

## **VII COLOQUIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS**

14, 15 Y 16 DE SEPTIEMBRE DE 2017. Montevideo, Uruguay

### **CONSTRUCCIONES INSTITUYENTES PARA LA CONQUISTA DE DERECHOS: EXPERIENCIAS DE INFANCIA EN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN ARGENTINA**

Eje temático: **I. Infancia y adolescencia.**

Eje transversal: **Construcción de equidad e igualdad.**

Autora: **Marina Yamila Yazyi** marina.yazyi@gmail.com

Afiliación: **Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”,  
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de  
Córdoba.**

**Palabras clave:** Infancias- Derechos- Instituciones- Educación

#### **Resumen:**

Este escrito se propone compartir avances de investigación realizados en el marco del proyecto “Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad”, perteneciente al Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El estudio aborda dos espacios socioeducativos, un Centro Integrador Comunitario (CIC) y un Centro de Actividad Infantil (CAI) ambos situados en las afueras de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Nos detendremos, especialmente en la construcción de prácticas instituyentes, novedosas, colectivas y transformadoras, que de la mano de políticas sociales promovidas principalmente en el período 2003- 2015, fueron configurando experiencias socio-educativas, que garantizan la conquista de derechos de niñas y niños en nuestro país.

El trabajo realizado en estos espacios socioeducativos, nos lleva a preguntarnos cómo estas propuestas pedagógicas habilitan nuevas experiencias de niñez y vinculaciones con el saber. En tanto aquello que sucede allí, interpela la vida institucional, atraviesa el trabajo educativo en escenarios institucionales singulares, históricos y complejos y, en ese sentido, tensiona prácticas sedimentadas respecto a la niñez, la participación infantil, la educación, la igualdad y la inclusión social.

Abordaremos los modos en que se tejen prácticas concretas, desarrolladas en escenarios institucionales y territoriales singulares, con las políticas sociales y educativas promovidas desde la sanción de la Ley 26.061, de

Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, del año 2005, y la Ley 26.206 de oficial Educación Nacional, del año 2006.

***Esos ojos que nos miran***

*“Como en una película vista hace ya tiempo, recuerdo esta escena: un patio lleno de macetas, una señora elegante, vestida de claro y una niña con el pelo oscuro, muy tímida, que estaba de visita. La señora le pregunta:*

*-¿Vas al colegio?*

*Mudo asentimiento*

*-¿Te gusta?*

*Mudo asentimiento*

*-¿En qué grado estás?*

*-En cuarto*

*Y la señora apartó la vista de la niña y se dirigió recogida a los otros:*

*-¡Ah! ¡Por fin escuché la voz!*

*La niña sintió el diálogo como una trampa.*

*¿Qué preguntaban los adultos? No de igual a igual sino tendiendo trampas para descubrirla.*

*Siempre guardé el recuerdo de esa escena, donde esa niña, que era yo, se sintió engañada”*

Griselda Gambaro, Conversaciones con los chicos.

Poner en palabra, alzar la voz, entamar en la escritura, las voces, las imágenes, los sonidos, los saberes y las experiencias transitadas en espacios socioeducativos, volverlas objeto de reflexión siempre resulta una tarea compleja, un esfuerzo de comprensión y problematización[1].

Partimos de pensar las múltiples construcciones gestadas en dos instituciones, que comparten ciertas características territoriales: una escuela primaria y un centro comunitario, desde allí nos centraremos en las experiencias y prácticas socio-educativas gestadas por sujetos concretos y colectivos, y en tanto *praxis*, en ellas se imprime un sentido: acciones sociales con pretensión transformadora.

Las experiencias de infancia, nos convocan a reflexionar respecto de las políticas públicas presentes en estos espacios y las acciones que se desarrollan con niñas y niños, en pos de sus derechos.

Es aquí, donde cobra sentido lo instituyente, aquello generador de nuevos procesos, pujas por instalar nuevas simbolizaciones o resignificar las del pasado, desde René Loureau (1975), las prácticas instituyentes representan lo nuevo en relación a lo instituido, es lo que lo pone en cuestión. La fuente de lo instituyente es el imaginario que ofrece otras miradas de la realidad y que en la práctica promueve la conquista de derechos.

### **Los escenarios institucionales**

La investigación se despliega en dos espacios socioeducativos, un Centro Integrador Comunitario (CIC) y un Centro de Actividad Infantil (CAI) ambos situados al sudoeste de Córdoba capital (provincia de Córdoba, Argentina), a las afueras de la ciudad.

Los Centros Integradores Comunitarios, representan una política nacional ejecutada desde el año 2004, desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, con el principal objetivo promover el desarrollo local a partir de la integración comunitaria y el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades a través de la articulación de múltiples actores sociales y sectores estatales. Nacen como respuesta práctica para la implementación de las políticas sociales del gobierno nacional, provincial y municipal. Allí se brinda atención primaria de la salud (atención médica y odontológica, campañas de vacunación, campañas de prevención, entre otras prestaciones), se desarrollan actividades educativas (apoyo escolar, dictado de programas formativos, dictado de talleres, entre otras actividades), entre otras.

Cada CIC cuenta con una Mesa de Gestión Local (MGL), espacio de participación, organización y problematización de las necesidades, se encuentran conformadas por diversos actores de la comunidad: tales como instituciones, organizaciones sociales, referentes gubernamentales, asociaciones vecinales, clubes, vecinos, etc. En las MGL, se identifican y priorizan las problemáticas sociales locales, para luego definir las posibles estrategias de acción y participación junto al Estado en la resolución de las mismas. (Documento Plan Ahí, s.f, p.2-3)

En este sentido, los CIC, en tanto espacios comunitarios, representan la materialización de una política pública y para la promoción de otras. Al ser una institución social, pública de matriz comunitaria, es fruto de luchas, demandas y construcciones colectivas. Su “razón de ser”, su identidad otorgada a fuerza de una política nacional y concretizada en los procesos y dinámicas territoriales singulares dan cuenta de un Estado presente en el contexto inmediato de los sujetos.

Por su parte, los Centros de Actividades Infantiles (CAI) formaban parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación de la Nación impulsó desde el año 2008 a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, con el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad educativa de las niñas y los niños que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social.

Los CAI funcionan en las escuelas primarias. Las niñas y los niños participan en diversas actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas y otras que se consideren relevantes en la comunidad. Estas propuestas están a cargo de maestros talleristas que las diseñan considerando la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social.

En los CAI las niñas y los niños cuentan con apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad por parte de las y los Maestros Comunitarios, quienes desarrollan diferentes de actividades con el objetivo de acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y/o educativas.

Ahora bien, estos espacios son pensados en tanto instituciones sociales, formaciones sociales complejas e históricas. Instituciones producto de procesos sociales complejos y dinámicos, que devienen de una historia de institucionalización que supone tensiones y anclajes sociales, culturales y subjetivos en el seno de transformaciones, y que en su hacer demandan reconfiguraciones institucionales.

Desde la configuración estos espacios socioeducativos, se habilitan y sostienen una concepción de los sujetos (niños y niñas) con pleno derecho. Esta concepción se halla en el corazón mismo de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se reconoce la educación como bien público y social, y como responsabilidad estatal.

### **Infancias y derechos**

El paradigma que introduce la Convención sobre los Derechos del Niño, desde su entrada en vigor en 1990, supone un cambio profundo y radical en la manera de concebir la infancia, habida cuenta que confiere a la niñez un nuevo estatus: el de sujetos pleno de derecho[2].

Este cambio de paradigma en Argentina se comienza a gestar lentamente, en 1994 se otorga a la Convención sobre los Derechos del Niño jerarquía Constitucional. Luego de largos debates y luchas de organizaciones sociales, educativas, políticas, en el año 2005, Argentina da un importante paso al comenzar el procesos de adecuación normativa a la Convención y sanciona la Ley N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que establece la implementación de un Sistema de Protección Integral para la infancia y adolescencia.

La Ley 26.061 abre el camino hacia una nueva institucionalidad por medio de la creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, organismo del Poder Ejecutivo Nacional especializado en

infancia y familia; y del Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, órgano deliberativo, consultivo y planificador de políticas públicas para la infancia y la adolescencia en todo el territorio, teniendo en cuenta y trabajando desde las distintas realidades del país. (Web: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/ninez>)

Las políticas públicas que implementó el Gobierno Nacional entre 2003 y 2015, dan cuenta de ciertos procesos de transformación de las políticas de niñez en la Argentina, principalmente desde el impacto de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en 2005, y el consecuente desarrollo del Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, desde los cuales se promovió modificaciones normativas e institucionales.

Desde este enfoque de las políticas emprendidas en dicho periodo, se manifestaron en los territorios, la implementación de diversos programas y proyectos destinados a la inclusión social de niños, niñas y jóvenes.

En ese sentido, pensamos que "...las políticas públicas y las políticas educativas no son procesos lineales, coherentes y deliberados sino que son objeto de un proceso social y político que conforma un campo en disputa" (Birgin, 2017). Bien sabemos que en materia del estudio de las infancias, los derechos y los espacios educativos latinoamericanos, existen grandes desarrollos. Desde concepciones respecto del protagonismo infantil (Colombia y Perú son países con gran desarrollo en esta línea), pasando por la mirada plural e histórica de la niñez (Carli, Rattero, Redondo, Santillán, entre otros para el caso Argentino), hasta creación de los consejo niñez (Córdoba es muestra de esto previo a la sanción de la Ley N°26.061). En ese sentido, las políticas son construcciones que en muchos casos "vienen a ponerle letra", -cuando toman por ejemplo formato de ley o programa-, a prácticas que ya se vienen gestando, a demandas y luchas sociales, de organizaciones, de escuelas con fuerte arraigo comunitarios y territorial.

Podemos observar que también emergen modos de pensar y mirar a los sujetos, principios de la educación y el educar. Desde allí, los procesos instituciones y educativos, se construyen y consolidan en la historia de un país, en sus marchas y contramarchas, resultado de relaciones de fuerza en coyunturas específicas.

Por referirnos a eso: desde el año 2003, con la asunción de la presidencia de Néstor Kirchner, el 25 de mayo de 2003 y hasta 2007, y luego con la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), se gestó un proceso de reconstrucción social, desde un nuevo paradigma económico y político, centrado en la producción nacional y restitución derechos, desde un

Estado presente, activo y promotor. El Gobierno recupera el espacio simbólico perdido, lo público. Se convocaron a las organizaciones sociales y comunitarias en la recuperación de la participación y construcción colectiva de ciudadanía; se pasó del concepto de beneficiario al de sujeto de derecho/titular de derechos. (Políticas Sociales del Bicentenario, 2011)

Particularmente desde el Centro Integrador Comunitario, se desarrolló el “Programa primeros años”, iniciativa que integra acciones y recursos de tres Ministerios Nacionales: Desarrollo Social, Salud y Educación.

El propósito del programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años” es instalar como política pública el abordaje integral del desarrollo de niñas y niños de cero a cuatro años en su contexto familiar y comunitario desde la perspectiva de integración social, institucional y territorial de las acciones de gobierno.” (Gamarra, 2009, p.41)

Dialogando con una de las referentes barriales que participó como facilitadora, nos comentaba que acciones y actividades llevaban a cabo: *“Hacíamos talleres de prevención... no enseñábamos... acompañábamos a las madres a la crianza de sus hijos, mejorar un poquito, a enseñar los límites (...) Hacíamos juegos, había un grupo de madres que hacían clases de títeres, iban a los comedores, escuelas, copa de leches... o día del niño...todo eso estaban. También acompañábamos a los padres con la parte adolescencia como cuidarse, prevención.... prevenir enfermedades, los métodos anticonceptivos”* (Entrevista a Referente barrial-vecina).

Resulta interesante, como la entrevistada se posiciona desde el lugar de la cercanía, de la proximidad para con quienes desarrollaba los talleres “(...) *no enseñábamos... acompañábamos a las madres a la crianza de sus hijos (...)*”; comenta a continuación que un requisito para participar del programa era ser vecina/o del barrio, es desde allí, que no sólo se considera a la mujer del barrio como poseedora de un saber fruto de su experiencia cotidiana y el tránsito por diversas actividades, asimismo, nos permite visualizar como políticas como éstas forman facilitadoras barriales, proveyéndolas de nuevas herramientas para el mercado laboral.

Asimismo, se configuraron y articularon algunas iniciativas y proyectos, bajo la conformación de una comisión de *espacios socio-educativos y niñez*: Apoyo Escolar (niños de entre 6 y 11 años), Copa de Leche (0 a 4 años) y Literatura Infantil (4 a 11 años). Un equipo voluntario se reunió para discutir, articular y proponer acciones para estos espacios. Se realizaron diversos talleres con niños y sus familias (principalmente madres), en los cuales se

sumó activamente el Programa Médicos Comunitarios[3]. Una de las cuestiones que más inquietaba era profundizar en un área vacante para el barrio, el trabajo en torno a la Primera Infancia. Intentando recuperar una iniciativa política: los Centros de Desarrollo Infantil[4]

En una charla con la coordinadora del CIC, ella nos expresa, esta línea de trabajo: *“...dentro de CIC nosotros intentamos establecer como líneas de acción para abordar las problemáticas que nosotros identificamos a nivel comunitario. Dentro de estas líneas están, la línea **socioeducativa**, que está orientada a los niños desde la primera infancia hasta los doce años. En el marco de esta comisión, lo que intentamos hacer, es generar acciones para brindar, digamos, actividades, ya sea recreativas o educativas para los niños, por ejemplo tenemos el apoyo escolar, es también una propuesta Municipal, en el marco del presupuesto participativo, una docente brinda apoyo escolar a los niños en edad escolar, de seis años, hasta el CBU.”*

Frente a dicha necesidad, desde marzo de 2014, la comisión de *espacios socio-educativos y niñez*, comenzó emprender ciertas prácticas concretas al respecto. Allí se discuten, piensan y crean las acciones a emprender. Inicialmente las actividades comenzaron en la copa de leche a cargo de vecinos del barrio. Si bien el proyecto inicial implicaba que los niños concurran por la mañana a tomar la leche, el equipo decidió realizar diversas actividades, respondiendo a las necesidades manifestadas anteriormente. Estas con el tiempo fueron organizadas en talleres rotativos, donde se trabajaron cuestiones en relación a la alimentación con niños y padres, literatura, huertas y juegos, talleres de cocina y artes plásticas, atravesadas por la perspectiva de derechos. Se realizaron salidas y viajes durante todo el año: al Zoo de Córdoba, Parque de los Sentidos, camping San Martín, etc.

En este sentido, la coordinadora del CIC, nos comenta: *“Dentro de esta propuesta socioeducativa, tenemos un espacio que es de promoción a la lectura, que está financiado por la provincia, que es el "Programa Permanente de Atención a la Familia del Niño", que brinda un monto destinado a estas actividades, que incluye la merienda y en general, actividades que tienen que ver con la promoción de la lectura. Y por otro lado, existe una "Copa de Leche" que es para chicos de cero a cuatro años, que es también con financiamiento de la Municipalidad en cuanto a los alimentos, y es en este espacio socioeducativo, donde se generan las líneas de acción, donde se diseñan con las que contamos con personal idóneo, líneas de trabajo para abordar lo que es la primera infancia. En este espacio "Copa de Leche", armamos como un espacio específico que se llama "Ronda de Mates", que está orientado a las mamás que tengan niños en esa*

*edad, de cero a cuatro años. La idea es tratar de generar un espacio de educación o de educación temprana para los niños, y sentar las bases, para tratar de fortalecer el CDI dentro de lo que es el CIC.”* (Entrevista realizada a Coordinadora del CIC)

El espacio socio-educativo, comenzó a aglutinar algunas acciones de economía social, invitando a las madres y padres de niños a través de talleres de emprendimientos de cocina, en articulación con médicos comunitarios se produjeron aceites saborizados, panes llenos y plantines aromáticos para participar de ferias de emprendedores. Los niños participan en las actividades junto a sus padres y construyeron su propia huerta para el espacio socio-educativo.

En el caso del Centro de Actividades Infantiles, se desarrollan talleres culturales los días sábados, incorporando niños y niñas de distintos niveles del sistema Educativo, si bien funciona en la escuela primaria, participan estudiantes del jardín y la secundaria de la zona. Durante los días de semana las maestras comunitarias, realizan actividades de apoyo pedagógico a los niños que asisten a la primaria.

En el transcurso de los talleres culturales, los grupos se encuentran organizados en distintas edades: de 4 a 6 años, de 7 a 11 años y de 12 a 15 años. Una de las maestras comunitarias a cargo del grupo de 7 a 11 años manifiesta que *“...para este años estamos trabajando desde la literatura infantil con la metáfora de los animales, partimos de pensar las mascotas que tienen en sus casas, y pensamos en animales de su contexto cercano, por ejemplo el caballo que usan para el carro con el cual juntan cartones algunas familias, luego vamos pensando en distintos animales...esos que son raros o no tan conocidos, jugamos con las letras y los modos en que se escriben...”* (Dialogo con Maestra Comunitaria-2017) Las actividades propuestas, dan cuenta de una mirada atenta respecto de las particularidades de esos sujetos y el contexto; partiendo de aquello conocido, pero ampliando las posibilidades de imaginar y transitar aquello que genera curiosidad.

Por otro lado, resulta interesante pensar como esta escuela primaria, ubicada en los márgenes de la ciudad, se convierte aloja, alberga, hace lugar, otorga un “nuevo tiempo” donde los patios y las aulas se pueblan de música, papeles de colores, cuentos, juegos y deportes. Si bien recién en 2017 comenzamos a conocer esta experiencia, en los primeros acercamientos observamos que esta política socioeducativa se orienta a la igualdad y la calidad, contribuyendo a dar cumplimiento al derecho a la

educación de todas las niñas y los niños y que, desde una perspectiva más amplia, está comprometida con la justicia social.

Cabe aclarar que, desde fines de 2015 ante el cambio de gobierno, los CAI funcionan en algunas provincias y en otras no, el caso de la provincia de Córdoba que adhiere a esta política en 2010, los CAI siguen en vigencia. Este punto no nos parece menor, nos habla del pasaje de una política pública nacional interrumpida/discontinuidad federal (“vaciada” en lo real) que es “tomada” y continuada, como política pública local a nivel provincial en el caso cordobés.

Es interesante poder inferir esta serie de movimientos y articulaciones posibles entre sujetos, organizaciones y programas en el marco de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en septiembre del año 2005 después de muchas luchas poniendo fin a 100 años de patronato.

Niñas, niños y jóvenes son contemplados como sujetos de derecho. Podríamos pensar que el CIC y en los CAI como espacios educativos y comunitarios de inclusión, corresponsables del pleno cumplimiento de esos derechos en el periodo de desarrollo. Es decir, que las prácticas institucionales que se llevan a cabo pretenden contemplar este plus de derecho.

...es necesario generar las condiciones en las que niñas, niños y jóvenes puedan crecer en un entorno pedagógico democrático, a partir de la creación de las condiciones psicosociales para que activen su autoestima y puedan reconocerse en los otros, y las condiciones materiales -espacios de participación y toma de decisiones- que permitan desarrollar plenamente la ciudadanía. (Estrada, 2000, 42).

En este sentido, las políticas socioeducativas de esos tiempos se piensan como reparadoras, en tanto: “donde hay una necesidad hay un derecho”, los procesos y prácticas institucionales privilegian la protección y reconstrucción del tejido social; y despliegan políticas compensadoras que tienen como eje principal la inclusión social, son preventivas, promotoras y permiten la construcción de mayor ciudadanía; se ejecutan haciendo hincapié en el derecho a la educación. Es aquí, donde aparece fuertemente como el Estado piensa al pueblo y los derechos a restituir y garantizar. (Yazyi, 2015, p.14)

### **Sobre las Asignaciones Universales**

Hablar de las experiencias de infancia en espacios institucionales socioeducativos, nos convoca a recuperar una de las políticas más

significativa en torno a la conquista de Derechos en los últimos años en Argentina, y que en sus múltiples atravesamiento ha gestado reconfiguraciones institucionales.

Nos referimos a la Asignación Universal por Hijo (AUH), Asignación Universal por Embarazo y Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR), medidas que por su alcance y magnitud "...significan el reconocimiento de un derecho social: el derecho de las niñas y niños argentinos a estar incluidos, a gozar de un estándar básico de vida, bienestar y de seguridad económica (...) ratifica la universalidad de los derechos sociales..." (Kliksberg, 2015, p.26)

La AUH[5] para la Protección Social, complementa el régimen de Asignaciones Familiares, al incorporar un subsistema no contributivo que tiene en cuenta la situación de aquellas familias con trabajadores informales o desocupados, con niños menores de 18 años. El programa entró en vigencia a partir de octubre de 2009 y otorgaba una prestación monetaria no contributiva de montos que se van actualizando año a año (el mismo monto que cobran los trabajadores formales) de carácter mensual que se abona a uno solo de los padres o tutor por cada, niña o niño menor de 18 años a cargo o sin límite de edad cuando se trate de un hijo discapacitado. En 2015, se incorporó un monto que representa la "ayuda escolar".

Las transformaciones que estas políticas promueven, las prácticas que se generan en torno de ellas, responden a un cambio de paradigma. Desde el pasaje paradigma protección cautelar/tutelar[6], al paradigma de protección integral[7]. La AUH parte de una concepción del paradigma de protección integral, no hay discrecionalidad, va universalizándose en etapas de inclusión, inicialmente no incluía a las embarazadas, y se va ampliando en nuevas miradas de inclusión. Podríamos decir que al ampliar derechos, se amplía la inclusión, desde el paradigma de protección integral. Fortalecer la familia y el centro de vida, acompañado de fortalecimiento escolar, contar con ingreso para los chicos y para la autonomía de ese grupo familiar.

La AUH, representa un avance importante (...) que, sin lugar a dudas, establece un piso y un punto de partida para millones de niños y niñas de nuestro país. La inclusión del carácter universal a la ley abre nuevas condiciones de posibilidad para profundizar derechos históricamente vulnerados de la infancia en la Argentina e instala en el imaginario social una responsabilidad política de la democracia. (Redondo, 2012, p.110)

Respecto de para qué se destinan los aportes de la AUH, una vecina nos relata:

*“... yo creo que hoy en día mucha gente habla, pero por ejemplo, ahora no te alcanza para la canasta familiar, o en las compras, entonces, la asignación te ayuda, porque mi hijo no tiene una zapatilla comunacha, cuando llega la asignación le puedo ir a comprar las zapatillas, una buena ropa, pero yo con la otra plata que mi marido cobra, compro la comida...”*

Continúa: *“...siempre me ayudó. Antes tenía trabajo, tenía obra social todo, después quedé sin trabajo y ahí comencé a cobrar la asignación universal. Gracias a la asignación, tengo a mi hijo bien, puedo pagarle cosas todos los meses, y con eso también le compró una zapatilla de marca. La asignación te ayuda un montón, porque entre leche, calzado, entre todo eso uno no puede vivir, entonces, te ayuda”.* (Entrevista a referente barrial-vecina, Promotora de Médicos Comunitarios)

La planificación familiar[8] de gastos a partir de la AUH implica previsibilidad de ingreso para las familias.

*“(...) Ha permitido ampliar consumos familiares, tales como la posibilidad de acceso a oferta cultural y recreativa para niños y adolescentes; gastos orientados a vestimenta, calzado y útiles; y mejora en condiciones de alimentación. En los sectores sociales en condiciones de pobreza persistente, el impacto está directamente relacionado en la mejora de la situación nutricional de la familia y en particular de los niños. Es posible registrar núcleos familiares completos que se sostienen en base al ingreso monetario de la AUH, otros ingresos monetarios (pensiones y jubilaciones) y recursos provistos a través de las organizaciones. (Cacciutto, Boucht y Bráncoli, 2014, p.45)*

La AUH otorga recursos previsibles que fortalecen la posición e independencia de la mujer como jefa de hogar en condiciones particularmente adversas. A su vez, resulta significativo señalar la ampliación en las elecciones de bienes materiales, cuando en el relato anterior la vecina del barrio nos dice: *“...mi hijo no tiene una zapatilla comunacha, cuando llega la asignación le puedo ir a comprar las zapatillas, una buena ropa...”*, nos está poniendo en el centro de la escena, la gran posibilidad de elegir, de privilegiar (por el motivo que sea), una cosa por sobre otra. Invita a reflexionar, como esta posibilidad de elegir entre una zapatilla cualquiera y otra de marca (como ella dice), en términos simbólicos y material, sitúa al sujeto en el plano de un acceso efectivo al derecho a elegir y, nos lleva a pensar en las representaciones que eso conlleva.

Asimismo, desde la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, los CAI se constituyen en un espacio complementario que recibe y acompaña la

escolaridad de quienes reingresan y/o ingresan por primera vez al sistema educativo.

Resulta interesante observar como políticas sociales se van materializando en el territorio, en prácticas y sujetos concretos, *de carne y hueso*, derechos que quizás antes eran impensados. Las políticas habitan el territorio, habitan las instituciones, el Estado se hace presente, de la mano de sujetos sociales, aquellos que las promueven, informan, acompañan su implementación y aquellos que son titulares de derechos. Asimismo, podemos ir mirando cómo estas políticas van ampliando nuevos derechos, en el marco de las transformaciones que promueven.

### **Niñas y niños protagonistas en la conquista de derechos**

Resulta significativo, reflexionar sobre las múltiples transformaciones de las experiencias infantiles de la mano de las políticas nombradas anteriormente y las prácticas concretas en espacios institucionales socioeducativos.

La Política Social en el Estado Neoliberal se caracterizó por la focalización, la descentralización, la co-gestión y la privatización de lo social. Durante el auge del neoliberalismo en nuestro país, convivieron el debate y el establecimiento de altos estándares de Derechos Humanos y una gran producción teórica sobre el nuevo paradigma de la protección integral, con políticas económicas de alta concentración de la riqueza en manos de las minorías y un alto número de ciudadanos, en particular niñas, niños y adolescentes, excluidos y por lo tanto, en alto grado de vulnerabilidad. (Nueva Institucionalidad para un país más Justo e inclusivo, s.f, p.22).

Reconocer a los niños y niñas como *sujetos de derechos con protagonismo*, implica un Estado responsable de trabajar sobre las condiciones que hacen posible este protagonismo. Aún en el contexto desfavorable que estamos transitando en nuestro país, hoy estos espacios socioeducativos (CIC y CAI) significan el lugar privilegiado para promover, generar desde la articulación nuevas formas, construcciones instituyentes que alojan a niños y niñas. Fortalecer de los vínculos, las redes y la promoción de la organización social implica dar respuesta a las necesidades y demandas, para desinstalar la fragmentación social con ella la individuación. Al organizarse y agruparse, los sujetos encuentran en sus necesidades personales posibilidad de colectivizarlas y ponerlas en común.

Cabe señalar aquí, que no es posible hablar de *la* infancia en singular, sino que *las* infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes, diversos. Pero si es posible, situar algunos procesos globales y comunes que las atraviesan. Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el

impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales, que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectaron la escolaridad pública (Carli, 1999).

Los cambios estructurales y complejos realizados por las políticas estatales durante 2003-2015, sin lugar a dudas, reconfiguran aún hoy lo institucional, crean nuevos espacios institucionales, nuevos tiempos y promueven otros vínculos con el saber...

Palabras más que significativas las que nos acercan Masschelein y Simons (2014), a propósito del lugar social de la escuela en el presente:

Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p.3)

En este sentido, partiendo del principio de igualdad, y de la posibilidad, de la apuesta por aquello que vendrá, por aquello que aún no es, pero puede ser, apelando a lo justo: consideramos que es la Escuela (en tanto institución social que se configura a la luz de las prácticas sociales y educativas colectivas que gestamos los educadores) el espacio privilegiado para reconfigurar nuestras prácticas, construir los procesos en juego desde la convicción y responsabilidad política. Desde la confianza en el acto pedagógico, en el trabajo docente y en la transmisión cultural (en el sentido que lo entiende Laurence Cornú), desde la enseñanza cotidiana que habilita la apertura a mundos culturales, podríamos decir que se hace escuela, se construye igualdad.

En la construcción de la igualdad, la escuela es co-responsable junto al Estado (desde diversos espacios socioeducativos) de habilitar el

cumplimiento del principio de igualdad; en el caso de los CAI se incorporan cuestiones relativas a la vinculación con el saber, otros modos posibles que se gestan en las nuevas institucionalidades de la escuela. La posibilidad inventiva, la confianza y la responsabilidad por la transmisión cultural, que permiten escenas como la del maestro emancipador (de Rancière), aparece necesario sumar la idea de justicia, en esta línea respecto de lo justo, Tatián plantea que: “Igualdad significa asimismo que cualquiera es sujeto capaz de imaginar -entre otras muchas cosas- particiones de la riqueza diferentes a las inmediatamente dadas, y actuar para su puesta en obra...” (Tatián, 2010, p.6).

En este sentido, los procesos y construcciones instituyentes para la conquista de derechos, no pueden pensarse sin tener en cuenta que los sujetos son individualidades insertas en el marco de proyectos colectivos de participación. Las fuerzas instituyentes imprimen movimientos y hacen que las instituciones sean construcciones sociales dinámicas. Las múltiples contradicciones del devenir histórico en nuestro país, dieron lugar a procesos novedosos en la conformación de espacios educativos y comunitarios. Las prácticas presentes en las escuelas, en los territorios, aparecen como posibilidad en la conquista de derechos, como horizontes de acción colectiva, y configuración simbólica.

Las experiencias de infancia gestadas requieren prolongar la mirada, atender en clave de justicia lo que acontece hoy pero también mañana... pensar y nombrar a las infancias representa un acto político... (Redondo, 2012). Los adultos, en tanto sujetos políticos, tenemos la responsabilidad de proyectar y acompañar la construcción de espacios de posibilidad y de constitución de experiencias infantiles, que necesariamente habiliten la palabra de niñas y niños.

### **Bibliografía**

Avila, O. (2012), “Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales”. Cuadernos de Educación Año X – No 10 – Córdoba.

Birgin, A. (2017). “Entrevista a Philippe Meirieu”. En Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.yL. UBA. Buenos Aires.

Cacciutto, C.; Boucht, N. y Bráncoli, J. (2014) Pobreza persistente: trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias). En: Revista de

Políticas Sociales. Centro de Estudios de Políticas Sociales, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno. Año 1 Número 0. 2014

Carli, S. (1999). Cap. 1 La Infancia Como Construcción Social.: En: Carli, Sandra "De La Familia a la Escuela: Infancia Socialización y Subjetividad". Ed Santillana. Bs. As

Estrada, M. (2000). La participación está en juego. Bogotá: UNICEF Colombia y Fundación Antonio Restrepo Barco.

Gluz, N y Rodríguez Moyano, I (2014) "Lo que la escuela no mira, la AUH. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad Social". En Revista Propuesta Educativa. Nro. 41. Año 23. FLACSO. Buenos Aires.

Kliksberg, B. (2015). "El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la Infancia... Editorial Biblos. CABA

Loureau, R. (1975). "*Análisis Institucional*". Ed. Amorrourt. Bs. As.

Redondo, P. (2012), "Entre" generaciones: infancia, tiempo y política. En: Southwell, Myriam (comp.) "*Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.*" Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tatián, Diego (2012). La igualdad como declaración. Disponible en <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>

Yazyi, M. (2015). "Prácticas Instituyentes en la conquista de Derechos: tramas de Infancia y Juventud en Villa La Tela". Trabajo Final de la Especialización en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. Argentina.

### **Revistas, documentos, informes**

-"Políticas Sociales del Bicentenario. Tomo I" Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2011)

-Gamarra, L. (Mesa Nacional del Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y del programa Primeros Años) en el informe "Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Seguimiento de la aplicación de la convención sobre los derechos del niño. Derecho a la identidad: Dimensiones, experiencias y políticas públicas." Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y

Derechos Humanos de la Nación, con la colaboración de UNICEF. Bs. As. 2009

Nueva Institucionalidad para un país más Justo e inclusivo. SENNAF. Disponible en:

<http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Nueva%20Institucionalidad%20para%20un%20pa%C3%ADs%20m%C3%A1s%20justo%20e%20inclusivo.pdf>

Documento de la DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS S/R

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109656/Cuadernillo%20Institucional%20de%20la%20DNPS.pdf?sequence=1>

### **Leyes y decretos**

-Decreto N° 1602/2009 de la Asignación Universal Por Hijo para Protección Social, que incorpora como inciso c) del artículo 1° de la Ley N°24.714 y sus modificaciones un sistema no contributivo de Asignación Universal por hijo para protección social

-Ley N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

-Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional

---

[1] El presente escrito recoge parte de la producción realizada como Trabajo Final de la Carrera de Especialización en *Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario*, de la Universidad Nacional de Lanús en articulación con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; y avances de la investigación realizada en el marco del cursado de la Maestría en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.

[2] Palabras de DUHALDE, E. (Ex Secretario de Derechos Humanos de la Nación) en la presentación del informe "Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Seguimiento de la aplicación de la convención sobre los derechos del niño. Derecho a la identidad: Dimensiones, experiencias y políticas públicas.". Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad de a Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, con la colaboración de UNICEF. Bs. As. 2009

[3] El Programa Médicos Comunitarios, dependientes del Estado nacional, implementó desde el año 2004 una política de fortalecimiento de recursos humanos para el Primer Nivel de Atención cuyo propósito es la consolidación, en los Sistemas Locales de Salud, de la estrategia de Atención Primaria.

[4] A partir de la sanción de la Ley 26.233, desde Gobierno nacional se ha puesto una política activa para la instalación, la promoción y creación de Centros de Desarrollo Infantil en todo el territorio nacional. Dichos espacios están destinados a la atención integral de la primera infancia con el objeto de brindar los cuidados adecuados e imprescindibles, complementando y orientando a las familias desde una función preventiva, promocional y reparadora.

[5] El 80 por ciento del monto se abona mensualmente a los titulares vía transferencia bancaria y a través del sistema de pagos de la ANSES. El veinte por ciento restante se acumula en una caja de ahorro a nombre del titular y se percibe a través de una tarjeta magnética una vez por año y sólo con la condición de entregar los certificados de salud y educación, ya que se establece la obligatoriedad de los controles sanitarios y del plan de vacunación para los niños menores de cuatro años de edad, así como la concurrencia a establecimientos educativos públicos para los niños de cinco a 18 años de edad.

[6] Paradigma Tutelar, pone el acento en lo que le falta al niño para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos. Desde esta perspectiva, el niño no ha completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales que les permitirían discernir entre el bien y el mal, y por lo tanto, requiere de la presencia tutelar del adulto para que lo guíe, lo proteja del entorno e incluso de sí mismo. Se dice que esta visión considera al niño como objeto de protección. Fuente: Niños y jóvenes: los olvidados de siempre Dra. Mary Beloff

[7] El enfoque de Protección Integral rescata la idea de niños y adolescentes como sujetos, que, por estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más, los derechos especiales por su condición de seres en crecimiento. Supone la obligación del Estado de adecuar sus políticas públicas para garantizar no sólo el desarrollo integral de niños y jóvenes sino también el ejercicio de todos sus derechos, replanteando las obligaciones de cuidado y protección hacia niños, niñas y adolescentes, y dotando de contenidos pero también de sentidos a las acciones que debemos desarrollar. Fuente: Niños y jóvenes: los olvidados de siempre Dra. Mary Beloff

[8] Esta incidencia ha sido descrita por una extensa producción en investigaciones sociales recientes. El estudio sobre Impacto de la AUH desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación coordinado por Emilce Moler es un ejemplo. También el trabajo de Demian Panigo considera los cambios en la composición de ingresos familiares y en los cambios en los consumos de estas familias.