solo necesaria para eso...

J-: Solo asociada a eso, claro, ¿estem? y lo que nosotros veíamos cuando trabajábamos con el Equipo de Escuelas Disfrutables, la psicóloga con algunos planteos podía empezar a organizar la cabeza de esa familia, y que eran herramientas que nosotros no teníamos y que veíamos cómo, en poco tiempo, la mujer venía y decía “para Ud. el tema de salud de su hija adolescente es tal cosa. El tema de no sé, legal, suyo es otra y el tema del hijo chiquito es otra” entonces... “y el vínculo que Ud. tiene con fulano debe ser así y el vínculo con... como que tenía más herramientas como para decir “bueno, señora, a ver, yo le ayudo a organizarse en el funcionamiento familiar de esta manera, y era como mucho más... práctico. (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo, 2013)

En este relato podemos identificar que el trabajo en esta línea implicaba para Jorge cuestiones sumamente complejas. Por un lado, él pretendía “mostrar un modelo a ese adulto y posicionarlo en un lugar donde ese adulto pueda acompa-

ñar las tareas escolares del niño”, y por otro, hace referencia a la necesidad de “humanizar”, como si las condiciones de vida de esa familia no fuesen humanas o dignas para los seres humanos. En este sentido, pretendía modificar ciertos hábitos de higiene y de alimentación para así generar mejores condiciones para el aprendizaje. Explica que ellos no “cuestionan su vida práctica” pero tratan de “proponerle un modo de organización”, y que si bien las familias incorporaban sus recomendaciones, lo hacían sólo cuando estaban los maestros comunitarios presentes. Esta situación llevó a Jorge a sentir que los alcances de su intervención en la vida cotidiana de esas familias son muy escasos o efímeros. Explica, “...a veces vemos que las cosas se transforman sólo en torno a nosotros, pero no que se incorporan como una cuestión necesaria para la vida de ellos”, y considera que necesita de otras herramientas prácticas para poder desarrollar esta tarea de una mejor manera.

Las familias que están en situaciones de extrema pobreza viven “cotidianeidades críticas” (Avila, 1999), marcadas por la necesidad y la urgencia, y es en este cotidiano familiar y doméstico donde los maestros realizan su intervención pedagógica. Una intervención que, en un tiempo y en un espacio regido por la supervivencia, busca diferenciar un tiempo y lugar para el aprendizaje escolar.

Reconocer al otro...

Las experiencias de alfabetización en hogares hasta aquí expuestas, tienen algo en común: todas dan cuenta del impacto que experimentan los maestros al ingresar al hogar donde viven los alumnos de su escuela, al conocer su mundo doméstico, privado. Re-conocer al otro, conocer su modo de estar en el mundo, sin prejuzgarlo, no es una tarea sencilla. Al respecto, Folgar, quien trabajó en la formación de maestros comunitarios, explica que “Estar abierto a reconocer la otredad implica hacer el esfuerzo de romper con los estereotipos, buscar el significado que le da el otro a lo que dice y a lo que hace. Romper con el núcleo rígido de nuestras “verdades absolutas” y que esta apertura es la que permite preguntarse sobre el comportamiento de los otros y que los otros “nos perciban más abiertos, más comprensivos”. Este posicionamiento, que la autora llama sensibilidad etnográfica es, según la misma, la “base de toda intervención que pretenda perdurar y ser efectiva, y que debería acompañar cualquier forma de intervención sociocomunitaria. (...) Recuperar al otro y darle un lugar es fundamental, y supone el tránsito del extrañamiento al reconocimiento.” (Folgar, 2006: 20). Quizás estas experiencias relatadas por los maestros, testimonios de sus primeros ingresos en los mundos de los otros, reflejen ese transitar del extrañamiento al reconocimiento, que es el pasaje que habilita cualquier proceso dialógico.

Bibliografía

Avila, Olga Silvia. (1999) *Fronteras Invisibles. La relación Escuela-Comunidad en contextos de transformaciones sociales*. Grupo Editor Nuevaocentro.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. (1983) *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos políticos N° 37. Ed. Era. 3. México DF

Folgar, Leticia. (2006) *La conciencia del otro: incorporando una perspectiva socioantropológica* en Andamios Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios. Año 2-Número 2. PP. 18-21

Martinis, Pablo y Stevenazzi, Felipe. (2008) *Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar*, en Revista Propuesta Educativa, FLACSO, N°29. Buenos Aires.

Redondo, Patricia. (2006) *Interrupciones en los territorios de la desigualdad en Igualdad y Educación. Escrituras entres (dos) orillas*. Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (Comps.) Del Estante Editorial.

Rockwell, Elsie. (2013). *La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa* en “La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos” Coord. R. Raymundo. 2013. México.

Documentos Programa de Maestros Comunitarios

Ramos, Rosario (2012) “*Resumen ejecutivo resultados PMC 2012*”. Documento de la Coordinación Técnica del PMC-CEIP/Mides, Montevideo. Disponible en URL en http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PMC_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf

CEIP. ANEP (2013) *Líneas de acción de maestro comunitario*. Rol: Objetivos del PMC. Disponible en URL en <http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/lineas-pmc-2013.pdf>

Juego de otredades. La construcción de experiencias subjetivas y escolares en la niñez ¹

Claudia Bruno

Introducción

La educación es el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a la lógica de la normalización, de los discursos de la diversidad, en suma sin ser reducido a lo esperado.
Canciano (2003)

Entre los intereses y recorridos del equipo, se sostiene la preocupación acerca de problemáticas surgidas en torno a cómo se van configurando y qué lugares van encontrando los niños y adolescentes en sus experiencias vitales en la trama educativa. Este trabajo intenta registrar cuestiones ligadas a las miradas de los otros, especialmente de los adultos que acompañan a los niños en sus experiencias subjetivas, a la vez que construyen su lugar como alumnos. En especial interesa revisar “*los posicionamientos de los adultos y cómo estos posicionamientos producen efectos en los territorios educativos*”². Tenemos presente las tensiones y transformaciones del escenario escolar, en convergencia con el momento social-histórico en el cual estos procesos se despliegan, y en el cual se complejizan y fusionan vivencias personales, los diversos modos de escolarización y las elaboraciones gestadas sobre la *infancia*. Por lo cual, es necesario pensar a los niños y sus trayectorias en tanto sujetos históricos, en coyunturas específicas.

Consideramos al niño como un sujeto en devenir, que está transitando momentos de la vida que se definen por la transformación, en relación a los demás. Nos proponemos problematizar cómo las miradas de los demás actúan acompañando, cuidando, marcando senderos y también, en algunos casos, señalando fuertemente identidades que van más allá de las vivencias de los niños, y tienen que ver muchas veces con las representaciones que construimos acerca de lo que

¹ Este artículo se ha elaborado en base a una ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas en investigación educativa. Organizados por el Ciffyh. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba Octubre de 2015.

² Proyecto: Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes (2014-2015) Directora: Olga Silvia Avila.

debiera ser la infancia, según los parámetros socialmente naturalizados.

Revisamos estas miradas en relación a las experiencias educativas de los niños, en términos de tiempos –eventuales y provisorios– que *“si bien tienen lugar en este aquí y ahora, siempre cuentan con un porvenir y remiten a distintos pasados”* (Nicastro y Grecco, 2009). Tomamos la comprensión sobre la experiencia escolar que acercan Dubet y Martuccelli (2000), que expresan: *“La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad...”*. Estos autores reconocen a la experiencia escolar como *“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”*, por lo cual el entramado de lo subjetivo y lo social se configuran de modos indisociables entre sí.

Cuando un niño ingresa a la escuela, se le oferta un encuentro cultural que le exige un esfuerzo psíquico de incorporación a lo social, una articulación y reelaboración de aquello primario familiar, en una vida compartida con otros. La escuela, como espacio de lo social, también se constituye en un primer lugar de representación e imposición. Creadora de discursos y decires, colabora por ello en la producción de subjetividades en desarrollo. Schlemenson (2000) dice que en la escuela *“cada uno reelabora en su interior una nueva representación psíquica de sí mismo que, mediante la confrontación de la realidad e historia, permite poner en acción la enunciación de un proyecto individual a futuro”*. Se constituye en un lugar de ensayo y oportunidad de reposicionarse psíquicamente a partir de la relación con otros, reconociendo el vital anclaje de/en lo social.

En el trabajo de campo nos propusimos registrar esas miradas, esos pequeños gestos, nuevas palabras que permiten observar cómo es posible cuestionar los lugares dados, cómo pueden habilitarse otros espacios, como pueden pequeñas intervenciones –“ceremonias mínimas”, al decir de Mercedes Minicelli– desplegarse como marcas potentes en el desarrollo y en la conformación de identidades en los niños.

Fundante en la vida de los niños, es necesario recuperar la importancia del lugar del adulto a la hora de intervenir, no sólo desde posiciones o acciones individuales sino desde el cimiento histórico y social en el que se asienta ese lugar. Silvia Avila y otros (2015) señalan que: *“Nos parece necesario incluir al niño en un devenir histórico y social concreto, en cuya trama se tejen experiencias y se construyen subjetividades, implica un posicionamiento político como adultos responsables en la atención y la educación”*.

Aquí se toman para su relato y análisis dos situaciones observadas en el trabajo de campo en las que es posible registrar, poner rostro a los sujetos y sus interacciones, reconociendo en esa minucia y en los pequeños gestos, nuevas miradas creativas y muchas veces superadoras sobre aquello incuestionado. Los hechos se registran en dos escuelas diferentes, pero que tienen en común permitirnos vi-

sualizar las interacciones del mundo infantil, las experiencias vitales y de escolarización de los niños, y las posiciones de los adultos que los acompañan; explorando cómo se entranan y conjugan estos elementos en la modulación de la experiencia subjetiva, escolar, de estos niños.

Mariano, los discursos de los *otros* y la escuela

“Después de todas las escuelas a las que fui, la última fue la mejor. Recuerdo el primer día, me sentí con mucha vergüenza, era la primera vez que formaba con chicos comunes, no sabía con que me iba a encontrar... mi pulso, podía sentirlo como latía. Me sentía extraño frente a todos esos chicos. Era hora de empezar algo nuevo, jamás visto por mí... todos querían hablar, opinar; cuando me dí cuenta que yo no era distinto a los demás, yo era igual que todos... Luego Graciela dijo lo siguiente: para todos los chicos nuevos yo soy su maestra... hay dos chicos nuevos: Mariano y Fani. Me puse colorado, parecía un rojo oscuro... He tenido pruebas insostenibles, a veces no me salía una prueba y me ponía mal, y no había quién me convenciera de jugar, correr o cosas que me gustaba hacer a mí. Pasando el tiempo, me convertí en un nuevo chico con la ayuda de Clara, Paula, mi mamá”.³

Mariano es muy agradable con los demás, de temperamento aplomado, gusta de la música y del cine. Es muy alto para su edad, de pelo castaño, boca y labios grandes y orejas puntiagudas. Vive en una ciudad del Gran Córdoba, en una pequeña casa, junto con su hermano menor. Nació en Buenos Aires donde vivió con su mamá y abuela; nunca conoció a su padre. En el primer año de vida sufrió reiteradas internaciones hospitalarias debido a neumonías y reflujos. Durante las mismas se le detecta Síndrome de Wiliams (*síndrome malformativo, que cursa con dismorfas faciales características: orificios nasales antevertidos, puente nasal plano, maxilar amplio y boca con labio superior prominente, etc. Puede acompañarse o no con retraso mental*⁴). Se le indica a su madre que tramite el certificado de discapacidad; por ello, obtiene el subsidio y la atención médica correspondiente. A los dos años nace su hermano y poco tiempo después se mudan los tres a la provincia de Córdoba. Su mamá ha estado bajo tratamiento psiquiátrico en reiteradas oportunidades y no logra sostener un empleo, por lo cual la familia siempre ha subsistido apenas a través del subsidio que se le otorga a Mariano.

³ Extracto de relato escrito por Mariano, llamado “Historias de mi vida pasada”, que redacta cuando tiene 10 años.

⁴ Fejerman, Natalio. *Neurología Pediátrica*. 1988

Cuando tiene 5 años, ingresa al jardín de infantes en una escuela pública y luego de los primeros días en que la madre completa toda la documentación referida al niño, la convocan para señalarle que la institución no trabaja con niños con discapacidad, que debe realizar otro diagnóstico y revisar su escolarización... En la nueva consulta médica se le indica que tiene *hiperactividad* y se lo medica con Ritalina⁵.

De allí en más, transitó por diferentes instituciones escolares: otro jardín en el que culmina el año lectivo; un ingreso fallido a primer grado y la indicación de educación especial, institución a la que asiste durante unos meses hasta que luego cierra sus puertas; al siguiente año un par de meses en otra escuela especial, de la cual es expulsado debido a *su conducta*; otro intento de ingreso a escuela común que fracasó... Finalmente, cuando ya tiene 10 años, una escuela especial de otra ciudad cercana lo recibe; luego del período de ambientación, informan que *Mariano tiene un coeficiente intelectual promedio al de su edad y debe ingresar a escolaridad común*.

Han transcurrido cinco años en los cuales el niño no tiene escolaridad sistemática, y se suceden fracasos en diferentes instituciones. Mientras tanto, su hermano menor asiste a la escuela sin mayores dificultades. Frente la nueva indicación de escolarización, Mariano comienza terapia psicológica con un profesional que acompaña al niño y a la madre en este nuevo intento. Es rechazado en la escuela donde asiste su hermano. Recurren entonces a la escuela común cercana a su domicilio: una pequeña escuela pública provincial, que funciona en dos turnos: mañana 4°, 5° y 6° grado, y por la tarde, los grados inferiores.

Ante la posibilidad de matriculación de Mariano, la directora de esta institución justifica su negativa en: *la fama de mala conducta del jovencito.... No sabemos cómo tratarlo, además la escuela está tratando de cambiar su cariz, está más exigente*. Se solicita la intervención de la inspectora zonal, quien señala: *el niño debe ingresar a la escuela que le corresponde por cercanía al domicilio, en el grado que los profesionales evalúen que corresponde y con acompañamiento de integradora*. La directora se ve en la obligación de recibir al niño, pero indica que se le tome una prueba diagnóstica y en función de ello se decida la modalidad de su escolaridad. La maestra integradora rechaza esta sugerencia y finalmente, el primer día de clases, Mariano ingresa en 5° grado.

La docente de grado recibe a Mariano dispuesta a trabajar conjuntamente con la maestra integradora: intermedia ante reclamos de algunos padres que cuestionan a la dirección: *cómo van a dejar que ingrese un chico así, todos sabemos los*

⁴ Marca más reconocida de la droga: Metilfenidato. La misma es un estimulante del sistema nervioso central, utilizado comúnmente en el tratamiento medicamentoso del trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

problemas que tiene, es más grande que los demás del grupo... La docente le exige a Mariano las mismas normas y estudio que a los demás, defiende claramente su posición ante requerimientos de la directora, frente a cuestiones pedagógicas y algunos conflictos, que son vistos con mucho temor.

Transcurridos algunos meses desde el comienzo de clases, docentes de grado e integradora evalúan que no es necesario un trabajo individualizado con el niño ni realizar adecuaciones curriculares. Mariano estudia y responde al mismo nivel que sus compañeros, estableció vínculos positivos y de compañerismo con sus pares, es solidario con los demás y muy respetuoso con los docentes.

Mariano, no escolarizado, se ha alfabetizado, “*espando*” lo que su hermano estudiaba...

Cuando termina el año lectivo, el niño es el mejor promedio de su grado, correspondiéndole ser el abanderado de la escuela. Finalmente esta mención no le puede ser otorgada por motivos reglamentarios (deben transcurrir dos o más años en la misma escuela para que un alumno reciba la bandera). La misma directora, en el acto académico de finalización de ciclo, decide concederle un reconocimiento especial al *mejor promedio*.

El niño continúa sin dificultades su escolaridad y cuando finaliza 6° grado, la docente integradora concluye que no corresponde ya su acompañamiento ya que *la discapacidad no se expresa como tal*. En cambio, sugiere que Mariano tome clases particulares en algunas materias, en especial como un modo de contención frente a la ansiedad que le provoca su ingreso al nivel medio. También se discute la renovación de su certificado de discapacidad, situación que su madre cuestiona ya que el subsidio es su único ingreso y modo de filiación social (obtiene obra social y un lugar para vivir).

Hoy Mariano asiste al secundario; participa activamente en el grupo juvenil de su parroquia y quiere estudiar música...

La voz de Abril

Abril está en 3° grado. Asiste a una pequeña escuela rural desde el nivel inicial. Su familia es numerosa, convive con sus padres y hermanos, casi todos ellos mayores que ella, en un campo cercano a la escuela. Las condiciones de vida de la familia son de alta vulnerabilidad. La niña en el aula, en el patio, se muestra muy tímida. Pocas veces es posible escuchar su voz, tanto en los juegos como en su participación en las actividades del aula. Ha sido siempre así, desde que ingresó a la escuela: de ese modo la describen y la reconocen sus compañeros y docentes. Ha sido siempre así, desde un lugar de respeto de su forma de estar en la escuela.

A comienzos de este año escolar, su maestro se cuestiona ese silencio. Se pregunta qué no quiere decir Abril, no se *conforma* con sólo la mirada o la sonrisa

de la niña. Y se plantea como objetivo valorar, que los demás lo hagan y que la niña también, lo importante de su palabra. Comienza entonces a realizar pequeñas intervenciones, todos los días en el aula: realiza modificaciones en los grupos de trabajo buscando con quien ella pueda sentirse a gusto, le otorga tiempos y esperas para escucharla, la invita a realizar comentarios (a los cuales la niña se niega inicialmente), propone actividades facilitadoras en las tareas, genera diferentes formas de expresión, juega con la voz y las palabras de él, incorporando siempre el humor. Muy tímidamente, Abril realiza algunos comentarios aunque su tono de voz sigue siendo casi imperceptible. Paulatinamente, sus compañeros comienzan a percibir de otras formas a la niña, esperando algo diferente de ella. Pareciera que algo se estaría modificando en los otros, respecto del lugar de esta niña en la trama grupal y por supuesto, para ella misma.

En una entrevista, su docente dice:

Me propongo más, que pueda leer en público alguna producción, no siempre van a tener esta paciencia con ella... Cuando tenga otro docente el año que viene, ¿qué pasará? La van a terminar estigmatizando como pasó con su hermana, que no puede, que no sabe, piensan que tiene un retraso... No quiero eso mismo para ella. Viste cómo es: en la escuela tenés que poder mostrar lo que aprendés...

La historia vital de la niña se encuentra atravesada por el sometimiento y situaciones de violencia que vive en ámbito intrafamiliar. La escuela lo conoce y reconoce como un posible motivo que explica lo que le sucede. Justifica lo que le pasa, alcanza para comprender. Lo interesante aquí es poder visualizar el posicionamiento de un adulto que desde esa comprensión actúa, intentado ofrecer algo diferente en ese otro espacio de vida y socialización, que no sólo evite replicar el lugar de la niña en la dinámica familiar, sino que oferte herramientas de superación.

Sigue diciendo su maestro:

Cuando el niño no comunica, pareciera que no podés saber si está aprendiendo y entonces se termina viendo como un niño con problemas de aprendizaje... Esto es lo que puede terminar pasando con Abril, que se la diagnostique así, que se la termine poniendo en ese lugar. Quizás, que no hable en su casa conviene, no podemos dejar que también ocurra acá (en la escuela).

Acerca de los diagnósticos y pronósticos. *Historia de Cronopios y de Famas*

“El fama considera al cronopio. Nunca hablará hasta no saber que sus palabras son las que convienen, temeroso de que las esperanzas siempre alertas no se deslicen en el aire, esos microbios relucientes, y por una palabra equivocada invadan el corazón bondadoso del cronopio”.

Julio Cortazar (1962)

Los estudios médicos, la *discapacidad* y la *certificación* de la misma, la visión de las *diferencias*, condiciones familiares, sociales y contextuales, las posibilidades subjetivas, aprendizajes, el sufrimiento, los logros y sus diversas expresiones...

En los primeros años de vida de estos niños se hicieron presentes ciertas palabras y explicaciones que decían de ellos más que un sujeto, un objeto de esas palabras. ¿Qué sentidos fueron otorgados a esos discursos iniciales, para decir acerca de Mariano? ¿Y a los silencios de Abril? ¿Cómo actuaron en su carta de presentación al mundo? ¿Y luego en la escuela? ¿Qué puede aportar la mirada de otros para re-enunciar o quebrar esa palabra que los representa? Cuestiones que nos interesa poner en reflexión cuando Aurora Ayciríex (2003) explica que *el diagnóstico como evento es constitutivo para la subjetividad implicada. No es un evento cotidiano. Es un hecho significativo en la secuencia narrativa de su existencia.*

La definición del diccionario de la Real Academia Española dice del término diagnóstico: *Recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza.* En medicina, un diagnóstico busca revelar la manifestación de una enfermedad a partir de la observación y análisis de sus síntomas. Implica la nominación y la búsqueda posible de su cura o tratamiento. Implica también una hipótesis, provisoria.

Ahora, los sentidos se desdibujan cuando un diagnóstico se convierte en sinónimo de pronóstico –y en un ejercicio de interpretación y simplificación– y pasa a ser utilizado como calificativo indiscutido de quien lo porta. Continúa diciendo Ayciríex (2003) que *cuando la palabra diagnóstica, nombra al sujeto, y cuando intenta representarlo, violenta su realidad, porque es un conjunto de signos que representa convencionalmente al supuesto mundo subjetivo, con un código...*

Durante 10 años de la vida de Mariano, la mirada de los otros (médicos, especialistas, familia, diversos establecimientos educativos, docentes, algún terapeuta) se quedaron con un primer plano, una foto instantánea que congelaba una historia en construcción de un sujeto. En una imagen que no permitía reconocer las huellas dejadas por los discursos de la *enfermedad* y los significados conferidos en un momento dado. *Síndrome, discapacidad*, que fueron vistos como su esen-

cia. Su nominación se constituyó en las escuelas por las cuales transitó como una reafirmación de las *diferencias* que el diagnóstico médico podría involucrar.

Abril que, desandando su infancia, demanda otras miradas que quizá disputan lugares diferentes a los que pareciera le han señalado. Pareciera que aún en el borde, en la cornisa, de la mano de quien hoy es su docente.

Untoiglich (2013) se pregunta *¿Cómo alojar las complejidades de la infancia, que se dan a ver en la institución escolar sin patologizar las diferencias?* Se trataría más bien, de enriquecer lo curricular con la construcción de espacios subjetivamente significativos en los que la relación con los otros se estructure también como una preocupación pedagógica; permitirse y permitir ir más allá de las nominaciones. Dice Skliar (2008) que *la alteridad se configura como el lugar de la diferencia*, en el reconocer en el otro no sólo su presencia, sino su existencia. Sumamos también a Larrosa (1995) que invita a cuestionar que, *en todo caso, lo que debiera problematizarse son los límites de la escuela en tanto “dispositivo pedagógico”, como “lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí.*

En las situaciones que observamos, pareciera que se jugó en un momento de la vida de estos niños la posibilidad de sostener una pregunta, una duda; y que abrió la posibilidad de pensar dentro de esas instituciones algo más sobre ellos. En Mariano estuvieron presentes algunas personas circunstanciales, su mamá, su docente, y su fuerza interior que resistía, no a la nominación de su discapacidad, sino a lo que ella representaba para algunos *otros*. Para Abril, un docente que cuestionó lo que se decía y se esperaba de ella. Posicionamientos y miradas instituyentes que permitieron abrir una brecha hacia nuevos sentidos.

Kaplan (2006) sostiene que *pensar relacionamente a las construcciones objetivas y a las estrategias subjetivas representa un primer paso para romper con las visiones fatalistas o bien con aquellas que suponen la inevitabilidad de destinos y trayectorias sociales y educativas... En cada acto social se pone en juego la determinación y la libertad; el mundo de la necesidad se ve jaqueado por el mundo de la creatividad.*

Estas personas e instituciones significaron y re significaron ciertos decires e introdujeron la variación de sentidos de ciertas palabras. Intervenciones que toman cuerpo, que se convierten en estrategias pedagógicas cuando son capaces de sostener y acompañar los complejos procesos que muchas veces atraviesan los niños.

Bibliografía

- Aiciriex Aurora y Moretti, Victoria. (2003). "Por las cornisas del diagnóstico" en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comp.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. la habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Fundación CEM. Buenos Aires.
- Avila, Silvia y otros (comp.) (2015). Mundos de niñez/ adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia educativa. En *Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Canciano, Evangelina. (2003). Discutiendo la noción de déficit en la educación del otro pobre en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comp.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. la habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Fundación CEM. Buenos Aires.
- Cortázar, Julio. (1962). *Historias de cronopios y de famas*. Alfaguara.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Lo-sada. Buenos Aires
- Dubrovsky, Silvia (comp.) (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Kaplan, Karina. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. - 1a ed. - Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.
- Nicastro, Sandra y Greco Beatriz. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. Rosario.
- Skliar, Carlos y Tellez, Magaly. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- Schlemenson Silvia. (2000). Subjetividad y Escuela, en *Políticas, instituciones y actores en educación*. Ediciones Novedades Educativas y CEM- FLACSO, Buenos Aires.
- Untoiglich, Gisela. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Colección conjunciones Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

LAS/LOS AUTORAS/ES

OLGA SILVIA AVILA. Es Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC), Magister en Investigación Educativa (Centro de Estudios Avanzados, UNC). Es Profesora Titular Ordinaria en la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación y responsable del Seminario “Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas” (Escuela de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Ejerce la docencia universitaria desde 1994 y dirige el Proyecto de Investigación “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes”. Ha sido Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Secretaria de Extensión y Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Su campo de trabajo abarca estudios institucionales en educación, problemáticas de los sujetos y transformaciones sociales en diversos contextos.

CARINA BERTOLINO. Es Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Ejerce la docencia en carreras de grado de la Universidad Provincial de Córdoba y en Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba. El eje principal de su ocupación ha estado ligado a las temáticas relacionadas con la formación inicial de profesores. Además, ha trabajado en el análisis y asesoramiento de propuestas educativas desarrolladas en el marco de organizaciones no gubernamentales.

CLAUDIA BRUNO. Es Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC) y Profesora en Educación de Deficientes Mentales. (Instituto Dr. Domingo Cabred). Ejerce la docencia en cursos y licenciaturas de Formación Docente Continua y como docente en educación especial. Además ha participado en consultas pedagógicas del Instituto de Capacitación e Investigaciones de los Educadores de Córdoba en UEPC. Los ejes de su recorrido han estado relacionados con la integración escolar de alumnos con discapacidad en la escuela común y con la formación de docentes.

MARCELA CARIGNANO. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Cursó la Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas de Intervención Socioeducativas de FLACSO. Actualmente realiza su Doctorado en Estudios Sociales de América Latina en la línea de socio-antropología de la educación. Cumple fun-

ciones docentes en el nivel medio y terciario y no docentes en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Ha dictado cursos de Formación Docente Continua. Se interesa particularmente por los procesos de intervención sociocomunitarios, las infancias y los procesos de inclusión educativa.

ALEJANDRA CASTRO. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C), Magister en Políticas y Estrategias (Centro de Estudios Avanzados, UNC) y Doctora en Ciencias de la Educación (FFyH. UNC). Actualmente es docente en la carrera de Ciencias de la Educación y docente de posgrado en diversas carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido docente de postítulos, cursos y licenciaturas de Formación Docente Continua y profesora en institutos de Formación Docente. Ha integrado equipos de asesoramiento pedagógico en el sistema educativo de la Municipalidad de Córdoba, específicamente en el nivel Inicial. Los ejes abordados en investigación principalmente son: Políticas educativas en la provincia de Córdoba con foco en la escuela secundaria; Políticas de inclusión educativa; formatos escolares y pedagogía.

MARÍA CARLA HERBSTEIN. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente ejerce la docencia en carreras de grado de la Universidad Provincial de Córdoba. Ha sido docente de postítulo, cursos y especialización docente en educación y TIC. El eje principal de su ocupación ha estado ligado a las temáticas relacionadas con la formación de profesores de arte y la formación docente inicial.

ANDREA MARTINO. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con mención en Formación Ética y Ciudadana (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Actualmente ejerce la docencia en la carrera de grado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido docente de postítulos, cursos y licenciaturas de Formación Docente Continua y profesora en la escuela Secundaria. Es coordinadora del Programa Consulta Pedagógica del Instituto de Capacitación e Investigaciones de los Educadores de Córdoba en UEPC. El eje principal de su ocupación ha estado ligado a las temáticas relacionadas con la escuela secundaria, la formación docente y la intervención pedagógica.

MARISA MUCHIUT. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Cursó la carrera de Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (Facultad de Filosofía y Humanidades,

UNC.). Actualmente ejerce la docencia en la materia Análisis Institucional de la Educación y en el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones pedagógicas en la carrera de grado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Ejerció la docencia en Institutos de Formación Docente y en la actualidad integra el equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior, de la provincia de Córdoba. A profundizado en temáticas relacionadas con la niñez y la escuela en contextos de pobreza, los derechos de infancia y la educación en los “apoyos escolares”.

PAMELA REISIN. Es Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC) y tesista de grado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ha sido ayudante alumna en el Proyecto de Investigación “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes”. Actualmente es profesora de nivel medio y de pre-grado en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (UNC) y Coordinadora de un Centro de Actividades Juvenil (C.A.J).

GUSTAVO ENRIQUE RINAUDO. Es Profesor y Licenciado Psicología, Tesista de la Maestría en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es Profesor Asistente en Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana y Docente Supervisor del Contexto Social y Comunitario del Programa de Prácticas Preprofesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y docente en Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba. Desarrolla actividades en proyectos de extensión universitaria. El eje principal de su ocupación ha estado ligado a temáticas relacionadas con la niñez, la escuela y la comunidad en contextos de pobreza.

LAURA ROMERA LARGO. Es Licenciada en Psicología. Se encuentra cursando la Maestría en Investigación Educativa en el Centro reestudios Avanzados de la UNC. Actualmente ejerce la docencia en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido docente de postítulos y cursos de la Red de Formación Docente Continua y profesora en el Nivel Superior. Desarrolla tareas en equipos interdisciplinarios en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Su actividad tanto en investigación como en la intervención profesional ha girado en torno a la infancia y los procesos de escolarización.

MARINA YAZYI. Es Profesora en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, y Especialista en

Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario, por la Universidad Nacional de Lanús. Actualmente es Profesora Asistente en la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación y en el Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). Ha asesorado proyectos educativos en espacios comunitarios y propuestas de formación en la UNC. Coordina una materia de la Especialización de Educación Primaria y TIC, del Ministerio de Educación de la Nación y es profesora en Institutos de Formación Docente. El eje principal de su ocupación ha estado ligado a la niñez, los derechos, y la formación docente.