

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

¹Una 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.

²Dicho Plan constituyó uno de los pilares de la gestión en materia educativa: dotar de mayor infraestructura y mejorar las condiciones para impartir la enseñanza.

³José 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.

⁴En 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.

⁵El 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”, “porqué 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 construidos 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 construidos 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.

¹³CPC 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: permitió 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” (Klefbek, 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