

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.

3. Experiencias de niñez y educación

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 consti-

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 CIFFYH. 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.

tuyen en una multiplicidad de experiencias en las cuales participan, desarrollándose 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 sobretodo impacta en su capacidad simbólica

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”.

3. Experiencias de niñez y educación

para elaborar propuestas que puedan albergar a las poblaciones con diversas trayectorias 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

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.

experiencias educativas identificadas socialmente como “apoyos escolares” o espacios 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.

¹⁰ Santillán, Laura (2012) *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos. Buenos Aires. (pág. 251-253)

3. Experiencias de niñez y educación

En un caso se trata de un centro comunitario ligado a una institución de origen 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 pue-

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).

den replicar en otros casos. La propuesta de *apoyo escolar* estaba destinada a 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,

3. Experiencias de niñez y educación

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,

¹⁴Cfr-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.

3. Experiencias de niñez y educación

reír, pasar el rato. También se plantean cuestiones vinculadas a sus resistencias a 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,

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*.

en los espacios donde participan. Nos referimos a qué quieren, qué necesitan, 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

3. Experiencias de niñez y educación

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 (N° 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 6° 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

¹⁶ Centro de Actividades Infantiles. Una propuesta socioeducativa para la infancia. CAI. 2011. Pág 3

como protagonistas. En este caso se crean Centros de Actividades Juveniles para 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 apesadas 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

3. Experiencias de niñez y educación

acciones de apoyo a la escolarización en la misma escuela, diversificando y complejizando 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.