

Intervenciones que (nos) entraman:

Reflexiones y experiencias
con niñeces y juventudes



Coordinadoras:
Analia García
Silvina Davio
Leticia Bardoneschi
Aldana Telias
Carola Arrúe
Liliana De Luca



*Intervenciones que (nos) entraman:
reflexiones y experiencias
con niñeces y juventudes*

*Intervenciones que (nos) entraman:
reflexiones y experiencias
con niñeces y juventudes*

Coordinadoras:

Analía García

Silvina Davio

Leticia Bardoneschi

Aldana Telias

Carola Arrúe

Liliana De Luca

Intervenciones que nos entran : reflexiones y experiencias con niñeces y
juventudes / Analía García ... [et al.]. - 1a ed. - Luján : Universidad Nacional
de Luján,

2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-9285-53-4

1. Educación. I. García, Analía

CDD 370.711

ÍNDICE

Nota sobre las imágenes de tapa y contratapa	9
---	----------

INTRODUCCIÓN

Asomándonos a los territorios que habitamos con las niñeces y juventudes: hacer visible lo que cotidianamente construimos	12
--	-----------

*Analía García, Silvina Davio, Leticia Bardoneschi, Aldana Telias,
Carola Arrúe y Liliana De Luca*

DEBATES ARTICULADORES DE LAS EXPERIENCIAS: REVISANDO ALGUNOS CONCEPTOS

¿Crianza o crianzas? Algunas reflexiones desde la antropología.....	19
--	-----------

María Adelaida Colangelo

Pedagogía del protagonismo como impugnación del adultocentrismo insensible.....	30
--	-----------

Santiago Morales

El vacío y la fiesta: algunas funciones de las asambleas escolares.....	48
--	-----------

Horacio Cárdenas

Experiencias y reflexiones sobre interculturalidad y juego: educar con apertura a la diversidad	68
--	-----------

Marta Tomé, Analía García y Silvina Davio

EXPERIENCIAS, INTERVENCIONES E INVESTIGACIONES CON - ENTRE NIÑECES Y JUVENTUDES

Acompañarte: un cambio en la mirada sobre el padecimiento	82
--	-----------

María Gabriela Sierro; Yanina Rienzi y Viviana Visintin

Ensayando prácticas escolares democráticas y emancipadoras: una experiencia político- pedagógica de ESI en la escuela secundaria..... 87

María Nieves Barech, Antonella Bulfero y Matías E. Remolgao

Intervenciones que habilitan espacios de construcción colectiva 95

Sandra Arriola, María del Carmen Vique Magliano, Analía Bogado,

María Luján Rosales y Anabela Luna

La participación de lxs jóvenes en el diagnóstico de problemáticas en el medio rural. Una mirada desde el CEPT N°2 de San Andrés de Giles101

Ayelén Moleón Torres, Paula Medela y Yamila Vega

Trabajo territorial y extensión universitaria: una construcción compartida 107

Natali Casa, Mónica Escobar, Charo Gomez, Luz Medina y Jorgelina Sandoval

Intervenciones de los equipos de orientación: participación de las niñeces como protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje 113

Martina Luque, Leticia Bardoneschi, Celeste Gauna y Maricel Boulán

Aprender en el barrio y en la escuela. Acompañamientos que promueven el derecho a la educación120

Carla Lanza y Susana Mantegazza

Participando ando: niñeces en la Universidad Nacional de Luján.....126

Ainara Sol López y Roni Martorella Taccetti

Entretejiendo miradas y escrituras colectivas reflexionadas en torno a la educación y cuidado comunitario en los primeros años de vida..... 132

Paola Krsteff, Analía García , Liliana Pas y Adriana Rodríguez

La libertad de poder participar: un estudio de casos acerca de los dispositivos institucionales orientados a la participación de les jóvenes y adolescentes, en escuelas secundarias del conurbano bonaerense 138

Cesar Ipucha, Susana Lamela y Marina Miño Galvez

Juventudes sordas en la construcción y en el ejercicio de sus derechos145

Cecilia I. Grenzi y Nidia Martínez

Construcción, aprendizajes y hacer colectivo: iniciativas en torno a las niñeces y adolescencias en el Barrio Las Tunas (CPD).....150

Cecilia González, Lorena Hernández , Agustina Hernández , Stella Hernández , Cintia Martínez, Cecilia Morales , Paula Velázquez y Laura Santillán

Protagonizando transformación, transformando protagonismo.....157

Susana Andrea Gonzalez

Intervenciones con adolescencias y juventudes para favorecer la comprensión crítica de los territorios que habitan. Propuestas didácticas para abordar la interfase rural urbana en los partidos de Luján y Gral. Rodríguez.....164

Lila Ana Ferro, Natalia Kindernecht, Marina Luna, Sandra Cucchiarelli y Ruth de la Vega

Fortaleciendo procesos alfabetizadores: un proyecto de matrícula compartida.....171

Eliana Enriquez, Lara Acosta y Milagros Fiorotto Carvalhosa

La esi como oportunidad de encuentros diversos y de empoderamiento. Bienrecibir la menarquía desde la escuela.....177

Antonella Ayala y Marisa Douat

Reflexiones en torno a los diferentes espacios que se habilitan para las intervenciones pedagógicas en la atención temprana del desarrollo infantil.....184

Liliana Alicia De Luca

Las propuestas lúdicas de la red andando: una invitación a jugar con sentido comunitario190

Silvina Mariela Davio

Apoyo escolar barrio Carlos Gardel: una experiencia de formación compartida.....196

Susana Cubo y Azucena Goeminne

Estudio y análisis crítico de la compleja relación entre cuidado, educación y crianza para garantizar derechos desde los cuatro jardines creados por el Municipio de Escobar.....	203
--	------------

Mariela Claudia Guzmán y María José Croce

El arte como arma de resistencia	208
---	------------

Cambareri Macarena

Hacia una escuela inclusiva: una aproximación al programa de salas maternas en escuelas secundarias	214
--	------------

Andrea Corrado Vázquez, Mariana Vázquez y Nair Abdala

El cuidado como concepto-símbolo de orientación teórico-política desde una experiencia de política pública para la primera infancia, en el conurbano bonaerense	221
--	------------

Paula Colonna

Con o ser l@s pib@s... para un nuevo empezar. Reflexiones a partir del espacio comunitario de la juegoteca “un lugar para tod@s”	228
---	------------

Mariano Colombo

Consejos barriales y consejos áulicos con niños, niñas y adolescentes: una experiencia de participación comunitaria transformadora	236
---	------------

Betina Perona, Mariana Castelani, Brenda Giménez, Belén Castelani,

Edgardo Consoli, María Martina Olivera y Brenda Vanesa Rodríguez

Propuestas posibles para los encuentros entre niñxs y educadoras en Cuartel V, Moreno, en el marco de la campaña de alfabetización comunitaria	244
---	------------

Griselda Canoves y Verónica Mangi

La práctica docente en articulación con experiencias educativas sociales y comunitarias	249
--	------------

Mariana Vázquez y Griselda Cabado

El taller de familias y referentes de personas con discapacidad: experiencia, participación y formación.....	255
---	------------

Bubello Matías

Territorio y participación de niños y jóvenes en la configuración del camino de los cuidados en el Barrio Obligado, Bella Vista partido de San Miguel Provincia de Buenos Aires.....	259
---	------------

María Julia Bobadilla, Sol De Oliveira y Marcela Abendaño

“Abrepalabras”: alfabetización y juego con primer ciclo.....	266
---	------------

Carola Arrúe

Niñez en revolución.....	273
---------------------------------	------------

Camila Belizan y Juan Felpeto

Articulación entre equipos escolares: inclusión una experiencia posible.....	278
---	------------

Jesica Barrios, Paola Cisneros, Celeste Gauna, Erica Mansilla y Ana Scialabba

La experiencia del “Taller de géneros” con niños en una organización socio-comunitaria de la Ciudad de La Plata: sobre la palabra y otras formas de expresión	285
--	------------

Silvia Ávalos, Leticia Giudice y Silvana Sciortino

Leer y escribir el mundo: campaña de alfabetización de Cuartel V	291
---	------------

Liz Arealos, Yesica Lemos, Sandra Ferreyra, Carola Arrúe y Analía García

Referencias Bibliográficas	299
---	------------

Las coordinadoras	319
--------------------------------	------------

Nota sobre las imágenes de tapa y contratapa

Las imágenes corresponden a un mural realizado en el año 2011 en el Barrio “Don Sancho” de Cuartel V (Moreno). Fue diseñado y pintado colectivamente, en un proceso de varios encuentros donde niñeces, juventudes y familias compartieron sus sentipensares acerca de cómo es transitar la niñez allí. Esta actividad se replicó en varios barrios del territorio, en una secuencia de pintura de murales que visibilizan las vivencias de las niñeces en Cuartel V. Se realizó en el marco del proyecto “Ciudadanía con tod@s” de la Asociación Civil El Arca, en articulación con Escuelas y Centros Comunitarios (en este caso, el CDI Caacupé) y fue coordinada por Silvia Ebis.

INTRODUCCIÓN

Asomándonos a los territorios que habitamos con las niñeces y juventudes: hacer visible lo que cotidianamente construimos

*Analía García, Silvina Davio, Leticia Bardoneschi,
Aldana Telias, Carola Arrúe y Liliana De Luca*

Este libro¹ surge a partir de la necesidad de compartir, en tiempos de profundización de las desigualdades, debates y experiencias vinculadas al cuidado y la educación con y de las niñeces y juventudes. Acontece como un modo de encuentro y diálogo entre quienes en los diversos territorios trabajamos pensando las maneras de garantizar y ejercer los derechos aún pendientes.

Hace años que desde la docencia, investigación y extensión universitarias², nos vinculamos con prácticas y dispositivos territoriales de diversos campos en los cuales se construyen las niñeces y juventudes (Rabello de Castro, 2001). En este transitar, en los últimos años identificamos, especialmente en el contexto de pandemia y postpandemia³, la complejidad en torno a la implementación de las políticas públicas de niñez y juventud, y las tensiones entre los marcos normativos y las intervenciones realizadas.

¹ En esta publicación respetamos las formas de escribir de cada autor en lo que refiere al lenguaje inclusivo, por eso se encuentran multiplicidad de registros, enriqueciendo y pluralizando la escritura. En la introducción, las coordinadoras de esta publicación optamos por la utilización de la “x”.

² Proyecto de Extensión Universitaria: “Tejiendo redes, escolares y comunitarias para reflexionar y socializar las intervenciones destinadas a los niños y niñas” (2019 - 2022). Proyecto de Extensión Universitaria “Universidad y Escuela: La construcción colaborativa de prácticas democratizantes: Participación protagónica de las niñeces y adolescencias en el escenario escolar” (2022-2024). Proyecto de investigación “Análisis de las intervenciones de los equipos de orientación con niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares”. (2020-2024), Acción de extensión: “Entreaprenderes: construcción colectiva de conocimientos en el marco de la Campaña de alfabetización de Cuartel V” (2023-2024).

³ El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote del virus SARS-CoV-2 como una pandemia. Mediante el Decreto N° 297/20, el gobierno nacional dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) en todo el país, dicha medida fue prorrogada sucesivamente hasta el 31 de enero del 2021 y, posteriormente, se decretó el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) que según las jurisdicciones, se extendió hasta mediados del 2021.

Lejos de desaparecer, dichas preocupaciones se acrecientan, debido a las políticas de extrema derecha que se están llevando a cabo desde “La Libertad Avanzã que se constituyó como gobierno nacional desde el 10 de diciembre del 2023, en alianza con otras fuerzas políticas. A cuatro meses de comenzada dicha gestión, se está produciendo una reducción y desacreditación de los sentidos y funciones del Estado, mediante el cierre y/o desfinanciamiento de políticas públicas destinadas al conjunto de la población. Particularmente, en el campo de la niñez y la juventud, no solo se han despedido parte de los equipos técnicos que desarrollaban intervenciones territoriales en las jurisdicciones, sino que también, asistimos al cierre de ministerios y programas vinculados a la educación, los cuidados y la promoción y protección de derechos, tales como el Plan Nacional Primera Infancia (PNPI), el Programa de Prevención No Intencional del Embarazo (ENIA), la reducción de las partidas alimentarias a comedores y la suspensión de la entrega de medicamentos.

Las políticas públicas generales implementadas por este gobierno afectan seriamente a las personas en situación de discapacidad. Destacamos el impacto de las medidas de desregulación (DNU 70/23) en el área de salud, el deterioro de las pensiones no contributivas, la suspensión del programa de Asistencia Directa por Situaciones Especiales (DADSE) y la cobertura de prestaciones y provisión de medicamentos del Programa Incluir Salud. A nivel institucional, no sólo no se actualizó el presupuesto de la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), sino que han despedido a un importante número de personas que trabajaban en oficinas de todo el país, (algunas de ellas con discapacidad). Asimismo, preocupa el cierre del Instituto contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) dado que la mayor cantidad de denuncias de discriminación estaban relacionados a la discapacidad.⁴

⁴ Datos tomados del Informe de situación de las personas con discapacidad de Argentina presentado al Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad en Marzo de 2024, de manera conjunta por organizaciones de la sociedad civil de argentina: Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI), Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), Mesa de trabajo en Discapacidad y Derechos Humanos Córdoba, Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH),- Asociación Civil Andar, Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Ambliopes (FAICA). <https://redi.org.ar/wp-content/uploads/Informe-inicio-de-sesiones-del-comite-CDPD.pdf>

Asimismo nos preocupa, como desde el propio poder ejecutivo nacional se instalan, validan y alientan expresiones denigratorias, violentas y misóginas en contra de las diversidades étnicas, etáreas, de clase, sexogenéricas, entre otras. Esta coyuntura habilita que circulen, con bastante aceptación social, algunos discursos y prácticas que ponen en tensión la participación de las niñeces en el espacio público así como su entidad como sujetos políticos.

Desde una perspectiva de derechos, toda la situación descrita representa un grave retroceso que impacta desfavorablemente sobre las niñeces y juventudes. Frente al nuevo escenario nacional, más que nunca, nos proponemos contribuir a fortalecer y socializar numerosas experiencias que se constituyen en “buenas prácticas de intervención”⁵, en el sentido de acciones que se desarrollan de manera colectiva, participativa y plural, con un sentido transformador (García y Davio, 2020). Estrategias e intervenciones situadas que tejen redes y organización colectiva, atentas a la diversidad y la capacidad de agencia de niñeces y juventudes, poniendo en tensión perspectivas esencialistas y supuestos homogeneizantes y/o discriminatorios en torno a ellas y a sus familias (Szulc, A.; Guemuereman, S; García Palacios; M; Colangelo, A, 2023)

Esta publicación tiene la intención de contribuir a recuperar algunas de esas experiencias, visibilizar y poner en valor los aprendizajes que construidos en - y entre- las instituciones y organizaciones por las que transitan cotidianamente niñeces y juventudes, crean y re-crean de manera casi inadvertida una infinidad de dispositivos que promueven, protegen, exigen y restituyen derechos. Se trata de una trama social más o menos cohesionada que, aún con muchas tensiones, sostiene, educa y cuida.

Los artículos que aquí hemos incluido nos acercan a la pluralidad de formas de vivir la niñez, construida en diferentes contextos y relaciones (Szulc, Guemureman, García Palacios, Colangelo, op. cit.). Concebimos a las niñeces y juventudes desde una perspectiva histórica y relacional que considera los múltiples clivajes que los atraviesan y condicionan, como sujetos políticos, ciudadanxs del presente y no del futuro. El ejercicio de ciudadanía infantil resulta un

⁵ Utilizaremos el uso de comillas para indicar categorías o citas de autorxs.

problema desafiante, pues la inercia de la concepción tutelar en las instituciones sociales tiende a reproducir posicionamientos que las ubican como objetos de cuidado y/o asistencia, velando su condición de sujetos de derecho (Batallán, 2021; Frigerio, 2008). El derecho a la participación infantil abre una vía inestimable para garantizar a niñeces y juventudes que sus voces y perspectivas sean escuchadas, y para que, con sus ideas y acciones, se incorporen protagonicamente a la transformación de su (nuestra) realidad.

Es por ello que nos ha interesado aquí particularmente dar lugar a experiencias que, tanto en los ámbitos comunitarios como en el sistema educativo, de salud, de niñez, analizan y re-piensan los modos en que las niñeces y juventudes participan de diferentes procesos sociales.

Invitación a una lectura posible

Iniciaremos el recorrido con los aportes de María Adelaida Colangelo, Santiago Morales, Horario Cárdenas y Marta Tomé, quienes nos acompañan a pensar sobre cuatro temáticas vertebradoras de este libro: la crianza, la problematización de la mirada adultocéntrica, la participación co-protagónica de niñeces y juventudes, y los múltiples clivajes que las (nos) atraviesan.

Presentamos algunas preguntas que recorren estos trabajos, y que permiten motorizar la lectura del libro en su totalidad desde claves que encontramos potentes, fecundas. Creemos que sostener estas (¡y otras!) preguntas abiertas, vivas, sin clausurarlas, es una forma de imaginar “inéditos viables” (Freire, 1992) en la diversidad de situaciones que cotidianamente habitamos. ¿Qué implica que el adultocentrismo sea un régimen político que estructura los vínculos intergeneracionales?, ¿De qué manera pensar la pedagogía del protagonismo como fase superior de la pedagogía de la ternura?, ¿La dinámica y convivencia grupal estorba o favorece nuestro trabajo de enseñanza?, ¿Cuáles son las formas de procurar el bienestar colectivo en la escuela?, ¿Qué herramientas pedagógicas contribuyen para devolver poder y construir democracia con las niñeces?, ¿Cómo acercarnos a las formas de crianza desde la perspectiva de la diversidad?, ¿De qué forma quienes intervenimos podemos acceder a los múltiples sentidos que

orientan las prácticas de crianza?, ¿Qué tipo de propuestas lúdicas podemos ofrecer desde el enfoque de la interculturalidad?

Los textos que incluimos a continuación son resultado de proyectos de investigación o extensión y relatos de experiencias, que recuperan las voces de quienes habitan diariamente las instituciones y organizaciones. Intentamos abrir a una polifonía que enhebra saberes, prácticas y reflexiones que se producen y dialogan desde diferentes campos disciplinares y escenarios. De esta manera, a lo largo del libro recorreremos textos poblados de interrogantes, dudas y algunas certezas; acerca de cómo acompañar y pluralizar las propuestas de educación y cuidado. Desde una perspectiva situada, destacamos las diversas formas que asumen las políticas y micropolíticas de niñez cuando atendemos a las tramas intersectoriales que acontecen en los territorios.

En los escritos se abren cuestionamientos acerca de cómo efectivizar el acceso a derechos universales en contextos desiguales en los que, al momento de su escritura, las respuestas y recursos estatales, si bien estaban presentes, ya resultaban insuficientes. Tal como advertimos anteriormente, iniciando el año 2024, dichos recursos estatales fueron reducidos o discontinuados. En algunas páginas lxs autores denuncian falta de vacantes para acceder a la educación inicial y primaria obligatoria, bajos niveles de alfabetización, escasos servicios para buscar alternativas ante situaciones de vulneración de derechos, precarización laboral de quienes cuidan y educan. En el marco de la complejidad de las situaciones en las que intervienen quienes trabajan en el campo de la niñez, los textos nos relatan apuestas lúdicas, expresivas y colectivas, en las que las niñeces y juventudes participan y co- construyen cotidianamente.

Hay otros relatos que nos acercan a discutir sobre qué prácticas formativas se pueden desarrollar entre adultxs que trabajan con las niñeces y juventudes (o lo harán en un futuro). Desde las voces de las personas que aquí escriben, los institutos de formación docente, las universidades, las organizaciones y redes comunitarias nos desafían a crear y recrear una formación que contribuya a efectivizar la perspectiva plural e intergeneracional, valorando y alojando diferentes manifestaciones de la diversidad.

También se incluyen trabajos que analizan los desafíos de la inclusión educativa con niñas y adolescencias en situación de discapacidad, los abordajes intersectoriales y el acompañamiento a las trayectorias diversas. Otros relatos refieren a los desafíos de la intervención desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral (ESI) en diferentes ámbitos y entramados territoriales. Del mismo modo, se incluyen artículos que plantean la educación intercultural, problematizando las relaciones de poder en sus expresiones cotidianas.

Invitamos a una lectura que habilite pensar la potencia de la intersectorialidad e interseccionalidad, en tanto imperativos para la construcción de una agenda común; que permita llevar a cabo prácticas de manera conjunta, articulada y complementaria. Dichas intervenciones contribuyen a la promoción y protección corresponsable de derechos anclados en territorios particulares (Fonseca y Cardarello, 1999).

La escritura colectiva, los relatos en territorios diversos, la sistematización de experiencias; se constituyen a lo largo de todo este libro en posibles líneas que abren hacia lxs otrxs y hacia nosotrxs mismxs una mirada desde la alteridad. Nos invitan a imaginar sociedades más justas y dignas, destacando el sentido colectivo y situado de las trayectorias vitales.

**DEBATES ARTICULADORES
DE LAS EXPERIENCIAS:
REVISANDO ALGUNOS CONCEPTOS**

¿Crianza o crianzas? algunas reflexiones desde la antropología

María Adelaida Colangelo ⁶
CEREN-CIC/ UNLP

En esta presentación quisiera compartir algunas reflexiones acerca de las infancias y las crianzas, buscando poner en cuestión la idea de que habría una sola manera de pensarlas y vivenciarlas, para luego invitarlos a pensar la manera en que esta discusión puede ayudarnos a repensar las intervenciones con niños, niñas, niñes y sus familias, es decir, las prácticas cotidianas concretas que llevamos a cabo en el ejercicio laboral.

Considero importante aclarar que estas reflexiones provienen de un enfoque basado en la antropología social, disciplina caracterizada por un énfasis en conocer la diversidad de la experiencia humana y por una práctica científica tendiente a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores sociales. Se trata de una mirada que no sólo nos alerta acerca de las innumerables variedades de formas de vivir en sociedad que han creado los seres humanos, sino que también nos sitúa de una manera particular con respecto a esos “otros” diferentes de “nosotros” y nos hace preguntarnos acerca de esa relación que establecemos con ellos para producir conocimiento.

A su vez, se trata de ideas que han sido construidas en el diálogo y el aprendizaje mutuo con trabajadores de ámbitos vinculados con la niñez con los que he compartido diferentes espacios laborales y formativos; más específicamente, integrantes de equipos técnicos del Sistema de Promoción y Protección de Derechos del Niño de la provincia de Buenos Aires y profesionales del ámbito de la salud.

Si pensamos en nuestro trabajo cotidiano en relación con el cuidado, con la educación o con la salud infantil, percibiremos que no nos encontramos con “la infancia” en abstracto, sino interactuando

⁶ Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de la Plata. Investigadora del CIC-Pba. Licenciada en Antropología (UNLP). Magíster en Sociología (UFRJ, Brasil). Doctorada en Ciencias Naturales (UNLP). Se especializa en el abordaje de la crianza y la construcción de niñez en relación con la diversidad cultural y las desigualdades sociales.

con niños, niñas, niños concretos, sus familias y otros integrantes de sus grupos de crianza, situados en uno u otro lugar social, atravesados por tales o cuales particularidades culturales; con experiencias y prácticas de crianza que pueden compartir aspectos en común, pero que también suelen ser heterogéneas en relación con esos atravesamientos socioculturales. Por eso, podemos afirmar que las infancias son plurales y que no existen en abstracto, sino situadas y construidas en contextos y marcos de relaciones sociales concretos en los que se desarrollan los procesos de crianza. Y estos procesos y relaciones en los que las crianzas se llevan a cabo están atravesados por la diversidad cultural y las desigualdades sociales como dos dimensiones profundamente entramadas entre sí. Veamos esto con un poco más de detalle...

La heterogeneidad de modos de criar y cuidar, puestos en prácticas por diferentes grupos sociales y comunidades, evidencia el carácter social y cultural -es decir, no signado por procesos biológicos e innatos- del proceso de crianza. En ese sentido, todas las sociedades generan mecanismos convencionales que les permiten incorporar, acompañar, recibir -o como cada una de ellas entienda esa relación- a sus nuevos miembros en el mundo de las relaciones sociales y de los significados culturales. Pero, en tanto convencionales, esos mecanismos varían no sólo entre diferentes sociedades y grupos sociales, sino a lo largo de la historia de una misma sociedad. En otros términos, todas las sociedades construyen y ponen en práctica pautas de crianza, que implican un conjunto de saberes teóricos y prácticos sobre el cuidado de los niños, pero no lo hacen de manera uniforme y, aún más, esos saberes no siempre son unívocos ni totalmente explícitos al interior de una misma sociedad. Por lo tanto, no hay sociedades o grupos que carezcan de pautas de crianza, por más que no acordemos con ellas.

Mediante las prácticas de crianza, las sociedades expresan su visión del mundo, sus sistemas de valores, sus representaciones de la vida y de la muerte. Cada una de las acciones cotidianas puestas en práctica para criar a un niño -alimentarlo, asearlo, vestirlo, hacerlo dormir-, por más insignificante o rutinaria que parezca, lleva implícita toda una serie de representaciones sobre la niñez y el cuerpo infantil que, a su vez, remiten a nociones más amplias acerca del sujeto, el curso de la vida, la familia, la maternidad, la paternidad y los vínculos

sociales -entre otras. Así, no es lo mismo pensar y realizar la crianza de un niño al que se lo supone una *tabula rasa* en la que todo debe ser modelado e inscrito que, como sucede en algunos pueblos (por ejemplo, los Beng, de Costa de Marfil, según los estudios de Gottlieb, 2000), considerar que los bebés llegan al mundo con todos los conocimientos del mundo de los ancestros y que son los adultos quienes no tiene el saber suficiente para entenderlos. En este proceso, los propios niños están lejos de ser pasivos y meros receptores de pautas dadas por los adultos, en tanto interpelan de diferentes maneras las definiciones construidas por estos, obligándolos a explicitarlas y reformularlas constantemente.

Si pensamos en el modelo de crianza que, aunque se encuentre sujeto a discusión, suele ser presentado como el ideal y pensado con frecuencia como el único normal y deseable, encontramos que nos muestra una crianza realizada en el ámbito privado del hogar por la pareja parental, en la cual recae la responsabilidad de llevarla a buen término (aunque con funciones diferentes para cada progenitor), con el complemento de algunas instituciones muy específicas y, de ser necesario, la orientación de profesionales expertos en la infancia. Las diferentes prácticas de cuidado puestas en juego en ese contexto apuntan a una gradual adquisición de capacidades y habilidades que permitan la progresiva autonomización física y psíquica del niño, pensado como un individuo singular con un futuro proyecto personal a ser desplegado. Sin embargo, este modelo de crianza, familia e infancia, que tendemos a pensar como obvio y natural, es muy particular y debe ser pensado como uno entre los posibles -ni mejor ni peor- que han creado las sociedades humanas. Ha sido producido como parte de un proceso particular de construcción de la persona (es decir, de concebir al ser humano y los procesos que lo transforman en tal) surgido en la modernidad occidental, que se basa en concebirla en términos de individuo. Veremos que en realidad corresponde más bien a un modelo occidental urbano de clase media.

En efecto, en otros grupos socioculturales las prácticas de crianza enfatizan más bien la inscripción del niño como integrante y parte complementaria de su grupo, el cual también es responsable de su cuidado y educación, en un sistema social en el que la familia no tiene

una estructura necesariamente nuclear. En este marco, la persona es construida como tal en tanto parte de un linaje, un clan, una familia extensa, etc.; el ser humano sólo puede existir como una singularidad en el marco de la comunidad. El valor social del niño no reside en su individualidad, sino más bien en su carácter de eslabón que enlaza las generaciones anteriores con las futuras y “pertenece” al grupo tanto como a sus padres. Ello hace que, en estos casos, resulte imposible comprender lo que le sucede al niño sin considerar el papel que desempeñan el grupo de parentesco o de la comunidad en la crianza. Quienes hayan trabajado con familias, niñas y niños del pueblo gitano probablemente podrán encontrar ejemplos de estas concepciones en sus prácticas de crianza.

Desde el modelo moderno y occidental que ha quedado instalado como el único posible, el natural y normal, otras concepciones y prácticas ligadas a la crianza y las infancias suelen ser negadas o, aún más, descalificadas, desestimadas, puestas en el lugar de lo inadecuado o de lo patológico. Ahora bien, ¿cómo llegó ese particular modo de criar a ser considerado como el único posible y deseable?

No voy a abordar aquí los múltiples y complejos procesos que intervinieron en la conformación de la infancia y la familia modernas, a los que en América Latina tenemos que agregar los procesos vinculados a la colonialidad del poder y del saber, pero sí me interesa señalar el papel importante que en ellos han tenido los saberes expertos (pedagogía, pediatría, psiquiatría infantil, puericultura, psicología), que se han constituido como tales a la vez que delimitaban y construían al niño como objeto de estudio e intervención. De entre todos ellos voy a referirme brevemente al saber médico, sobre el que he trabajado en parte de mis investigaciones (Colangelo, 2019).

Como resultado de un proceso de medicalización producido en nuestro país a partir de fines del siglo XIX y comienzos del XX, la crianza de los niños, niñas y niños durante sus primeros años, por lo menos para los sectores medios urbanos, comenzó a ser vista como algo demasiado complejo como para permanecer únicamente en la esfera de los cuidados familiares, pasando a requerir de la guía y supervisión de especialistas. Fueron los médicos quienes, a través de la pediatría y la puericultura, consolidadas en las primeras décadas del siglo XX, en gran parte y sobre todo con respecto a la primera infancia, ocuparon

ese lugar de expertos, aunque sin desplazar del todo a otros saberes, populares y familiares, que fundaban su legitimidad en la experiencia y con los cuales han mantenido hasta hoy constantes disputas.

En la búsqueda de peculiaridades que permitieran delimitar la niñez como objeto de estudio y distinguirla de otras etapas de la vida –que eran objeto de otras ramas de la medicina- la pediatría y la puericultura hicieron de las nociones de crecimiento y de desarrollo las bases de su teoría y su práctica. Entendidas como parte de una secuencia de etapas progresivas, en consonancia con la concepción lineal y teleológica del tiempo en las sociedades occidentales (idea que está en la base de las ideas de evolución y progreso), esas nociones fueron consideradas como las funciones esenciales de la vida de un niño, como el modo en que se manifiesta la “naturaleza infantil”, e implicaron una visión de la infancia como estado transicional, incompleto y maleable.

A partir de los procesos de crecimiento y desarrollo se establecieron criterios de normalidad, clasificaciones ligadas a la normalidad y la patología, y también se construyeron periodizaciones de la niñez que la dividieron en varias sub-etapas (etapa del recién nacido, primera infancia, segunda infancia). Considerando que una crianza inadecuada podría llevar a que el niño no se desarrollara adecuadamente, los médicos se tornaron en consejeros y supervisores de las familias, sobre todo de las madres, a través de una serie de recursos (manuales de crianza, charlas, la implementación del control periódico de salud) mediante los cuales desarrollaron una pedagogía de la maternidad, orientada a producir una “infancia sana”.

Es desde perspectivas como esa, que han universalizado ciertas trayectorias infantiles, que otras maneras de concebir y experimentar la niñez, ligadas a particularidades culturales, suelen ser desestimadas o censuradas. Volvamos a mirar, entonces, la pluralidad de prácticas de crianza que persisten pese a los intentos de homogeneización y normalización, para complejizar un poco más el abordaje de las particularidades culturales que atraviesan el cuidado infantil y el modo de construir la infancia. Si bien parece relativamente fácil pensar estas particularidades al interior de comunidades “otras”, distantes o diferentes, las interpretaciones e intervenciones parecen más complicadas a la hora de pensarlas como parte de nuestra sociedad

más amplia, conflictiva y desigual, así como en el marco de nuestras prácticas laborales cotidianas.

Los niños, niñas y familias con los que frecuentemente nos vinculamos en nuestros trabajos pueden ser integrantes de pueblos originarios, de grupos afro, de grupos gitanos, pero a la vez son pobres, son migrantes internos que se ubican en las periferias de las grandes ciudades, han sido desplazados de sus territorios originarios o resisten en ellos en condiciones de desigualdad frente a representantes de grupos económicos y políticos poderosos. Esto nos obliga a tener en cuenta que, si bien la cultura es un elemento central en la construcción de las prácticas de cuidado, en cuyo abordaje no puede ser obviada, no es el único tipo de proceso social que interviene, pues no se produce de manera aislada de otras relaciones sociales ni por fuera de las transformaciones históricas. Por el contrario, si admitimos el carácter dinámico y conflictivo de la vida social, debemos reconocer que, en realidades como la nuestra, la diversidad cultural -ligada en gran medida a pertenencias étnicas particulares- tiene existencia en una sociedad profundamente desigual. Así, si se pretende un enfoque que vaya más allá de un relativismo cultural absoluto e ingenuo, se impone explicar la pluralidad de las infancias y de las modalidades de su cuidado no sólo a partir de pautas consideradas tradicionales, sino también a partir de los condicionamientos derivados de la posición de los grupos humanos en la estructura social, es decir, las clases sociales, intentando dar cuenta de los modos en que diversidad cultural y desigualdad social se entraman de modo complejo en gran parte de las diferentes situaciones que nos toca abordar.

De este modo, un enfoque de las problemáticas vinculadas con la niñez y los cuidados infantiles que busque producir explicaciones y propuestas que den cuenta de su complejidad, debería tener en cuenta el modo en que se conjugan al menos la clase social, y la pertenencia étnico-cultural -y podemos agregar el género. Vale la pena insistir en que estas dimensiones se dan de conjunto y simultáneamente en los procesos que analizamos y en los que intervenimos; por ello, la reducción de la explicación de situaciones complejas a una sola de ellas, clase o cultura, entraña un peligro analítico de sesgar y “aplanar” las interpretaciones.

Por un lado, la reducción de toda diferencia a la clase social entraña, por ejemplo, el riesgo de homogeneizar todas las situaciones

de pobreza y asignarles respuestas únicas, perdiendo de vista que es imprescindible, como afirma la investigadora brasileña Claudia Fonseca (1995), dar cuenta de las condiciones materiales de existencia que tienen los niños y sus familias, pero sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la miseria es mediada. Esta dificultad suele aparecer en el diseño de políticas sociales destinadas a poblaciones pobres que son culturalmente diversas, como es el caso de algunas políticas focalizadas orientadas a buscar solucionar la desnutrición infantil en pueblos originarios, que son formuladas desde una idea que entiende a los niños y sus necesidades a partir de la idea hegemónica y universalizada del sujeto individual, desgajado del modo en que se inscribe socialmente en su familia, sus redes de parentesco y la comunidad más amplia. A manera de ejemplo, al indagar en la aplicación de programas alimentarios focalizados en niños y niñas de primera infancia y con déficits nutricionales de las comunidades wichi de zonas rurales de la provincia de Salta, la antropóloga Pía Leavy (2018) encontró que el bolsón de comida destinado sólo a los niños desnutridos se compartía con el resto de la familia. Esta práctica, vista negativamente por parte de los agentes sanitarios, tiene que ver con el valor del compartir central para quienes comparten esa cultura, pero también por la situación de inseguridad alimentaria vivida por toda la familia. Y esto último nos lleva a abordar otro posible reduccionismo en las explicaciones.

En efecto, el peligro inverso es el de reducir toda diferencia a las particularidades culturales. En este sentido, quisiera advertir acerca de ciertos usos esencialistas y ahistóricos de la cultura, que llevan a verla de manera descontextualizada, cristalizada, y entrañan el riesgo de folklorizar la pobreza, tomando como producto de “elecciones culturales” prácticas y representaciones que en realidad devienen de la desigualdad social y la vulneración de derechos. Si volvemos al ejemplo de las infancias de algunos pueblos originarios que habitan el norte del país, podemos ver que este modo simplista de entender la cultura (que no es ingenuo, pues omite relaciones de poder socioeconómico) se ha puesto también en juego para explicar los altos índices de desnutrición infantil que los afectan. Ante este tipo de interpretaciones, cabe preguntarse, por el contrario, por el acceso y el modo en que los integrantes de esos pueblos originarios son atendidos

en el sistema de salud pero también y sobre todo, por las posibilidades que tienen de poder desplegar sus prácticas de crianza y llevar a cabo una alimentación saludable de acuerdo a sus parámetros culturales en contextos de desposesión de sus territorios, de arrinconamiento en áreas improductivas por expansión de las fronteras agropecuarias y de diferentes frentes extractivistas, de procesos migratorios atravesados, con frecuencia, por la vulnerabilidad, la violencia y la ruptura de lazos comunitarios.

Llegados a este punto, me parece importante no sólo reconocer la existencia de múltiples prácticas de cuidado infantil, vinculadas a diferentes modos de vivir y pensar la niñez, sino también reflexionar acerca de cómo incorporar e interpretar esas diferencias en las explicaciones y respuestas que elaboramos ante las distintas situaciones que se nos presentan en el quehacer laboral. Y esto porque a través de esas intervenciones, aun cuando sean a escala micro, se “ponen en acto” diferentes perspectivas, propuestas, proyectos y políticas orientadas hacia las infancias. Propongo considerar, entonces, algunas implicaciones del enfoque hasta aquí propuesto en el abordaje de problemáticas concretas que forman parte del trabajo cotidiano con niños, niñas, niñes, familias y grupos más amplios de crianza.

Como ya mencionara, en la comprensión de las prácticas de crianza “otras” es importante reconocer los límites del relativismo cultural en situaciones de desigualdad social, en tanto no toda práctica diferente se debe a una particularidad cultural, sino que puede resultar de una situación de desigualdad en la que no hay muchas alternativas posibles. En otros términos, el reconocimiento de la diferencia no implica una omisión ética. Como lo señala Fonseca (2021), intentar comprender la lógica subyacente a determinada práctica social no equivale necesariamente a aprobarla ni a buscar que se mantenga; implica aceptar el principio básico del diálogo: que nuestros interlocutores construyen saberes y, por lo tanto, tienen algo para decir que vale la pena escuchar, aun cuando no estemos de acuerdo. Al mismo tiempo, requiere advertir que igualdad no equivale a homogeneidad.

En relación con lo anterior, cabe discutir el lugar que en los procesos de intervención ocupan las categorías morales. En efecto,

la infancia condensa y vehiculiza sentimientos, emociones, muy profundamente arraigados en las historias individuales y colectivas, así como moralidades que a veces resulta difícil poner en cuestión. Por ello, en nuestro trabajo cotidiano, sobre todo ante situaciones que conmueven o indignan, es muy probable que el juicio de valor termine reemplazando el análisis. De allí la importancia de ejercitar una vigilancia epistemológica sobre nuestros supuestos, un constante ejercicio de reflexión que evite que se nos cuele de contrabando en nuestras interpretaciones y prácticas. Así, por ejemplo, si pensamos en cómo son consideradas otras formas de crianza y de organización familiar que difieren de la familia nuclear, podemos advertir cierto filtro clasista, que puede llevarnos a leer y valorar de diferente manera procesos semejantes, según se trate de familias de sectores de clase media o alta o de sectores populares. Tal como lo expone Fonseca (2021), de acuerdo a la clase social se hablará de “familias ensambladas o recompuestas” o de “familias desestructuradas o desorganizadas”; también serán diferentes las miradas y valoraciones hacia la mujer de sectores acomodados que decidió ser madre sola y el modo en que es considerada la madre soltera en familias pobres, así como la ponderación de sus respectivas capacidades para el cuidado infantil.

Otro aspecto que vale la pena discutir, teniendo en cuenta la complejidad que suelen tener las situaciones que abordamos cotidianamente, es el necesario reconocimiento de las numerosas causas que las afectan, pero también el modo de entender esa multicausalidad. Es decir, ¿cuáles son esas causas que, suponemos, están actuando? ¿Todas ellas tienen el mismo impacto, la misma fuerza, en los fenómenos analizados? ¿O, por el contrario, podemos pensar que algunas causas inciden sobre otras, tienen mayor fuerza? Con esto quiero realizar una crítica a ciertas visiones sobre la multiplicidad de causas que afectan a los fenómenos sociales que, al considerarlas equivalentes entre sí, termina reduciendo las explicaciones a su enumeración y situando a los procesos sociohistóricos en términos de mero contexto. Explicar el modo en que diferentes causas actúan y pueden combinarse entre sí, implica un posicionamiento socio político acerca de las determinaciones de los fenómenos sociales. Así, la multicausalidad puede ser un interesante punto de partida para desandar y desmenuzar los diferentes procesos y relaciones que inciden

en las situaciones a explicar, pero no un punto de llegada que, mediante su enunciación -“esta situación problemática es multicausal”- dé por cerrada la explicación y obture la profundización de la indagación.

A su vez, para pensar en las maneras en que distintas causas impactan y tienen un peso diferente en los fenómenos abordados, se hace necesario considerar las diferentes escalas en que operan los procesos que los afectan. En otros términos, un abordaje que pretenda dar cuenta de las situaciones complejas que involucran a las infancias y sus cuidados requiere tener en cuenta que el lugar que las experiencias de vida de los niños y niñas son afectadas tanto por las estructuras político-económicas globales (que no son un mero “contexto”) como por las interacciones más micro-sociales de las culturas locales. Cuando hablamos de infancia y de crianza estamos hablando de relaciones sociales, de procesos que implican las interacciones entre un niño y sus cuidadores, pero no se reducen a ello. Leer lo que les sucede a chicos y chicas sólo desde la escala micro puede llevarnos a atribuir todos los problemas a vínculos o comportamientos familiares y, más frecuentemente, maternos. Y, por lo tanto, nuestra búsqueda de soluciones va a apuntar a la modificación de esos comportamientos, como sucede en algunas intervenciones que basan la estrategia o supeditan ciertas ayudas a la exigencia de que “la madre se organice”, en el marco de vidas atravesadas por la precariedad y la falta de acceso a recursos básicos. Esto suele revelarse bastante infructuoso en condiciones de vida atravesadas por la desigualdad social, provocándonos una sensación de desazón, de frustración, pues nuestro trabajo parece no alcanzar nunca del todo los efectos buscados.

¿Eso implica no trabajar más con los casos individuales o con aspectos vinculares, considerando que de ello no depende el problema de fondo? No, no se trata de eso, pues nuestro encuentro con los niños, niñas y sus familias sucede en esa escala micro y sus padecimientos suceden aquí y ahora. Pero valorizar y realizar seriamente el trabajo de acompañamiento y sostén de los procesos de crianza que podemos llevar a cabo con esas familias no equivale a decir que estamos solucionando sus problemas sociales. Más bien, nos sitúa en la escala en la que podemos incidir y en aquella en que no, en tanto requiere de otras transformaciones y de luchas en otros espacios.

Algo que puede ayudarnos a dimensionar esas diferentes escalas en que se producen los fenómenos abordados y en las que podemos

incidir en ellos, es pensar nuestro propio trabajo como afectado también (aunque seguramente no de la misma manera) por gran parte de las causas estructurales que afectan a los niños y las familias con los que intervenimos. Esto es, pensar en nuestro lugar como trabajadores, en los condicionamientos estructurales que atraviesan nuestra labor y nuestra vida como ciudadanos, para poder ver qué aspectos de nuestra precariedad laboral o de la escasez de recursos de que disponemos incide en las posibilidades de generar ciertas intervenciones, a fin de evitar culpabilizar del fracaso de las mismas a nuestros interlocutores.

A partir del recorrido realizado y a modo de cierre provisorio, podemos advertir que la desnaturalización que fuimos realizando de las nociones de infancia, crianza, familia, maternidad –entre otras–, nos llevan a poner en tela de juicio ideas y acciones que se formulan en los términos vagos y abstractos de “lo mejor para el niño”. Ante esto, cabe preguntar y preguntarse: ¿de qué niño o niña hablamos?, ¿en el marco de qué relaciones sociales transcurre su vida?, ¿desde qué parámetros socioculturales se construyen sus necesidades? Las respuestas a esas preguntas no podrán ser construidas si no es a partir de un diálogo con los puntos de vista de esos “otros”, integrantes de las familias y comunidades con las que trabajamos. Y entre esos “otros” con los cuales necesitamos conversar estarán los propios niños y niñas, en tanto sujetos socialmente competentes y capaces de producir conocimiento sobre los procesos sociales de los que forman parte. Al mismo tiempo, considero necesario señalar que el reconocimiento de la diversidad y la desigualdad que atraviesan las infancias con las que trabajamos no implica desestimar nuestras propias representaciones y saberes profesionales sobre la niñez y la crianza, sino comprender que tienen una historicidad que las aleja del lugar de lo obvio, lo natural y universal, poniendo de relieve que también son producto de construcciones sociales. Es desde allí que pueden dialogar, ya sea para coincidir o para disentir, con otros saberes socialmente producidos sobre la crianza infantil. De este modo, prácticas y representaciones diferentes sobre la niñez y la crianza, gestadas desde distintos grupos sociales podrán tornarse en aportes valiosos para la elaboración de políticas y de diferentes acciones que los tengan como destinatarios.

Pedagogía del protagonismo como impugnación del adultocentrismo insensible

Santiago Morales ⁷
IEALC /UBA

Voy a tratar de compartir algunas ideas. Por supuesto, no son ideas que haya inventado yo ni que se me hayan ocurrido a mí en soledad. Son el resultado de trabajos colectivos comprometidos; son el corolario incompleto y parcial de reflexiones colectivas con -muy mayoritariamente- compañeras mujeres cis. Reconocerlo es muy importante para mí, por un lado, para contribuir a romper con el ficticio discurso individualista que tanto nos brota (especialmente a varones cis). Y por otro lado, para alertarme a mí y a otros varones cis sobre este asunto llamativo: si bien los temas asociados a las infancias interesan muy mayoritariamente a las mujeres cis (quienes investigan y trabajan con niñeces), los pocos varones cis que también nos dedicamos a su estudio logramos con mayor facilidad ocupar lugares de prestigio y reconocimiento. Ese dato no tiene que dejar de invitarnos a la reflexión sobre los privilegios que acumulamos y a la acción.

Dicho eso, vamos a empezar por problematizar el adultocentrismo. Y vamos a decir que es un sistema de dominio que estructura los modos en que se dan los vínculos intergeneracionales, volviendo invisible una relación desigual de poder basada en las diferencias de edad. La manera en la que nos vinculamos las personas adultas con las nuevas generaciones está mediada por violencias múltiples: violencias verbales, violencias físicas, violencias sexuales, explotación, etc. Pero como hemos aprendido de las teorías feministas, hay un cúmulo de violencias que aunque no se vean, están ahí.

⁷ Sociólogo (UBA), educador popular e investigador con y sobre infancias con el apoyo del CONICET. Co-coordina el grupo de estudios “Niñeces y Juventudes”, radicado en el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe de la UBA. Cursó una Maestría en Educación popular de adultos en la Universidad Nacional de Luján como vehículo para preguntarse por la especificidad de una educación popular con niñeces. Desde hace 15 años acompaña a niñeces y adolescencias de sectores populares en procesos participativos buscando impugnar el adultocentrismo. Actualmente, lo hace desde “Ternura Revelde”, en Buenos Aires, equipo de educación popular con niños del que es co-fundador. Y es autor y co-compilador de los libros “Niñez en movimiento” (2018), “Educar hasta la ternura siempre” (2021) y “Reinventar el mundo con las niñeces” (2023).

Hacerle saber o sentir a quienes tienen menos edad que no son sujetos de pensamiento, que no son interlocutores válidos, constituye un acto brutal de silenciamiento y -con Freire diríamos- deshumanización. Las consecuencias de ese acto político de anulación del otro son realmente muy dañinas. No solo para esa persona niña, ni tampoco para el conjunto de las infancias, sino fundamentalmente para la sociedad toda. Porque nos privamos como sociedad de la contribución creativa y original que pueden hacer las nuevas generaciones para reinventar nuestro modo de vida. Al no tener en cuenta lo que viven, sienten y reflexionan, descartamos su pensamiento productivo, sus experiencias y saberes, sus valores y juicios, sus definiciones, en definitiva, su manera de habitar el mundo.

La filósofa niña María de los Ángeles ‘Chiqui’ González todo el tiempo nos invita a revisar no solo qué vemos y qué pensamos cuando vemos a una persona niña, sino fundamentalmente cómo nos habita nuestra propia infancia a nosotros y nosotras como personas adultas. Quizás empezar por ir en busca de ese reencuentro sea el inicio preferible de cualquier proceso de deconstrucción del adultismo que nos constituye.

Permítanme confesarles que si este salón estuviera colmado de personas niñas, muy probablemente yo estaría haciendo payasadas. Pero la matriz colonial/moderna -y deberíamos adjetivarla también como heterocispatriarcal, adultocéntrica y capitalista- nos ha conminado a creer que hay un modo adecuado de vivir la adultez y uno errado. A lo largo de todo nuestro proceso de socialización se nos ha hecho saber -y lo hemos aprendido muy bien- que ser una persona adulta, en términos generales, es igual a responsabilidad, seguridad, seriedad (esa cosa monótona que seguro es de color gris), trabajo y preocupaciones “importantes”. El otro día escuchaba a alguien que con tono de humor cuestionaba esta suerte de moda actual de transmitirle siempre al resto que ‘ando re ocupado’. Te preguntan cómo estás y vos tipo ‘estoy tapado de laburo’, ‘ando a mil’, o expresiones del estilo. Como que no da contestar ‘bien, re tranqui’, o ‘tranquilo, medio al pedo’. Queda mal ¿no? Si bien es cierto que muchas personas estamos con mucho trabajo, aunque sin dinero, producto de la importante pérdida de poder adquisitivo que hemos sufrido en los últimos años en Argentina quienes vivimos de nuestro trabajo, me parece interesante

problematizar, a su vez, cómo, por un lado, viene triunfando la dinámica neoliberal de productividad; y por otro, cómo la matriz adultocéntrica nos viene convenciendo que ser adulto es eso. De esta forma muchas veces terminamos viendo como algo positivo el hecho de que vivimos sumamente explotadas y explotados por una dinámica diaria que nos empuja todo el tiempo a estar haciendo cosas “productivas”; y lo peor de todo es que si no las hacemos nos sentimos mal.

Esos modos de estar siendo personas adultas no son el resultado “natural” de la cantidad de años que acumulamos, son producto del adultocentrismo imperante de nuestra sociedad, y particularmente de su ideología: el adultismo.

Descolonizar nuestra concepción de la niñez

El relato de la sociedad del desarrollo, del orden y el progreso del capitalismo, nos hizo creer a muchas personas que los pueblos indígenas ya no existen. Pero no sólo existen y re-existen, sino que además las culturas indígenas son sumamente diversas a lo largo y ancho del planeta. De manera que es posible comprobar sin duda alguna que la forma moderna de ver, entender y definir a la infancia es ‘una’ posible entre miles. Que no hay tal cosa como una definición única y universal de infancia, sino que la infancia es un campo en disputa, en función de intereses políticos, sociales, económicos y culturales que van mutando a lo largo de la historia.

Por poner un ejemplo, las sociedades de cazadores y recolectores que aún resisten al etnocidio y universalización del modo de vida mercantil implantado por el capitaloceno, son evidencia insoslayable de que la manera en que nuestras sociedades definen a la infancia es un invento que no tiene más de 300 o 400 años de historia. Manfred Liebel, un sociólogo alemán experto en temas de infancias desde un enfoque crítico, nos ha convidado una hipótesis sumamente interesante. Sostiene que la idea moderna de infancia, eso que hoy en día creemos que es un niño o una niña, no sólo ha sido una invención, sino que fue producida al mismo tiempo que tuvo lugar el fenómeno de la conquista y colonización de lo que hoy es América. Es decir, la conquista y colonización del continente americano y el diseño político-cultural de toda una tecnología para pensar y “educar” (dominar/

civilizar/domesticar) a las infancias siempre nacientes constituyen dos procesos que se dieron paralelamente, en simultáneo.

Seguramente ustedes estarán pensando “qué raro” esto que digo, porque claramente la visión de la infancia no era la misma en el año 1700 que la que tenemos hoy. Y en eso estaremos de acuerdo. No es lo mismo. Pero hay muchísima más coincidencia entre el 1700 y hoy, que entre toda la parte anterior de la historia de la humanidad y hoy.

Entonces, ese proceso que se da en paralelo, la invención de la infancia y la conquista y colonización de América, se cuela en el pensamiento de personajes completamente fundamentales para la teoría política y social clásica. John Locke, padre del liberalismo clásico, definía en el siglo XVII a la infancia como ‘tabula rasa’. Esa famosa idea de la infancia como tabula rasa está presente todavía hoy. Probablemente quienes nos dedicamos a la educación diremos “no, no son tabula rasa”, pero en el sentido común de la sociedad sigue instalada esa idea. Y además, muchas personas lo consideran una obviedad.

Un poquito después, “Jota Jota” Rousseau (lo queremos mucho al bueno de Rusó), ya en el siglo XVIII, escribió uno de los libros clásicos más importantes en educación, el “Emilio, o De la educación”. Ahí -muy sintéticamente- él sostiene que “los niños son pura naturaleza”... que “nacen buenos” pero “la sociedad los corrompe”. Incluso, dice que son muy parecidos “al salvaje”, que son “como indios” en el sentido de que “no tienen maldad”. No pretendo acá discutirle a Rousseau mirando el siglo XVIII con los lentes de hoy, peeeeeeeero... sí podemos decir que inferiorizar al otro bajo el argumento de que es demasiado bueno, es una operación adultista. ‘Es tan bueno que es inocente’, ‘es tan bueno que es manipulable’, de manera que es tan inocente que no se da cuenta que yo en definitiva, ser superior, le tengo que enseñar todo lo que no sabe.

Un poquito después, Immanuel Kant, otro filósofo fundamental de la teoría política clásica, del pensamiento moderno, del derecho clásico, decía que ‘los niños, al igual que los salvajes, son incapaces de razón’, que no tienen posibilidad de tener razón. Sería algo así como afirmar que los niños, en tanto niños, son incapaces de tener razón, porque son niños. Claro, no van a razonar del mismo modo que lo hace una persona que habita el cuerpo de alguien de 50 años, de 30 años o incluso de 20. Pero que no razonen así, no quiere decir que no

razonen. Su racionalidad es otra. El problema de fondo no es si tienen o no tienen razón, el problema es que la racionalidad infantil nos incomoda a las personas adultas. Y digo más, no solo nos incomoda, pone en jaque la estructura institucional de poder con la que se fueron construyendo nuestras sociedades, que además de adultocéntricas, en donde el gobierno siempre es del sujeto adulto, son patriarcales, porque es el sujeto adulto varón quién en última instancia detenta el poder. (Y agregaríamos propietario, blanco, urbano, sin discapacidad, etcétera).

Toda la historia del Estado, explica Rita Segato, su ADN, es la historia de un Estado masculino, hecho a imagen y semejanza del modo masculino de concebir la vida en sociedad y las relaciones de poder. Porque, reconozcámoslo, hemos sido varones cis todos los presidentes, todos los funcionarios-jefe de todas las áreas del Estado en prácticamente cualquier parte del mundo hasta no hace mucho. La institucionalidad estatal ha sido hecha por varones. Las autoridades siempre debían ser varones y fueron varones. Y, además, nuestras sociedades se construyeron a imagen y semejanza de la demanda y necesidad de Europa, reproduciendo así la colonialidad del poder desnudada por el sociólogo peruano Aníbal Quijano.

¿A qué venía todo esto? A que la idea con la que vemos a les niñes está sostenida en una concepción moderna de la infancia que les ve como un territorio vacío, incivilizado, a ser conquistado. Esta es la tesis de Manfred Liebel. Interesante para revisar cómo nuestras sociedades adultocéntricas destinan políticas, programas, a las nuevas generaciones, pensándolas como un territorio vacío al cual llevar la civilización. Talcott Parsons, el sociólogo estadounidense más influyente del siglo XX, decía que les niñes son “una inminente invasión de bárbaros”. En 1950 eh, no en el siglo XVII.

Desadultizar nuestra condición adulta despatriarcalizándola

Nuestra manera de habitar la adultez no es ni única ni natural. Será distinta si habitamos un cuerpo masculino, femenino o disidente. Y si bien esto que estoy diciendo puede parecer una obviedad, lo quiero destacar porque esas diferencias también atraviesan de modo

decisivo a las personas niñas. Las chicas, chicos y chiques son activas productoras y reproductoras de vínculos sociales atravesados por el machismo, el racismo, el clasismo y el adultismo.

Les voy a contar una anécdota. Hace unas semanas nos fuimos de campamento con un grupo de chicas y chicos de un barrio popular de la Ciudad de Buenos Aires que se andan organizando. Son integrantes de la Asamblea REVELDE, una organización de niñas y niños que nace en 2014 acompañada por educadores y educadoras de lo que en ese entonces era La Miguelito Pepe. Niñas y niños REVELDES que, entre otras cosas, elaboraron una definición propia de reveldía (así, con v corta). Cada letra de la palabra significa a su vez otra cosa: la R de responsabilidad, la E de esperanza, la V de valentía, la E de expresión, la L de lucha, la D de derechos y la última E de explosión. De modo que su rebeldía tiene más de responsable de que antojadiza. Y eso es particularmente interesante, ya que niñez y responsabilidad constituye una asociación rara. Es poco habitual en sociedades tan adultocéntricas volver posible asociar la niñez con la responsabilidad. Porque lo que en general se promueve es la obligatoriedad de ciertas cosas, no la responsabilidad de las niñas y niños de hacerlas. Cuando niñas y niños tienen que hacer algo ¿qué decimos las personas adultas? ‘lo tenés que hacer porque es tu obligación’, ‘lo tenés que hacer porque es obligatorio’; no decimos ‘es tu responsabilidad’. Si es tu responsabilidad, eso que vos hacés hace bien al conjunto, hace bien a tu comunidad. Lo cual es bien diferente a hacerlo para vos (o peor, para la persona adulta que impone la obligación). Cuando es tu responsabilidad, existen otros y otras -tu comunidad- que directa o indirectamente están esperando que puedas hacer eso, que lo necesitan, porque somos interdependientes. La noción de responsabilidad ubica en un lugar diferente al sujeto niño que la noción de obligación, que en el fondo es mucho más esclavizante, subalternizante: porque si hay obligación hay alguien que manda la orden.

Volviendo a la anécdota del campamento. Las edades de ellos, para que se ubiquen, rondan entre los 8 y los 13 años. En cierto momento del campamento, la idea fue que las chicas y chicos elijan un juego que quieran jugar y que nos organicemos para poder jugarlo. Obviamente: un partido de fútbol mixto. Propusimos las personas adultas que no sea varones contra mujeres, para desarmar un poco esa lógica. Y si

bien quedaron mixtos los equipos, en uno quedaron mayoría chicas, y en el otro mayoría chicos. El premio, para el equipo que ganara el partido, era un pomo de espuma de cotillón para cada integrante. Es muy divertido jugar con eso.

Y bueno, empezó el juego. Y lo que fue pasando a lo largo del partido es que los varones cada vez estaban más violentos entre sí y las chicas cada vez estaban más incómodas con esa situación, con esa competitividad que se daba entre la mayoría de varones de un equipo y la minoría de varones del otro. Creció mucho la agresividad, a punto tal que en determinado momento frenamos el partido y pudimos nombrar lo que estaba pasando: que los varones estaban muy agresivos, que dejaban fuera del juego a las chicas y que había que transformar eso que pasaba. Las chicas de ambos equipos plantearon una solución concreta: ir a penales. Así habría un equipo ganador y se jugaría un rato más.

Vamos a penales y, ¿quién gana? El equipo mayoritario de las chicas. Batacazo. Llenas de jolgorio, agarraron las espumas y se pasearon por el predio, terminando el recorrido en las habitaciones. Entraron a las dos habitaciones (en una dormían la mayoría de las chicas y en la otra la mayoría de los chicos) y tiraron espuma por el aire. Los varones del equipo ganador, que eran tres, fueron sólo a su propia habitación y descargaron el pomo en las camas de sus compañeros varones “perdedores”. Y claro, se armó tremendo conflicto, obvio. El grupo de los varones que encontraron sus camas con espuma estaban indignados, tenían un nivel de bronca desmesurado. ¿Y adivinen con quién se la agarraron? Con las chicas. No manifestaban su enojo hacia los tres varones que les tiraron la espuma en su cama, aunque rápidamente supieron cómo habían sido las cosas.

Estuvimos cerca de una hora apaciguando la discusión, frenando el enojo de los varones contra las chicas, calmándolos, es decir, abordando el conflicto que quedó reducido a una acusación desmedida (e infundada) de los varones del equipo que perdió hacia las chicas que ganaron. Ellos estaban muy enojados, indignados, demandaban cierta represalia, porque decían que habían sido atacados por ellas. (Mientras, las chicas del equipo que perdió estaban desdibujadas y los varones que arrojaron la espuma en las camas estaban callados, fuera de la contienda).

Luego de mucha discusión, y ante mi cara que denotaba desorientación y cierta frustración, una de las chicas me dijo por lo bajo que no me preocupe, que más tarde iban a jugar a la botellita y que todo se solucionaría.

Y dicho y hecho.

Podríamos decir que la derrota deportiva derivó en un conflicto de género. En definitiva era una competencia donde parece que más que el resultado deportivo lo que se jugaba era el prestigio masculino. Para mí, esa anécdota ilustra con pericia quirúrgica los efectos de lo que la antropóloga feminista Rita Segato define como “mandato de masculinidad” . Dicho mandato nos habita tanto a los varones cis adultos como a los niños, a quienes se les impone a fuerza de violencias adultistas.

Segato plantea que el mandato de masculinidad nos empuja a los varones a creer que tenemos que ser portadores de alguna potencia para ser efectivamente varones, masculinos. De manera que si no podemos demostrar o exhibir alguna potencia nos invade el sentimiento de que no somos viriles, por lo tanto de que no somos varones, y finalmente de que no somos personas.

Los varones nos sentimos humillados, nos sentimos heridos en nuestra virilidad, nos percibimos impotentes si no podemos exhibir que somos potencia en algo: potencia deportiva, potencia intelectual, potencia económica, potencia sexual, potencia moral, potencia bélica... Tal es así que cuando percibimos que esto que llamamos potencia se pone en jaque, nos sentimos menos personas y ahí es donde reaccionamos con violencia. Con violencia contra otros varones para recuperar nuestro lugar de persona viril y/o con violencia contra mujeres, como un acto disciplinante moral pero también como un vehículo para demostrarle al resto de los varones que sí somos verdaderos varones.

En la anécdota que les contaba, las chicas hacían parte de un equipo que le ganó a otro, integrado mayoritariamente por varones: su hombría se fue al piso. Entonces, mi lectura posterior es, claro, a este grupo de chicos les fue herida su propia dignidad en tanto varones, o sea, en función de lo que nos han enseñado que es la dignidad del ser varón. De manera que la violencia que descargaron contra las chicas, no solo fue porque tenían bronca, fue para demostrarse a sí mismos

que eran varones, y muy fundamentalmente para demostrarle a los varones que les habían ganado, y que les tiraron espuma en sus camas, que ellos también eran varones a pesar de haber perdido frente a una mayoría de chicas.

Entonces yo me pregunto, y nos preguntó a los varones cis que estamos acá: ¿qué estamos haciendo y qué más podemos hacer para que acompañar pedagógicamente en espacios educativos a las nuevas generaciones, y especialmente a los niños varones, nos permita ir deconstruyendo, problematizando, transformando intergeneracionalmente el (héterocis)patriarcado que tenemos adentro? Cada vez me convengo más de que desadultizar debe ser, ante todo y al mismo tiempo, despatriarcalizar. Porque desde que nacemos (desde antes que nacemos, en realidad) el adultocentrismo patriarcal nos está trabajando. En función del genital que le tocó al feto que se encuentra en el útero, las personas adultas que le rodean irán construyendo un conjunto de expectativas de género. Se irá imponiendo así un estereotipo y un rol de género en base a violencias adultistas: “porque te lo digo yo, porque soy tu papá, porque soy tu mamá”, “que no vas a jugar con armas si sos una nena”, “que no te podés poner una pollera si sos un varón”, y todas estas cosas que si bien ya sabemos, me interesa señalar lo importante que es reconocer cómo ese vínculo de poder desigual basado en la edad, que anula al otro como sujeto de pensamiento, es lo que justifica que entonces yo como persona adulta pueda prohibir ciertas cosas, pueda limitar experiencias, pueda impedir que tomen decisiones, pueda creer que porque lo protejo le pido que no haga cosas, que no viva ciertas experiencias, etc.

El vínculo adultista se basa en una paradoja: “te maltrato por tu propio bien”, “te impongo un deseo que no es tuyo, que es mío, que soy tu papá, que soy tu mamá, que soy tu maestro o que soy tu maestra”, “te impongo ese mandato porque yo puedo, porque es mi deseo, y porque vos en el fondo tenés que convertirte en aquello que yo quiero que vos seas”. Y lo más perturbador es que esa relación de poder, con esas características, está presente en cada uno de los espacios educativos que habitamos.

Desalumnizar a las niñeces

Entonces, ante esta mirada, hay un ejercicio que quizás está bueno hacer, que tiene que ver con intentar desalumnizar (la manera en la que vemos) a las nuevas generaciones. ¿Por qué desalumnizarlas? Porque considerar a las infancias como un territorio vacío e incivilizado que debe ser conquistado, ha sido la mirada desde la cual se conformaron nuestros sistemas educativos; que por más transformaciones que tuvieron desde su fundación hasta ahora, da la sensación de que cambiaron más de forma que de contenido (si se pudiera hacer esa problemática distinción). Digo desalumnizar, entonces, porque considero que cuando vemos a la nuevas generaciones como alumnos y alumnas, lo que estamos viendo es a una persona que tiene que recibir contenidos escolares; que tiene que aprender algo que yo le tengo que enseñar; que como los contenidos son universales no resulta relevante su contexto; que su presente es ‘de paso’, es decir, un medio para su futuro, para el ‘mundo adulto’, o bien, una preparación para el nivel educativo que le sigue más adelante. Allí, mediador del vínculo intergeneracional es el conocimiento: el otro, la otra, le otre, es mucho más un sujeto/objeto de aprendizaje que un niño o una niña.

Si viéramos al niño antes que al alumno, a la niña antes que a la alumna, veríamos a un sujeto social y político que disputa poder (porque todas las personas todo el tiempo disputamos poder y les niñes también son personas), que tiene deseos, que tiene ganas de hacer cosas (que no siempre coinciden con lo que nosotres como adultes queremos que quieran hacer), que vive en un contexto específico, con expectativas de otros que lo constituyen, con -quizás- un montón de injusticias que le condicionan su vida, que siente urgente jugar, que siente urgente encontrarse con otras personas que lo entiendan (por eso esa pasión fervorosa de les niñes por encontrarse con otros niñes).

El dispositivo escolar tiene determinados objetivos civilizatorios, más allá de los deseos, necesidades y aspiraciones de la persona que llega. El dispositivo escolar persigue una zanahoria distinta a la que persiguen las nuevas generaciones. Las niñas y niños quieren jugar, quieren jugarse, quieren transformar el mundo acá y ahora (no en un sentido ideológico, sino pragmático), quieren hacer cosas que les gusten.

Entonces, la búsqueda por desalumnizar tiene que ver con cómo miramos a las nuevas generaciones: es una invitación a dejarlas de mirar como personas que se están preparando para la vida (que ese es el núcleo del problema), para verlas como personas que crean, reproducen y transforman el mundo aquí y ahora. Porque cuando vemos a un alumno, vemos a alguien que se está preparando para un después, y si se está preparando para un después, lo que importa es el después, no el ahora. El ahora, en esa lógica, es el medio para el después. Y esa mirada no sólo la tenemos dentro de las escuelas. La tenemos también en las familias, donde a las niñas y niños les imponemos nuestras expectativas, queremos que sean lo que nosotros queremos que sean, y esto nos pasa incluso a la gente que andamos por ahí luciendo la capa de superantiadultistas. Por eso tenemos que andar atentas. Incluso, la alumnización de las infancias como mirada está presente también muchas veces en centros comunitarios, o en proyectos de educación popular con niños.

Hace un tiempo, en un encuentro reflexión con niños de entre 10 y 14 años que promovíamos desde La Miguelito Pepe, estábamos hablando de un tema que generaba visiones contrapuestas. En ese marco, una de las niñas dice: “Che, al final ustedes [educadores] siempre nos preguntan ‘por qué’ pensamos lo que pensamos cuando decimos algo que es contrario a lo que ustedes piensan, porque cuando decimos lo que ustedes piensan no nos preguntan ‘por qué’... y tenía toda la razón. Seamos sinceros: cuando es así, si te dicen lo que vos querés que digan pensás ‘listo’, y te quedas ahí, lo guardas y le ponés un moño. Ahora, si piensan distinto a como pensamos nosotros muchas veces nos generan incomodidad, no nos gusta... por eso les preguntamos hasta el cansancio ‘por qué tal cosa’, ‘por qué tal otra’, porque en definitiva queremos que piensen como nosotros queremos que piensen. Y esto no es una invitación al relativismo ideológico, porque nunca nos dará igual que prioricen el derecho a la propiedad por sobre el derecho a la vida. Pero es necesario que reconozcamos lo contradictorio que es imponer ideas sobre el libre-pensamiento.

La pedagogía del protagonismo, fase superior de la pedagogía de la ternura

Me gusta decir que la pedagogía del protagonismo es la fase superior de la pedagogía de la ternura. Seguramente recuerden el famoso libro de Lenin “El imperialismo, fase superior del capitalismo”. Bueno, a mí me gusta pensarlo así.

Alejandro Cussiánovich es un maestro peruano que a mi modesto juicio, debiera ser mucho más leído y mucho más reconocido en tanto gran impulsor de teorías críticas de infancias desde las voces y experiencias de la propia gurisada de los condenados de la tierra . Los últimos cincuenta años de su vida los ha dedicado a acompañar en procesos de organización comunitaria y de participación política a niños, niñas y adolescentes de sectores populares que se autodefinen trabajadores. Como resultado de una vida de trabajo dedicada a la educación de niñeces populares, Alejandro elaboró esto que llamamos pedagogía de la ternura. Pero por supuesto, no fue un invento suyo, no es creación individual desde su escritorio. Ya desde el año 1976, cuando acompañó el surgimiento del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos, el MANTHOC, entre sus distintas búsquedas se encontraba crear una pedagogía desde las niñas y niños que se estaban organizando ; porque desde ese primer momento se daban cuenta de que lo que estaban haciendo no encajaba en los marcos de lo establecido anteriormente: para empezar, eran niñas y niños de sectores populares que se organizaban en tanto trabajadores, creando su propio movimiento popular.

No tengo opción más que spoilearles el final de la peli: ese crear una pedagogía devino en la pedagogía de la ternura. Con lo cual, la pedagogía de la ternura nombra, sistematiza, teoriza aquello que a lo largo de décadas fue sucediendo en procesos de organización popular infantil y de encuentro intergeneracional con vocación emancipatoria. En otras palabras, la pedagogía de la ternura es el resultado o, mas bien, es la sistematización de un modo de acompañar a nuevas generaciones en procesos de participación, organización y abordaje colectivo de problemas comunes; es la letra escrita de lo que sucedía en la praxis pedagógica de esas experiencias, es decir, es -como decía Paulo Freire- la teoría implícita en las prácticas .

Nótese lo siguiente: su primer libro, el fundacional, no se titula “Pedagogía de la ternura”. Se llama así: “Aprender la condición humana. Un ensayo sobre pedagogía de la ternura”. Alejandro sostiene que es necesario enseñar condición humana a las nuevas generaciones para poder acompañar procesos de emancipación, de liberación, para poder fortalecer el poder subjetivo de cada persona. O sea, es necesario enseñar condición humana. Menudo “contenido” para el currículum. Pero ¡cuidado! diría Alejandro, para poder enseñar condición humana las personas adultas primero tenemos que reaprenderla; porque a lo largo de nuestra vida hemos dejado en un segundo plano a la afectividad. Así, Alejandro nos invita a reconocer que aquellas experiencias en las que hemos aprendido algo importante para la vida, significativo, han sido en las que nos hemos sentido acompañados, queridos, reconocidos por cómo somos y tal y como somos. Es el vínculo, el encuentro con otra persona o grupo de pertenencia, la fuente verdadera de la mayoría de nuestras experiencias fundantes, es decir, de nuestros aprendizajes más significativos.

Al mismo tiempo, la pedagogía de la ternura a mi entender, es un modo posible de nombrar y reconocer a toda una tradición de pensamiento pedagógico latinoamericano, que ha estado presente a lo largo y ancho de nuestra América, desde Simón Rodríguez -por lo menos- hasta la actualidad. Esa tradición subterránea de pedagogía crítica desde América Latina se nuclea en torno a una premisa: que no hay pedagogía emancipatoria con niñas y niños que no tenga su base en la ternura .

Simón Rodríguez supo decir que ‘lo que no se siente no se entiende, y lo que no se entiende no interesa’. Fue el maestro de Simón Bolívar, o sea, algo bien, evidentemente, hizo.

Hace unos años, dos pedagogas cubanas, me refiero a Lidia Turner Martí y Balbina Céspedes, escribieron un libro en el convidan el ideario pedagógico del poeta, político y pedagogo cubano José Martí. No casualmente dicho libro se titula “Pedagogía de la ternura”. Lo encuentran en la web.

Gabriela Mistral, poeta chilena, pedagoga y feminista, primera mujer de habla hispana en recibir el Premio Nobel de literatura, mestiza, pobre del campo, con todo en contra, quien fuera considerada irreverente por pensar que debían estudiar las niñas en los mismos

espacios de educación que los niños, y que las niñas indígenas debían recibir la misma educación que los hijos de los hacendados... esa Gabriela, que por su brillo no pudo ser ocultada por sus poderosos detractores, escribió un libro en la década de 1920 que se titula “Ternura”. Se trata de poemas y canciones de cuna -nanas- para niñas y niños: para que sean estudiados en las escuelas y para que las madres le canten a sus crías. Con ese libro buscaba resaltar la importancia de que los chicos y las chicas en las escuelas tengan poesía de verdad, escrita para ellos, bonita, y que buscara conectar afectivamente con ellos. Estaba harta de que a las niñas y niños se les ofrezcan poemas de “los grandes poetas” traducidos a un lenguaje pedorro, supuestamente adaptado para ellos. Por eso decidió escribir un libro de poemas para infancias. Y a su vez, las canciones de cuna fueron una excusa -ella misma lo dijo años después- con la que trazó un diálogo secreto, quizás íntimo, con todas esas mamás que le cantaban a sus crías sus canciones de cuna, que repetían versos que buscaban empoderar a esas mujeres, criticando a lo que hoy nombramos claramente como patriarcado.

Pero también están las hermanas Olga Cosettini y Leticia Cosettini, para quienes la belleza y la afectividad debían tener un lugar central en la educación. Eso hicieron en la Escuela Serena, en el barrio Alberdi, Rosario, entre 1935 y 1950. Fue tan luminosa la experiencia que la propia Gabriela Mistral las visitó en la escuela.

Llegando un poquito más al presente, no podemos dejar de nombrar a Alberto Morlachetti y a Norma Basconi, bastiones del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo y de la Fundación Pelota de Trapo de Avellaneda. La dialéctica del vínculo entablado entre ella y él llevó a que crearan una consigna que a quienes nos dedicamos a la educación popular con niñas y niños se nos ha impreso en el corazón como horizonte: “Con ternura venceremos”. Alberto y Norma, desde Pelota de Trapo, han planteado con contundencia radical que educar es seducir para la vida, y que es la ternura la que tiene el secreto pedagógico.

Desde Brasil ahora, hacia fines de la década del 90, Antonio Gomes Da Costa escribió la “Pedagogía de la presencia”, pensando en el papel que la afectividad venía teniendo en su trabajo con niños y adolescentes en conflicto con la ley.

Ante una corriente hegemónica de la pedagogía que se ocupa casi exclusivamente de crear y recrear tecnologías didácticas de lo más grandilocuentes, todo este conjunto de educadores, educadoras y experiencias intergeneracionales, vienen a decir que más importante que preguntarse cómo se hace para enseñar, es preguntarse cómo nos vinculamos para querer aprender.

La pedagogía de la ternura no pretende ser una pedagogía marketinera -aunque, digámoslo todo, suena muy bonito. De hecho, la apuesta por la ternura demanda una cierta deconstrucción de la categoría, porque la idea de 'ternura' se encuentra infantilizada y feminizada. Infantilizada porque asociamos de manera directa y lineal ternura con primera infancia; y feminizada porque, en contextos patriarcales, se ha impuesto que las mujeres tienen ese supuesto don, ese pseudo-instinto, para cuidar y criar. Imposición a fuerza de socialización de género y privilegios masculinos. Sí, tienen desarrollada una mayor dimensión de cuidado, de contención y de afectividad que la mayoría de los varones, lo cual es sumamente problemático. Pero eso no es "natural" ni está determinado por la biología; es cultural. Entonces, si está infantilizada la ternura y si está feminizada, está -por lo tanto, y en sociedades adultocéntricas y patriarcales- privatizada. Esto se evidencia en el hecho de que está bien vista en el ámbito privado, en la casa, lejos de los espacios comunes, públicos, lejos de la política, lejos del trabajo, lejos del ejercicio de la gestión (sea pública o privada), y muy fundamentalmente, lejos del vínculo público entre varones. Porque claro, si sos un varón 'tierno' en el vínculo de pareja (heterosexual) quedas bien, resultás dulce, romántico, etcétera. Ahora bien, si sos tierno con tus pares varones "sos medio puto" ; o si sos tierno en tu lugar de militancia "sos débil", entonces no servís para la política porque 'te van a manipular', o 'te van a boludear'.

La apuesta por politizar la ternura lo que busca es, en términos mariateguianos, afirmar aquello que nos es negado. ¿Y qué es lo que se niega fundamentalmente en nuestras sociedades de la violencia sistemática, de la crueldad como pedagogía? Como dice Cussiánovich, se niega permanentemente la posibilidad de ver al otro, a la otra, como alguien semejante, como alguien en quien confiar, como una persona

capaz de ser solidaria conmigo y yo ser solidaria con ella. Se nos niega, entonces, la dimensión comunitaria de la afectividad.

Por eso es necesario politizar la ternura. Para que fortalezcamos los espacios de encuentro que nos permiten ponerle un cerco, un límite, al linaje de la crueldad. Y para que los espacios de encuentro sean lugares donde nos sintamos bien, donde tengamos deseo de estar. Que la escuela, el centro comunitario, el taller que se da en la salita del barrio, la organización, sean ámbitos de pertenencia e identidad, a donde yo voy porque me siento reconocido, reconocida, y fundamentalmente valorada.

Cada vez me convenzo más de que sería interesante que podamos planificar, no la actividad magnífica con la que nos luciremos frente a las demás personas, no el recorrido para precisar cómo enseño tal o cual tema, sino las acciones concretas que puedo llevar adelante para fortalecer mi vínculo con fulanito, para que mejore mi relación con Brisa, con Valentino o con Luca, que está algo deteriorada. Y qué iniciativas concretas, qué propuestas específicas podemos hacer para que encontrarnos sea una fiesta, para que el encuentro sea un modo humilde y profundamente humano de honrar y celebrar la vida. Una vez que está eso, y sin descuidarlo nunca, vamos a poder encarar con gusto muchas de las cosas que nos propongamos, incluso aquellas que a priori a las chicas y chicos puedan resultarles un tanto aburridas o lejanas inicialmente a sus intereses.

Entonces decía, la pedagogía del protagonismo es la fase superior de la pedagogía de la ternura. ¿Por qué? Porque no hay posibilidad de invitar a las nuevas generaciones a la participación social, al pensamiento colectivo, al involucramiento político en perspectiva emancipatoria, si primero no generamos condiciones de encuentro afectivo; si primero no tratamos de abrazarnos simbólica y objetivamente para aminorar la pesadumbre por lo mal que la estamos pasando en general. Porque, reconozcámoslo, se está viviendo muy mal. Y quienes más sufren en sus propios cuerpos las consecuencias del malestar generalizado, además de las mujeres, son las chicas y chicos. No perdamos de vista que la mayoría de las niñas son pobres, y que la mayoría de los pobres son niños y niñas.

La pedagogía del protagonismo, entonces, a mi modo de ver, tiene inicialmente dos grandes desafíos. Uno es la educación política

de las nuevas generaciones. Y educación política no es ‘a quién vas a votar’ (si votaras), ni ‘cómo tenés que pensar’. Educación política, para mí, es preguntarnos cómo nos vinculamos. Si nos hacemos esa pregunta, vamos a estar preguntándonos qué relaciones de poder nos habitan, nos han constituido como personas y reproducimos a veces sin querer y otras queriendo. Es problematizar el famoso bullying, y por tanto la violencia entre pares. Que, a su vez, requiere reconocer las desigualdades entre quienes tenemos diferencias raciales o de color, entre varones, mujeres y otras identidades, entre quienes viven en un barrio u otro, entre quienes son más grandes y más chicos, entre quienes tienen una discapacidad y quienes no, entre quienes tienen más plata y quienes no. Cada una de esas diferencias nos llevará a problematizar los condicionamientos culturales que en gran medida explican las razones históricas y también políticas de esas violencias que reproducimos (a veces beneficiándonos de ellas, y otras veces padeciéndolas directa o indirectamente).

El otro gran desafío que veo tiene que ver con promover la organización propia, o sea, que las chicas y chicos se apropien de mecanismos de organización y gestión para ser activos en la resolución de sus problemas y para planificar colectivamente sus propios sueños. Es invitar a las chicas y chicos a ser parte de procesos de organización, de construcción colectiva, de elaboración de diagnósticos, de encuentro afectivo, de contención y pertenencia. Ahora bien, que las chicas y los chicos intercambien sobre lo que les pasa a su manera; no necesariamente del modo en que las personas adultas creemos que lo haríamos (que siempre nos imaginamos una asamblea perfecta, ordenada, donde cada persona habla su tiempo, aunque en realidad lo que sucede en buena parte de las asambleas de adultos es que nos gritamos sin parar, nos maltratamos, nos humillamos, y habla quien tiene la voz más fuerte y se impone, que en general es un varón).

Termino con esto. Hace un par de años, en un taller de cine con niñas y niños que hacíamos desde La Miguelito Pepe, estábamos intentando decidir los personajes y los roles para un corto que andábamos produciendo. Y no podíamos che, no podíamos; no nos daban bolilla las chicas y los chicos. Resultaba imposible decir algo y que alguien escuche.

En un momento, una de las chicas del grupo (que en ese momento tendría 11 años) nos dice ‘che, ¿por qué no salen afuera del salón?’. Éramos una dupla de educadores. Dijimos ‘no, no, cómo vamos a salir afuera, esto va a ser un lío, además, hay otras personas en esta institución, y si escuchan los gritos nos van a venir a buscar a nosotros’.

Insistió: ‘no, dale, salgan, salgan’. Bueno, salimos, aunque creyendo que no era la decisión correcta. Pero ella estaba muy segura... Desde afuera del salón escuchamos inicialmente más griterío. Hasta que de repente, silencio. Total silencio.

Y se organizaron. Escribieron en el pizarrón los nombres de quienes asumirían cada rol y estaban todes contentes. Y además, ordenaron el salón (que antes de que salgamos era un caos), barrieron el piso, acomodaron todo.

Obviamente, orgullo y esas cosas que a uno le pasan en esos momentos, porque siente que es por uno, pero en realidad lo que uno hizo fue nada. Aunque, quizás, salir, correrse y confiar, aunque en general no sea una estrategia que se nos brinde en los espacios de formación para docentes, sea un gesto pedagógico muy poderoso.

A veces es necesario eso, confiar. Apostar a que el otro, la otra, pruebe. Que haga las cosas a su manera. No porque las niñas y niños no necesiten de personas adultas; afirmar eso sería irresponsable y cruel. Pero necesitan de figuras adultas que confíen en que pueden, en que son capaces. A veces no van a poder, no hay nada que ofrezca garantías. Confiar no es una receta, es tratar al otro como igual, aunque diferente, es tratarlo como semejante. Porque todas las personas vamos siendo a partir de nuestros propios errores. La gran estafa está en que las personas adultas ocultamos nuestros errores a las chicas y chicos. Y así van construyendo una idea de intolerancia, frustración y estigma ante el error. Como me dijo una vez una adolescente: intentemos ser como aquella persona adulta que queríamos tener cerca cuando crecíamos.

El vacío y la fiesta: algunas funciones de las asambleas escolares

Horacio Cárdenas⁸

A veces parece que estamos en el centro de la fiesta:
Sin embargo, en el centro de la fiesta no hay nadie.
Roberto Juarroz (1925-1995)

Un par de puntos de partida

Compartimos en este artículo algunas ideas acerca de un dispositivo pedagógico de extensa raíz en la historia educativa: las asambleas de grado, esa ronda diseñada e intervenida que implica una participación estudiantil protagónica y se propone el bienestar colectivo para el trabajo escolar.

Son ideas recogidas, en principio, de nuestra experiencia trabajando en la escuela primaria. Pero no solo de allí, porque la experiencia enseña, aunque nunca por sí misma. Estas ideas se nutren con lecturas sobre ensayos anteriores, legado de grandes maestras, en particular del Movimiento de la Escuela Nueva latinoamericano. Pero tampoco vienen solo de allí, porque toda lectura instruye, aunque jamás por sí misma. Estas ideas nacen de una experiencia, de las letras que la alumbran, y sobre todo de la reflexión compartida, frondoso intercambio intelectual con compañeras de trabajo. Brotan de la interacción, como cualquier conocimiento. Y no resultan verdades absolutas, desde luego. Son pensamientos colectivos para desmenuzar y discutir. Valga como aclaración entonces, y como invitación a la vez. Porque es necesidad.

Partimos –esquemáticamente– de que la principal función de la escuela es enseñar. Es decir, crear condiciones para que otros

⁸ Maestro de escuela primaria y formador de docentes en diferentes ISFD de CABA. Desde 2004, forma parte de un grupo de reflexión sobre la práctica bautizado “Luis Iglesias”, en homenaje al gran maestro argentino. Es autor de varios libros para pensar el trabajo en la escuela primaria. *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano* (2013) y *Construir matemática. Experiencias desde el aula* (2018); Los chicos toman la palabra: cómo usar la asamblea de aula para la convivencia y resolución de conflictos en la escuela (2022).

aprendan. Y esas condiciones son, entre otras cosas, sustancialmente comunitarias, es decir grupales. El sistema educativo se diseñó para aprender en conjunto, pero no solamente para ahorro para las arcas estatales, sino porque aprendemos mejor encontrándonos con los demás. Porque nos ayudan, porque cooperamos, porque las ideas se enriquecen si discutimos, porque la diversidad es motor de contradicción y por tanto de conciencia. Y también porque el conocimiento se construye al validar frente a una comunidad, tanto en el aula como en la ciencia más encumbrada.

Por esta razón, la convivencia grupal afecta indudablemente el aprendizaje personal. Nadie estudia bien si no está cómodo en su lugar de trabajo. Una convivencia tejida con vínculos poco saludables (exclusiones, maltrato, discriminación, palabras silenciadas) atenta contra la función escolar. La dinámica grupal, entonces, puede estorbar o favorecer nuestro trabajo de enseñanza. Por tanto, merece ser abordada como asunto didáctico. Nos compete. No para que todos sean amigos, pero sí para que nadie se sienta descartable.

Acercamos otro postulado, verificado en el andar: la dinámica de los grupos no es algo dado. No está determinada de antemano. Ni “terribles” ni “mansitos” para siempre. No es cuestión de suerte. Los vínculos se modifican, pero no con el favor del viento, sino de acuerdo a la propuesta escolar. Por eso un mismo conjunto de seres humanos, en la misma escuela, el mismo año, funciona de cierto modo ante una propuesta y de otro, bien distinto, ante una diferente. Por lo tanto, nuevamente, la convivencia ha de ser objeto de enseñanza.

Los intentos que no funcionaron

¿Cómo abordarla, pues? No tenemos el manual que lo indique, porque no existe. Pero arrojamus un par de hallazgos, empezando por las búsquedas fallidas.

La experiencia nos demostró que no alcanza con la consigna o la promulgación. No nos funcionaron tres respuestas clásicas al problema de la “disciplina” (al “comportamiento del alumnado”, dirían nuestras maestras de antaño). Ni la solución del sargento, ni la del payaso, ni la del pastor.

No nos sirvió la mano dura del capataz de estancia, con su “pegos tres gritos y me hacen caso”, ni la postura del joven-piola y su show para “conquistar al líder y metérmelos en el bolsillo”, ni tampoco el sermoneo y la plegaria, pedido constante con pontificación en cuotas (“es importante llevarse bien”, “hay que querer al prójimo”, “todos somos iguales”). Al margen de lo que opinemos éticamente sobre cada una de estas posiciones, ninguna nos dio resultado. ¿Acaso a alguien sí?

Tampoco funcionaron los acuerdos apurados y tempraneros, como los consignados en el proverbial “reglamento del aula” –colgado del afiche naranja en la pared del fondo–. Allí iba todo lo que supuestamente hay que y no hay que hacer, llamativamente todos parecidos entre sí, pese a las latitudes espaciales y etarias: levantar la mano para hablar, escuchar a la maestra, no gritar, no pegar, no insultar, no colgarse del ventilador de techo... Tampoco sirvieron los cartelazos que rezaban: “Somos todos importantes” o “Quiere, tú, niño, al ser de al lado” o “¡Basta de exclusiones!”, por más que estemos muy de acuerdo con esos lemas.

Sucede que la sola enunciación de la ley no transforma las conductas. Así no funciona. ¡Vaya problema! ¿Qué hacer entonces?

Un par de imprescindibles

Recetas no hay, claro. Pero planteamos –antes de ir al hueso– dos dimensiones imprescindibles, aunque siempre insuficientes: coherencia (entre palabra y acto) y respeto amoroso por el trabajo. Primero que nada, se trata de hacer uno mismo tanto lo que se declara como lo que se pide: sostener con el cuero lo que cacareamos con el pico. Bodas entre el discurso y el gesto, porque ¿cómo, si no? Si prohibiésemos, por caso, que los niños usen los celulares mientras mensajeamos como alienados ¿qué respeto pediríamos luego?

Y por otra parte, hacer jugar el deseo de estar ahí, en ese día y cada día. Respetar las tareas, pero en especial la propia. Trabajo encendido, constante, repartiendo pañuelitos de vida. Porque si lo que ofrecemos ni a nosotros emociona ¿qué ganas esperaremos de los demás?

Garra, pecho y timo. Eso siempre produce respeto, aun entre malandrinos y cimarrones. Amar lo que se enseña engendra maravillas.

Amar con un amor pedagógico, el de la formación profesional, para evitar una de las más solapadas formas de violencia: la didáctica⁹. ¡Cuántos conflictos escolares tienen origen en falencias de enseñanza! Aparecen cuando ofrecemos una propuesta que genera fracaso, por inalcanzable, o una que desmerece, porque no desafía. Si no dominamos el delicado arte de sembrar curiosidad, con cada gaje del oficio, entonces es posible que todo se pudra, por más “ratitos de democracia” que procuremos.

No es nada descomunal, desde luego. Se trata de ejercer la función para la cual nos invistieron: enseñar algo del mundo. Esa es nuestra idea de autoridad, categoría central aunque vapuleada por el sentido común: la autoridad se arma en el ejercicio de la función. Cumplir con ese encargo es amorosamente imprescindible. Sin eso, todo será desmadre.

Pero con eso tampoco alcanza. Algo más es menester.

Participación protagónica

Fuimos entonces a ensayar otra cosa que en la experiencia, cuando las otras no movían, nos mostraba su potencia. Dado que no enseñamos los rombos precipitando sus propiedades para que sean recitadas, ya que no enseñamos los moluscos enunciando las características del filum, ni tampoco ofrecemos algo interesante sobre la Primera Junta al nombrar la mera lista de sus integrantes, entonces del mismo modo no trabajamos la convivencia con el simple dictado de los buenos comportamientos, suponiendo que por eso serán aceptados y ejercidos.

Igual que para aprender fracciones, la reproducción de las plantas o el predicado verbal simple, el aprendizaje funciona cuando las y los estudiantes participan activa y protagónicamente. Cuando son parte del asunto, verdaderamente. Cuando su acción tiene efectos, y pueden hacerse cargo de las decisiones. Se aprende intentando, tratando: es

⁹ El respeto, la ternura y el amor son fundamentales. Con “mala onda” es imposible entablar cualquier vínculo. Pero no es solo cuestión de carácter, sino de arte. Es el cariño pedagógico que puede brindar quien aprendió a enseñar. Una tía buena, dulce y sensible no alcanza. Porque tiene que saber convidar preguntas, convertir en extraño lo cotidiano, problematizar un prejuicio, dar una clara respuesta y llevar de la mano a conocer otros mundos: el de los esquimales, los cocodrilos, el culto funerario de los egipcios, las coordenadas del cielo o las Revoluciones de los pueblos, entre tantos.

decir, en el trato con lo que queremos saber. Se aprende tramando, porque el conocimiento es tejido personal que liga lo pasado con lo que se presenta. Entonces, si así se aprenden los contenidos “clásicos”, así también se trabaja el convivir saludable: las maneras de procurar el bienestar colectivo en la escuela.

Se trata entonces, primero, de habilitar la palabra. Invitar a participar, armar el espacio, abrir la ronda. Así aparece la asamblea como herramienta pedagógica, un dispositivo histórico, invento ancestral.

Una asamblea es, básicamente, una ronda. Es una figura espacial donde todos se ven las caras. En el centro de la ronda no hay nadie; en el centro de la ronda está el vacío, una vacancia de poder individual. Ahí no está la seño ni el líder. Pero en realidad, en el centro hay una fiesta: un cruce de miradas, una maroma de palabras, una búsqueda alfilerada por preguntas.

En la asamblea se pide la palabra y se respetan turnos para hablar, única regla de origen. No es un órgano burocrático (sin actas, ni presidentes, ni resoluciones obligatorias): más importante que su reglamento es la participación horizontal. Por eso no basta con disponer una circunferencia de sillas: lo importante es lo que sucede, por las concepciones que la guían.

Desde nuestra perspectiva, la asamblea lejos está de constituir un tribunal de faltas: no es un sitio de reclamos a la docente que debe decidir cual Rey Salomón a qué niño partir por la mitad. Tampoco es un grupo de autoayuda, porque sus temas no son los dramas extraescolares¹⁰.

La asamblea es un tiempo, largo plazo, para que el grupo se mire a sí mismo, como objeto de análisis. Por eso es una forma más de las varias que adquiere el estudio escolar. Ahora en el centro no están los caracoles, ni la biografía de San Martín ni el paralelogramo

¹⁰ Si aparecen esos dramas venidos de casa, que tantas veces son tragedia, la asamblea puede tomarlos, pero no se los convoca como asunto. Más que nada porque las respuestas no suelen estar en sus manos. En la escuela no hay profesionales de la salud mental. La asamblea reconoce sus limitaciones y se pregunta qué hacer para estar mejor en el sitio compartido. Ahí hay un territorio gigante para arar. Y quizás, a la vez, para poner entre paréntesis –sin desoírlas– esas crueles oscuridades que llegan de afuera. Será por eso, tal vez, que fueron pocas las veces que en nuestra larga experiencia los niños trajeron sus angustias radicadas extramuros. Cuando de dramas se habló, fueron los que se tejían en nuestro lugar de trabajo.

propiamente dicho. Ahora en el centro está el funcionamiento grupal. La pregunta ya no es cómo construir un triángulo con tres lados de medidas dadas, ni cómo será que se aparean las plantas sin moverse, ni cómo logra aquel artista transmitir la tristeza sin nombrarla. La asamblea tiene su propio enigma, su genérica adivinanza a descifrar. Hay desafío, hay interrogante, como lo hay cuando enseñamos otros contenidos. En la asamblea se piensan los vínculos y el bienestar estudiantil.

De modo que su gran pregunta, faro y antena, será: *¿qué podemos hacer nosotros, niños y niñas, para estar lo mejor posible en la escuela?* La cuestión no es “¿Qué debe hacer la seño...?” o “¿Qué tiene que hacer la Directora para que estemos mejor en la escuela?”, sabiendo que la maestra y el personal de conducción mucho aportan al bienestar infantil, pero acá el asunto a dilucidar es de qué se hacen cargo los protagonistas: qué tienen en sus manos para pasarla lo mejor posible.

Propusimos entonces asambleas con nuestros estudiantes. Y nos pusimos a escucharlos, dialogando con humildad. Así, andando y oyendo, notando avances y traspies, comprendimos algo que al inicio habíamos concebido al revés. Porque en principio, movidos por la ansiedad, suponíamos que la asamblea era para “resolver problemas” de convivencia. Iba a ser nuestra herramienta para que se lleven bien, para ir deshaciendo los conflictos grupales.

Sin embargo, a raíz de una escena particular, que bien podríamos llamar epifánica, nos topamos de frente con nuestro apuro. ¡Descubrimos que había un paso previo al de resolver problemas! A continuación, esa escena y su revelación.

Satanás en Villa Lugano

Estamos en un cuarto grado de una escuela pública común de un barrio popular de la tremendamente desigual urbe capital de nuestra Patria. Son veintinueve niñas y niños, tan singulares como cualquiera, con historias diversas y un sinfín de injusticias a cuestas.

Es agosto y hace frío, pero el patio hierve. Hay combate en el suelo. Dos niños del grado, que podrían llamarse Dylan y Tiziano, se trenzan a golpes y amarres. La asamblea semanal del grado estaba planificada para otra jornada, pero el round imprevisto amerita alterar el cronograma y, al volver al aula, nos reunimos para pensar.

Una vez dispuestas las sillas, la asamblea inicia con una pregunta que escribo en el pizarrón: “¿Qué está pasando en los recreos?”

En el centro de la ronda no hay nadie; en el centro está el vacío que cava esa pregunta. Empieza a armarse la fiesta.

Hablan y dicen. Por turnos comentan lo que, según ellos, está pasando. Casi todo tiene como denominador común a Dylan, que este año se sumó al grupo, quien tan intenso se muestra para vincularse. Le señalan sus raptos, su disonante frenesí, su ternura ausente.

Entre esos comentarios, se levanta la mano de Valentina. Tan prolija ella, tan serena y puntillosa, aplicada y peinada por demás. Nunca un arrebató, ningún dragón que se le escape, Valentina dice con parsimonia:

—Para mí lo que pasa acá es claro. El tema es que Dylan es malo... Dylan... Dylan tiene el demonio adentro.

Sin anestesia. Pero sin furia. No hay intención de herir. Valentina dice lo que entiende, lo que cree. Comparte su lectura.

Ahí comprendo que ese pronunciamiento no es un piedrazo de la ira. Es una interpretación que Valentina está haciendo de aquello que tiene delante. Ante el malestar que su compañero provoca, ella produce una exégesis: este niño es malvado. Y para expresarlo recurre a una metáfora clásica, la encarnación del Mal. No es bravata, sino análisis.

Desde luego que no coincido con la científicidad de la posesión demoníaca. No creo que el Diablo exista, o en todo caso si por ahí anduviera, dudo que se tome el trabajo de venirse hasta la vera del Riachuelo a colonizar las articulaciones de nuestros muchachos. Pero aquí poco importa si coincido o descoincido. Sé perfectamente que no alcanza con que me levante de la silla y alce el índice para afirmar con solemnidad: “¡De ningún modo, niñas y niños, el Diablo existe! Y Dylan no es malvado. Es su prójimo.” Por más que estemos de acuerdo con su contenido, estas frases arrojadas no cambiarían las apreciaciones. Lo único que sucederá es que Valentina (y alguno que otro más) seguirá pensando igual, pero ahora en silencio. Ya no hablará más. Porque, claro: ¿para qué seguir participando, entonces? ¿Para que el maestro me celebre cuando está de acuerdo y me censure cuando no le guste?

Tampoco se trata de festejar la idea, con la cual disintimos rotundamente. Se trata de problematizar. De ubicarla en el centro de

la ronda. Que se incorpore a la fiesta, al carnaval de miradas. Acaso sembrar el alboroto. Hay que ponerla a bailar en el medio de la ronda.

Porque si el problema fuera efectivamente que Dylan estuviese poseído, entonces las soluciones no serían tantas: el exorcismo, como primera opción; o en su defecto la expulsión, de no contar con los recursos para extirpar a Satanás. Porque si alguien es malo internamente, por condición genética, entonces será malo siempre. Con Belcebú no se conversa ni concilia. No hay tutía. El demonio, por definición, no entra en razones. ¡Si es la figura del Estrago! La solución entonces sería apartarlo. O directamente eliminarlo. Con bala de plata. En la frente, donde nacen las ideas.

Se dirá que no, ay, que esa nunca es la solución. Pero en realidad sí... Esa sería la solución... ¡si ese fuera el problema!

La cuestión entonces está en la raíz: hay que hurgar en el problema. O mejor dicho, hay que revisar su formulación. La clave pasa por cómo planteamos el conflicto, el asunto a resolver. Porque ¿cómo vamos a “solucionar problemas” si todavía no nos pusimos de acuerdo en cuáles son? Si todavía no caracterizamos el obstáculo, si no lo identificamos correctamente ¿qué pretendemos encarar?

Por eso no bien escucho las palabras de Valentina, pienso qué hacer con semejante balurdo. No tengo el protocolo de intervenciones, porque hasta ahora –por suerte– no ha sido creado. Debo recurrir al oficio. Artesanía. Que puede fallar, sin dudas. Pero al menos se basa en una travesía y en ciertos fundamentos. Ni “lo que pinte” ni el parámetro ajeno: la intuición del que está ahí, porque sabe dónde y para qué está ahí.

La construcción del problema

Respiro entonces, me pongo de pie y ceremoniosamente anoto en el pizarrón la frase textual: “Dylan tiene el demonio adentro”.

Ahora está allí la idea, objetivada en las marcas de tiza, con el estatus de importancia que la pizarra confiere. Ahora ya no es un viento más del habla, ahora es algo tallado para pensar. Y, si bien al oírla en boca de Valentina algunos habían asentido con severidad, ahora la frase produce dudas. Puesta en letras de grueso calibre tiene más peso. Tiene más gravedad. Es cosa grave. Por eso merece revisarse.

Cuando ese trazo recóndito, inconsciente, se hace palabra, cuando se convierte en lo que no era, permite el análisis. Y si se vuelve frase escrita, más todavía. Da tiempo para pensar. Posterga el acto. Y ofrece materialidad. Puede así ser mejor mirado, cobrar su condición de certeza o disparate, de sensatez o delirio. Así un odio visceral, inyectado por prejuicios maliciosos, podría reinventarse, si tuviese palabras en el medio. Pero palabras de ronda diversa, de círculo de cultura popular multicolor, con sus contrapuntos y reparos; no las líneas monocordes del gueto, de la secta, de burbuja inflada con un algoritmo digital. Esas camarillas con pantalla solo exacerban la aversión.

Ante la frase escrita en el pizarrón, hay quienes se animan a matizar:

—Bueno, bueh... No sé si Dylan tiene el demonio... Pero es verdad que...

—Claro... Lo que pasa es que es muy bruto.

Aparece nuevamente una esencia. Ahora Dylan no es definitivamente malo, pero sí bruto. Y la brutalidad se tiene, es inherente al ser. Aun así admite solución: pulir, lijar. O en su otra acepción: amansar, domesticar al salvaje.

Pero nuevamente... ¿será esa la formulación correcta del problema?

Por eso anoto debajo de la frase anterior, con la misma condición de validez: "Dylan es bruto". La asamblea sigue su curso. Hay que construir colectivamente el problema. Hay que confeccionarlo con palabras.

—Yo no sé si Dylan es bruto —dice Erik—, pero lo que pasa es que Dylan pega. Apunto también la frase, porque la música va tomando otro tono. Ya no es una esencia, una condición innata o intrínseca. Ahora es una conducta. Una actitud, una actuación, lo cual es bien distinto filosóficamente hablando.

El centro que estaba vacío se va llenando. La fiesta sigue. Porque así escrita la frase "Dylan pega" les revela, por omisión, su carácter demasiado general. Es absoluta así. Significa que Dylan pega siempre. Que Dylan pega a todos todo el tiempo. Y no es así.

Como no es así, hay quien dice:

—Bueno, pero conmigo nunca se peleó.

—Y con Melisa... ¡y con Ariana tampoco!

—En realidad, con las nenas no se pelea casi nunca.

—¿Y con los nenes?

—Sí.

—No. Conmigo no.

—Y con Aarón tampoco.

—Ah, es verdad.

—Bah... En realidad, casi siempre se pelea con Tiziano, y también con Nacho, y con Nico a veces.

Esta ronda de palabras, este baile del pensamiento, culmina entonces con una idea, que despacha Alan, en clave de síntesis:

—¡Claro! Porque en realidad lo que pasa es que a Dylan le gusta pelear. Por eso busca pelea. Y así aparece la última formulación, que anotó debajo, y que las miradas de aprobación y consenso me invitan a subrayar, que dice: “Dylan busca pelea”.

Una pronunciación completamente distinta del problema. Este niño ya no es un ser destinado a la crueldad, por malevolencias genéticas, sino alguien que busca algo. Y que, por lo tanto ¡puede no encontrar! Lo hará dependiendo de si aceptan su convite, cosa que la mayoría del grado demostró no hacer. El problema entonces tiene otra solución: en lugar del exorcismo, ahora es no pasarle cabida.

En consecuencia, aquel problema que era individual e inexorable, ahora es distribuido y alterable. Implica a los demás. Ya no es un ser así, solito, sino un estar siendo, y en relación.

Las funciones de la asamblea

Aprendimos así que la función primera de las asambleas escolares es configurar el problema. Tanta premura a veces, en la escuela y en la vida, por ir a resolver que nos olvidamos de plantear. Antes de despachar soluciones es necesario elaborar un buen diagnóstico que ponga palabras al malestar: definir, construir, pronunciar el problema.

Porque frente a una misma realidad puede suceder que cada quien la esté interpretando a su modo, con sentidos tal vez distantes, tal vez opuestos, algunos viendo demonios, otros suponiendo piedras, algunos considerando absolutos y otros relaciones. Entonces ¿qué iríamos a resolver? ¿Cuál de todas esas lecturas?

Ofrecemos otro breve ejemplo antes de proseguir. Otra asamblea de grado, otro año, después de varios encuentros construyó el problema sobre el malestar de los recreos, que al principio pasaba por “Kevin empuja” o “Natalia grita” o “Melanie corre” y un sinnúmero de anomalías individuales. Ese grupo caracterizó el conflicto con la sencilla formulación:

—El problema es que nos peleamos en el patio porque no tenemos con qué jugar. Así dicho, la solución caía de madura. Un mal bien planteado trasluce su remedio. Y así lo vieron: había que conseguir con qué jugar. Por eso se pusieron en campaña para armar una “juegoteca”: ella trajo una sogá, aquel una pelota; otra aportó cartas, él un elástico; aquella añadió bolitas y éste un juego de mesa. Ahora sí había con qué.

Solución mágica no, construcción colectiva que dio frutos. No vino Papá Noel: fue sobre todo respuesta propia, nacida desde abajo.

Esta configuración colectiva de los trances que nos aquejan implica tareas intelectuales enriquecedoras. Por eso decimos que la asamblea es un dispositivo pedagógico. Puede, por ejemplo, ayudar a separar lo amalgamado, como en el caso de Dylan donde se distinguen esencias de existencias: esa crucial concepción de que los seres humanos no somos de un determinado y acabado modo sino que estamos siendo según las circunstancias, es decir en relación a los demás, a la propuesta y a la situación.

Otra función fundamental que aparece para las asambleas es postergar. Darse tiempo para demorar el impulso. Dilatar. Ante una expandida cultura que propone la inmediatez y el vértigo, todo ahora, pedilo ya, no parés y comete el mundo, ante ese desenfreno, la escuela propone una pausa. Pisar la pelota. Un aplazamiento para prestar atención, para armar un hueco entre la ira y la herida. Si la consigna es poner palabras, se trata entonces de reemplazar la reacción visceral por fichitas en el tablero del discurso compartido.

Por eso la asamblea aleja el miedo de linchamientos y picotas. Bien distante de un grupo de odio, si asume su tiempo para pensar, jamás terminará fusilando a sus Dylans. Porque como tiene que construir el problema, cuando lo formule, por más que lo haga recargando las tintas en cualquier chivo, deberá pensar en la extensión de sus razones.

¿Quién, si no, está exento de hacer lo mismo que Dylan? Que arroje la primera piedra el que jamás buscó un lío, porque en el fondo quería – como todos queremos– algo de atención.

Valga ahora una aclaración, como replique ante posibles impresiones. Que la asamblea haya girado en torno a Dylan, señalado con su nombre, no es signo de crueldad grupal. En principio, porque ¿cómo se podría hablar de aquello que hace alguien sin nombrarlo? ¿Sería posible analizar la situación con un “acá está pasando algo” o “quisiera decir que en este ámbito hay gente que pega”? Ya Dylan, desangelado por demás, tiene muy pocas cosas en este mundo ¿hasta el nombre le escatimaríamos? Si las piñas nacen de sus puños ¿nos hacemos los distraídos? ¿Las mencionamos en generalísimo, como si también salieran de la tímida Melanie o del pacífico Jesús? Esta asamblea no sacrificó al cordero. Trajo palabras al centro de la rueda, sensaciones que pululaban en los pasillos, amorfas o subterráneas. Dylan no fue lapidado, de ninguna manera. Al contrario, de sentirse Luzbelito (con su destino de soledad, ay, ay, ay, esa lágrima) pasó a saberse compartido en su estar siendo. La ronda no instauró realidades. Dijo cosas que el susodicho merecía escuchar. En definitiva explicitó lo implícito, porque hacer manifiesto lo latente es otra función fundamental de la asamblea. Y de la educación en general.

La ronda construyó una interesante interpretación, a la vista de todos, de algo que ya latía solapado, por la espalda. Ahí se dijo a la cara, como corresponde, de frente manteca.

El problema y las causas

Volvamos al aula y su ronda construyendo el problema. Una vez configurado colectivamente el asunto, hay ganas de pasar a sus soluciones. Pero, otra vez, las respuestas pueden y deben esperar. Porque nada mal viene preguntarse primero por las causas que derivan en ese problema. En este caso, antes de ver qué hacemos con el que “busca pelea”, podemos preguntarnos ¿por qué Dylan busca pelea? ¿Qué está buscando cuando la busca?

Y eso es lo que hace la asamblea. Recordemos: Dylan está ahí, nunca se fue, no se puso a silbar o a mirar el techo, no pateó las

sillas desparramando insultos. Se mantiene silencioso y atento. Está escuchando. Y seguro pensando. Entonces como se debe, por cortesía y por curiosidad, le preguntamos si quiere contestar.

Pero Dylan sigue mudo, alerta y sigiloso como un gato. Sigue expectante.

De modo que, igual que ante cualquier silencio, el resto comienza a llenarlo. Si hay hueco, se completa. Así se lanzan a conjeturar:

—Para mí que Dylan busca pelea porque le gusta el bondi. Seguro quiere ser boxeador. —Para mí que es porque se quiere hacer “el rey del grado”.

—No. Para mí lo hace porque gusta de Valentina.

—Sí, claro: seguro que quiere llamar la atención. De ella y de los demás.

Así continúan arriesgando varias razones que explicarían la conducta de Dylan. Comentan casi todos, salvo Dylan.

Pero en esa maraña de presunciones, Camila, con solo 10 años, aventura su hipótesis freudiana: —Yo creo que, en realidad, Dylan busca pelea porque no puede hablar. ¿No ven ...? ¿No ven que no dijo nada?

¡Qué lucidez! Camila señala la clave. Plantea una verdad humana: casi todo golpe viene a decir aquello que no puede ser señalado con palabras. Si en el medio entre el malestar y la reacción física hubiera palabra, símbolo, referencia, la piña probablemente no llegaría. Por eso se trata de convertir en signo el nervio, en imagen el duende, en creación cada furiosa pulsión.

Señala Camila así otra potencia fundamental de la asamblea: acá estamos para prestar palabras. Como en toda la escolaridad. Así las cóleras se sosiegan. Podemos pelearnos con frases e ideas, para nunca terminar a los cascotazos.

Quizás entonces toda esta asamblea intentó prestar palabras a sus participantes. A Valentina, para que vea que en el universo de los prójimos hay más que ángeles y diablitos; y también a Tiziano, para que asuma que también es parte del asunto; y además al propio Dylan —claro—, que andaba persiguiendo alguna identidad en este nido.

El problema, las causas y sus consecuencias

Cuando las asambleas no sucumben a la premura, ayudan a analizar. Así, pueden separar otra confusión clásica: la de justicia con castigo, que tan apelotonada se presenta en las sonoras usinas de violencia planificada.

No siempre el castigo tiende a la justicia; y no siempre la justicia se acerca castigando. Aunque, está clarísimo, no todo es igual. No da lo mismo fajar que acompañar, molestar que ayudar, romper que ensamblar. El límite no solo es necesario, sino educativo.

En nuestra escena Dylan golpeó. Cometió un daño. Traspasó la frontera de lo esperable y saludable. En vez de colaborar con el bienestar, lo desfiguró.

Sin embargo sus compañeros, luego de nombrar el problema e indagar en sus causas, no exigieron el calabozo como retribución. Tampoco un ojo por ojo. Saben que nada resuelve el garrote, contraataque con dolor, que solo incuba revanchas.

Pero tampoco se la dejaron pasar. Sobre el final de la asamblea Melisa dijo, sin ceremonia ni altisonancia:

—Lo que pasa es que si Dylan sigue así, se va a quedar sin amigos.

Nada más cierto. Su compañera le puso las condiciones sobre la mesa, evitando la amenaza, pero con toda la lógica del convivir: lo que hacemos con los demás trae consecuencias. Y en ese caso ¿qué pena más cruda que andar sin las piernas de la amistad?

La frase era un pensamiento en voz alta, pero también un cariñoso consejo para el compañero, alternativa a la punición: dale ñeri, rescatá, que así no da. Por eso Dylan escuchó. Hay sanción entonces en las asambleas. Pero sanción no como sinónimo automático de condena. Sanción en el sentido de promulgar, de dictaminar, de ponerle palabras a lo que sucede, señalando la contradicción entre los actos y el acuerdo constituido.

Al ser esa sanción comunitaria, y no viniendo solo de la autoridad formal (en quien suelen depositarse las arbitrariedades), entonces es profundamente instructiva y tanto más eficaz. Quien es apalabrado por el conjunto no recibe con indiferencia los veredictos, sin importar cuánto lo simule. Le llegan con mucho más vigor que cualquier reproche adulto.

Evaluación de las responsabilidades comunitarias

Nos enseñaban las viejas maestras sobre la importancia de la organización cotidiana del ambiente y del trabajo. No solo por cuestión de comodidad: la disposición planificada de las tareas tiene consecuencias directas sobre las energías personales y el ánimo grupal. Si los materiales están ordenados, si el ambiente ofrece las herramientas al alcance¹¹, si hay sencillas rutinas establecidas que previenen¹², entonces la autonomía infantil se despliega sin estorbos. Se evitan rispideces y las asperezas se liman.

Claridad y anticipación. Sitios manifiestos y funciones elegidas. Es la manera de que los imprevistos lleguen bienvenidos a iluminar, y no atropellados a descalabrar. Porque aquel que sabe lo que viene es más dueño de lo que hace.

Sin estructuras –palabra con mala prensa, pero innegociable–, no hay sostén, nos derrumbamos como el flan. El desconcierto convocaría al caos¹³.

Se trata entonces de distribuir las tareas comunitarias, que es repartir el poder en el aula. Por eso proponemos la asunción paulatina

¹¹ Una mesa de útiles e instrumentos de trabajo, una caja para objetos perdidos, la zona de abrigos y mochilas, estantes con manuales de consulta y libros para esparcimiento, fotocopias con actividades recreativas, almanaques a la vista, planisferios, cartelera ortográfica, planillas de autocontrol, agenda de tareas, nómina de encargados, afiches con acuerdos, propuestas o responsabilidades consensuadas, un largo listado de lugares permanentes donde recurrir.

¹² Ritualitos diarios, costumbres que serenar, aseguran y anticipan: la escritura de la fecha, la observación del clima, el registro de la asistencia, el “programa del día” con las actividades planificadas para la jornada, la lectura de los cuadernos circulantes y la carpeta viajera, entre otras.

¹³ Cuenta la querida maestra Julia Bassó una escena que presencié por ahí: “Juan llega y tira su mochila en el piso. Algunas de sus cosas se desparraman. Pide un sacapuntas, porque no encuentra el suyo. Finalmente, un compañero de otro grado le presta (porque nadie en el aula tiene o quiere darle). Juan afila la punta y toda la viruta queda en el suelo, ya que no hay tacho de basura. Sale del aula para devolver el instrumento. Regresa, busca su carpeta en la mochila y, cuando la extrae, una botella de jugo cae sobre la mesa de un compañero, quien se enoja y rompe las hojas. Una niña sale a buscar a la auxiliar de limpieza, mientras la maestra calma a Juan, quien sigue enojado por el episodio de la botella. Al rato la seño sale a buscar hojas para reponer, y también tizas, porque no hay más en el aula. Y entonces justo, qué casualidad, otros dos niños comienzan a pelearse...”

de compromisos en relación con el trabajo diario a través de la elección de responsables y encargados del bien común¹⁴.

Por lo tanto, otra de las funciones de la asamblea es la evaluación de las responsabilidades comunitarias. Esas tareas asumidas son consideradas, sopesadas y criticadas por el conjunto. Si usted se hizo cargo, compañero, ahora escuche lo que tenemos para decirle. Entre la felicitación y el apercebimiento hay un campo fértil para enseñar. Así se forja la disciplina, entendida no como el rumor metálico del cuartel, sino como la organización indispensable para cualquier trabajo colectivo.

La reparación de la falta

Al respecto de estas responsabilidades comunitarias, compartimos otra escena. Esta vez en quinto grado, misma escuela, mismo paisaje. Comienza la asamblea y la encargada de la juegoteca –aquella caja con juegos para el recreo– detalla su informe de rigor.

—Esta semana funcionó casi todo bien. Salvo lo de Aylén y Anabela, que la sog a que habían pedido la dejaron tirada en el patio.

—¿Cómo que la dejaron tirada a la sog a?

—¡Sí! ¿No viste? ¡Y se la quedó la directora!

—¡Y nos perdimos de jugar casi una semana entera!

—¡Eeeeh!

Por un descuido de las compañeras, y el decomiso de la autoridad, se quedaron sin un valioso material para la diversión. El problema queda rápida y claramente planteado; no hay tanta vuelta que darle.

Se preguntan entonces por las causas de la desidia. Le dan así la palabra a las imputadas: —Naah... Qué sé yo... Nos colgamos –responde Anabela con displicencia. —Sí, es verdad. Mandamos cualquiera– asume un poco más Aylén.

¹⁴ Rotativos, revocables y optativos (aunque rara vez alguien se niegue, aunque rara vez alguno sea impugnado) a los encargados se les asignan diversas faenas. El ayudante diario del grado debe contar la asistencia del día y escribirla en el pizarrón, repartir el desayuno y las viandas, cerrar la puerta en los recreos y cuidar las llaves, repartir las fotocopias con actividades, juntar los sobres de Cooperadora, recoger las producciones personales para su lectura o buscar fuera del aula algún material que se necesite, entre algunas otras. También están los encargados semanales de la biblioteca, de la juegoteca, del noticiero semanal, de la carpeta viajera, del orden y la limpieza del salón, entre otras necesidades colectivas que surgirán en el andar.

No hay excusas. Fue una negligencia, flor del descuido. Un desinterés con los materiales comunitarios. Mirándose el ombligo, se olvidaron del resto. Nada grave. Pero se trataba de compromisos asumidos: si se pide la soga para jugar, hay que devolverla en las mismas condiciones. Está establecido.

¿Qué hacer entonces? ¿Se la dejamos pasar? ¿Da lo mismo si sí o si no?

Paulo toma la lanza y embate:

—Bueno. Yo digo entonces que las chicas no puedan salir más al recreo hasta fin de año. Estamos en junio. Paulo exagera el castigo de modo inversamente proporcional a su devoción por la ley y propone una penitencia de seis meses. El más travieso resulta, a veces, ser el más severo.

—Eh, paraaaaá, emoción... ¡Eso es una bandaaa!

—¿Qué dice?

—¡Sí, está bien!

—No, mejor no —serena Nayla—. Que no se queden sin recreo. Mejor que puedan salir a jugar, pero con cualquier cosa menos la soga, que es lo que perdieron.

—Está bien —acepta Nico, otro de la tribu “mano dura”—. Yo propongo entonces que se queden sin saltar la soga hasta fin de año.

—¡Sí, porque es su pasatiempo favorito! —Paulo apuntala: sabe dónde duele. —Estoy de acuerdo en que no jueguen a la soga, pero tanto tiempo no. Mejor que sea solo hasta el lunes... —alega una amiga de sus amigas, siendo viernes.

—Hmmm... ¿El lunes no es muy pronto? —objeta Mónica.

Ahora vuelve a la carga Nayla, pero en vez de lanza, trae una balanza:

—Yo creo que tiene que ser hasta el otro lunes...

—¿Por qué?

—Porque son justo los días que no pudimos jugar a la soga por culpa de ellas. Nayla modera el lapso con una cantidad en correlato con los hechos y no con una ética inconmensurable. Hasta aquí, parece una buena y equilibrada síntesis. Pero Ariana interviene con una propuesta superadora:

—Hagamos así, mejor. Que sea hasta el otro lunes sin jugar a la sogá. Pero mientras tanto, que sean ellas las que den. Así jugamos nosotras y ellas mientras hacen algo.

Hay unanimidad y no hace falta votar. Entre Nayla y Ariana interpretaron sabiamente un equilibrio colectivo. Y además propusieron una reparación, un hecho efectivo de disculpas, de regresar sobre las culpas, de remendar el daño: que las compañeras soporten con su esfuerzo la diversión de las demás, girando la cuerda, así purgan su infantil travesura.

Porque los seres humanos no somos nuestros errores, sino la posición que adoptamos frente a ellos. Ni hoguera ni escarmiento, entonces: una posibilidad de reelaboración a partir de la acción. Enmendar, compensar las consecuencias de la transgresión. Si manché, limpio; si perdí, traigo; si no hice, hago; si rompí, arreglo; si herí, imagino cómo podré curar.

Por eso finalmente Aylén, aunque nadie se lo pida, concluye:

—Sí, está bien. Estoy de acuerdo con lo que se dijo.

De la convivencia a la formación democrática

Insistimos: no hay soluciones mágicas a problemas complejos. Quien diga que las tiene, es un chanta de feria, vendedor de elixires fraguados. Esto no implica renuncias ni desánimo, claro. Hay bastante en nuestras manos, con la artesanía de la ciencia y la paciencia.

Volviendo a la escena de Dylan, confirmamos la posible sospecha: al día siguiente de aquella asamblea el travieso niño no regresó como un buey manso. ¡Menos mal! Porque no queremos enjugados. Tampoco la serena Valentina descartó de golpe su interpretación esotérica.

Pero seguro la puso en tensión. Y Dylan algo aprendió. Y algo cambió. ¿Quién no? El proceso sostenido de las asambleas hizo que, en ese grupo, las furias físicas se fueran espaciando hasta desaparecer, y que las picas se dieran más en la esgrima verbal de las clases de geometría que en el cuadrilátero del patio central. El clima del aula varió notoriamente. Amaneció otra cultura vincular.

Ofrecemos entonces las asambleas como un aporte, enfoque de fondo, y no como panacea. No las publicitamos porque están de moda,

por ser pose “progre” ni a raíz de una resolución jurisdiccional. En todo caso, que sea un intento ante una problemática pedagógica que otras formas no estén resolviendo.

Pero proponer asambleas no es un favor que hacemos a los demás. No es solo para los “pobres” niños. Es una estrategia que también alivia nuestra tarea docente. Porque rompe con la vieja ilusión del control adulto, que es un caramelo dulce, pero también una carga para nuestras clavículas. Si todo lo que sucede dentro del aula estuviera en nuestras manos ¡vaya responsabilidad! Todo a la vez resulta imposible. La cabeza explota y la espalda colapsa. ¿Qué hombros de Atlas lo soportan?

La asamblea es una forma de devolver poder. Es cuestión de soltar, abandonar esa ficción de dominio, que al principio puede darnos un poco de miedo, porque suponíamos que teníamos las riendas, pero lo cierto es que cada tanto los estudiantes nos muestran quiénes son los verdaderos titiriteros del clima del aula. Si quieren y se lo proponen, pueden convertir la clase en un caos, el aula en un pandemonio, la tarea en un suplicio.

Pero, por suerte y por lo general, no quieren eso. Quieren aprender. Porque aprender da satisfacción. Y porque al aprender son dueños de sí, que es lo que en el fondo se discute: si son artífices o picapiedras, si son protagonistas o papagayos, si son sujetos de la cultura u objetos de los designios ajenos.

Este recorrido comienza desde una preocupación particular: la convivencia grupal y la disciplina estudiantil. En su devenir deriva hacia una de las cuestiones centrales de la enseñanza escolar: la construcción de ciudadanía. No hace falta entonces tener Dylans y Tizianos trenzados en el patio para echar mano a las asambleas. Porque configuran el malestar como problema, construyen colectivamente su formulación, indagan en sus causas, evalúan responsabilidades, aplazan los arrebatos, se dan tiempo, prestan palabras, hacen explícito lo implícito, emiten sanciones, ofrecen propuestas de reparación, distribuyen poder y promueven el análisis. Así, las asambleas son una poderosa herramienta de aprendizaje.

En las asambleas se aprende a hablar, a escuchar, a proponer, a polemizar, a refutar, a superar. Es decir, se aprende a participar.

Al vaciar el centro de poder y llenarlo festivamente de palabras, las asambleas son una vital herramienta de construcción democrática: derechos actuales y de hecho, no simplemente enunciados para dentro de un tiempo. Ciudadanía en acto, que es el modo de aprenderla.

Experiencias y reflexiones sobre interculturalidad y juego: educar con apertura a la diversidad

Marta Tomé, Analía García y Silvina Davio¹⁵

El texto que aquí presentamos surge de conversaciones que venimos desarrollando con Marta Tomé, desde el equipo docente del Taller II de la orientación de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Luján. Nos convocamos a compartir unos mates sin tiempo, en Villa Lugano, su casa familiar donde convive con algunos de sus amores, pero también con muchos juegos, libros y cajas de materiales, varios de los cuales luego nos regala generosamente. Esos materiales, en parte simbolizan años de incansable trabajo con compañeras y compañeros, llevando marcas de otros tiempos en su recorrido, de diferentes lugares y grupos, variadas formas de vida, lenguas y prácticas que conoció de manera directa e implicada.

Sería imposible transcribir una conversación de más de tres horas, inundada de escenas y experiencias de vida que enhebran la historia de nuestro país y nuestro continente, acercan memorias colectivas, aprendizajes y enseñanzas. Compartimos algunos fragmentos que consideramos esenciales para adentrarnos a la trayectoria de vida de Marta Tomé¹⁶, una mujer que a sus ochenta y seis años se reconoce a sí misma con múltiples identidades. Además, recuperamos textos escritos por ella o bien por compañeras e investigadoras que analizaron y difundieron su trayectoria.

Estudió magisterio en Villa Lugano y durante un tiempo cursó Letras en la Universidad Buenos Aires. Se graduó de la carrera de

¹⁵ Marta fue docente del Departamento de Educación de la Universidad de Luján, donde coordinó, desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen 1991-2014. Maestra Normal nacional y Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Se ha desempeñado tanto en el nivel primario (maestra de grado, en equipos de Orientación) como en la educación superior (profesora en institutos de formación docente y universidades) y en procesos de alfabetización de adultos (DINEA), en diversas regiones del país (ciudad y provincia de Buenos Aires, Chaco, Neuquén).

¹⁶ Recuperamos el concepto de trayectoria de vida de Bourdieu (1977) donde se presentan las discontinuidades, yuxtaposiciones de acontecimientos, imprevistos, representando la multiplicidad de posiciones ocupadas en un espacio social en constante transformación, en lugar de una sucesión cronológica y unificada de hechos.

psicopedagogía y se desempeñó en docencia en diferentes niveles del sistema educativo y en distintas modalidades e instituciones, siendo pionera de la Educación Intercultural en Argentina. Influida por los ideales de justicia social del movimiento tercermundista, trabajó con gran sensibilidad y compromiso con sectores populares en distintas provincias y con comunidades de pueblos originarios.

Además, se la reconoce por su participación sindical en la Matanza (Provincia de Buenos Aires), en la que junto a las mujeres y docentes del sindicato pudo abrir su cabeza¹⁷, siendo una de las referentes de la fundación de SUTIBA¹⁸.

A partir del amplio recorrido que relata Marta, sin ubicar los acontecimientos en una línea cronológica, tomamos algunos fragmentos textuales que surgen en el marco de esas charlas y lecturas, con algunos recortes y organización en torno a temáticas específicas del campo de la educación y la intervención con niños y adultos, que desde el enfoque de educación popular, remiten a la educación en diversos contextos socioculturales y, especialmente, presentan su mirada acerca de los juegos y la producción de materiales didácticos.

Viajes: hacer lo chiquitito y juntarnos con los que luchan también

Una de las experiencias que más destaca Marta en su trayectoria, son algunos viajes que realizó por Latinoamérica y por nuestro país. El contacto con pueblos, personas e instituciones en diferentes lugares, la llevó desde muy joven a preguntarse por las prácticas de esas instituciones en que las se había formado, por los conocimientos que le había transmitido la escuela, pero también por aquello que no le habían enseñado:

En un viaje que hice de joven por Latinoamérica, vi tanta situación de injusticia, por un lado, y por otro lado, ví que existían los aborígenes mientras que yo creía que existía Martín Fierro nada más, los gauchos. Y yo pensaba pero si nunca fui a examen, en ninguna materia, ni en historia, la escuela tiene la culpa, pero para esto ya era maestra,

¹⁷ Se escriben en cursiva las palabras textuales utilizadas por Marta Tomé.

¹⁸ Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

entonces yo también tenía la culpa, una culpa que se originaba en la ignorancia que me había creado la escuela misma, en lo que me había enseñado. Cuando llegué a Cuzco, donde estaba una tía mía, encuentro un templo, una catedral encima de lo que había sido un edificio importante, un templo de los Incas, entonces sentí que eso no era evangelizar, eso era meterte la pata encima. La iglesia estaba tan cuestionada como la escuela, y no Dios. Por supuesto cuando me enteré que a Sarmiento le daban asco los indios, cada vez que llega el día del maestro y me llaman, les digo esperen unos días más hasta el día que nació Paulo Freire.

La escuela y la iglesia católica, fueron dos instituciones que la marcaron, de manera simultánea participó de las actividades en la acción católica y en la escuela secundaria, donde no experimentó en ese momento las crisis de la adolescencia, sino más grande en su viaje, por lo cual nos dice, no tuve adolescencia.

En sus viajes, motivados además por el fin de una relación de noviazgo, conoció a quien fue su marido, que era parte del equipo que trabajaba en la provincia de Chaco, lo recuerda con mucha valoración hacia su humildad, y con quien tuvo una pareja felicísima¹⁹. En esa experiencia vivida, se encontró con otros compañeros y compañeras que le permitieron comprender la importancia de aceptar hacer lo chiquitito y juntarnos con los que luchan también, citando a Eduardo Galeano²⁰, nos dice: “No hace falta pensar que lo vamos a cambiar al mundo, como dice Galeano, sino hacia dónde tenemos que caminar para cambiarlo, después seguirán otros, entonces yo ahora reparto todo para que sigan otros”.

El acercamiento a la educación popular, se dio de la mano de cursos que habían organizado en la iglesia de la Villa, con gente que había trabajado con Paulo Freire²¹ en la época en que él ya se había tenido

¹⁹ Se refiere a su compañero Carlos Cavalli.

²⁰ Eduardo Galeano (1940-2015) escritor y periodista uruguayo que en su obra retrató la realidad social latinoamericana, y con perspectiva histórica, recuperó las memorias de los pueblos oprimidos con la colonización.

²¹ Paulo Freire (1921-1997) Pedagogo, filósofo y militante brasileño, referente de la Pedagogía Crítica Latinoamericana, realizó importantes contribuciones a la perspectiva de educación popular, destacando en su obra la politicidad de la educación, con especiales aportes a la alfabetización de adultos como praxis liberadora.

que exiliar, entonces ellos no trajeron sus materiales, tenían miedo, entonces entendí que trabajar con adultos que ya habían sufrido el no aprender a leer y escribir cuando eran chicos, el que hacía eso, estaba ya en una situación de riesgo en esta sociedad, fui tomando conciencia de lo político muy asociado a mi trabajo.

En la primera visita a Nueva Pompeya, en la provincia de Chaco²², a comienzos de la década del 70, conoció el trabajo que se hacía con quienes estaban en los obrajes. Luego de esa experiencia, se ofreció para que cuando necesitaran la llamaran. Así fue que, ante la supuesta renuncia del director, que luego no fue tal, y teniendo en cuenta su formación como psicopedagoga, la convocaron para el trabajo con los adultos, en el marco de una Cooperativa de Trabajo²³. Sin embargo, al abrirse una nueva sucursal en El Sauzalito, fue para allí junto con otra maestra, Nélide Trevisán, para trabajar con los aborígenes Wichí. La segunda etapa en Chaco fue en El Sauzalito, entre los años 1977 y 1979, donde junto a Mónica Zidarich elaboraron una serie de materiales y guías bilingües para la alfabetización²⁴. Los maestros y maestras con quienes trabajó destacan su acompañamiento para pensar, probar y evaluar propuestas didácticas.

En el relato de Marta Tomé, se pone en evidencia su posicionamiento desde el enfoque de educación popular, enfatiza en que la organización de las propuestas educativas se desarrollan a partir de las condiciones y posibilidades de quienes participan, adecuando los tiempos, los espacios, los materiales, las formas de comunicación, entre otras variables, a las características particulares.

²² Misión Nueva Pompeya es un municipio del departamento de General Güemes, en la provincia de Chaco, que se encuentra dentro del Impenetrable Chaqueño, región de bosques nativos, que se extiende, además del noroeste de Chaco, hacia una parte de las provincias de Salta, Formosa y Santiago del Estero.

²³ En 1971 se inscribió la Cooperativa de Trabajo Agrícola de Producción e Industrialización Nueva Pompeya Limitada, que funcionó desde antes de su formalización, entre 1969 y 1973 aproximadamente. Luego continuaron otras organizaciones con características muy diferentes. Entre los referentes de aquella cooperativa de fines de los 60, se encontraban Guillermina Hagen, Orlando Montero, Margarita Mercante y Carlos Cavalli (marido de Marta).

²⁴ Mónica Zidarich y colaboradores escribieron: "Chalanero"(1996, 2006) y "Tsalanawu" (2006).

Encuentros con maestros

Dentro de las experiencias significativas que señala Marta, cuenta que dictó cursos para adultos en Neuquén con Nano Balbo²⁵, en el marco de la campaña de alfabetización de 1973, Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR)²⁶. Ella, junto a otras compañeras se incorporaron a la campaña, desde la Universidad del Salvador, donde estudió psicopedagogía y luego continuó algunos años dictando clases. Pero en aquella oportunidad no fue a dictar clases, sino a colaborar con la campaña. Allí desarrolló una vivencia particular con las comunidades, alfabetizando desde el enfoque de la educación popular.

Recuerda que justo el 24 de marzo de 1976 la dictadura militar detuvo a Nano Balbo y producto de esas torturas quedó sordo. Tiene muy presente que luego de su exilio en Italia, pudo volver a trabajar con una comunidad Mapuche pero sólo por un año por su problema de salud. Refiere al trabajo compartido como de gran valor en su recorrido y a Nano Balbo con afecto.

Muchos años más tarde, tuvo la posibilidad de compartir miradas y experiencias con el maestro Luis Iglesias²⁷, y refiere a esos momentos como de los más importantes de su trayectoria:

Después de volver de la experiencia en el monte, conocí a Luis Iglesias, entonces a través de una chica de Ramallo y su novio que eran del partido comunista como Don Luis, se enteraron que había publicado el libro “La escuela rural unitaria”²⁸.

²⁵ Orlando “Nano” Balbo (1948-2023) maestro y militante argentino, docente universitario, doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Luján, tuvo una importante trayectoria en la educación rural en la provincia de Neuquén, siendo un referente de la educación de adultos en Argentina y también como representante sindical docente. Sufrió detenciones, torturas y exilios durante la dictadura militar.

²⁶ Organizada por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), durante el gobierno de Cámpora, se basaba en los lineamientos pedagógico-políticos de Paulo Freire.

²⁷ El pedagogo argentino Luis Fortunato Iglesias (1915-2010), desarrolló una experiencia pedagógica por más de veinte años en una escuela rural unitaria de la provincia de Buenos Aires. Se destacó por la originalidad en sus propuestas de enseñanza con estudiantes y familias, desde una postura política crítica. En su valiosa producción bibliográfica, sistematizó sus experiencias y realizó una gran contribución a la reflexión pedagógica, constituyendo una obra de gran valor para la formación de educadores.

²⁸ Iglesias, L. (1957) *La escuela rural unitaria*. Ed. Magisterio.

Igual que hacen ahora en la Escuela Isauro Arancibia²⁹, él planificaba con los alumnos, y yo conocí en un homenaje a ex alumnos y familias, donde los padres le pararon la chata y le dijeron “Don Luis usted les enseña muchas cosas, pero no pierda tiempo enseñando la huerta que se la enseñamos nosotros, eso no”. Él tenía museo, tenía de todo, pero la huerta no se la dejaron, por supuesto que él renunció a hacer la huerta. Después fui llevando a otras compañeras a verlo y en una oportunidad le dije “Don Luis cuál es el mejor de todos los trabajos que hizo” y me dijo “El cuaderno de pensamientos” y sacó uno. Qué era eso, escribir, no un diario íntimo, es decir que no se lo lee a nadie, sino cosas íntimas que las escribía cuando quería y cuando no quería no, o sea era una escritura absolutamente libre a qué y cuánto, lo que era seguro es que los viernes era el momento en que todos iban a leer para todos lo que habían escrito, qué querías poner en común. Y se planificaba entre todos el trabajo que iban a hacer la semana que viene.

Otra cosa que aprendió de Don Luis, fue a organizar la tarea en grupos. En ese escuela unitaria todos participaban y las correcciones eran instancias colectivas para aprender:

El colocaba en el pizarrón, creo que eran cinco de las palabras que veía que se equivocaban, al terminar la semana, el famoso viernes, las tomaba. Si alguno la escribía mal, esa palabra quedaba, entonces era como que en forma sistemática memorizaban y siempre en el pizarrón y con la letra con color. Y yo, me acuerdo, cuando era maestra que no les quería poner con rojo porque ya la había pasado yo, entonces cuando terminaban de copiar los chicos del pizarrón, yo a todas las letras jodidas en el pizarrón las ponía con color, entonces terminaba y en ese mismo momento yo corregía, venían con el cuaderno, si había algún error en el margen le ponía una crucecita con lápiz y que fueran y no borraba el pizarrón, que fueran, que tuvieran que mirar, ellos mismos tenían que corregir, iban y venían hasta que quedaba todo con la palabra bien escrita. Esto o cualquier otra forma, pero que no sea la de joder al otro y que termine no queriendo ir.

²⁹ Isauro Arancibia fue un docente y dirigente sindical, uno de los creadores de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, quien es desaparecido, en la última dictadura cívico militar. En CABA, desde 1998, se crea la escuela que lleva su nombres, quienes trabajan con personas en situación de calle.

La experiencia en Charata³⁰

En sus recorridos, Marta Tomé se asentó en Chaco durante dos períodos, a comienzos y a fines de los años 70. Trabajó en Charata con escuelas rurales y desarrolló con compañeras y compañeros una serie de materiales educativos, entre los que destaca especialmente el libro “Chari Chari”. Al respecto, nos cuenta:

Y un día conversando con una maestra le digo que tenían una biblioteca hermosa que no usaban y me respondió “Es que si los chicos llegan a leer alguno de los libros que están en la biblioteca, lo que van a saber es que se tienen que ir de Charata, porque nunca van a ser protagonistas de ningún libro”. Entonces, se empezó a hacer mucho material didáctico y había fundaciones que pagaban y yo renuncié a cobrar, sino todo comprar material didáctico, por ejemplo la laminadora. Pero al final, como material didáctico de cierre, todos los maestros decidieron escribir un libro y quiero hablar sobre uno de ellos. Charata es el animal y Chari Chari, era una Charatita, que se hizo amiga de un pibe y esos eran los protagonistas que fueron a todos lados y al final el pibe que ya no era Charatita, ya no era chica y la madre le anunció que iban a tener un hermanito, tiene que irse a hacer el nido. Esa experiencia en Charata fue increíble, hicimos todo lo que se te pueda ocurrir, todo hecho por ellos y nosotros proponíamos.

El libro fue escrito por más de veinte autoras y autores, la mayoría docentes de escuelas rurales unitarias del departamento de Chacabuco en la Provincia del Chaco, “deseando que alguna vez los chicos de las escuelas rurales, con sus sueños y preocupaciones, sean los protagonistas” (p.2). En sus páginas, recuperan conocimientos acerca de los animales, los árboles y las plantas, mapas e historia del departamento y de sus escuelas, recetas, trabajo y tareas del campo, remedios caseros, tala del monte, energía solar, entre muchos otros temas.

³⁰ Charata es un municipio de la provincia de Chaco, perteneciente al departamento de Chacabuco, que lleva ese nombre por un ave que habita en Chaco y en otros países limítrofes de Argentina, y cuyo nombre proviene de Charchay que en lengua Quechua significa “niño gritón”.

Los desafíos de la Educación Intercultural

Marta Tomé es considerada una pionera de la Educación Intercultural Bilingüe (Chiavalloti, 2021), teniendo en cuenta que sus proyectos y experiencias guardan relación con las fechas de aparición y creación de la educación intercultural en Argentina.

Destaca Mónica Zidarich (1999) que el compromiso y dedicación de Marta, aparece como una constante en la historia de la Educación Intercultural y Bilingüe, desde las primeras acciones realizadas hasta la actualidad, y que en los materiales didácticos elaborados a lo largo de estos años puede reconocerse su impronta. En este sentido, Marta advierte acerca de la importancia de producir materiales que incluyan los modos de aprender de otras comunidades, como las wichí.

Por supuesto que hay letras en wichí que no las tiene el castellano, y además, que se pronuncian distinto. Por ese motivo, en los juego, se podía poner en una mesa un material en tal lengua y en tal otro y el chico elegía, y además él iba aprendiendo en una o en la otra lo que le parecía que podía aprender. Eso puede hacerse no solamente con esas lenguas sino con cualquiera.

Acerca de la modalidad de enseñanza y las prácticas educativas específicamente con comunidades aborígenes, Marta comenta:

(...) No es conveniente una escuela de jornada completa, donde los chicos tienen que aprender a vivir en tal sitio, entonces cuando viajé a Misiones porque trabajaba en el Ministerio, lo que no me puedo olvidar era que había varios pueblos que no querían maestros, porque si iban los maestros arruinaban los aprendizajes de los chicos. Cuando encontraron a una militante le pidieron que fuera una semana. En Chaco los pibes se querían escapar, entonces Mónica Zidarich empezó a poner en el salón mesas con juegos, que estaban divididos por un color abajo, por lengua, por dificultad, el pibe elegía a qué mesa quería ir, entonces los pibes no se iban ninguno, la directora decía “cómo no se van a quedar si lo único que hacen es jugar”, es decir, entendía que el juego era opuesto al aprendizaje.

Con mucho afecto, recuerda a la docente Marcela Lucas, con quien comprendió que la interculturalidad también se expresa en las ciudades, debido a las movilidades que se producen en los procesos migratorios. Sugiere que en las escuelas hay que tener una actitud

abierta, porque muchas veces las diferencias étnicas son leídas como en clave de discapacidad. En ocasiones, son chicos que adentro de la escuela, parecen mudos, llegan a la puerta de calle alguien los viene a buscar y hablan un montón. En referencia a unas clases de inglés en un barrio de Barracas, con niños migrantes, destaca que cuando hay un clima de respeto por una lengua que no es la mía, pero que yo veo que lo tratan bien, bueno entonces había mucha alegría. Creo que habría que ser así multilingüe, en algunos temas, basta con algunos temas, entonces el otro si el otro quiere decir algo, puede.

Sostiene, que saberse iguales es el primer paso para luchar por la libertad, poder luchar contra la dominación cultural y económica. Por eso, entiende que la interculturalidad es un proyecto político, social, cultural, ético y también subjetivo (Garzón y Scotti, 2018).

Además, Marta Tomé constituye una referencia en el ámbito académico, ya que en la Universidad de Luján, coordinó el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. Desde 2012 integró la Cátedra Abierta Intercultural, con el propósito de constituir un espacio de formación interdisciplinaria y comunitaria, de articulación de saberes y prácticas de diversos sujetos sociales y culturales, y junto a un importante equipo participó de la conformación de una Red de Interculturalidad.

El juego es alegría y libertad

La formación y las experiencias en distintas comunidades y épocas, posibilitaron que Marta construyera su propia mirada acerca del juego y su relación con la enseñanza:

Y el juego está presente desde toda la vida³¹, porque para mí el juego es alegría y es libertad, vos si no querés jugar no es juego, es una actividad pero no es un juego. Aprender con alegría es para mí sinónimo de enseñar con alegría. Esas fueron buenas experiencias que yo tuve desde chica, en mi casa vivió un tiempo una maestra, y ella les enseñaba a mis hermanas y yo me acerqué y aprendí a leer y escribir a los 4 años, y recuerdo patente detrás de la lectoescritura la cara de ella, sonriente, cariñosa, es inolvidable. Jugar y trabajar, jugar y aprender

³¹ En referencia a que el juego no es sólo cuestión de niños y niñas.

no son opuestos, lo que hace de puente es la alegría, la alegría tiene que estar para enseñar.

En el libro “Juegos hilados a rueca I”, Marta plantea su manera de entender el juego en la educación. Define la propuesta de juego-trabajo, válida para niños y adultos, relacionada con la alegría, la motivación y variable en cuanto a las posibilidades y exigencias. El libro se propone para quienes se desempeñan en el campo educativo, desde una postura política comprometida con la justicia social, coherente con el enfoque de educación popular. Invita a hilar juntos materiales, a crear entre padres, alumnos y maestros, materiales lindos y atractivos que mientras se elaboran, se aprende a trabajar juntos. Se pregunta por el sentido de este tipo de propuestas:

¿Qué sentido tiene en la era de la electrónica y de la computación hacer una propuesta de sencillos juegos artesanales? Acaso, por una tozuda necesidad de ser libres, oponemos nuestra imaginación como única arma, frente a una tecnología, que no casualmente es ajena.

Sostiene, que es fundamental la creatividad en la utilización de los materiales, ya que: “el material se vuelve rico en la medida que las personas que lo usemos le demos vida” (Tomé, 1985:64). Del mismo modo, destaca la importancia de juegos y actividades que no tengan una única solución, un único modelo, posibilitando distintas salidas y enriqueciéndose con la diversidad de respuestas. Sin embargo, cuando la solución es única, propone poner a disposición el modelo terminado, de manera que el docente no se vuelva el único punto de referencia y su lugar sea coordinar grupos que realicen tareas diferentes, permitiendo un grado de participación y autonomía mayor: “vivir en un grupo, es aprender a vivir en el grupo de la Humanidad” (p.66)

Es muy valioso su diseño y producción de materiales para la educación intercultural bilingüe y multilingüe: naipes, loterías, dominós, memoramas, rompecabezas, juegos de adivinanzas, juegos de estrategia. Desde hace unos años, Marta tiene gran preocupación por el cuidado del medio ambiente y elabora materiales que resultan de la reutilización de envases plásticos, cartones y latas. No obstante, en cuanto a los juegos didácticos, encuentra una especial dificultad para que aquellos relacionados con el ambiente no pierdan la alegría constitutiva, en un contexto de grandes problemas ambientales.

Los juegos comunitarios

A Marta nunca le interesó escribir porque sí, siempre sintió que publicar era una obsesión, porque era necesario contar con material para que los chicos y chicas aprendieran a leer y que también fueran protagonistas de esos textos.

Entre los criterios para elegir y para crear juegos, lo que en el momento de escribir el libro estaba preocupada, y por eso el nombre “Hilados a rueca”, es que si vos te crees inferior no lo haces, entonces, lo que tenés que hacer es tener plata y por lo tanto hace falta plata para poder comprar los hilos de otro país, en cambio aceptar quién sos, creer que es posible hacer algo, y entonces ponete a hilar a rueca los juegos. Qué juegos, los que el otro necesita, y los que vos por otro lado sentís que tenés alguna propuesta, por ejemplo el tema del ambiente y los juegos comunitarios.

Los juegos comunitarios, son los que tienen que ver con experiencias y problemas comunitarios, pero la comunidad no se reduce a solo a un grupo de pertenencia, sino al mundo, incluso los que van a venir, y me siento que si vamos a destruirnos como comunidad eso no va, entonces por eso sigo haciendo cosas. Recuerda que en varias de las crisis socio económicas hubo un trueque del cambio global y un trueque solidario. Ella participó de los intercambios solidarios en el que un vecino, Quique, organizaba y el grupo discutía cuáles eran las cosas que necesitaban, o sea que ya de entrada se hablaba de cuáles eran las necesidades, quién era el que podía aportar. En definitiva, el conocimiento del grupo era público por todos.

En los juegos comunitarios, así como en el trueque, se recrean y se piensan alternativas para hacer frente a la acumulación de capital y poder que concentran tan solo un 10% de los ciudadanos. No hay otra forma de vivir que no sea juntándonos con el grupo que está alrededor y armando un grupo cooperativo, es como la canción “Crece desde el pie”.

En mi barrio con las amigas que tenía, creamos un juego “La cooperativa de las vacas flacas”, porque se decía que estábamos en un tiempo de las vacas flacas. No dejábamos que nadie participara, simplemente, por ejemplo en una compra colectiva yo he ido a buscar la parte que me tocaba, en cambio mi hermana que iba a ayudarle a

preparar las bolsas para cada uno, tiene un mejor recuerdo, porque ella hizo algo más. Después hicimos que todo el mundo tenía que hacer algo, mi hermana que era modista y yo compramos un rollo de tela, e hicimos sábanas para cada una de las familias, por ejemplo al vecino le dimos las muestras gratis de remedios que conseguimos en el Hospital Posadas. Hace poco con tres amigas, recordamos ese periodo como felicísimo, como que nunca había comido tanto, claro, porque por ejemplo habían hecho fiambre, habían carneado chanco, entonces teníamos fiambre, bondiola, teníamos alguien que tenía una heladera que guardaba todo allí.

En la conversación junto a Marta, escuchando sus experiencias comunitarias, así como sus incomodidades e interrogantes, reafirmamos su compromiso humano y político con los otros en su diversidad y desigualdad.

Creo que no hay alternativa cuando es un mundo tan grande, que volverse firme en las experiencias de base y en esas experiencias no permitir que ocurra lo que ocurre en las experiencias grandes, donde hay algunos que se apropian de todo. Por ejemplo, allá en Sauzalito, el almacenero a la mañana era almacenero y a la tarde era maestro conmigo, que yo lo ayudaba a él a preparar la clase, entonces se hacían acuerdos respecto a la tarea que cumplía cada uno, cada uno podía retirar después su cuota de comida a cuenta de cuando vendiéramos los postes, y todos los domingos a la noche en la plaza se hacía reunión colectiva donde se preparaban los trabajos de la semana, se decían en voz alta, entonces cualquiera podía hablar, yo me acuerdo que me parecía una de las mejores cosas.

Para finalizar este escrito, queremos agradecer a Marta Tomé su generoso compartir, donar, y continuar hilando saberes, juegos y materiales. Nuestras conversaciones con ella nos permitieron acercarnos a su valiosa trayectoria de vida, su pensamiento, dando visibilidad a las importantes contribuciones desde proyectos educativos en distintos contextos. Dialogar acerca de sus experiencias nos resulta profundamente conmovedor e inspirador, reanimando la esperanza en la construcción colectiva cotidiana y la educación en la diversidad desde la alegría y el disfrute.

Imágen N° 1: Homenaje y presentación de Marta Tomé
Jornadas Intervenciones territoriales con niñeces y juventudes UNLu 2023



**EXPERIENCIAS, INTERVENCIONES
E INVESTIGACIONES CON - ENTRE
NIÑECES Y JUVENTUDES**

Acompañarte: un cambio en la mirada sobre el padecimiento

María Gabriela Sierro³², Yanina Rienzi³³ y Viviana Visintin³⁴
Hospital de Quemados: Arturo Illia - División Servicio Social

Los cimientos de una construcción

Como parte del Servicio Social del Hospital de Quemados “Arturo Illia”, nos proponemos presentar el relato de una experiencia, con el fin de desnaturalizar las situaciones complejas -objeto de intervención- pensando en la infancia como universo y específicamente, la mirada puesta en los niñxs que concurren a este hospital. La experiencia se desarrolla en el contexto del servicio de consultorios externos, donde se asiste a personas que atraviesan episodios por quemaduras. Es importante destacar la importancia de la sala de espera, definida por el equipo como un espacio institucional de encuentro colectivo entre las personas afectadas, tanto para lxs niñxs como para sus referentes adultxs.

Fue en la construcción de este proyecto que nos planteamos -entre otros objetivos- favorecer el desarrollo de las redes socioafectivas, problematizar el episodio por quemaduras y desarrollar actividades preventivo promocionales.

Comenzaron a gestarse las primeras ideas, en el año 2015 cuando una voluntaria de la sala de pediatría del hospital, se acerca al servicio social con el deseo de realizar actividades de pintura y dibujo. A partir de este estímulo, se construye el proyecto y es en el año 2016, una vez presentado a las autoridades institucionales y aceptado, que se inaugura el espacio Acompañ-arte desde una perspectiva de derechos.

³² Licenciada en Trabajo Social. Jefa de División Servicio Social del Hospital de Quemados gabysierro@gmail.com

³³ Licenciada en Trabajo Social. Integrante del servicio social del Hospital de Quemados Dr. Arturo Illia de CABA. lic.rienziyanina@gmail.com

³⁴ Licenciada en Trabajo Social. Jefa de consultorios externos del servicio social del hospital de quemados Arturo Illia. vivisintin@yahoo.es

Por otra parte, la articulación con programas y proyectos vinculados al arte y la salud fue la plataforma para la continuidad y sostenimiento del dispositivo, como así también la posibilidad de convertirse con el tiempo, en un ámbito de formación pre profesional. “Jugar es recortar un trozo de mundo, ofrecerlo a alguien y jugarlo juntos, no importan los materiales, se inventan” (Extracto de conferencia de Tonucci, F., 2014, Buenos Aires).

Componentes teóricos

Para comenzar, partimos de la idea de la salud pública enmarcada conceptualmente dentro de un proceso llamado por Eduardo Menéndez (1991) salud enfermedad atención cuidado. A diario trabajamos con personas que han atravesado un episodio por quemaduras vinculado, en la mayoría de los casos, con situaciones de vulnerabilidad social. Dicho episodio resulta en una nueva situación compleja la cual -al igual que las enfermedades- irrumpe en la vida de los sujetos, provocando un quiebre en la configuración de su cotidiano, generando un posible aprendizaje para resolver nuevas formas de organización en la estructura familiar o individual.

Asimismo, concebimos a las personas como sujetxs portadores de derechos y de los beneficios sociales que hacen a la satisfacción de sus necesidades básicas. Sostenemos que la condición de vulnerabilidad social determina que un sector de la población quede fuera del ejercicio de la ciudadanía. Además, y debido a sus características específicas, esta institución hospitalaria se presenta ante la infancia como un lugar de hostilidad y padecimiento donde no existe la posibilidad de decisión sobre los propios cuerpos. Observamos en este sentido, que la hegemonía de un modelo médico quirúrgico, hace que se presenten dificultades para el reconocimiento de cualquier otra práctica social posible en el ámbito de la salud pública.³⁵

Por lo dicho anteriormente es que la intervención de los trabajadores sociales, principalmente en el ámbito de consultorios externos con la propuesta de implementación de Acompañ-arte, se

³⁵ Se pretende resaltar la presencia de la hegemonía médica en todos los ámbitos y prácticas de esta institución en detrimento de otras disciplinas que componen los equipos de salud..

ha presentado como un desafío en tanto supone un posicionamiento contra hegemónico tanto desde la experiencia -que combina el arte con la salud- como desde el enfoque sobre las infancias y sus derechos.

Podemos señalar también que Acompañ-arte recupera una perspectiva estratégica del poder, trascendiendo el carácter descriptivo del análisis para abordar la cuestión en términos de su acumulación y uso en forma colectiva. Reconociendo a partir de nuestra propia acción cómo se construye ese poder y qué capacidad tenemos de generar procesos de acumulación a partir de enfrentamientos cotidianos, nos permitirá alcanzar mayores cuotas de acción.

Desde el punto de vista de la relación entre arte y salud, resulta importante hacer mención a la Declaración del Primer Foro Internacional Arte, Puente para la Salud y el Desarrollo (2009). La participación social a través del arte define una práctica y una producción social entre sujetos y organizaciones, construyendo relaciones simétricas que contribuyen a la generación de condiciones de equidad.

En este sentido, la articulación con programas, instituciones y proyectos educativos resultaron facilitadores en el sostenimiento del espacio y han favorecido la capacidad de reflexión y revisión de las prácticas y saberes instituidos, naturalizados y por ende “velados” en su artificialidad.

La significación del espacio

La ocasión a veces no está, en ese caso habrá que crearla
Graciela Montes

¿Dónde está la ocasión para las infancias, en el hospital? Lxs niñxs que transitan “ruidosamente”, “llorando”, “gritando”, lo hacen con dolor. Lloran de dolor, lloran porque recuerdan con dolor, muchos y muchas incluso porque han afrontado una internación donde no pudieron tomar sus propias decisiones, donde no pudieron permanecer acompañadxs por todxs lxs que querían, porque quienes llevamos guardapolvos les recordamos todo lo que ha sido traumático e inmediatamente. El dolor vuelve a invadirles en cada consulta. Sin embargo, a partir de la existencia del espacio Acompañ-arte, podemos decir que en la sala de

espera del hospital es posible brindarles una *oportunidad de encuentro*, con la lectura, con el juego, con el arte.

Para llevar adelante este dispositivo compartimos la mirada de los aspectos integrales de un tratamiento. Es así como entendemos al hospital, no solo como lugar físico donde se acude por una situación traumática y compleja, sino un lugar de representaciones sociales y modelos donde lo asistencial no alcanza a cubrir los aspectos de vulnerabilidad de la población que concurre.

Esto se evidencia en palabras que se escuchaban, desde algunas voluntarias³⁶, en la cotidianeidad de la sala de espera del instituto: *Podrían callarse, es más, podrían no hablar, esto es un hospital.*

Sin embargo, a partir de estrategias vinculadas con la recreación y el desarrollo del arte, se promueve un cambio en la representación hospitalaria y la transformación del dolor, convirtiendo también a la sala de espera en un espacio de encuentro colectivo que facilita el intercambio de información, experiencias y vivencias. Así en un registro de un encuentro observamos que: *Se presenta E. Un niño hace de ayudante y “surge la magia” con un pañuelo, E. recorre toda la sala de espera con el pañuelo “mágico”. Se observa un antes y un después de esta actividad, el antes era silencio, espera y el después diálogo y sonrisas.*

Hemos comprobado además que se logra una mejor atención médica cuando lxs niñxs participan previamente de alguna actividad recreativa, ya que pueden relajarse, liberarse, y canalizar el estrés. También favorece la adherencia al tratamiento ya que predispone la existencia de un espacio de juego y arte que les contiene cuando deben regresar al hospital. Varias familias relatan que otros sentidos cobran para sus hijxs:

Morena (3 años) estuvo internada un mes y cuando vinimos al primer control por consultorios no quería venir, lloraba. Ahora me pregunta *¿Cuándo vamos al hospital, quiero ir jugar y pintar?*

El 25 me pidió venir al hospital, para pintar (Relato de una madre sobre el día de navidad, cuando se refería a su hijo quien había participado en el espacio). Yo vengo a control y no tengo con quien

³⁶ Voluntarias de la Cooperadora del Hospital de Quemados.

dejarlo. ¿Puedo dejarlo, cuando ingrese al consultorio? él se queda aquí, dibujando con Ustedes y yo me quedo tranquila” (Relato de la mamá de Kevis, 8 años).

Desde estos relatos, pensamos que el hospital deja de ser únicamente un lugar al que se acude para revivir el dolor, en el que se debe esperar rutinariamente, “pacientemente”, y se transforma en un espacio donde existe la posibilidad de relacionarse de otra manera, y transitar el proceso de curación acompañados. La apertura de este dispositivo permitió establecer vínculos diferentes con esas “otras personas”, que aún en el mismo espacio institucional donde se brinda una respuesta asistencial, se reinventan en una propuesta de arte y juego.

Ensayando prácticas escolares democráticas y emancipadoras: una experiencia político-pedagógica de ESI en la escuela secundaria

*María Nieves Barech*³⁷, *Antonella Bulfero*³⁸
*y Matías E. Remolgao*³⁹

Departamento de Educación, UNLu y Escuela Secundaria N° 1, Luján

Contextualizar la experiencia

En este trabajo nos proponemos dar a conocer la experiencia en Educación Sexual Integral (ESI) que estamos desplegando en la Escuela Secundaria N° 1 “Juan Bautista Barnech” de la ciudad de Luján, provincia de Buenos Aires, en el marco del proyecto de extensión “*La Educación Sexual Integral: un diálogo de saberes y prácticas entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales*” (DISP. CD-E N° 0000272/18), radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Nos interesa aquí, sistematizar y problematizar dos propuestas pedagógicas llevadas a cabo en la postpandemia. Las mismas, a nuestro entender, habilitan el desarrollo de prácticas participativas sustantivas para lxs estudiantes: las

Asambleas de ESI y la Comisión de Géneros y ESI

Nuestro equipo de extensionistas, desde el año 2018, está constituido por estudiantes, docentes y graduadxs de distintas carreras y Departamentos Académicos de la Universidad y de Institutos de Formación Docente de la región. Nos conformamos en un colectivo militante de ESI que desarrolla prácticas extensionistas situadas en y más allá de las escuelas. El faro desde el cual re-pensamos y

³⁷ Lic. en Ciencias de la Educación, UNLu. Docente, extensionista e investigador, UNLu. Docente de ISFD. nievesbarech44@gmail.com

³⁸ Lic. en Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Orientadora Educacional, EOE - DGCyE. Docente extensionista, UNLu. mbulferoantonella@gmail.com

³⁹ Lic. en Ciencias de la Educación, UNLu. Docente y extensionista, UNLu. matiasremolgao@hotmail.com

edificamos la praxis cotidiana, se nutre de un enfoque crítico de la Extensión Universitaria (Brusilovsky, 2001; Tomassino y Cano, 2016) en articulación con la tradición de formación en sexualidades problematizadora, con perspectiva de géneros y derechos humanos. Ambos campos de saberes se enhebran en el sentipensar de nuestra militancia y, en el vínculo con la escuela secundaria, que posibilita la producción de un entramado de participación espiralado y potente, en el cual las juventudes son un punto crucial.

Por su parte, la institución educativa alberga más de ochocientxs jóvenes distribuidxs en dos turnos. Su población proviene de diferentes barrios populares de Luján y localidades aledañas, atravesadas por situaciones de profunda desigualdad estructural. Cuenta con un Equipo Directivo, un plantel docente de más de 100 profesorxs, un Equipo de Orientación Escolar (EOE), un Centro de Estudiantes y un Cuerpo de Delegadxs.

La “secu uno” tiene una larga tradición de participación política-gremial. Entre el 2017 y 2018, durante la gestión provincial de Eugenia Vidal (2015-2019), la escuela protagonizó una lucha que resonó fuertemente en la zona. En ese escenario, reclamaron la construcción de nuevas aulas y mayor presupuesto para la educación pública. Su centro de estudiantes promovió actividades culturales y de protesta. Esa tradición de fuerte compromiso político fue interrumpida por la situación sanitaria del Covid-19 y las medidas de confinamiento, y actualmente, se encuentra en proceso de recuperación.

La educación sexual integral en la escuela

Durante el período 2020-2022, el colectivo de extensionistas, el EOE, algunxs profesorxs y delegadxs de curso, construyeron colectivamente una serie de actividades impulsadas por un doble propósito; el deseo de “hacer algo de ESI” en la escuela y la convicción de entramar colectivamente una educación sexual justa e igualitaria que desborde las fronteras de las aulas.

Las propuestas fueron pensadas como “itinerarios de ESI” que buscaron conmovir las prácticas educativas existentes en la institución escolar. Dichas prácticas se asocian a una pedagogía normalizadora y

conservadora de las sexualidades como así también a las relaciones de poder desiguales. Advirtiendo y promoviendo la capacidad de agencia de lxs sujetxs pedagógicxs que dinamizan su cotidianidad.

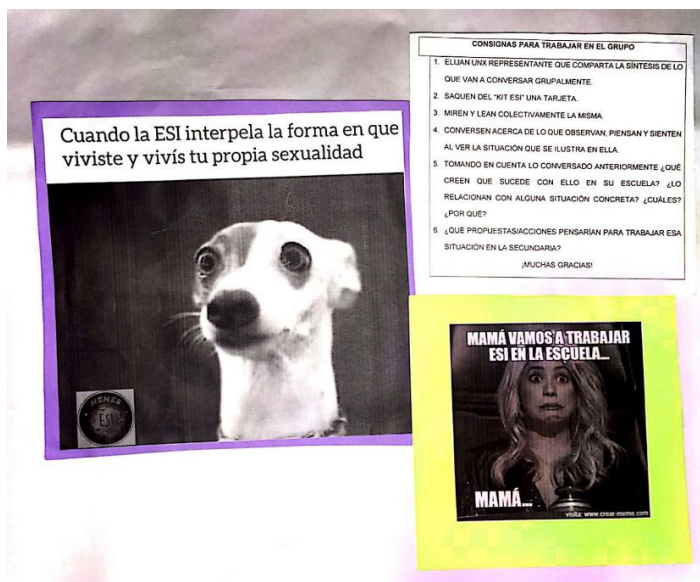
En la escuela, la enseñanza de saberes referidos a la(s) sexualidad(es) y género(s) se torna en una problemática inquietante, que atraviesa los sentires y perspectivas de diferentes actorxs. En el caso de lxs estudiantes, la ESI constituye una temática cuyo tratamiento se vuelve una demanda explícita. En este sentido, reclaman que su enseñanza se proporcione de manera profunda y sistemática, más allá de un período acotado de tiempo (como la “Semana de la ESI”), e incluso exigen la creación de un espacio curricular específico. Por otra parte, también identifican las resistencias de sus compañerxs y de sus profesorxs para abordar estos temas. Finalmente, a nivel institucional y vinculado con la ESI, se reconoce la irrupción de situaciones críticas que impactan en forma directa sobre las subjetividades y trastocan la dinámica cotidiana concernientes a la tramitación de los vínculos socioafectivos entre estudiantes y docentes-estudiantes. En este sentido, el aislamiento social producto de la pandemia produjo una afectación compleja en términos materiales y subjetivos que modificó los modos de habitar la escuela.

Ante este panorama, se planificó y desarrolló propuestas orientadas al tratamiento de temáticas de interés de lxs jóvenes. Entre ellas mencionamos: una jornada-taller presencial acerca de los vínculos sociales no sexistas (2019); un conversatorio virtual que abordó la problemática acerca de los “noviazgos libres de violencia” (2020); asambleas de estudiantes (2021); dos jornadas culturales “Encuentros” (2022); y un “Espacio de ESI y Géneros” (2022). Dichas iniciativas tuvieron como propósito, no sólo re-instalar temas de la ESI en la agenda de trabajo institucional, sino que, además, suscitaron la promoción de prácticas democráticas que recuperan la capacidad de agencia de lxs jóvenes.

Asambleas de ESI como ámbitos de participación colectiva

La vuelta a clases generó múltiples inquietudes acerca de cómo sería ese modo de volver a habitar el espacio escolar e interactuar con esxs

otrxs⁴⁰. Como equipo de extensión y la gestión escolar tuvimos más dudas que certezas respecto al modo de intervención en esa coyuntura. Aunque si de algo estábamos segurxs es que no podíamos poner en marcha ninguna propuesta sin recuperar la mirada de lxs estudiantes y las contribuciones que la ESI podría hacer allí.



En ese marco, definimos realizar colectivamente un diagnóstico institucional⁴¹ como resultado de espacios de intercambio entre profesores, equipo de extensionistxs y estudiantes, en los que estos últimos puedan tomar la palabra y participar sobre la planificación de las acciones a seguir. Comenzamos a tener reuniones cuya finalidad era evaluar conjuntamente la situación de la escuela e imaginar qué proyecto de ESI se podía desplegar. A medida que esos encuentros avanzaron, emergió con fuerza la necesidad -principalmente del sector estudiantil- de responder a dos interrogantes ¿qué ESI tenemos? ¿qué

⁴⁰ Algunos de nuestros interrogantes fueron: ¿Cómo impactó la pandemia en las subjetividades de lxs estudiantes y docentes? ¿Cuáles podrían ser las maneras de alojar y acompañar a lxs estudiantes? ¿Cómo se reconfiguran los modos de habitar y participar en la producción social de la institución? ¿Qué aportes podría hacer la ESI en ese escenario? ¿Y el rol de lxs estudiantes?

⁴¹ Cartografía escolar de la ESI

ESI queremos? Por lo tanto, se pensó en el diseño y desarrollo de cuatro asambleas estudiantiles, divididas por turno y ciclo.

Las asambleas fueron planificadas por el equipo de extensión y el EOE. Su dinámica se configuró a partir de tres momentos. En el primero, se hizo una breve introducción en torno a los propósitos del espacio asambleario. Luego se pasó a un trabajo en pequeños grupos. Armamos unos “Kit de ESI” que contenían dos viñetas o memes referidos a situaciones que de manera humorística permitían reflexionar acerca de la ESI y sus diferentes puertas de entradas en la institución: la reflexión sobre sí mismx, la enseñanza de la ESI (desarrollo curricular, episodios que irrumpen en la vida escolar, organización institucional) y la vinculación entre escuela, familias y comunidad (Mariño, 2010). Asimismo se les ofreció una consigna escrita con preguntas disparadoras para la conversación⁴². En el último momento, se hizo la puesta en común donde cada grupo compartió sus síntesis.

Con esta propuesta, intentamos pedagogizar el formato asambleario. Ofreciendo a lxs estudiantes herramientas que les permita reflexionar, cuestionar, e interpretar sus experiencias y desplegar sus deseos. Las voces fueron diversas, el contraste y la pluralidad entre ellas dejó en evidencia las tensiones propias del espacio escolar y la complejidad del entramado vincular de sus integrantes. Una estudiante manifestó con desgarró la situación de abuso sufrida por un adulto, sus compañeras armaron una especie de muralla humana para contenerla y, así, lograr tomar el micrófono y denunciar. Otrx estudiante expresó la angustia que le generaba que su familia no aceptara su orientación sexual disidente. Otro sector relativamente pequeño se mostró apático y/o reactivo y otrxs solicitaban la necesidad de desnaturalizar y visibilizar las violencias y la violencia de género.

Los encuentros asamblearios pusieron de manifiesto que la participación estudiantil es insoslayable. La elección de dicho formato posibilitó que lxs jóvenes volviesen a tener voz después de un estado

⁴² Consignas para trabajar en el grupo: 1. Elijan unx representante que comparta la síntesis de lo que van a conversar grupalmente. 2. Saquen del “Kit ESI” una tarjeta. 3. Miren y lean colectivamente la misma. 4. Conversen acerca de lo que observan, piensan y sienten al ver la situación que se ilustra en ella. 5. Tomando en cuenta lo conversado anteriormente ¿qué creen que sucede con ello en su escuela? ¿Lo relacionan con alguna situación concreta? ¿cuál? ¿por qué? ¿Qué propuestas/acciones pensarían para trabajar esa situación en la secundaria?”.

de aquietamiento corporal, de palabras silenciadas y de espacios deshabitados.

Ahora bien, optar por el dispositivo asambleario como experiencia de participación, sembró en lxs estudiantes la posibilidad de imaginar, al interior de la institución, instancias donde no existe unx otrx que acredite opiniones y reflexiones. También contribuyó a que lxs docentes puedan advertir la necesidad de propender espacios que permitan a lxs estudiantes expresarse y construir territorios democráticos para resolver sus conflictos o problemas.

La Comisión de ESI y Géneros como articuladora de experiencias formativas

A lo largo del trayecto, lxs jóvenes dejaron en claro su posición: “queremos más ESI”. Fundamentando la misma en la necesidad de aprender de forma profunda y sistemática contenidos específicos de ese campo. En respuesta a dicha demanda, se conformó la Comisión de ESI y Géneros.

Se pasó por las aulas invitando a lxs estudiantes de todos los cursos y turnos a participar de manera voluntaria, bajo la modalidad de taller, a fin de efectuar un diagnóstico grupal e institucional en torno a la formación en sexualidad. La Comisión funcionó de manera simultánea en los dos turnos. Se conformaron dos agrupamientos heterogéneos en términos de edades, procedencia de cursos e identidades sexogenéricas.

Luego del primer encuentro, se definió que la Comisión comience con un proceso de formación interna. En tal sentido, se diseñó una propuesta pedagógica que contempló cinco talleres. Cada uno de ellos abordó uno de los cinco ejes de la ESI: lxs estudiantes como sujetxs de derecho, la perspectiva de género, el respeto por la diversidad, la afectividad como dimensión de la experiencia social y humana y el cuidado de la salud y del propio cuerpo. La programación de cada taller significó un trabajo de construcción colectiva entre equipo de extensión y EOE.

La dinámica de los talleres se organizó en base a tres aspectos fundamentales: la importancia de la formación teórica y crítica, la necesidad de que la apropiación de los conocimientos sea a través del

dispositivo taller y contenga un carácter lúdico y, por último, valorar los deseos de lxs jóvenes como núcleo transversal en el desarrollo de la planificación.

A medida que transcurrían los talleres, una nueva variable se hizo presente: la versatilidad en la conformación de la Comisión, no sólo porque la presencia de lxs estudiantes iba fluctuando sino también por episodios que irrumpieron en la dinámica escolar (conflictos entre estudiantes, situaciones de violencia a la salida de la escuela producto de disputas barriales, presencia de armas blancas, etc.). Ese carácter “vacilante” nos enseñaba otra alternativa posible de formación y dinámica de participación y, al mismo tiempo, considerar la conflictividad como parte constitutiva de ese trayecto formativo. Si bien la apertura de este espacio de problematización institucional tuvo un alcance muy restringido en términos de la cantidad de sujetxs involucradxs, posibilitó, a nuestro entender, la puesta en marcha de ensayos pedagógicos que prefiguraron modos de intervención que alojaron los padecimientos y anhelos de quienes hacen cotidianamente la escuela; atendiendo, a su vez, a ejercitar una escucha osada (Nicastro, 2006) que abrió diálogos arriesgados, afirmados en la pluralidad y la cohabitación de las diferencias. Por lo tanto, estos acontecimientos sacudieron nuestras maneras de comprender los itinerarios de participación de lxs jóvenes. El conflicto, las asistencias intermitentes, los deseos “de a momento” de asistir a la Comisión conformaron parte de un escenario movedizo y cambiante.

En síntesis, los talleres de ESI en tanto dispositivo pedagógico, procuraron habilitar las singularidades, otorgando visibilidad a las voces de las juventudes atravesadas por sus subjetividades y permitiendo interpelar sus vivencias personales. Asimismo, pudimos observar cómo algunxs estudiantes sentían incomodidad al tratar ciertos temas, como ser la diversidad de orientaciones del deseo, la multiplicidad de corporalidades e identidades de género, hablar sobre los afectos. La Comisión habilitó un espacio de participación que prendió articular y poner en diálogos los saberes y experiencias y construir renovadas formas de entender y problematizar las prácticas identitarias y las relaciones pedagógicas que se tejen bajo prácticas adultocéntricas y cisheteropatriarcales.

Para cerrar

Tendremos que tomar nota de las complejidades presentes en el desarrollo de propuestas participativas en la escuela actual y agudizar la mirada y nuestros posicionamientos respecto a lxs jóvenes para edificar y ensayar iniciativas educativas situadas y sensibles al acontecer subjetivo e institucional.

En este sentido, compartimos que, la apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de 'lo bueno' o 'lo deseable', sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujetx. Salirse de la medición de la normalidad (Chaves, 2005). La ESI como pedagogía antinormativa podrá entonces contribuir a desestabilizar ese orden escolar para desplegar prácticas democráticas y democratizantes más ajustadas a los contextos y a las posibilidades reales de agencia de lxs estudiantes.

Intervenciones que habilitan espacios de construcción colectiva

*Sandra Arriola ⁴³, María del Carmen Vique Magliano ⁴⁴,
Analía Bogado ⁴⁵, María Luján Rosales ⁴⁶ y Anabela Luna ⁴⁷
Red Andando – Centros Comunitarios de Educación Popular*

La Red Andando es una organización comunitaria de educación popular conformada por 16 centros comunitarios ubicados en los partidos de Merlo y Moreno (Pcia de Buenos Aires) en el que diariamente participan – en propuestas educativas, formativas y alimentarias - más de 2.600 niños, niñas y jóvenes entre 45 días a 18 años, llevadas a cabo por 234 mujeres y 17 varones.

Somos organizaciones que, desde 1980 trabajamos junto a otros, en la promoción y protección de derechos humanos que fuimos consiguiendo y disputando a lo largo de décadas. Hemos aprendido que las miradas individuales vinculadas a la beneficencia no construyen sociedades más justas y dignas en nuestros barrios.

El trabajo con los niños, niñas y jóvenes (NNyJ) nos impulsó a construir espacios adecuados, con el aporte físico, material y simbólico de vecinos, educadoras y educadores, así como recursos gestionados ante instancias públicas y privadas. Implementamos programas mediante la celebración de convenios con niveles gubernamentales de Provincia y Nación, que nos posibilitan sostener y desplegar políticas públicas de promoción y protección de derechos.

⁴³ Educadora y coordinadora del Centro Comunitario “Casita Feliz”. sandramg68@live.com

⁴⁴ Educadora y coordinadora del Centro Comunitario “ Los Botijas”. m.carmen3010@hotmail.com

⁴⁵ Educadora del Centro Comunitario “ Casita Feliz”. analiabo2014@gmail.com

⁴⁶ Coordinadora de la Red Andando - Educadora del Centro Comunitario “ Abriendo las Alas ” lujrosales@gmail.com

⁴⁷ Educadora y coordinadora del Centro Comunitario “ Negrito Manuel”- nesaljara@gmail.com

Andamos en los consejos locales

Urgidos por los problemas vinculados a las NNyJ, durante el 2019, sostuvimos reuniones con otras organizaciones de Moreno, con el objetivo de que se conformara el consejo local de niñeces y juventudes y poder incidir juntos en políticas locales para las infancias.

Creado el 28 de abril de 2021, asumimos como Red ser parte de dicho Consejo con participación de compañeras de centros comunitarios ubicados en las localidades de Moreno Norte, Cuartel V y Trujui; sostenemos hasta la fecha instancias mensuales, convocadas y pactadas colectivamente, asambleas anuales y otras instancias locales planificadas con referentes estatales, de espacios de salud y educación, juveniles y otras organizaciones participantes.

Nuestras primeras incursiones en la *Mesa de Niñez* ocurrieron en pandemia, en formato virtual, resultando bastante estructuradas desde el organismo municipal ⁴⁸, con una orgánica que no permitía el intercambio fluido. Además, había mucha fluctuación de personas en cada reunión y era bastante difícil evitar los reclamos de asistencia e información de recursos por las diferentes instancias de aislamiento que pasábamos en el país.

Con el paulatino retorno a la presencialidad, sostuvimos la rotación por distintas instituciones, educativas, comunitarias, de salud, avanzando cada mes, con alternancias de participación, en el conocimiento de referentes, relevamiento de necesidades y planificación de algunas propuestas a realizarse en todas las zonas.

La escala de trabajo zonal nos ayudó a dimensionar la amplitud de los territorios, la diversidad de necesidades, la poca representación de organizaciones en algunas zonas, lo cual nos desafiaba a ampliar las redes, a fomentar la participación y sostener el interés, confiando en que tenía sentido, construir a mediano y largo plazo, la mesas zonales, con sus ritmos y heterogeneidades.

⁴⁸ Los temas y problemas de la agenda estaban conformados con antelación por los equipos de niñez del municipio.

La dinámica de funcionamiento del Consejo Local de Promoción y Protección de las Niñeces y Adolescencias⁴⁹, de Moreno, propuesta, acordada y refrendada por Asamblea con participantes de las 5 localidades al comienzo de su creación, se fue afianzando con el transcurso del tiempo. Tiene una Comisión coordinadora, con referentes de las mesas zonales cuya función es intercambiar las necesidades, saberes propios, impulsar iniciativas que involucren a todas las zonas, presentar notas al ejecutivo, gestionar a escala mayor. A su vez cada mesa zonal es coordinada e impulsada por una facilitadora de la subsecretaría de promoción y protección integral de derechos de las niñeces y adolescencias que promueve la participación activa de lxs integrantxs cada mes, la sistematización y acuerdos, y la continuidad de acciones conjuntas.

En algunas mesas hay constante participación de adolescentes y jóvenes, lo cual favorece escuchar sus voces, propuestas, evaluar desde sus perspectivas los eventos realizados y colaborar con las proyecciones que se van definiendo.

Algunos aprendizajes

Entre los aprendizajes que en estos dos años de participación podemos reconocer, es que pasamos de pensar la mesa como una instancia, *para resolver nuestros problemas como organizaciones*, a buscar las formas en conjunto para que NNyJ puedan hacer efectivos sus derechos, no sólo desde nuestros espacios, sino desde y con otrxs.

En cuanto al rol del Municipio, más que verlo como un actor que viene a *traer algo*⁵⁰, visualizarlo como parte del Estado, que debe hacer efectivas las acciones que resulten de las mesas, las cuales deben promover avances de ciudadanía. Observamos que el Estado no es una forma administrativa – político racional que digita y ordena nuestro

⁴⁹ “La participación no es solo un medio para resolver problemas, sino que es un fin en sí mismo, ya que se constituye como un derecho humano para el desarrollo de la democracia, la eficacia y la transparencia del Estado”. Creación y fortalecimiento de los Consejos locales. Organismo pcial de la Niñez y Adolescencia

⁵⁰ En general los municipios tienden a acercarse a las organizaciones para entregar mercadería alimentaria, en ocasiones material didáctico, y en pandemia insumos para la higiene. En algunas gestiones nos mandaban profesores de educación física y en estos años hemos articulado salidas a espacios recreativos y culturales del partido.

trabajo, por el contrario, las organizaciones también regulamos y reorganizamos los programas, las políticas estatales y los actores que las ejecutan atravesadas por tensiones, disputas y constantes negociaciones.

A lo largo de muchos años de trabajo en barrios, comunidades muy desiguales y con fuertes vulneraciones, sentimos a veces que *somos parches*, ya que no logramos articular respuestas más estables o continuas, de parte de quienes deben garantizar la promoción y protección de derechos. Además, notamos que el abordaje a problemas sociales graves -consumo problemático, falta de escuelas, dificultades para la alfabetización, abuso sexual, NNyJ en situación de calle, dificultades de algunas familias para sostener la crianza, sobrediagnósticos, tratamientos médicos y/o psicológicos que no pueden efectivizarse por falta de turnos⁵¹-se trabajan de manera fragmentada, cuyo abordaje resulta ser una medida paliativa.

En este aspecto, creemos que, para efectivizar intervenciones significativas, algunxs actores del Estado deben conocer los territorios. Se plantean tensiones en lxs participantes de dependencias estatales, algunxs lo asumen como un compromiso personal, se les superpone con horarios de atención, cuesta valorar la importancia de instancias colectivas con actores territoriales que inciden en un conocimiento más real de las comunidades, organizaciones y barrios sobre los que tienen responsabilidad de respuestas. Constatamos que muchas veces se enumeran Direcciones, Programas que el Municipio sostiene, pero las consultas, derivaciones y circuitos que transitan las organizaciones para dar respuestas a situaciones de niñeces y adolescencias, denotan equipos desbordados, poca efectividad, que muchas veces genera descrédito sobre el accionar de las políticas territoriales con niñeces y juventudes.

Observamos y vivimos en las relaciones que entablamos, casi siempre en emergencias con niñeces y familias arrasadas por situaciones extremas de violencia, abandonos, u otras situaciones, movimientos constantes en lxs trabajadorxs profesionales de los

⁵¹ Los problemas enumerados fueron relevados como prioritarios en la asamblea de Red del 2022 en los que participamos más de 200 educadorxs.

equipos de los Servicios Locales. Cada cambio de referencia en estas articulaciones obliga a empezar de nuevo, demora las respuestas y en algunos casos, deja sin efecto lo empezado, y en consecuencia, no se promueve ni protege derechos vulnerados.

Entendemos entonces que es nuestra apuesta, tejer redes entre las organizaciones, activar circuitos de resolución con los recursos municipales que la Mesa puede presentar, solicitar recursos y su actualización, estadísticas de las localidades que colaboren con direccionar mejor nuestras estrategias con niñeces y juventudes.

Coincidimos en que la participación de lxs jóvenes de las distintas mesas en eventos donde se encuentran de todas las localidades del distrito, mejora su conocimiento del lugar donde viven, motiva a construir con otrxs y amplía el interés por protagonizar acciones que los unan desde los distintos barrios de Moreno. Realidades similares y diferentes a las que conocen, puestas en juego en actividades pensadas desde ellxs, puede colaborar con visibilizar cómo se definen problemas, cómo se los prioriza y cómo se pueden transformar en políticas públicas.

Desafíos en la construcción colectiva

De acuerdo al artículo N° 32 de la Ley 26.061/2005, el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Sin duda, un gran desafío es cómo ampliar el sistema en cada zona, y lograr la coordinación de acciones e intervenciones que contribuyan a efectivizar la promoción y protección de derechos. Romper las fronteras de los diferentes organismos para evitar superposición de intervenciones y generar una agenda estratégica en el trabajo con las NNyJ.

Consideramos que los procesos de crianza, cuidado y educación, están anclados y enmarcados en las situaciones sociales, políticas

y económicas en las cuales se desarrollan. Los problemas sociales -no de los NNyJ- requieren decisiones y articulaciones estatales y comunitarias que den nuevas respuestas a viejos problemas.

La participación de lxs jóvenes en el diagnóstico de problemáticas en el medio rural.

Una mirada desde el CEPT N°2 de San Andrés de Giles

Ayelén Moleón Torres ⁵², Paula Medela ⁵³ y Yamila Vega ⁵⁴
Universidad Nacional de Luján

Los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) son instituciones de educación media, agraria y públicas de la provincia de Buenos Aires que trabajan dos líneas convergentes: la educación de lxs jóvenes, la capacitación de las familias rurales y el desarrollo de las comunidades rurales bajo un sistema de alternancia. Los CEPT son administrados por un Consejo de Administración constituido por familias rurales y representantes de la comunidad, elegidos por asamblea, quienes co-gestionan con el Estado a través de la Dirección General de Cultura y Educación y otros organismos.

Los 35 CEPT existentes se constituyen como asociaciones civiles y son nucleados por una organización de segundo grado denominada Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT). Una de las acciones de la FACEPT es promover el desarrollo local desde una mirada hacia lxs jóvenes como sujetos con potencialidades y transformadores de la realidad. En esa dirección, a mediados del 2022, se inició el proyecto de “Jóvenes y arraigo en la ruralidad bonaerense” en colaboración con la Fundación para la Cohesión e Inclusión Social del Pueblo Argentino (CISPA) y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) con el propósito de caracterizar el acceso a las políticas públicas de lxs jóvenes rurales bonaerenses. Con ese fin, se organizaron talleres locales,

⁵² Magíster en Psicología Institucional (UFES), Especialista en Políticas Públicas para la Promoción de la Igualdad en América Latina (CLACSO-FLACSO Brasil), Psicóloga (UNR) y estudiante de Doctorado en Ciencias Humanas (UNSAM). nmoleontorres@unsam.edu.ar

⁵³ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Humana y Sociales. Profesora adjunta del Área Pedagogía de la Educación de Adultos en Movimientos Sociales de la División Educación de Adultos. paulamedela@hotmail.com

⁵⁴ Profesora y Licenciada en Historia. Maestranda en Estudios Sociales y Agrarios. yamilavega86@gmail.com

regionales y provinciales con la participación de éstxs, haciéndolxs protagonistas en la elaboración de un diagnóstico participativo sobre las necesidades de su comunidad.

Para este trabajo, tomaremos como objeto de análisis la participación de lxs estudiantes del CEPT N° 2 de San Andrés de Giles en el I Encuentro Regional realizado en octubre del año 2022. A partir de los datos producidos de forma colaborativa (registros escritos, de audio y visuales, notas de campo *in situ* y retrospectivas y transcripciones de audios). Quienes realizamos este escrito analizaremos tanto el trabajo de indagación realizado por ellxs en las comunidades como sus percepciones y opiniones respecto a las problemáticas y demandas de políticas públicas que consideran necesarias para favorecer el arraigo.

Juventudes rurales. Una mirada desde San Andrés de Giles

Nos apoyamos en el aporte que Schmuck (2019) realiza al estado del arte de los estudios sobre juventudes rurales en Argentina para pensar a lxs estudiantes rurales en sus singularidades, reconociendo tanto los aspectos desiguales, diversos y plurales que lxs atraviesan. En este sentido, comprendemos que trabajamos con “juventudes rurales” que presentan tanto un carácter plural como dinámico. Para considerar la especificidad de lxs jóvenes rurales, Weishemer (2013) nos aporta una categoría analítica en clave relacional, considerando “los procesos de socialización en los cuales están ubicados, buscando identificar la agencia de socialización predominante, lo que les da una posición determinada en el espacio social” (p. 26).

Para el caso de San Andrés de Giles⁵⁵, Hendel (2018) caracteriza a lxs jóvenes del CEPT como sujetos que han crecido con la expansión de la producción de soja transgénica en un contexto signado por la ausencia de tierras cultivadas por la producción familiar. Sumado a esto, González Maraschio (2011) señala que las comunidades de San Andrés de Giles se encuentran inmersas en la emergencia de las “nuevas ruralidades” y destaca el potencial que los CEPT presentan

⁵⁵ El Partido de San Andrés de Giles está ubicado a 103 Km. del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y comprende una superficie de 1.135 km². De acuerdo con los datos proporcionados por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, la población asciende a un total de 26.474 habitantes.

como espacios sociales rurales para movilizar la participación juvenil, familiar y comunitaria.

En la actualidad, el 90% de lxs jóvenes que asisten al CEPT N° 2 son hijxs de empleadxs rurales y un porcentaje mínimo son propietarixs de la tierra. Tal como relata una de las docentes, muchas de estas familias realizan trabajos transitorios, *“por ahí están un año y se van a otro lado”* (entrevista a docente, 30/10/2022). No obstante, sus hijxs continúan asistiendo al CEPT.

En este contexto, observamos que las posibilidades de generación de proyectos en sus propias comunidades necesitan ciertas condiciones. *Si bien lxs chicxs siguen perteneciendo al CEPT porque por ahí se mudan en el partido, vienen al CEPT pero cuando vos querés hacer una propuesta de desarrollo local no participan porque no tienen ningún grado de pertenencia a ese lugar.* (entrevista a docente, 30/10/2022). Otra de las dificultades que encontramos para la producción de proyectos de Desarrollo Local se vincula con el hecho de que a San Andrés de Giles se traslada *gente que viene de otros lugares en búsqueda de tranquilidad (...), pero más como turista que como residente. Y eso para nosotrxs, en el marco de Desarrollo Local (...) nos ha jugado en contra bastante* (entrevista a docente, 30/10/2022).

En relación con algunas de las características singulares de lxs estudiantes que participan activamente del programa “Jóvenes y arraigo en la ruralidad bonaerense”, pudimos relevar que se trata de sujetos que se acercan al CEPT para acceder a la educación media porque no cuentan con este tipo de oferta educativa cerca de sus casas. Además, muchxs están interesadxs en la propuesta de la pedagogía de la alternancia o eligen esta modalidad educativa porque sus xadres egresaron del CEPT.

A partir de las entrevistas, lxs jóvenes nos describen de la siguiente manera el tiempo en el que permanecen en sus casas y no asisten a la escuela: *hacemos las tareas y las cosas de las casas: criar animales, las huertas y tenemos las visitas de lxs profesorxs para ver las actividades* (entrevista a estudiante, 15/11/2022). Es decir, que los entornos familiares constituyen un espacio de formación: *yo con mi familia tenemos producciones y ayudo a mi papá en el trabajo, si es que el patrón deja que yo pueda ir* (entrevista a estudiante, 15/11/2022). Sin embargo, como presentaremos a continuación, lxs jóvenes del CEPT,

además de estudiar y realizar tareas productivas, se forman y ejercen prácticas ciudadanas y democráticas.

El programa “Jóvenes y arraigo en la ruralidad bonaerense” en San Andrés de Giles

El primer encuentro regional del programa tuvo diferentes instancias de participación grupales e individuales previas, en las que se trabajó en el relevamiento sobre las necesidades de políticas públicas en la comunidad rural, y de las cuales emergió un grupo representativo de estudiantes que participó activamente de dicho encuentro. La dinámica de esta jornada se planificó y organizó siguiendo los principales lineamientos de la Educación Popular. Se focalizó en las miradas que los distintos actores poseen sobre su realidad, en la reflexión y en la construcción colectiva de conocimiento sobre sus comunidades y sobre el estado de las políticas públicas.

En el encuentro participaron 28 estudiantes, de los cuales 8 eran del CEPT N°2. A través de diferentes técnicas participativas de Educación Popular, se trabajó junto a docentes y jóvenes sobre las concepciones de *arraigo* y *participación*. Se crearon distintos grupos de intercambio, en los que se trabajaron conclusiones preliminares que luego fueron compartidas en un plenario y presentadas en un afiche. En un segundo momento, los estudiantes se vuelven a agrupar por CEPT para dialogar cómo desarrollaron el programa “Jóvenes y arraigo en la ruralidad bonaerense”, y qué problemáticas surgieron al hablar de las políticas públicas en cada región para luego ser colectivizadas. En un tercer momento, los estudiantes localizaron en un mapa de la región las distintas problemáticas antes señaladas.

En relación a la concepción de arraigo, el grupo de estudiantes de San Andrés de Giles, lo comprende como *aferrarse o quedarse en una zona rural* y a la participación como *el aporte para el arraigo*. Con respecto a las políticas públicas que son necesarias para su comunidad, relevaron como preocupación el estado de los caminos, *por ejemplo, cuando llueve salen los tractores y se quedan* (nota de campo, 11/10/2022). Destacaron la necesidad de acceder a otros servicios como electricidad e internet y los servicios de salud, *hay muchos pueblos que no tienen salita, y donde no tienen salita no tienen un médico de guardia*

o médicos de distintas especialidades (transcripto del Encuentro Regional, 11/10/2022). La falta de transportes públicos y la necesidad de empleo son otras de las cuestiones a considerar para el desarrollo de políticas públicas. En cuanto al empleo, el campo actualmente les ofrece a las familias desempeñarse como peones rurales, muchas veces se van a la ciudad a realizar actividades turísticas o tienen relación con el municipio para llevar adelante microemprendimientos que no necesariamente se vinculan con lo rural. Con respecto a esto último, unx estudiante expresa *hay gente que quiere que crezca con fines turísticos y hay gente que está en contra de eso porque le invaden el ámbito rural* (transcripto del Encuentro Regional, 11/10/2022).

Dentro de los interrogantes que surgieron entre lxs jóvenes, se destaca: *también se discutió si llevar cosas al campo no es urbanizarlo. Empieza a haber más casas y... se pierde lo que es campo, campo. Llevás muchos accesos y sería como urbanizar el campo y si no lo llevas es como dejar el campo solo o prohibir los progresos.* (Transcripto del Encuentro Regional, 11/10/2022).

Entre las necesidades que no fueron colectivizadas pero aparecieron en las entrevistas realizadas por estudiantes a sus compañerxs, destacamos: *tener más actividades para lxs jóvenes en el campo* (vinculadas a lo cultural, deportivo, recreativo); *poner más luces en las calles que hay mucho movimiento, poner una salita, kiosco, plaza* (lo novedoso fue la necesidad de un espacio público de encuentro y/o recreación); *una política pública para cursos* (orientados a salidas laborales que sienten que no tienen).

Reflexiones finales

Como equipo tuvimos el desafío de acompañar los debates de lxs estudiantes desde una posición de respeto y atentas a que todas las voces, por más diversas que sean, se puedan expresar. Asimismo, resultó importante seguir construyendo un modo de trabajo colaborativo (Heras, 2014) tanto en el compartir de los materiales que vamos produciendo cada una, como en las diferentes instancias de trabajo colectivo que creamos para producir una mirada común materializada en la escritura, que expresara de manera genuina las voces de lxs jóvenes.

En relación con la pluralidad de discursos que se actualizan en lxs jóvenes, es relevante comprender que se trata de discursos sociales que conlleva en nosotras hacer el ejercicio de no personalizar ni totalizar los dichos en una persona. A su vez, entendemos la necesidad de respetar las diferentes posiciones que se expresan aún cuando estemos lejos de ese posicionamiento. Creemos en la transformación colectiva tanto en lxs jóvenes como en nosotras, a partir del trabajo de debate y escucha de las diversas percepciones que cada unx tiene desde su distintas realidades.

A partir de nuestra participación, observamos que lxs adultxs (docentes) tienen un rol clave respecto de la organización de los encuentros locales y regionales, al garantizar la movilidad y los espacios de trabajo. Interpretamos que el programa “Jóvenes y arraigo en la ruralidad bonaerense” resulta una herramienta importante para promover el encuentro de lxs jóvenes, la socialización y la construcción de éstxs como sujetos-ciudadanxs; sobretodo, si tenemos en cuenta las problemáticas propias de lxs moradorxs rurales: dificultades de acceso a internet, las distancias entre las casas y el CEPT y el propio sistema de alternancia, que dificulta que lxs estudiantes de los diferentes cursos se encuentren al mismo tiempo en el Centro Educativo.

Por otro lado, observamos que lo que más motiva a lxs jóvenes a participar del programa es encontrarse con estudiantes de otras regiones, conocer a otros CEPT y comprender qué pasa en otros lugares cercanos. Asimismo, también advertimos la importancia que para ellxs tiene que el trabajo diagnóstico que realizaron luego se traduzca en acciones y que no se limite a la planificación escolar.

A partir de este hecho, comprendemos como aprendizaje que si se abren espacios de debate y de participación a lxs jóvenes, es fundamental no sólo escucharlxs, sino también acompañar el proceso de construcción de soluciones para que reconozcan y se apropien de su poder de acción.

Trabajo territorial y extensión universitaria: una construcción compartida

Natali Casa⁵⁶, Mónica Escobar⁵⁷, Charo Gomez⁵⁸,

Luz Medina⁵⁹ y Jorgelina Sandoval⁶⁰

Universidad Nacional de La Plata (UNLP) - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Movimiento estudiantil de la liberación, Trabajo Barrial de la Resistencia (TBR) - Coordinadora de Trabajadores Desocupados Aníbal Verón (CTD-AV)

En este artículo compartimos parte del trabajo territorial desarrollado desde dos Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): “La Educación como herramienta emancipadora. Fortaleciendo lazos sociopedagógicos” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)⁶¹ y “El trabajo barrial como herramienta de empoderamiento colectivo. Fortalecimiento de las redes comunitarias y el acceso a los derechos para niñas y jóvenes de Barrio Futuro” de la Facultad de Trabajo Social (FTS). A su vez, hacemos referencia al Curso de Extensión denominado “Prácticas matemáticas en espacios de apoyo escolar”⁶², que surge de la necesidad de ampliar

⁵⁶ Estudiante del Prof. en Ed. Física (FaHCE, UNLP). Extensionista. Integrante de TBR,CTD-AV, Corriente Nuestra Patria. natali.casa96@gmail.com

⁵⁷ Maestra, Prof. en Cs. de la Educación y Mg. en Educación (UNLP). Prof. en didáctica de la matemática (FaHCE, UNLP). Asesora Dirección provincial de Ed. Primaria, Prov. de Bs. As. moienero10@gmail.com

⁵⁸ Docente FINES. Estudiante Lic. en Ed. Física (FaHCE, UNLP). Extensionista. Integrante de la Secretaría de educación de la Corriente Nuestra Patria, CTD-AV y Movimiento estudiantil de la liberación. charogomez83@gmail.com

⁵⁹ Integrante del Movimiento estudiantil de la liberación y de TBR, CTD-AV. Miembro de la Secretaría nacional de educación de la Corriente Nuestra Patria. luchi.medina.ara@gmail.com

⁶⁰ Prof. en Ed. Inicial (UNICEN). Especialista en enseñanza de la matemática (UNLP). Maestranda en Educación (UNLP). Integrante de la cátedra de Matemática del Prof. y Lic. en Ed. Inicial (UNICEN). jsandoval@fch.unicen.edu.ar

⁶¹ El proyecto de extensión que se desarrolla en el Barrio San José de Ensenada puede consultarse en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.398/px.398.pdf>

⁶² Este curso se desarrolló en 2021 y 2022 desde la Secretaría de Extensión de la FaHCE-UNLP en articulación con el “Programa Barriadas” de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). El programa del curso a cargo de Mónica Escobar y Jorgelina Sandoval puede

los vínculos con otros espacios que se ocupan de acompañar las trayectorias escolares de niños y jóvenes de las barriadas.

Los proyectos mencionados destinan un lugar privilegiado al apoyo escolar, tarea que desarrollan extensionistas en comedores y merenderos populares de La Plata y Ensenada. Este trabajo apunta fundamentalmente a acompañar y fortalecer las trayectorias escolares de niños y jóvenes, a sostener la continuidad de sus vínculos con las tareas escolares y a colaborar en la construcción de una relación con el saber en la que se reconozcan como productores de ideas y protagonistas en la construcción de la cultura.

Comenzaremos historizando el recorrido del colectivo *Trabajo Barrial de la Resistencia* (TBR) con la intención de contextualizar la necesidad de enmarcar sus acciones en la extensión universitaria. Luego, describiremos el trabajo territorial que se despliega desde cada proyecto de extensión, enfatizando los desafíos que impuso la pandemia al intentar sostener las trayectorias escolares de niños y jóvenes. A continuación, mencionaremos las necesidades que motorizaron el diseño e implementación de un curso de extensión de manera conjunta. Para finalizar, compartiremos algunas reflexiones y desafíos que tenemos por delante.

Desde el trabajo barrial a la extensión

Trabajo Barrial de la Resistencia, además de ser trinchera de lucha, es un proyecto colectivo motorizado desde el Movimiento Estudiantil Liberación, junto con estudiantes de distintas facultades de la UNLP y la Coordinadora de Trabajadores Desocupados-Aníbal Verón (CTD-AV), organizaciones que nacieron desde diferentes territorios para combatir las políticas de miseria implementadas por la cara más voraz del capitalismo neoliberal de los años noventa.

La CTD-AV es una organización social que despliega su trabajo en los barrios del conurbano bonaerense y a lo largo del país organizándose en merenderos, comedores, roperos comunitarios y

consultarse en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11902/pp.11902.pdf>
En 2023 se replicó bajo el nombre: "Enseñar y aprender matemática en espacios de apoyo escolar", esta vez a cargo de Mónica Escobar, Natalí Casas, Charo Gomez y Luz Medina.

centros populares. Se constituye así en acción colectiva popular para enfrentar la vulneración sistemática de los derechos de las mayorías. Es en estos comedores y centros populares donde nuestra militancia estudiantil comienza a construir el vínculo con el territorio, buscando generar espacios de contención para niños y jóvenes atravesados fuertemente por condiciones de desigualdad, pobreza y exclusión.

El espacio nació en 2008 realizando jornadas de alfabetización con adultos. Tiempo después, se sumaron actividades recreativas, talleres y tareas de apoyo escolar para niños y jóvenes del barrio, siempre con el mismo horizonte: construir saber y educación popular. A partir de la consolidación del grupo de trabajo, el espacio se denominó *Trabajo Barrial de la Resistencia*, organizándose desde sus comienzos en el Comedor “Chacho Peñaloza” en Barrio Futuro (La Plata) y, años más tarde, en 2017, llevando adelante un nuevo espacio en el Comedor “Vuelta de Obligado” en Barrio San José (Ensenada).

Como colectivo nos propusimos ser parte del proyecto político de la organización popular y abonar a la construcción de sujetos críticos y transformadores. Este proyecto de educación popular surge de manera situada, en los contextos vitales de nuestros compañeros, donde persiste la marginación, la criminalización de la pobreza y la desigualdad. En este sentido, el despliegue de nuestro trabajo territorial tiene como base fundante la profundización del lazo de solidaridad popular y de ternura con compañeros, niñas y juventudes del barrio. Desde TBR, en articulación con la CTD-AV, decidimos organizarnos, construir salidas colectivas y potenciar praxis políticas emancipadoras que abonen a la construcción de poder popular.

Dada nuestra pertenencia institucional como estudiantes, actores activos y comprometidos dentro de la Universidad, TBR devino también en voluntariados y proyectos de extensión universitaria. Entendemos que la Universidad y nuestra formación profesional no puede estar escindida de la realidad del pueblo, a la que es preciso conocer si se apuesta a transformarla. La extensión universitaria se convirtió, desde 2011, en punto de anclaje de nuestro terreno cotidiano y en otra herramienta para disputar sentidos en la construcción de poder y de saberes populares surgidos desde el territorio. A partir de allí, se desplegaron distintos proyectos de extensión alojados en la FTS y en la FaHCE de la UNLP que articulan con distintos actores

educativos en cada barrio y en cada escuela. En este artículo haremos foco en los proyectos que estuvieron vigentes durante la pandemia.

Ampliar la construcción colectiva a partir de un curso de extensión

Tal como mencionamos anteriormente, el curso de extensión “Prácticas matemáticas en espacios de apoyo escolar” surge de la necesidad de ampliar los vínculos a otros espacios que se ocupan de acompañar las trayectorias escolares de niños y jóvenes, con la intención de compartir nuestras experiencias y preguntas y de abrir a la posibilidad del intercambio y la construcción colectiva de respuestas. Es importante señalar que este curso recupera y extiende el trabajo de formación interna en matemática del equipo de extensionistas de la UNLP iniciado en 2019 y de los voluntarios del programa Barriadas de la UNICEN⁶³. Estas formaciones se desplegaron a partir de reconocer que quienes gestionan los espacios de apoyo escolar suelen no contar con formación docente o matemática. La participación de voluntarios y extensionistas en estas instancias permitió revisar y enriquecer las propuestas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática que venían desplegando.

Entre los aspectos abordados, interesa destacar el fortalecimiento del trabajo conjunto entre los espacios de apoyo escolar y las escuelas a las que asistían los niños⁶⁴. Entendemos que el reconocimiento y la articulación entre espacios comunitarios y escuela constituye un eje central para potenciar los aprendizajes de niños y jóvenes. Es por ello que celebramos la incorporación de esta temática en un documento denominado “Orientaciones para fortalecer la intensificación de la enseñanza en la escuela” (pp. 8-9), en el marco del Programa +ATR⁶⁵, elaborado para la 4ta. Jornada Institucional de 2021.

Consideramos que es posible y necesario abordar esta temática para impulsar o profundizar el trabajo colectivo entre escuelas y espacios de apoyo escolar. De este modo, estaremos en mejores

⁶³ Este trabajo dio lugar al desarrollo de las prácticas profesionales de Jorgelina Sandoval (2021) en el marco de la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y el Nivel Primario

⁶⁴ Las temáticas abordadas pueden consultarse en el programa del curso antes citado.

⁶⁵ El Programa +ATR puede consultarse en <https://atr.abc.gob.ar/>

condiciones de acompañar las trayectorias de los estudiantes y de ampliar y enriquecer la mirada sobre la enseñanza.

Los espacios en los que circula el saber matemático son múltiples y diversos y exceden el ámbito escolar (Chevallard, 1997). Se hace, se usa, se aprende y se enseña matemática más allá del aula. Al omitir o minimizar esta realidad, corremos el riesgo de privar a los estudiantes de traer a la escena del aula sus conocimientos matemáticos extraescolares y ponerlos en diálogo con lo que la escuela pretende enseñar. Es responsabilidad de la escuela tender puentes entre los conocimientos extraescolares y los escolares. Reconocemos allí una muy buena oportunidad para entablar un diálogo entre los espacios de apoyo escolar y las escuelas desde el que se avance en la identificación, toma de conciencia, empleo, ampliación y transformación de los conocimientos de los estudiantes y de la comunidad.

Un concepto que recuperamos de Yves Chevallard, Marianna Gascón y Josep Bosch (1997) es el concepto de *comunidad de estudio*, en tanto supone un grupo de personas de conocimientos diversos que se reúne para estudiar una cuestión y compartir los esfuerzos y los logros a lo largo del proceso. Esta comunidad de estudio no funciona necesariamente dentro de la escuela. Se trata de una comunidad que ofrece la posibilidad de aprender con otros.

A partir de allí, asumiendo a los espacios de apoyo escolar como ámbitos donde niños y jóvenes hacen matemática, nos preguntamos sobre las condiciones que favorecen la producción de esos conocimientos. El curso de extensión se presentó así como una oportunidad para relevar, debatir, analizar y sistematizar esas condiciones.

Se propuso la planificación e implementación colectiva de propuestas de enseñanza en cada espacio de apoyo escolar en las que se retomaron las situaciones matemáticas desarrolladas habitualmente en esos espacios y se propusieron instancias de análisis y reflexión que apuntaron a mejorarlas para fortalecer los aprendizajes matemáticos de los niños.

A su vez, este curso de extensión buscó que los participantes avancen en la identificación, conceptualización y sistematización de las prácticas matemáticas y las prácticas de enseñanza que circulan en

los espacios de apoyo escolar con la intención de favorecer su difusión y habilitar nuevos intercambios.

Este artículo se constituye en una nueva oportunidad para asumir ese desafío y para seguir tejiendo redes con otros espacios en los que se busca democratizar el acceso a la matemática como producto cultural y como producción colectiva de la humanidad.

Paradigmas desde los cuales partimos y algunas conclusiones: educar para transformar

Quienes compartimos estas acciones en territorio nos asumimos educadores populares, con la firme convicción de que pensamos, sentimos y habitamos en un espacio y un tiempo determinados. Esto significa que tanto nuestros aprendizajes como los de las niñeces se ven permeados por el contexto y que las formas de enseñar se resignifican y transforman en función del territorio que habitamos.

Partimos de reconocer que todes sabemos algo y, a partir de ese reconocimiento, recuperamos a la educación dialógica (Freire, 1968) como marco para la práctica colectiva barrial.

Estamos convencidos de que la salida es colectiva y es con nuestros compañeres de las barriadas, que siempre han dado la batalla incansable en pos de construir un país más justo y habitable para todes. Es a partir de este convencimiento que elegimos transitar ese camino desde la perspectiva de la educación popular y formarnos como sujetos críticos, apostando a que los saberes populares y académicos sean accesibles para todes. Sabemos que la batalla a este mundo hostil se da a través de la ternura y que la ternura es una categoría política irrenunciable.

Intervenciones de los equipos de orientación: participación de las niñeces como protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje

*Martina Luque⁶⁶, Leticia Bardoneschi⁶⁷,
Celeste Gauna⁶⁸ y Maricel Boulan⁶⁹*

Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. DGCyE

“La intervención desde la posición de los equipos de orientación la entendemos como [...] una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros/as, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano”

(Greco, Ma. B Alegre, S y Levaggi, G, 2014, p:59)

Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del 2022 -a pedido de la Inspectora de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social- el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de una Escuela Primaria de Pilar y el Equipo Interdisciplinario Distrital Centro de Orientación Familiar (COF) fuimos convocados a trabajar colaborativamente en el fortalecimiento de los lazos que parecían debilitarse cada vez más entre las docencias y las familias de dicha institución.

En esas búsquedas por comprender qué iba sucediendo en la escuela y complejizar la mirada para construir nuevas lecturas, fuimos escuchando aquellos relatos que contaban experiencias, sentires y pensares. En ese trabajo nos encontrábamos para deshilar juntas las escenas cotidianas y develar esa *gestualidad mínima* (Skliar, 2011) que se expresaba en los actos cotidianos.

⁶⁶ Técnica en Minoridad y Familia, UNLu. Orientadora Social, Equipo de Orientación Escolar- DGCyE. martina.n.luque@gmail.com

⁶⁷ Lic. en Ciencias de la educación, UNLu. Orientadora Educacional, Equipo Interdisciplinario Distrital- DGCyE. leticiamarab@yahoo.com.ar

⁶⁸ Trabajadora Social, ISFD N° 77. Orientadora Social, Equipo Interdisciplinario Distrital- DGCyE. magauna3@abc.gob.ar

⁶⁹ Licenciada en Trabajo Social, UNLa. Orientadora Social, Equipo Interdisciplinario Distrital- DGCyE. maricelsboulam@gmail.com

En esos diálogos fuimos descubriendo que los malestares no sólo eran padecidos por las maestras -quienes sentían dolorosamente estar *bajo sospecha* frente a la mirada de las familias-, sino también por las familias y niñas, que expresaban no ser comprendidas o estar enojadas, llenas de incertidumbre frente a la falta de información, pero también a la imposibilidad de decir y contar aquello que les sucedía.

Allí fue que comprendimos que lo urgente en la escuela era promover espacios para la circulación de la palabra, para la escucha atenta, respetuosa y validante. Se tornaba imprescindible recuperar la autoridad pedagógica que cuida, abraza, enlaza y aprende para poder enseñar.

Trabajamos entonces -el EOE y el COF-, con la directora, las maestras, los profesores de educación física, música y teatro, personal auxiliar, pero también con las niñas y sus familias-en las aulas, en el patio, en los pasillos, en el salón comedor, en la cocina, en la vereda-la escuela necesitaba de nuevos colores para poder pintar otras posibilidades.

Con las maestras de 3ro, 4to, 5to y 6to acordamos un día y horario para reunirnos. Lo hacíamos mientras las niñas estaban en asignaturas especiales. Necesitábamos darnos el tiempo para el encuentro y generar conversaciones en las cuales tramitar aquello que pasaba, a la vez que avanzar en la reconstrucción de la escuela como proyecto común y colectivo.

Si bien, esos espacios en un principio se sostuvieron con resistencias, a medida que fuimos construyendo confianza y fortaleciendo el lazo comenzaron a ser esperados y valorados.

Allí aparecieron los sentires y angustias, pero también la historia compartida. Resonaba una y otra vez la idea de *la escuela como una gran familia* (maestra de grado), las necesidades singulares, los miedos e inseguridades. Buscamos hacer foco en la función enseñante de la escuela, la práctica docente, las afectividades y los vínculos. Trabajamos sobre lo *afectivo pedagógico disponible* (Abramowski, 2010) que se materializaba en miradas, gestos y diálogos cotidianos. Nos preguntamos ¿qué nos pasa? Pero también ¿qué le pasa a las niñas y sus familias? ¿Qué nos gustaría que sucediera? ¿Qué escuela queremos? ¿Cómo podemos hacerla?

Nos dispusimos a revisar las microprácticas cotidianas -recorrimos cada rincón de la vida en la escuela y nos involucramos con lo que sucedía, nos invitamos a *salir al encuentro*. Allí descubrimos los pesares de las niñeces por las burlas y cargadas, las discusiones por los lápices de colores y los objetos perdidos, los dolores de panza que impedían jugar, las miradas presentes y aquellas también ausentes, la falta de sueño por familiares enfermos, las sonrisas cómplices, las alegrías al encontrar las respuestas a un problema o la satisfacción al descubrir que lo colectivo se transformaba en potencia y motor para que una situación cambie.

Junto a las niñeces y las docencias nos fuimos apropiando de cada recoveco- las carteleras informativas, las paredes y el patio se llenaron de fotos, dibujos y relatos que contaban sobre experiencias compartidas y aprendizajes. Desafiamos los límites para dejar huella en la historia colectiva.

Como estrategia central resignificamos los Consejos de Aula⁷⁰ como espacios de circulación de la palabra, pero también como oportunidades de promoción del derecho a la participación en clave protagónica de las niñeces en la escuela.

Con el pasar de las semanas estos dispositivos -mediados por juegos, dibujos, cuentos literarios y espacios de diálogo- nos fueron develando deseos e intereses, pero también las demandas y necesidades de las niñeces. Los Consejos se constituyeron en el puntapié para reflexionar, debatir, intercambiar y establecer acuerdos en relación a diversos conflictos presentes en la dinámica escolar cotidiana. Así fue que empezaron a llegar a la directora y el EOE, notas en las cuales los grupos expresaban sus sentipensares y reclamaban el derecho a participar en la toma de decisiones respecto de las cuestiones que les involucraban.

Los Consejos de aula se implementaron en el segundo ciclo⁷¹, contando con un momento de elección democrática de sus representantes -niñeces delegadas-. Funcionaban bajo la modalidad asamblearia, en ronda -horizontalizando los vínculos-, contemplaban

⁷⁰ Capítulo VIII, Régimen Académico del Nivel Primario N° 1057/14. Provincia de Buenos Aires.

⁷¹ 4to, 5to y 6to año de la escuela primaria.

un temario surgido de las inquietudes enunciadas por las niñas, pero también de aquello que preocupaba a las adultas de la escuela. Es decir, se buscó considerar a las niñas como sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir (Morales y Magistris, 2019).

Los Consejos se transformaron en un espacio de potencia logrando convocar y vincular a quienes estábamos formando parte de la escuela desde el deseo y el placer. Como así también logró aportar elementos de análisis, que posibilitaron la construcción de criterios para mirar la escuela y profundas reflexiones.

De allí surgieron diferentes propuestas que nos desafiaron como equipos docentes a volver a pensar los proyectos y prioridades. En muchos de los casos, estas demandas interpelaron la cotidianeidad escolar y la agenda institucional.

Entre otras cosas, en el Consejo de 6to año surgió el deseo por compartir una salida en la cuál festejar la promoción del grupo al nivel secundario. Dicha actividad se habría suspendido por la *mala conducta* del curso. En la asamblea se conversó sobre lo sucedido en ese tiempo, cada integrante tuvo su lugar para poder expresar aquello que le sucedía con la escena relatada, finalmente se fue elaborando una propuesta de salida, que los delegados presentaron ante la directora e inspectoras presentes en la escuela. Este proyecto contaba con lugares posibles a visitar, actividades y formas de viabilizarlas. Así fue como surgió la idea del kiosco en los recreos, que co-gestionado por las niñas, acompañado por familias y los equipos de orientación (EOE-COF) tenía la intención de recolectar dinero y así garantizar el primero de los proyectos.

Cada martes y viernes las niñas se organizaban en grupos -siempre rotativos- para coordinar y preparar el kiosco. Seleccionaban y organizaban la mercadería que llegaba por donaciones, armaban el listado de precios, colocaban los valores en cada producto y decoraban el espacio en el patio con manteles y carteles. Al finalizar la jornada se labraba un acta dejando constancia de la cantidad de dinero recaudado y se entregaba a la docente del curso con la firma de las niñas, las familias y el EOE.

Como sin querer, el kiosco se fue transformando en una tarea compartida, esperada y disfrutada por los diferentes integrantes de la comunidad torciendo aquello que aparecía inexorable (Frigerio, 2004).

En este proceso, lo colectivo fue sustituyendo los enojos y rivalidades entre las niñeces, a la vez que, abrir las puertas a las familias permitió reconstruir los lazos, configurando nuevos modos y sentidos de *estar y hacer* escuela.

Y aquellos Consejos de Aula que en su inicio fueron pensados como una propuesta de tramitación de los conflictos convivenciales en la escuela, se fueron transformando en espacios de construcción conjunta de proyectos comunes y colectivos. Se los resignificó constituyéndose así, en puntapiés y base material sólida para impulsar verdaderas prácticas democratizantes en la escuela, y posibilitar en la realidad concreta la participación política y ciudadana de las niñeces. Así como también nos invitó a pensar en el lugar que la institución oferta a las familias.

Esta significativa y necesaria experiencia nos dejó el enorme desafío de continuar pensando espacios que pongan en valor las voces de las niñeces y sus familias, potenciando el sentido estratégico de la organización y participación como una herramienta privilegiada en los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje presentes en nuestras escuelas.

Imágen N° 3. Dibujar juntxs la escuela



Reconstruir la demanda, una tarea colectiva y necesaria

Y con todo esto, de repente nos dimos cuenta que hacer una mejor escuela donde quepamos todes, nos interpelaba en nuestras propias formas de intervenir.

En ese trabajo articulado entre los equipos de orientación, a partir de recuperar los sentipensares de la comunidad educativa y sus singularidades, fue posible reconstruir colectivamente la demanda inicial. En ese camino, el trabajo de reflexión nos permitió problematizar la escena, pero también revisar los propios supuestos y remover aquellas cuestiones que invisibles se constituían en obstáculos para poder avanzar. Fue así como redefinimos el objeto de la intervención en una propuesta situada y revisamos algunas de las estrategias implementadas inicialmente, para poder así, corregir el rumbo.

La experiencia compartida y el intercambio, *el sentarnos a pensar juntas* con el mate como compañero de ruta, nos ayudó a pensarnos en tanto protagonistas claves y dinámicas dentro de la institución, apuntalando y enriqueciendo nuestras intervenciones.

En clave de Magistris y Morales (2019) pudimos leer el escenario escolar atravesado fuertemente por una tensión entre las estructuras sociales y materiales tradicionales, de las cuales también nosotras por nuestras experiencias educativas formábamos parte. En este aspecto los aportes teóricos nos permitieron contextualizar históricamente la escuela y significar las relaciones y vínculos presentes, a la vez que revisar la noción de niñez que orientaba las intervenciones de las adulteces enseñantes.

Nos permitimos identificar los propios discursos y supuestos, interpelarnos, incomodarnos para desarticular aquellas miradas hegemónicas y avanzar en la construcción de una perspectiva habilitante, múltiple y diversa.

El trabajo sistemático, epistémico, permanente y meticuloso colaboró en esos tiempos institucionales adversos para no perderse en el camino, a volver al foco de nuestra práctica, siempre y necesariamente pedagógica.

Este trabajo aportó elementos de análisis, que posibilitaron la construcción de criterios profundos que nos han permitido intervenir

desde una doble perspectiva mucho más potente, estableciendo una ruptura con la idea de EOE hermético, desvinculado del escenario escolar y la comunidad.

Confiamos que a partir de esta experiencia que puso en valor el protagonismo de las niñas, se multipliquen los espacios de participación de toda la comunidad educativa de la Escuela Primaria, pero también de cada rincón transitado por quienes habitamos esta experiencia, que buscando cambiar la historia nos transformó profunda y subjetivamente.

Aprender en el barrio y en la escuela. Acompañamientos que promueven el derecho a la educación

Carla Lanza⁷² y Susana Mantegazza⁷³

*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires,
Instituto de Formación docente N°1, Avellaneda*

De dónde venimos y hacia dónde vamos

El presente escrito tiene por objetivo compartir una experiencia de trabajo que viene desarrollando el Equipo de Educación y Psicopedagogía del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC- Barracas C.A.B.A.), dependiente de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). La experiencia se inscribe en el marco de los proyectos UBANEX, proyectos de extensión universitaria de la Universidad de Buenos Aires a cuyas convocatorias se presenta anualmente el equipo de forma ininterrumpida desde el 2015 y que hemos dado en denominar: “Aprender juntas en el barrio y en la escuela”. El proyecto propone el desarrollo de prácticas educativas y psicopedagógicas en el marco de un trabajo interdisciplinario articulado con organizaciones de salud y educación, que entre sus acciones promuevan el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes. La apuesta de este trabajo colectivo y colaborativo en la comunidad involucra el encuentro con adultas y adultos que acompañan a niñeces, adolescencias y juventudes desde el que procuramos promover la construcción genuina de conocimientos a partir de las preguntas, las experiencias y las reflexiones compartidas.

⁷² Mg. en Ps. Educacional (UBA), Lic. y prof. en Cs. de la Educación (UBA), Lic. en psicopedagogía (U. de Morón), Esp. en Cs. Sociales. Docente, investigadora y extensionista (UBA, ISFD N° 1, U. de la Cuenca del Plata). Integrante de Equipos de orientación escolar. liclanzacarla@gmail.com

⁷³ Mg. en Política educativa y esp. en orientación educativa (UnTreF), Docente, investigadora y extensionista (UBA, ISFD N° 1, U. de la Cuenca del Plata, UnTreF), orientadora y asesora pedagógica (SEUBE, CIDAC FFyL- UBA). susana.mantegazza@gmail.com

En este artículo queremos dar a conocer una experiencia de trabajo conjunto entre el Equipo de Educación y Psicopedagogía y las prácticas que, como profesoras del Instituto de Formación Docente N°1 de Avellaneda⁷⁴ desplegamos en los espacios curriculares del Profesorado de Educación Inicial, Educación Temprana y Juego y Desarrollo Infantil en el marco de un proyecto desarrollado durante 2022. Experiencia que procuró explicitar las herramientas teóricas y metodológicas que se transmiten sobre la constructividad corporal en la infancia y los modos en los que estos saberes se resignifican en los espacios de práctica en la formación inicial de docentes. Lugares fundamentales en los que la enseñanza en tanto forma de cuidar en las escuelas piensa los cuerpos, los movimientos y los aprendizajes de las infancias de esta época. Una apuesta al trabajo en la formación de formadores, en tanto espacio que habilita a la multiplicación de prácticas subjetivantes desde un enfoque de derechos y una perspectiva constructivista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de un trabajo en construcción que surgió a partir de escuchar la necesidad de la comunidad del ISFD N°1 de comenzar a pensar un espacio educativo y de cuidado para las niñas, hijos, hijas, hijes de estudiantes. Bebés pequeños que habitan las aulas del Profesorado y niñas, niños que acompañan a sus madres los días que por diversos motivos no asisten a sus escuelas o que no disponen en la familia o en el barrio de otro/a adulto/a para su cuidado. Entendemos que el cuidado es uno de los nudos críticos de las desigualdades de género y de los derechos durante la infancia, no hay modo de ejercer nuestros derechos, y en especial, los derechos de las infancias, si no se reorganizan las relaciones de cuidado. Como plantea Faur, el camino hacia una nueva organización social y política de los cuidados exige articular los derechos de la niñez y los de las personas que cuidan, que, en la mayoría de los casos, son mujeres (Faur, 2021). En estas coordenadas van tomando forma los desafíos de la formación docente inicial y la experiencia que compartiremos a continuación.

⁷⁴ Para conocer más sobre el Proyecto Institucional del ISFD N°1 recomendamos visitar su página web: <https://isfd1-bue.inf.d.edu.ar/sitio/>

Entre todxs

La construcción de espacios para pensar el proceso de apropiación del lenguaje, el cuerpo y el juego en la infancia han sido ejes de las actividades desarrolladas en los últimos 4 años con algunas de las organizaciones territoriales. En los espacios de conversación junto a docentes, maestras y maestros comunitarios, talleristas y coordinadores de los espacios vinculados a la infancia, aparecen recurrentemente preguntas respecto a los modos en que niñas y niños, desde las que recortamos como sus condiciones particulares (subjetividad, constructividad corporal, lenguaje y sistema de pensamiento), participan de las diferentes propuestas. Asimismo, en el cursado de las asignaturas mencionadas en el profesorado suelen ser inquietudes y referencias que se comparten para poner a trabajar a partir de lo vivenciado en los espacios de la práctica, pero también a partir de los propios procesos de crianza que atraviesan las estudiantes. Modos que entendemos entrelazados y a la vez constituidos por los diversos contextos en los que circulamos niñas, niños, adultas, adultos.

En otros escritos hemos profundizado en las acciones del Equipo de Educación y Psicopedagogía que concebimos sostenidas en un marco epistémico relacional y en los modos de sostener/conceptualizar nuestro quehacer (Lanza, Mantegazza, 2019, 2020). Verónica Edwards (1997), desde un enfoque etnográfico, concibe al conocimiento como una construcción social, que se objetiva en las relaciones y prácticas cotidianas en las que nos vamos encontrando y hacemos propios los conocimientos que se procuran transmitir. Uno de sus aportes centrales, nos resulta la referencia a que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado, para Edwards *la forma es contenido*. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. En este mismo sentido, los procesos de interacción que se proponen en relación a los modos en los que nos dirigimos a otras, otros, son parte de aquello que concebimos como contenido. La experiencia se configuró en un espacio taller en dos tiempos entrelazados: la construcción teórica y metodológica y una jornada abierta a la comunidad en donde se construyeron propuestas y armado de juegos por parte de las estudiantes. El foco estuvo puesto en los procesos de apropiación

del lenguaje, el juego y los aprendizajes. Allí procuramos desarrollar una concepción del lenguaje desde una perspectiva dialógica, como constitutivo de la subjetividad y el lazo social y una conceptualización del juego como conquista y construcción de una posición por parte del sujeto jugador. Algunos de los interrogantes que orientaron el encuentro invitaron a pensar respecto las finalidades con que se diseñamos propuestas educativas y de cuidado, ubicar allí los modos de pensar en las intervenciones docentes en relación a las respuestas de niñas y niños, qué conocimientos previos requieren esas consignas, qué supuestos sobre el lenguaje, el juego y sobre los aprendizajes podrían inferirse.

Las y los docentes en formación aprenden, tempranamente desde los diversos espacios curriculares (Educación Temprana, Corporeidad y Motricidad, Juego y Desarrollo Infantil, entre muchos otros) que hablar con el cuerpo es iniciar un diálogo con el otro en el cual trascendemos la palabra, comprometemos nuestra percepción y el modo de ser percibidos por los demás. Los documentos curriculares nos proveen pistas para pensar la corporeidad de la existencia humana en tanto ésta implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer. En las escuelas las y los niños van manifestando su intencionalidad y los modos de proyectarse en el mundo a través de la motricidad. Entendemos que la motricidad, en tanto forma posible de manifestación de la corporeidad permite a las y los niños abrirse al encuentro con los otros, convivir en el espacio escolar, apropiarse de los objetos de conocimiento que circulan en la escuela para recrearlos y transformarlos. González (2009) señala que el cuerpo constituye la primera modalidad de aprendizaje del sujeto, conceptualizado no solo desde el organismo, sino desde el lugar donde se ubican los límites, una superficie y la forma humana en que circula el deseo del otro. Será escenario constitutivo de los aprendizajes que transite el sujeto a lo largo de su vida. La función del cuerpo se construye en el seno mismo de la relación del aprendizaje con los objetos y palabras que aluden a él. La presencia del cuerpo se instala como portador de sentidos, participe esencial del proceso de aprendizaje.

En el nivel inicial, el jugar es una de las formas que tienen las y los niños de crear y aprehender la cultura en la que se constituyen. El jugar es posible a través de su cuerpo y sus manifestaciones corporales que

habilitan o no diversas posibilidades de ser y estar en el mundo. Nos referimos a formas de decir, de hacer, de apropiarse, de participar. En el juego las niñas y niños van conformando identidades corporales subjetivas y colectivas.

Pensar el cuerpo en las infancias, desde el nivel inicial, desde los espacios educativos y de cuidado nos remite a diseñar cuidadosamente los modos de habitar los espacios y de ir tomando lugares en las relaciones que se establecen con pares, docentes, objetos.

Palabras de cierre para otros comienzos

Formarse, ir tomando y creando distintas formas de ser docente en el jardín nos posiciona frente a la responsabilidad pedagógica de crear condiciones para garantizar el derecho a la educación.

Sostenemos que el jugar, el enseñar y el aprender, entendidos desde la acción, desde el hacer, desde el movimiento, identifican el tiempo de infancia. Hacen posible la apropiación de aquellos objetos que circulan en el contexto escolar y abren múltiples posibilidades de recrearlos.

Entendemos que enseñar acerca de la constructividad corporal en su relación con la enseñanza y los aprendizajes requiere atravesar la experiencia de construir dentro de las materias espacios enredados, entramados, para la práctica entre clases con momentos para estudiar, conceptualizar y también planificar los talleres que se llevaron a cabo. Abrir tiempos para jugar, para pensar y para visibilizar, al mismo tiempo, la necesidad de pensar espacios educativos y de cuidado que al tiempo que habilitan el derecho a la educación superior, contribuyen a garantizar los derechos de las infancias que nos acompañan cotidianamente en nuestro instituto.

En este contexto, pensamos estos espacios de trabajo como territorios de frontera. Al igual que las fronteras, también nuestras propias intervenciones en el campo socio-comunitario tienen contornos difusos, borrosos, que se van definiendo entre las tensiones que se producen en los procesos de inclusión y exclusión social y educativa. Intervenciones desde las que intentamos pensar las condiciones particulares de los sujetos entrelazadas con las condiciones sociales

e institucionales que refieren a las familias, las escuelas, los espacios educativos de acompañamiento y cuidado. Continuará...

Imágen N° 4. Descripción de la imagen: niños participando de la propuesta de juego armada por estudiantes del Profesorado de Nivel inicial.

Se observa a una beba de aproximadamente un año jugando con pelotas y botellas y a un niño de 7 años con cajas de cartón.



Participando ando: niñeces en la Universidad Nacional de Luján

*Ainara Sol López ⁷⁵ y Roni Martorella Taccetti ⁷⁶
Universidad Nacional de Luján*

Las experiencias que se relatan se enmarcaron en la Unidad IV de la materia Psicología Educacional de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Luján. En dicha unidad se trabajan temáticas relacionadas a la participación protagónica de las niñeces. El co-protagonismo como necesidad ética. Les niños y adolescentes como sujetos sociales y políticos. Desde esa unidad se plantearon debates que presentaron diversas estrategias y herramientas concretas (como los encuentros sucedidos) para promover la participación de niños en la familia, la escuela, la comunidad y otros ámbitos. La experiencia se basó en dos encuentros presenciales con niños, integrantes de Consejos Barriales coordinados por la Asociación Civil El Arca, junto al Centro Comunitario “Negrito Manuel” de Cuartel V, Moreno, Red Andando, provincia de Buenos Aires, quienes nos visitaron en las sedes de San Miguel y Luján.

Participación y sorpresas: una experiencia con niños en San Miguel

En la experiencia de la sede de San Miguel, previo al encuentro con los niños, se planificó una actividad lúdica para poder mostrarles el espacio y brindarles información sobre el mismo. Se pensó un juego en dónde ellos tuvieran que poner en acción sus cuerpos, sus ganas, su curiosidad y que dicha actividad a su vez, les brindara información sobre la universidad pública; como un posible espacio de formación a futuro para ellos. Lo único que sabíamos antes de conocerles, era que eran delegados de Consejos Barriales de Cuartel

⁷⁵ Estudiante de la Lic en Ciencias de la Educación UNLu. solaymara@hotmail.com

⁷⁶ Estudiante de la Lic en Ciencias de la Educación UNLu. ronitaccetti@gmail.com

V. Teníamos expectativas de saber más al respecto, ya que era un tema desconocido para nosotres. Para nuestra sorpresa, ellos también se habían preparado para encontrarse con nosotres. Habían planificado un juego, no sólo para contarnos el funcionamiento y el objetivo de los Consejos Barriales, sino también, para compartirnos la forma en que dichos Consejos atravesaban sus prácticas cotidianas y cómo esto les conectaba con su barrio. El juego se nos presentó como otra forma posible de comunicación y de construcción con les niñes. Otra forma posible de implicancia con quienes tienen a su lado, desde la no individualidad y como otra forma de conectar con sus barrios, como actores, protagonistas y no meros ejecutores o consentidores de algo (Morales y Magistris, 2018).

¿Por qué nos sorprendió que les niñes planificaran una dinámica para compartirnos lo que tenían para decir?. La experiencia nos llevó a cuestionar y repensar nuestro posicionamiento como adultes y nos desafió a abrir un espacio, que no estaba. Valorar la capacidad creativa y productiva de les niñes nos propuso otro modo de estar presentes como adultes, e impulsó la reconfiguración de nuestro vínculo con ellos. Tuvimos que escuchar, más que decir, preguntar, más que dirigir, acompañar su propuesta, más que ordenarla (Colectivo Filosofarconchicxs, 2021). Soltar el control fue fundamental para recuperar las voces de les niñes y poder conocer sus intereses, preocupaciones, inquietudes, etc.

En un diálogo constante con nosotres, nos contaron cómo funcionaban los Consejos Barriales de niñes y adolescentes. Nos explicaron que ahí hacían proyectos para mejorar sus barrios, que los presentaban a su comunidad y a las autoridades locales; compartieron con detalle el proceso de construcción y ejecución de dichos proyectos. Expresaron qué significaba para ellos ser delegades y qué emociones les generaba serlo. Así mismo, explicaron cómo se decidía, de manera conjunta, quién tomaría ese rol. Les niñes no sólo compartieron verbalmente su experiencia en el Consejo, si no, que nos la transmitieron ahí mismo a través de sus acciones. Acciones, que estuvieron medidas por el juego, el dibujo y otras herramientas, que si bien no desconocíamos como estudiantes, tampoco habíamos tenido la oportunidad de explorarlas en nuestra formación. Pudimos

resignificarlas, reconociéndolas como capaces de potenciar la comunicación y la participación protagónica de les niñes.

A través de esta propuesta del equipo docente, vivenciamos por un lado, estas formas de comunicación intergeneracional. Nos dimos cuenta, que les niñes pudieron tener lugar, porque les adultes nos corrimos y esto nos invitó a preguntarnos y a pensar ¿cuántas y cuáles de nuestras prácticas (y actitudes), facilitan, o promueven la comunicación intergeneracional con niñes como protagonistas?. Por otro lado, pudimos aproximarnos a una experiencia de participación real y efectiva, con sus tres grandes condiciones: el reconocimiento del derecho a participar; el disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo; y el que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible (Trilla y Novella, 2001).

Participación en acción: una experiencia con niñas en Luján

En la sede de Luján recibimos a tres niñas de seis, siete y ocho años, participantes de Consejos Barriales. El encuentro inició con el clásico juego de las escondidas, propuesto por las niñas. Les estudiantes, tuvimos que dejar el aula para ir en su búsqueda, mientras ellas se escondían entre los arbustos de la universidad. El juego irrumpió de inmediato en nuestra dinámica cotidiana del espacio universitario; jugábamos en un espacio que utilizamos habitualmente para sentarnos a estudiar, o compartir antes de una cursada. Una vez concluido el juego, pasamos al aula dónde nos presentamos. Una de las niñas tomó la iniciativa de ir anotando, uno a uno los nombres en el pizarrón. Luego de presentarse comenzaron a compartir qué era un Consejo Barrial, cómo estaba conformado, cómo participaban del mismo, etc. Además de la claridad con la que iban compartiendo sus experiencias de manera verbal, a partir de los interrogantes de les presentes, llamó nuestra atención que la tiza iba circulando entre las tres. Las niñas iban haciendo anotaciones, punteos y dibujos en el pizarrón para aclarar los relatos de sus compañeras. A una de ellas no le divertía escribir en el pizarrón, pero de todas maneras tomó la tiza cuando su compañera la interpeló diciéndole “vos no escribiste, te toca”. Al consultarles respecto a esta práctica, hicieron referencia a

la circulación de la palabra y la sistematización rotativa de la misma como algo habitual en el Consejo. Es decir, no sólo compartieron verbalmente su experiencia en el consejo, sino que lo manifestaron ahí mismo a través de sus acciones. Lo sistematizado en aquel pizarrón para nosotres dió cuenta de una escucha activa entre ellas, hacia les docentes y hacia les estudiantes. Ese pizarrón evidenció la potencia de un encuentro intergeneracional, donde las niñas como protagonistas, fueron compartiendo sus experiencias, en su propio lenguaje y con vastos recursos. Las palabras se mezclaron con los dibujos, gráficos que operaron como herramientas muy útiles para transmitir con claridad lo que querían contarnos y mostrarnos. Uno fue particularmente llamativo: el dibujo de un juego infantil para una plaza. Mientras una de las niñas hablaba de un proyecto que habían desarrollado en el Consejo, otra fue plasmando un dibujo en el pizarrón con muchísimo detalle, el cuál luego utilizaron para complementar el relato. Apoyándose en el dibujo compartieron acerca de: la realidad de sus barrios, la falta de espacios para jugar, las condiciones de las calles, su preocupación porque todes les niñes tuvieran un lugar donde encontrarse y jugar, nos hablaron sobre los materiales necesarios para el juego y hasta las actividades que se podrían realizar allí. Esto nos resultó interesante, puesto que nos aproximamos a pensar el protagonismo de les niñes desde un lugar disruptivo para nuestras concepciones previas, ya no se trataba de que participen como nosotres, si no, que lo hagan como niñes, pensando como niñes y proyectándose como niñes. Un protagonismo donde aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo son considerados como propios de personas humanas; no como aquello que viene de quién todavía no conoce la “verdadera vida” (Morales y Magistris, 2019).

El relato de las niñas y las prácticas con las que acompañaron el mismo, dieron cuenta para nosotres de una participación (Sirvent, 2010) en los Consejos Barriales. Entre preguntas y relatos, desglosaron no sólo un conocimiento exhaustivo del mismo: el espacio, la dinámica, sus proyectos, desafíos, necesidades, el impacto en el barrio, etc.. Sino que además, ese pizarrón habló de que estas niñas se sabían partícipes del espacio. Finalmente, estas niñas hablaron del Consejo como un espacio donde también podían conocer, interpelar y desnaturalizar la realidad de sus barrios, para luego debatir intervenciones posibles,

tomar decisiones en conjunto y llevar a cabo las acciones consensuadas. Pudimos vivenciar la potencialidad de este aspecto de los Consejos, cuando acompañamos a las niñas a recorrer la universidad. Las niñas interpelaron cada uno de los espacios que recorrieron, así como a las personas que allí se encontraban; las preguntas que le hicieron al bibliotecario, no fueron las mismas que a les estudiantes que se encontraban con una urna en el marco de una votación, ni hacia la “científica” (denominada así por una de ellas) cerca de los laboratorios, ni hacia el joven que vendía “muy caro” (según comentó otra) la revista de un partido. Las niñas querían conocer el espacio, entender sus lógicas y contaban con recursos para hacerlo, recursos que inferimos fueron desarrollando en estos Consejos.

Esta experiencia nos dejó como estudiantes, además de una clara articulación con la teoría trabajada y de un acercamiento a los Consejos Barriales como dispositivo de participación real de las niñeces, un aporte sustancial sobre nuestro propio espacio universitario. El uso de la biblioteca, el acceso (o no) a las computadoras, el reclamo por un comedor universitario, los preservativos en el baño, “¿qué son? ¿para qué sirven? ¿por qué están ahí?”. Todo, absolutamente todo, nos fue preguntado y re-preguntado desde otra mirada. Sus preguntas, más que encontrar respuestas inmediatas, nos dejaron grandes interrogantes. De la interpelación de la mirada de estas niñas no se salvó ni el título universitario; al final del encuentro, el equipo docente les entregó una bolsita con presentes y un certificado de la universidad como agradecimiento por haber asistido. De inmediato las invitadas celebraron diciendo “tenemos título, tenemos trabajo” y las miradas cómplices que cruzamos les estudiantes en ese momento, denotaron el impacto de dicha aseveración, que nos empujó a problematizarla posteriormente.

Abriendo caminos hacia una participación co-protagónica

Se puede decir, que como estudiantes, a través de estas experiencias pudimos palpar la complejidad, el aporte y la potencia de la participación protagónica de les niñes. Es un gran desafío poder plasmar en palabras todo lo que nos movilizó este encuentro, así que decidimos apoyarnos

en las palabras de Alejandro Cussiánovich, quién hacia el final de una entrevista con Santiago Morales dijo:

“Vivimos un proceso de transición cultural en materia de infancia. Transición cultural quiere decir que no siempre estuvimos habituados a decir “el niño es sujeto de derechos.” No siempre tuvimos en el ámbito de nuestras sociedades el concepto de que el niño, la niña, son portadores de una palabra y un criterio que hay que tomar en cuenta. No siempre estuvimos acostumbrados a que se nos dijera que la palabra de un niño tiene peso social. No siempre estuvimos acostumbrados a que se nos dijera que los niños tienen derecho a poder decidir sobre sus propias vidas y sobre lo que ellos quieren ser en el futuro.” (Cussiánovich, 2019, p.217)

Como estudiantes, no era habitual recibir en nuestra universidad a niñas y nos sorprendió que les niñas quienes nos enseñaran tantas cosas. No estábamos acostumbrados a tener un diálogo intergeneracional con ellos. Lejos de ser un cierre, estos encuentros fueron un umbral hacia otras concepciones de niñez, nos brindaron un horizonte hacia nuevos paradigmas, hacia una pedagogía con acento en la ternura, en la construcción colectiva y nos desafiaron y desafían a construir prácticas en clave co-protagónica.

Entretejiendo miradas y escrituras colectivas reflexionadas en torno a la educación y cuidado comunitario en los primeros años de vida

*Paola Krsteff*⁷⁷, *Analía García*⁷⁸, *Liliana Pas*⁷⁹
*y Adriana Rodríguez*⁸⁰

Red Andando – Centros Comunitarios de Educación Popular

Acerca de la Red Andando

Andando es una red de educación popular que, nuclea a 16 Centros Comunitarios, ubicados en los partidos de Merlo y Moreno (Pcia de Buenos Aires) en el que diariamente participan –en propuestas educativas, formativas y alimentarias- más de 2600 niños, niñas y jóvenes entre 45 días a 18 años.

A fines de los años 90 diferentes vecinos y vecinas –mayoritariamente vinculadas a actividades parroquiales– armaron ollas populares en las calles, capillas o en sus casas, para dar una respuesta alimentaria a la crisis socioeconómica que se venía desarrollando a partir de las políticas económicas implementadas desde el último golpe cívico – militar de la Argentina (1976 -1983).

Algunas de esas incipientes formas de organización barrial, perduraron en el tiempo, y quienes sostenían las ollas, comenzaron a pensar qué más podían ofrecer a las niñeces. La pregunta acerca de qué hacer con los niños y las niñas, fue aglutinado a las mujeres, quienes entre 1993 y 1994, conforman la Red Andando.

En las décadas siguientes constituyen y sostienen espacios “intencionalmente formativos y deliberativos” (García y Rosales, 2017) en lo que discuten, definen y trazan acuerdos y líneas en torno al proyecto político – pedagógico de la Red.

⁷⁷ Educadora del Centro Comunitario “Dulce Alegría”. paoypri2016@gmail.com

⁷⁸ Educadora e integrante del Equipo de Acompañamiento de la Red Andando. analiagar1976@gmail.com

⁷⁹ Educadora del Centro Comunitario “Negrito Manuel”. LILIPAS92@gmail.com

⁸⁰ Educadora del Centro Comunitario “Dulce Alegría”. adrythomi664@gmail.com

A partir del 2008 desarrollan espacios formativos para rever y reflexionar sobre las miradas que orientan el trabajo con las niñas y con las familias. En dicho proceso comienza a visibilizarse que las prácticas y su sistematización escrita, son fuentes de conocimiento colectivo que permiten documentar y transmitir los procesos de la Red.

Entretejiendo miradas. Relatos entre educadoras populares, niños y niñas

En el año 2015, entre integrantes del equipo de acompañamiento⁸¹ y las educadoras que trabajamos en el área de maternal (45 días a 3 años)⁸². Comenzamos a profundizar en los talleres de formación, qué significa la educación, los cuidados y la crianza en barrios con altos niveles de desigualdad social.

Entre los años 2017- 2018 iniciamos un proceso de sistematización y reflexión a partir de un dispositivo de escrituras individuales que se iban enriqueciendo a partir de los comentarios y las lecturas cruzadas. Esos relatos los enlazamos y en el año 2020 publicamos el libro compuesto por 12 relatos y un texto colectivo con la intención de dejar una memoria colectiva (Jelín, 2017) que dispute los sentidos hegemónicos y universales, con que se tiende a caracterizar e invisibilizar a las primeras infancias.

“Doce relatos, en torno a la inclusión, a la diversidad, a las múltiples y complejas formas de participación comunitaria, a la politicidad y la niñez, a las formas de aprender y de acompañar a los bebés, y los modos en que pensamos y organizamos el cuidado y la crianza comunitaria, junto a las familias” (García, 2022, p.130)

⁸¹ Desde el año 2003 la Red arma el primer equipo de acompañamiento formado por trabajadoras de diversas disciplinas cuya función es acompañar y fortalecer la formación de las educadoras y los proyectos educativos comunitarios. Desde entonces el equipo se sostiene y tres de sus 14 integrantes participan desde el 2003.

⁸² Son aquellos espacios que planifica y desarrolla el equipo de acompañamiento, en los que se trabajan contenidos acordados como Red, los cuales se consideran prioritarios para desarrollar las propuestas educativas-comunitarias. Todas quienes conformamos la Red Andando nos denominamos educadoras, porque de manera más o menos directa, transmitimos saberes y modos ver la realidad a los niños, jóvenes y familias. Sin embargo, existe una división en la formación en función de las actividades que realizamos diariamente, que las clasificamos como áreas de Red: Maternal, Infantes, Escolares, Jóvenes, Cocina, Coordinadoras, Administración y Equipo de acompañamiento.

Escribir sobre nuestras prácticas

Entre todas, evocamos escenas particulares que nos conmovían, nos interrogaban, nos inquietaban del y con el trabajo con niños y niñas pequeñas. Encuentro tras encuentro, las fuimos escribiendo, nos leímos, nos hicimos preguntas y discutimos el contenido y sentido de lo que allí plasmábamos.

Nos preguntamos, una y otra vez: ¿Qué considerábamos significativo transmitir a otras educadoras? ¿Qué hacen? ¿Qué sienten? ¿Qué saben los actores y protagonistas de las historias? *Para escribir nos pusimos a mirar a los pibes, vimos qué dicen, de qué hablan entre sí, qué nos cuentan a nosotras, cómo llegan, qué pasa en los hogares (Adriana, 2023). Intentamos mostrar pibes reales, esas niñeces de las que a veces nadie habla (Analia, 2023).*

La posibilidad de escribir, produjo una escisión en las rutinas diarias, y nos permitió identificar – de manera individual y colectiva – cómo nos fuimos deconstruyendo y cómo cambiamos nuestros modos de ser educadoras y las maneras en que pensábamos a las niñeces.

En este sentido, documentamos para mostrar que los bebés/as y las niñeces pequeñas son personas y que, pese a que no hablan, pueden comunicarnos a través de sus gestualidades y movimientos, aquello que necesitan, desean y lo que les disgusta. Aprendimos que la mirada occidentalizada puso al niño en condición de menor, pasivo, imposibilitado de comprender algunos de sus actos, sin capacidad de agencia social, lo cual se acentúa, cuando se trata de trabajos con bebés, en tanto se duda de su capacidad de sujetos, por la ausencia de lenguaje, supuesta irracionalidad, y dependencia de otros adultos, en especial la madre. (Gottlieb, 2000).

En nuestros relatos evitamos reproducir miradas esencializadas y estereotipadas que afirman que: *los pibes son chicos y no entienden, hay que educarlos para que no sean futuros delincuentes, hay que evitar algunos temas para protegerlos, son inocentes e ingenuos, son –así– por las familias que les han tocado, la infancia es una edad dorada de la vida.* (Entretejiendo Miradas; 2020, p.37).

Procuramos escribir textos que muestren que la diversidad y desigualdad en que nacen y se crían las niñas (Colangelo, 2005) no se constituyen en situaciones determinantes en la trayectoria de vida. Por el contrario, en cada escena del libro, observamos que son actores con márgenes de agencia social que, más allá de la edad, entienden, significan y accionan sobre el mundo y las relaciones de las cuales son parte. (Szulc, 2009)

Y a medida que fuimos escribiendo, nos formábamos y aprendíamos, porque de este material– como de otras publicaciones de Red⁸³– podíamos tomar ideas y aportes de quienes nos precedieron. Tener nuestros libros facilitó la planificación, y la transmisión de nuestros orígenes y nuestra historia barrial.

Cada vez que releemos los textos o el de las demás, nos reconocemos en procesos conjuntos y valoramos la infinidad de tareas y saberes que conlleva la educación y el cuidado de los niños y niñas pequeñas.

Pensar que cada escritura fue hecha por una compañera lo tomo como que es parte de una misma porque ese recorrido lo haces con la compañera que aprendes en cada espacio de Red en cada momento que te encontrás. Nos permite valorar nuestro trabajo. Ese relato también termina reflejando tu Centro, no te es ajeno leer esa escritura (Adriana – educadora de Dulce Alegría)

Pudimos dejar escrita nuestra propia identidad como Red y como Centro. Que no nos comparen con jardines del Estado o privados. Con los años armamos nuestra identidad y ahora sabemos que somos jardines comunitarios, educadoras populares, y tenemos herramientas para salir y que nos conozcan (Paola, educadora de Dulce Alegría)

Tener un material escrito se constituyó en la posibilidad de contar a otros qué es un Centro Comunitario. Observamos que todavía se desconoce y califica a nuestras organizaciones como espacios meramente asistenciales *a donde solo se va a comer y que los pibes pobres caen ahí*. Si bien en la agenda pública se reconoce el valor que

⁸³ Metiendo la Cuchara, 2009; Sin renglones I, 2011; Sin Renglones II, 2012; Sin Renglones III, 2013; Abriendo el Juego, 2016; Entretejiendo miradas. Relatos entre educadoras populares, niños y niñas, 2018. La Red cuenta con 5 publicaciones propias, decenas de artículos propios y varias publicaciones realizadas por investigadores/as de diferentes universidades. Para más información ver <https://www.redandando.org/>

adquieren las organizaciones comunitarias en la organización social y política de los cuidados, (Faur, 2014) todavía, en diversos ámbitos solo consideran como educativas a las instituciones escolares.

Contar con un material escrito facilita transmitir nuestras luchas como trabajadoras comunitarias⁸⁴ y los modos en que acompañamos la educación y los cuidados. *Muchas veces se nos dificulta contar qué es un Centro Comunitario, qué hace una educadora popular, qué hacemos y cómo lo hacemos, y acá encontrás un montón de herramientas* (Adriana- educadora de Dulce Alegría).

Al respecto de la transmisión a otros actores, Analia (miembro del equipo de acompañamiento) manifiesta que, en la apertura del año 2023 del Centro Comunitario Arco Iris, una de las educadoras leyó a las familias qué significa ser educadora popular en edades tempranas y pudo explicar con muchos detalles en qué prácticas disputábamos relaciones transformadoras y de respeto con las niñas:

Ofrecemos alimentos variados, ricos. Propiciamos situaciones de juego. Les pedimos permiso cada vez que vamos a intervenir en su cuerpo. Buscamos espacios privados y para algunos momentos íntimos. Respetamos los tiempos de aprendizaje y los lenguajes en que los expresan. No aceleramos procesos personales orientados por pautas universales y estandarizadas de desarrollo. En relación a los espacios que sean bellos, cuidados y limpios. Dejamos que la propuesta educativa tenga momentos en donde puedan circular de manera flexible y en el que puedan explorar, elegir, investigar y tomar decisiones. Ofrecemos la oportunidad de conocer lugares y repertorios culturales nuevos. Entre educadoras y con el equipo de acompañamiento sostenemos espacios para reflexionar sobre nuestras prácticas y construir saberes a partir de la observación, documentación y reflexión de las mismas. Estudiamos sobre la niñez, para romper miradas estandarizadas, universales y en ocasiones patológicas, sobre su desarrollo y crecimiento. (Entretejiendo Miradas, 2020, pp. 40-41)

En más de dos décadas de trabajo comunitario hemos inventado las maneras de formarnos y reflexionar sobre nuestras prácticas e

⁸⁴ Si bien en la Ley de Educación Nacional (26.206/2006) se reconoce la diversidad de experiencias educativas como parte de la gama de propuestas educativas para la primera infancia, no existe reconocimiento salarial y laboral.

intervenciones. Encontramos que la escritura es un vehículo para inscribir y escribir la densidad y realidad de la vida comunitaria, a partir de la descripción de sus lógicas, las situaciones y los entramados sociales que allí acontecen.

Poner la primera palabra y espantar los fantasmas acerca de la escritura *es para algunos* una puerta de entrada para dejar plasmadas historias mínimas que solo pueden ser vistas, escuchadas y escritas por quienes habitan la vida cotidiana de las organizaciones.

Costo la escritura porque no sabíamos, no entendíamos cómo había que escribirlo, creo que lo hicimos como 50.000 veces, lo volvimos a escribir y borramos y ahora si nos vuelven a pedir escribir lo hacemos tranquilamente. Ahora no nos trabaríamos, no estaríamos sin saber qué escribir y nos unió en general porque entre todas aportamos, entre todas nos ayudamos, trabajamos en conjunto e incluso la que no se animaba a hablar hablaba y preguntaba. Fue una escritura muy colectiva y unificó a los centros (Liliana, educadora de Negrito Manuel)

La libertad de poder participar: un estudio de casos acerca de los dispositivos institucionales orientados a la participación de los jóvenes y adolescentes, en escuelas secundarias del conurbano bonaerense

Cesar Ipucha⁸⁵, Susana Lamela⁸⁶ y Marina Miño Galvez⁸⁷
Universidad Nacional de Luján

Una primera aproximación

El presente trabajo tiene su anclaje en un proyecto de investigación⁸⁸ de reciente finalización, radicado en la Universidad Nacional de Luján y desarrollado por el equipo docente de Planeamiento y Organización de la Educación. Su principal propósito consistió en analizar la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos que habitan y hacen escuela, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206/06).

Para ello, se han tomado como objeto de estudio dos escuelas secundarias de gestión estatal, pertenecientes respectivamente al Partido de Moreno y de Luján, provincia de Buenos Aires.

A los efectos de esta presentación, pondremos énfasis en la recuperación de las voces de directivos, referentes docentes de programas de inclusión y, especialmente, jóvenes de ambas escuelas; en torno a dispositivos y experiencias vinculados a su empoderamiento, a partir de su reconocimiento como sujetos de derecho -no ya desde los

⁸⁵ Docente, investigador y extensionista, Universidad Nacional de Luján
mail: cesaripucha@yahoo.com.ar

⁸⁶ Docente, investigadora y extensionista, Universidad Nacional de Luján
mail: susanalamela@gmail.com

⁸⁷ Docente, investigadora y extensionista, Universidad Nacional de Luján
mail: mgalvezmarina@gmail.com

⁸⁸ La investigación fue radicada en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján mediante la Disposición departamental 103/16. Su informe final fue presentado en el año 2022 y se titula: "La expansión de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos".

diferentes marcos legales y normativos, sino centralmente desde las propias urdimbres institucionales-. Daremos cuenta de las diferentes instancias de participación y protagonismo estudiantil creadas o acompañadas por les adultes, atento a que las mismas se constituyen en una urdimbre densa y fecunda, para aproximarse al lugar de reconocimiento y despliegue que les jóvenes pueden encontrar en este tipo de propuestas.

Gestiones y propuestas inclusivas que alientan la participación y el despliegue de prácticas democráticas en la escuela secundaria

Los Equipos Directivos y docentes que asumen el rol de referentes de programas de inclusión constituyen dos de las voces relevantes que hemos seleccionado para este trabajo en particular, debido a que sus percepciones y vivencias nos permiten reconocer las representaciones que poseen sobre la participación juvenil y construcción de ciudadanía, así como el lugar que esas dimensiones ocupan en el proyecto institucional.

En principio cabe destacar que, en lo que respecta a los directivos, encontramos congruencia en ambos relatos respecto a sus concepciones de la gestión como un trabajo colectivo, así como también, en lo que respecta a la necesidad de construir una escuela abierta a la comunidad. Son gestiones atravesadas por la dificultad de trabajar con la adversidad y una fuerte ocupación por evitar el abandono estudiantil, gestiones que dan cuenta del reconocimiento de sus estudiantes desde una mirada atenta y empática que interpela miradas estigmatizantes y discursos negativizadores de la juventud y los reemplazan por una mirada esperanzadora: (...) *Son chicos muy buenos (...) Son respetuosos, son vivaces... Nos preocupa cuando alguno no la tiene, cuando está callado, cuando está..., cuando no participa, cuando lo perdemos... Eso es lo que preocupa...invitan a esto, a hacer proyectos, a darles respuestas, a que tengan sus salidas (...) que tengan una Escuela digna de ser vivida.* (Entrevista a Director Escuela M., 2016)

Ambos proyectos institucionales buscan garantizar el derecho a una educación digna y, en ese reconocimiento del otre que interpela

con sus silencios, las escuelas buscan habilitar la participación de los jóvenes para quedarse y ser parte como protagonistas de su educación.

En correlato con ello, observamos líneas de trabajo vinculadas a programas nacionales y provinciales creados en la búsqueda de garantizar más inclusión y reconocimiento de derechos en los jóvenes. Entre ellas, cabe señalar a los Centros de Estudiantes, Jóvenes y Memoria, Patios Abiertos, CAJ y el Plan de Mejora Institucional, que se convierten en experiencias potentes en relación con el desarrollo de la participación y la ciudadanía. Asimismo, se vieron potenciadas por intereses y voluntades institucionales, ya sea previos a la existencia de esas propuestas y/o que encontraron en las mismas un marco y sostén para darle curso a acciones pedagógicas democratizantes.

A modo de mención, los Centros de estudiantes se constituyeron en un importante dispositivo para generar espacios de participación, de pertenencia y de formación política y ciudadana, como también, de relaciones de reciprocidad e intercambio tanto entre los jóvenes como en el diálogo intergeneracional. La referente del Centro del Estudiantes de la escuela de Moreno, nos dice:

(...) la ciudadanía es algo que construimos entre todos y que no es algo que baja del estado, hay un cambio en la participación (...) esta participación que se ve en las escuelas en los centros de estudiantes también lleva a la militancia política de muchos chicos que por ahí en los 90, este mismo chico en los 90 no hubiese participado políticamente porque era otra la mirada que tenía sobre la participación del ciudadano. (Entrevista a Profesora responsable de Centros de estudiantes en escuela M., 2018)

En este relato se hace mención a la conformación de las escuelas secundarias de 6 años (Ley provincial N° 13.688) valorando la recuperación del nivel como espacio vital en el cual la experiencia escolar permite a los estudiantes mostrarse y construirse como jóvenes.

A modo de reflexión consideramos que, el lugar que ocupen los adultos y el estilo de gestión que adopte el equipo directivo respecto a la participación, incidirá notablemente en las relaciones que se establezcan y en el grado de participación.

En las voces recuperadas, se observa un gran trabajo y compromiso por desarrollar múltiples propuestas inclusivas para sus estudiantes, las cuales por cuestiones de extensión no podremos desarrollar de manera exhaustiva. No obstante, nos pareció importante esbozar al menos una parte, de lo que en estas escuelas del conurbano bonaerense acontece, de concepciones que entienden que son los jóvenes quienes con su participación engrandecen y le dan densidad, e incluso una razón de ser, a la escuela pública.

Acerca de los jóvenes: voces, interpelaciones y sueños que hacen escuela

Un primer aspecto a señalar en este apartado es en torno a la potencia, entusiasmo y sentido de pertenencia que encontramos en el conjunto de estudiantes que entrevistamos. Asimismo, la densidad de los diálogos intergeneracionales hallados, que aportan no sólo al despliegue vital de la juventud en el marco de la vida escolar, sino también a la interpelación y recreación de la propia vida de los adultos, en el ejercicio de sus trabajos como educadores.

En ese marco, cobró relevancia escuchar a los jóvenes contándose a sí mismos, manifestando sus percepciones y análisis sobre algunas de las experiencias participativas vividas en la escuela secundaria:

(...) desde nuestra perspectiva como lo fue “Jóvenes y memoria”, el centro de estudiantes, el parlamento, bueno las cuestiones que ya nombramos, esos aportes que dieron hacia la construcción de esa identidad social de nosotros, nosotros creemos que se tiene que ampliar, que se tiene que institucionalizar, y que el eje fundamental de la educación para nosotros tiene que ser eso, tiene que ser de transformar, para eso hay mucho que caminar... Pero bueno creemos que ese es el camino y que es fundamental, nosotros creemos en la revolución y que es fundamental para esa revolución que alcemos las cabezas, que las cosas cambien, que tomemos conciencia y bueno, la educación tiene que estar para nosotros para eso. (Entrevista a egresados Escuela M, 2018)

Los mismos estudiantes –ya egresados– pudieron identificar, como una de las funciones de la escuela, la de generar el espacio para

que los debates ocurran, para que las diferentes voces se manifiesten y en esta tarea identificaron que todos están involucrados: estudiantes, profesores y directivos:

Yo creo que es una construcción lenta, de a poco que se supo construir en la escuela, no sólo por el centro de estudiantes sino fundamentalmente por el empuje que dieron muchos docentes inclusive directivos mismos en ese sentido, y que bueno que es el hecho más que nada de abrir la discusión sobre algo que no se habla, (...) dar la discusión y sembrar la otra postura, la que no está, la que no encontramos en ningún otro lugar, y que la escuela cumple esa función es importante. (Entrevista a estudiante Escuela M, 2018)

Un rasgo que nos llamó la atención y se constituyó en un emergente sobre el que decidimos indagar, se vinculó a las decisiones previas de varios estudiantes en torno a su escolaridad secundaria y dónde transitarla, siendo así su llegada a estas escuelas en parte central decididas por ellos mismos y no porque les fuera cercana o la eligieran sus familias. En esa línea, jóvenes amigos en otros ámbitos, convenciéndose entre ellos y convocándose a inscribirse en la escuela, porque les resultaba interesante o “piola” lo que allí sucedía. Como ejemplo del peso de ese conocimiento previo del proyecto educativo institucional, recuperamos:

Yo venía de Ramos Mejía, había estado también en una escuela muy linda, con muchas actividades, con muchos talleres, con una cuestión inclusiva muy grande (...) me acuerdo que me mudé al día siguiente empecé en la escuela fue como todo un cambio re fuerte, y bueno, con mi hermana, también en esa escuela, y al año siguiente empezamos a participar en unos encuentros que eran círculos de reflexión sobre educación que hacían distintas organizaciones y distintas personas, profesores, donde se debatía la educación y para qué queremos la educación, qué sentido tiene la educación dentro de este sistema y demás cuestiones muy interesantes, y bueno a partir de eso conocimos la escuela, conocimos ya escuchamos el nombre que era “Madres y Abuelas de Plaza de Mayo” y nos voló la cabeza (...) Así la conocimos, medio de casualidad pero sí, fue una elección totalmente propia el

hecho de hasta tener que tomarme dos colectivos para llegar a la escuela porque era un espacio muy lindo. (Entrevista a egresado Escuela M, 2018)

Por último y en el intento de centrar sólo algunos tópicos respecto a las miradas y percepciones de les jóvenes, nos interesa dar lugar a una de las apreciaciones que da cuenta del impacto fecundo que tiene una experiencia de escuela, con espacio para el aprendizaje, la experimentación y -por qué no- el disfrute:

(...) siempre estuvo como en el imaginario colectivo esto de que los pibes no quieren ir a la escuela (...) bueno nosotros lo que contamos es que en la escuela pasa todo lo contrario, que nos cuesta desprendernos por el hecho de que han generado ahí como un espacio en el que uno quiere estar y que me parece fundamental en ese sentido de la inclusión a la escuela ¿no? el hecho de que los pibes quieran ir a la escuela me parece que es fundamental, el hecho que los pibes quieran a su escuela porque lo vivís de otra forma y aprendes muchísimo más. Creo que sí, que lo que destacamos de la escuela es siempre eso, es también la libertad de poder participar, de que tu voz sea escuchada, de que no sea una construcción verticalista donde se dice esto y se hace esto, sino que todos somos partícipes en la construcción de la escuela (...) poder tener ese sentido crítico de cuestionarnos por qué es que nos educamos y cómo queremos educarnos y cómo queremos que sea esa educación. (Entrevista a egresados Escuela M, 2018)

A modo de últimas reflexiones

Entendemos que una de las potencias de estas experiencias está dada por la convicción con que diferentes actores, en distintos niveles de decisión y responsabilidad, interpelan al Estado, crean y recrean marcos normativos y a partir de los mismos se animan a poner en marcha propuestas que rearticulan las relaciones entre jóvenes, docentes y formatos escolares; lo hacen en función de promover la inclusión, pero no sólo en términos de presencia o inscripción en la escuela, sino de una democratización sustantiva del conjunto de la vida institucional, que descansa en el recorrido participativo por diferentes espacios, en torno a la articulación de la palabra y la acción.

Diferentes experiencias sostenidas en el tiempo, con sus consecuentes dispositivos, dan cuenta de esto y mencionamos algunas de las que pudimos relevar en función del trabajo de campo realizado. Aparecieron de ese modo un decidido acompañamiento de directivos y docentes en diferentes situaciones, experiencias de ruptura del formato áulico y reagrupamientos en torno a problemáticas y/o temas de interés de les jóvenes, proyectos de largo aliento -e insistencia institucional- que derivaron en la puesta en marcha y sostenimiento de diversos programas y proyectos que intentan trabajar sobre algunas de las múltiples causas del abandono y deserción del nivel, así como también, sobre las características del propio recorrido escolar.

Juventudes sordas en la construcción y en el ejercicio de sus derechos

Cecilia I. Grenci⁸⁹ y Nidia Martinez⁹⁰

*EES N° 16 María Claudia Falcone,
Escuela de Educación Especial N° 503 Helen Keller*

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la experiencia educativa por la que transitaban estudiantes oyentes de 5° año de la Escuela Secundaria N°16 “María Claudia Falcone” de la localidad de Derqui, y un grupo de estudiantes sordos. En el año 2018 egresó un grupo de estudiantes sordos del Nivel Primario de la Escuela Especial N° 503 “Helen Keller” de Pilar. Considerando los principios que rigen tanto en la Ley Provincial de Educación en cuanto al derecho en el ejercicio de enseñar y aprender, como la Propuesta Curricular para la Formación Integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad, en el siguiente ciclo lectivo el grupo continuó su trayectoria educativa mediante un Proyecto de Inclusión en el Nivel Secundario en la Escuela N°16 antes mencionada, dando respuesta así a las necesidades e intereses de los estudiantes sordos.

La Escuela Especial N° 503 del Distrito de Pilar, fue quien intervino en esta Propuesta Pedagógica de Inclusión, regida por la Resolución 1664/17 de la DGCE, quien garantiza el Derecho a la inclusión educativa de los y las estudiantes con discapacidad.

Actualmente este grupo de estudiantes de la Escuela Especial N° 503 se encuentra transitando el 5° año en la Escuela Secundaria N° 16 en el turno mañana, participando de una experiencia de trabajo colectivo, en mesas colaborativas con pares oyentes. La propuesta bilingüe implementada, se refuerza con el aprendizaje de Lengua Española, desde un abordaje de Lengua Oral y Escrita articulado con Lengua de Señas Argentina que se dicta en el contraturno en la Escuela Especial N° 503.

⁸⁹ Lic. G.Educativa Prof.Esp. Discap, en Audición Voz y Lenguaje, Docente de Inclusión Escuela Especial Nro. 503 Distrito Pilar. Docente-Carrera: Sordos Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 15 Campana.

⁹⁰ Docente intérprete de LSA en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica María Madre Nuestra, Escuela Especial Nro. 503 Helen Keller y DGI Municipio de Pilar.

Algunas consideraciones acerca de la Lengua de Señas (LS) y la inclusión educativa

El reconocimiento de la Lengua de Señas (LS) como rasgo cultural del sordo, ha logrado hacerse presente en las dimensiones socio políticas y comunitarias a nivel mundial. Cada vez más, se observan presentaciones, exposiciones, conferencias, etc., a nivel nacional e internacional, que cuentan con la participación de intérpretes en LS quienes garantizan el acceso a la comunicación de las comunidades sordas del mundo.

Con la aprobación de la Ley Federal de Lengua de Señas Argentinas⁹¹ se amplían los derechos lingüísticos de las personas sordas, reconociendo a la LSA como lengua natural y originaria, que conforma un legado histórico e inmaterial de las personas sordas y como idioma viso gestual en el territorio de la República Argentina.

Sin duda la aprobación de la Ley Federal de Lengua de Señas Argentinas es una batalla ganada que resignifica a la comunidad sorda como una minoría lingüística, cuya lengua es patrimonio cultural e inmaterial que sintetiza una historia de lucha, permitiéndonos poner en análisis el cambio de paradigma sobre la aplicación de políticas sociales que implican el reconocimiento legítimo de las personas sordas como ciudadanos que conforman una minoría cultural.

Ahora bien, la inclusión, en términos generales, nos exhorta a permitir que un grupo minoritario en desigualdad de condiciones, participe de los espacios comunitarios sea cual fuere el ámbito, en este caso educativo, donde exista una comunicación recíproca, que garantice la participación de las personas, con el objetivo de que todos puedan contribuir a la construcción de una sociedad igualitaria.

En el marco de esa construcción colectiva y diversa, es donde la modalidad de Educación Especial se resignifica, siendo “responsable de garantizar el ejercicio pleno del Derecho Social a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad”.⁹²

⁹¹ Aprobada por unanimidad en el Senado de la Nación el 13 de Abril de 2023

⁹² Dirección de Educación Especial DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-especial/educacion-especial/direccion-de-educacion>

Las intervenciones que llevamos adelante desde nuestro quehacer profesional con estudiantes sordos, están dirigidas al acompañamiento en todo su proceso educativo, a fin de contribuir al acceso en su formación y participación como ciudadanos y en el ejercicio de todos sus derechos, es especial el referido a la educación.

La inclusión educativa es un concepto propio de la pedagogía, que plantea a la escuela el desafío de ser capaz de incluir a todos los individuos en el proceso educativo, sin importar su condición, origen, raza, religión o género, etc. Para la inclusión escolar, la diversidad es un valor positivo dentro de la escuela, entiende que todos somos diferentes y que, independientemente de nuestras características (físicas, psicológicas, sociales, culturales), tenemos el mismo derecho a recibir una educación de calidad.

Pero para que una verdadera inclusión se formalice, no sólo es necesario que el alumno y/o grupo minoritario adquiera las mismas habilidades y conocimientos del resto de los estudiantes; sino que sus aprendizajes le permitan realizar un intercambio cultural donde ellos puedan, a su vez, transmitir su rasgo distintivo a otros, siendo en este caso la LSA.

Asimismo, consideramos que en esta Propuesta de Inclusión es responsabilidad de las instituciones intervinientes, propiciar un espacio de capacitación para aquellos estudiantes oyentes que sientan la motivación de aprender Lengua de Señas Argentina (LSA), no sólo para poder comunicarse con sus compañeros sordos, sino como una habilidad para su desempeño en futura inclusión social.

Nuestras Juventudes

En el año 2018 egresó un grupo de estudiantes sordos del Nivel Primario de la Escuela Especial N° 503 “Helen Keller”, considerando los principios que rigen tanto en la Ley Provincial de Educación, en cuanto al derecho en el ejercicio de enseñar y aprender, como en la Propuesta Curricular para la Formación Integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad. En el siguiente ciclo lectivo, los estudiantes continuaron su trayectoria educativa mediante una Propuesta de Inclusión en el Nivel Secundario en la Escuela N°16 del Distrito, dando respuesta así a las necesidades e intereses de nuestros estudiantes.

Durante el ciclo 2021 surgió entre ambas instituciones el Proyecto de Educación Bilingüe, y es en este marco, que emergió la necesidad de consolidar acciones en esta dirección, plasmadas en el proyecto “Incluir en lenguas”, a partir del cual el estudiante sordo se reposiciona como hablante en LSA para transmitir su cultura a sus pares oyentes. “Incluir en lenguas” nos desafía no sólo a resignificar a los estudiantes sordos como individuos que conforman una minoría lingüística, sino a acompañarlos como sujetos de derechos que participan y construyen su identidad ciudadana en los diversos espacios que el Estado promueve a fin de garantizar la igualdad de oportunidades.

En el año 2022, los estudiantes de 4° año de la ES N° 16 fueron convocados a participar del Parlamento Juvenil por el Mercosur⁹³, en diferentes jurisdicciones fue promovida y sugerida la inclusión como uno de los ejes de trabajo. En la instancia regional en la Ciudad de Pilar participaron varios estudiantes, entre ellos dos jóvenes sordas, siendo una de ellas elegida por todos sus compañeros del mencionado Distrito, como representante para la instancia provincial que se llevó a cabo en la Ciudad de La Plata el pasado mes de octubre.

La joven hizo conocer a todos los compañeros pilarenses cómo su vida cambió a partir de su ingreso a la Escuela Especial, ya que le permitió desarrollarse, afianzarse y reconocerse como una estudiante sorda, como sujeto de derechos. Sostuvo, además, que esos derechos se fortalecieron por medio de la inclusión educativa, con la intervención colectiva de los equipos escolares, remarcando la importancia del rol de la intérprete de LSA, como facilitadora de acciones comunicativas, promoviendo un escenario de intercambio cultural entre sordos y oyentes.

La voz que la estudiante llevó a la instancia provincial, fue el pedido de la inclusión de Lengua de Señas Argentinas en todas las escuelas de la provincia que incluyan estudiantes sordos. Dicho pedido fue argumentado a partir del relato de sus experiencias como estudiante sorda, durante su trayectoria educativa desde el Nivel Inicial hasta la actualidad. Detalló las barreras comunicacionales que debió afrontar, que no sólo ocasionaron dificultades en sus aprendizajes, sino que

⁹³ Programa Socioeducativo dependiente de la Dirección de Políticas Socioeducativas, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, que promueve la participación, exposición y debate entre estudiantes de nivel secundario.

además, la limitaron en la interacción con estudiantes de su misma edad.

En dicha instancia provincial, sus expresiones fueron escuchadas por todos los jóvenes representantes que en la Ciudad de La Plata participaron del Parlamento. De todos los temas abordados, la necesidad de incluir en lenguas, con la LSA como mediadora, en todas las escuelas de la provincia, fue asumida como prioridad en el eje temático de inclusión educativa. De este modo, la estudiante fue elegida como segunda parlamentaria a nivel provincial entre representantes de todos los distritos de la provincia de Buenos Aires, con más de 500 estudiantes, y pudo participar el pasado 19 de octubre, de la sesión ordinaria como parlamentaria provincial por el Mercosur, siendo la abanderada en la Cámara de Diputados en la Ciudad de La Plata.

El desempeño de la estudiante puso en valor no sólo su condición de persona sorda, sino también el de toda la comunidad de la cual forma parte; visibilizó con su testimonio debilidades que el sistema educativo enfrenta, y que debe fortalecer en todos y cada uno de los niveles por los que las personas sordas atraviesan.

La joven no sólo logró el reconocimiento en la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, sino además en el Consejo Deliberante de la ciudad de Pilar, donde fue destacada por representar a los jóvenes de su comunidad y a todos los jóvenes pilarenses.

Reflexiones finales

“Incluir en lenguas” posibilitó que las juventudes sordas fueran representadas por la estudiante tanto en el ejercicio como en la construcción de sus derechos, asumiendo la responsabilidad como estudiante, apropiándose del espacio escolar, y formando parte activamente de la comunidad socio-educativa en la cual se encuentra inmersa.

Lo relatado demuestra que, a través de intervenciones sostenidas por buenas prácticas docentes en términos de inclusión, con propuestas pedagógicas inclusivas que asuman con responsabilidad el intercambio cultural y el respeto por la diversidad, en la construcción de acciones que impacten en los estudiantes como sujetos de derechos, acompañándolos y exhortándolos en la participación de espacios comunitarios, es posible generar resultados exitosos.

Construcción, aprendizajes y hacer colectivo: iniciativas en torno a las niñeces y adolescencias en el Barrio Las Tunas (CPD)

***Cecilia González⁹⁴, Lorena Hernández⁹⁵, Agustina Hernández⁹⁶,
Stella Hernández⁹⁷, Cintia Martínez⁹⁸, Cecilia Morales⁹⁹,
Paula Velázquez¹⁰⁰ y Laura Santillán¹⁰¹***
Centro Popular de Desarrollo

En este artículo nos proponemos compartir la experiencia de intervención y registro de iniciativas que forman parte de una organización territorial en la localidad de Pacheco, partido de Tigre, en el barrio Las Tunas¹⁰². Puntualmente nos referimos a acciones destinadas a las niñeces, adolescencias y juventudes que se desenvuelven dentro de la organización Centro Popular de Desarrollo (de ahora en adelante, CPD)¹⁰³.

⁹⁴ Educadora Comunitaria de CPD. cecigonzaalez@gmail.com

⁹⁵ Educadora Comunitaria de CPD

⁹⁶ Educadora Comunitaria de CPD

⁹⁷ Educadora Comunitaria de CPD. stellamarizhernandez@gmail.com

⁹⁸ Educadora Comunitaria de CPD. cintiamartinez262705@gmail.com

⁹⁹ Educadora Comunitaria de CPD. ceciliamorales -2017@hotmail.com

¹⁰⁰ Educadora Comunitaria de CPD. paulav2690@gmail.com

¹⁰¹ Dra. en Antropología - UBA - CONyCET. laurasantillan@gmail.com

¹⁰² El barrio las Tunas se ubica al norte del Gran Buenos Aires a 28 km de la Capital Federal. Situado al borde del arroyo Las Tunas, uno de los brazos del Río Reconquista, es un barrio con alta población (40.000 hab. censo 2010) y que se constituye en distintos períodos poblacionales. En su fisonomía pervive la heterogeneidad, pero centralmente las falencias en cuanto a la garantía de derechos (a la vivienda digna, los servicios colectivos de agua, cloacas, tendido eléctrico, calles transitables). A su alrededor se encuentran distintos barrios privados, entre ellos la mega ciudad cerrada Nordelta.

¹⁰³ El CPD inicia formalmente sus actividades en el año 2005 en el marco de creación de un Bachillerato de Jóvenes y Adultos, y un Centro de Formación Profesional. En cuanto a su historia, su conformación se retrotrae al año 1996 cuando un grupo de estudiantes, maestrx y vecinxs del barrio iniciaron actividades destinadas a niños, niñas, adolescentes y familias del Barrio quienes se encontraban en situaciones de vulnerabilidad, atravesadas por los resultados de las políticas neoliberales. En ese momento, lo importante era dar respuestas a las necesidades inmediatas a partir de la militancia social. De esa manera, se organizaron actividades de apoyo escolar, merienda y ayuda comunitaria diversa. Actualmente los espacios educativos del CPD integran la RAE (Red de Organizaciones Educativas y Comunitarias).

En esta presentación vamos a profundizar en tres de los espacios que desarrolla el CPD: el *Centro de Desarrollo Infantil “Lunas y Soles”* destinado a la primera infancia; el *Centro recreativo* destinado a las niñas y el *Centro cultural juvenil* que asisten jóvenes y adolescentes. Es nuestro interés compartir la reflexión acerca de la naturaleza de estas acciones, deteniéndonos en el carácter colectivo y los desafíos abiertos tanto en el surgimiento como en el sostenimiento de la tarea. En este recorrido, sumaremos la reflexión sobre el carácter educativo que asumieron las acciones destinadas a la alimentación, así también la propia formación que transitamos como educadoras.

Imagen N° 5



Sobre el origen de las acciones: niñeces y adolescencias en el Barrio Las Tunas

Cuando reflexionamos sobre el origen de las iniciativas resulta ineludible vincularlas al modo en que se visualizan las necesidades en lxs vecinxs del barrio y, en paralelo, se ponen en juego formas de acción colectiva. Este es el caso del espacio destinado a la primera infancia (CDI). Resulta imposible comprender el origen de este espacio sin atender a la existencia de una cooperativa de trabajo conformada por estudiantes¹⁰⁴ y vecinxs del barrio Las Tunas, perteneciente al programa estatal “Argentina Trabaja”. A través del trabajo de la cooperativa se visibilizan las necesidades -las cuales se fueron convirtiendo en demanda- de lxs vecinxs del barrio y compañerxs quienes comienzan a crear espacios de promoción y protección de derechos. Específicamente se trata, en concreto, de la necesidad y demanda de madres cooperativistas de no tener un espacio donde dejar a sus hijxs para salir a cumplir su jornada laboral. Es así que, en el año 2009, por decisión tomada en asamblea se decide construir un espacio de primera infancia: “*Centro Infantil Lunas y Soles*”. Seguidamente surge la creación de un espacio abierto conformado por actividades lúdicas, artísticas y culturales para que adolescentes y jóvenes de la comunidad tengan un espacio de encuentro entre pares. De ese modo, a través de talleres, se va creando y potenciando el Centro *Cultural Juvenil CPD*, un espacio que acompaña el desarrollo de la niñez, adolescencia y juventud de los 12 a los 18 años.

Con el proceso de crecimiento de estas dos iniciativas se presenta la necesidad de un espacio que acompañe, promueva y proteja los derechos de la niñez desde los 6 a 12 años de edad. En el año 2016 se conforma el espacio del “Centro educativo comunitario CPD”. Desde sus inicios nuestro objetivo busca completar el proyecto institucional el cual tiene como fin garantizar y fortalecer la crianza y el desarrollo desde la primera infancia a la adolescencia y juventudes. Desde este enfoque superador, el ser facilitadorxs y formadorxs de sujetos integral de derechos es otro de los objetivos principal.

¹⁰⁴ En este punto es fundamental la creación en el año 2007 del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos “Unión del Sur” en el barrio Las Tunas.

El registro antropológico y etnográfico (Rockwell, 2009) de estos espacios (con centralidad en el CDI) a cargo de una compañera¹⁰⁵, nos permite afirmar que ninguno de estos eventos acontece de manera aislada ni individual. Tal como es posible advertir en experiencias similares, nuestras iniciativas se inscriben en procesos más amplios que refieren a una trama colectiva y organizativa protagonizada por los mismos pobladorxs de los barrios y asentamientos concatenada con la participación de jóvenes, profesores y voluntarixs que, desde la militancia social y política, visualizaron y pusieron en juego acciones específicas para las niñeces y juventudes.

Sobre los aprendizajes, la construcción colectiva y los desafíos pendientes

En el Centro de Desarrollo Infantil “Lunas y Soles” nos proponemos acompañar al desarrollo de la primera infancia. Desde nuestras intervenciones diarias como educadoras, buscamos apuntalar la autonomía de lxs ninxs y el aprendizaje a través del juego, donde puedan desarrollarse los distintos sentidos y movimientos corporales. Trabajamos desde la propuesta de la *multiedad*, aprendiendo desde la variedad de las edades. También nosotras como educadoras aprendemos de los niñxs. En el espacio de primera infancia, alimentamos, cuidamos y educamos. Desde nuestro punto de vista cuidar y educar son facetas de un mismo movimiento, no las podemos pensar por separado (Santillán, 2017).

En lo que refiere al Centro recreativo, sostenemos también la importancia del juego para generar los aprendizajes: trabajamos con juegos matemáticos en los cuales se va construyendo entre todxs el saber de aquello que creemos qué es y para qué nos sirve diariamente. También tenemos propuestas de alfabetización donde aprendemos jugando a través de distintas herramientas. La literatura la entendemos como un paso hacia la imaginación y la producción propia. Asimismo, según entendemos, los juegos de movimientos y expresión corporal ayudan al niñx con la salud. A través del arte lxs niños pueden expresar

¹⁰⁵ Nos referimos al proyecto de investigación a cargo de Laura Santillán, antropóloga con inserción como investigadora dentro del CONICET (Santillán, 2019).

sus habilidades y emociones. Partimos también de la necesidad de comprender la importancia de alimentar, cuidar y educar de manera conjunta.

Como decíamos, con el objetivo de fortalecer el desarrollo del sujeto desde la primera infancia hasta la adolescencia y juventud, el Centro Cultural CPD nace de la demanda de las familias de contar con espacios comunitarios y educativos para adolescentes y jóvenes. En el espacio de *Cultura* se ofrece semanalmente distintas propuestas culturales, educativas y productivas. Estas propuestas se presentan a través de la modalidad de taller. Los contenidos de los talleres son aprendidos para después ser enseñados por sus talleristas a lxs jóvenes y de esta manera se va transfiriendo el conocimiento y se fortalece el vínculo entre sus pares.

En relación a los tres espacios, las formas de cuidado y educación incluyen el espacio de cocina y alimentación. De manera progresiva, en la Organización, el ofrecimiento de un desayuno y/o merienda fue sumando uno de almuerzo y cena (como es el caso del Centro cultural). Desde la perspectiva de las compañeras a cargo del espacio de Cocina, *comer y alimentar* a las niñeces significa asumir una tarea central porque con un buen alimento cada niñx y joven piensa mejor, pueden estudiar, y pueden hacer su rutina diaria: “*panza llena, corazón contento*”. Porque si nuestros niñxs y jóvenes tienen su estómago vacío no pueden pensar, se ponen débiles y les faltan nutrientes a su cuerpo. Desde nuestra Organización, el espacio de Cocina es un espacio educativo y como cocineras y organización fuimos aprendiendo en el tiempo. A raíz de capacitaciones recibidas¹⁰⁶, hicimos un cambio en la manera de alimentar: se quitaron jugos, dulces, gaseosas y se fortaleció la incorporación de verduras. De mucha comida “de olla”, se pasó a otras que requieren más elaboración pero son más nutritivas.

¿Cómo aprendimos y avanzamos en los cambios y nuevas propuestas?

Tenemos que decir, que más allá de lxs talleristas invitadx, la mayoría de nosotras fue haciéndose educadoras en los espacios

¹⁰⁶ En este punto es fundamental nombrar al espacio dentro de la RAE de la “Comisión de cocina”, que implicó el intercambio continuo entre las compañeras a cargo de la preparación del alimento en los Centros, como las capacitaciones recibidas de nutricionistas.

misimos de trabajo y, fundamentalmente, en los espacios colectivos de formación. Lxs educadorxs de CPD nos formamos y capacitamos en RED¹⁰⁷, formamos parte de una red de centros comunitarios con propuestas educativas que trabaja en los barrios acompañando a lxs chicxs y sus familias. Nos formamos en colectivo con propuestas construidas por lxs propixs educadorxs de cada espacio y compartiendo las distintas experiencias que nos atraviesan desde la perspectiva de la educación popular¹⁰⁸. Y en ese marco, aprendemos día a día: no dejamos de aprender mientras enseñamos. Seguimos aprendiendo, adquiriendo conocimientos a través de la escucha, compartiendo, proponiendo a través de las experiencias compartidas y la escucha planificamos propuestas que acompañen el desarrollo pleno del sujeto, poniendo en conocimiento sus derechos. Vinculando con ellxs y sus familias, nos permite conocer la población y acompañar desde las distintas problemáticas y necesidades.

¿Y cuáles desafíos se nos abren como pendientes?

Cuando reflexionamos sobre los desafíos y los pendientes en nuestra tarea decimos que son muchos: en primer lugar, porque lxs niñxs y jóvenes no son iguales, cada cual tiene sus tiempos y particularidades. Un desafío enriquecedor es trabajar con la diversidad. También porque las familias son diversas, así como son diversas sus problemáticas. Un desafío pendiente muy central es lograr trabajar aún más con las familias en conjunto con el centro las problemáticas que se presentan en cuanto a lxs niñxs y jóvenes. Y al respecto, un tema no menor es el de la violencia. Nos gustaría buscar la forma de resolver el *bullying* que es algo que siempre está latente, así como la inclusión no sólo con niñxs

¹⁰⁷ En particular nos referimos a nuestra pertenencia a la Red RAE, Red de Organizaciones Educativas y Comunitarias, cuya historia se retrotrae a 1989, cuando un grupo de centro de apoyo escolar y alimentación comienza a nuclearse para intercambiar experiencias y desafiar las vicisitudes sociales y económicas del momento (Delpy y Forni, 2000).

¹⁰⁸ En ese sentido, un hito fundamental lo constituye nuestra participación desde el año 2015 del “Grupo de educadoras de niñeces en la RAE” que implicó reunirse mensualmente y a través de la compañía y asesoramiento de otrxs compañeras, en donde intercambiamos experiencias con el fin de construir saberes situados y reflexionados. Como fruto de esta iniciativa de formación y construcción se logró la publicación de “En Colectivo” un cuadernillo con el recorrido de producción de la experiencia para la educación de las niñeces (En Colectivo, 2021).

y jóvenes que tienen otras condiciones sino con todos en general. Y esto significa poder trabajar con cada niño y joven, poder fortalecerlo desde el trabajo diario en cuanto a trabajar las emociones para que puedan identificar eso que les sucede. Debemos decir que, en relación al Centro Recreativo, el espacio de las Asambleas¹⁰⁹ es donde sucede esto de plantear cosas que les pasa a diario en cuanto al colegio, sus hogares, cosas que sienten y piensan, entre otras cuestiones, como la diversidad de género.

Pero tomados en conjunto los espacios, debemos decir que nuestra organización siempre está dispuesta a nuevos desafíos que fortalezcan el trabajo colectivo que se viene realizando.

Para finalizar queremos decir que un desafío que nos agrupa colectivamente es el reconocimiento a nuestro trabajo. Y aludimos al reconocimiento legal, social y salarial de aquello que hacemos día a día¹¹⁰. Trabajamos día a día en los barrios, en los distintos espacios educativos, realizando una tarea de construcción social y comunitaria.

¹⁰⁹ Las asambleas son momentos donde nos sentamos mayormente en ronda, es un momento de intercambio, se pregunta ¿Cómo están? ¿Por qué? Dejamos contar: cada cual siempre trae algo para contar sobre sí mismo según el momento que esté atravesando. Generalmente las asambleas tienen lugar después del desayuno o el almuerzo pero puede surgir después también haber dos asambleas en el mismo día dependiendo de alguna situación particular que se necesite hablar va surgiendo. Recordamos que venimos a disfrutar y divertirnos, charlamos que es para ellos la violencia, escuchamos sucesos que ellos mismos viven y es un momento también para levantar la autoestima.

¹¹⁰ En este punto es fundamental la discusión y las acciones que, en función del reconocimiento del trabajo comunitario, lleva adelante *INTERREDES* en la cual pertenecemos, es decir, la Red de Redes que además de RAE, la forman Red El Encuentro, Red Andando, Caritas San Isidro, Coordinadora de Jardines Comunitarios de la Matanza, Red Colectivo de a Pie.

Protagonizando transformación, transformando protagonismo

Susana Andrea Gonzalez ^{III}

Centro Comunitario El Transformador

En 2022 el Centro Comunitario EL TRANSFORMADOR cumplió 20 años de acompañamientos a trayectorias de vidas de niñxs y jóvenes que transitan el Conurbano Oeste y Sur de Buenos Aires. Durante estos años los distintos equipos de trabajo se dieron a la tarea de emprender esta actividad con una perspectiva común: entendiendo a lxs jóvenes y niñxs como protagonistas.

Comienzo del Centro Comunitario El Transformador

Imagen N° 6: Folleto convocando a la asamblea en Septiembre de 2002



^{III} Educadora popular, trabajadora social (UBA) y militante feminista. Maestranda en Políticas Sociales y Feminismos (UPAZ), diplomada en Géneros, Políticas y Participación (UNGS) y en Género y Deporte (UBA). gonzalez.susana.a@gmail.com

2001, Argentina. El Modelo Neoliberal que se implementó en la década de los '90 había generado una profunda crisis económica, social, política y cultural, provocando en aquel diciembre un estallido social de la mano de una protesta popular generalizada ante la crisis de la representatividad del gobierno. En este complejo y crítico escenario social surgen diversos modos de participación y cooperación, entre otros los trueques, las ollas populares, las organizaciones barriales y asambleas. La ciudad de Haedo, en el Oeste del Gran Buenos Aires, es una zona residencial de una centena de años de historia y con necesidades básicas satisfechas por encima del promedio municipal.

Como en otros territorios del conurbano, en Haedo, se llevó a cabo una asamblea popular que intentó dar respuestas a las situaciones de pobreza acuciantes de la localidad. En un contexto donde las Políticas Sociales, como el Plan Jefes y Jefas de Hogar, buscaban paliar las necesidades materiales de la población, iniciativas como esta asamblea se enmarcan en la constitución de los Nuevos Movimientos Sociales (Svampa, 2008). Es decir, la Asamblea de Haedo se constituyó como una de las formas de democracia directa que, emplazándose en las cercanías de la estación de ferrocarril, tuvo al territorio como espacio de resistencia y de resignificación de nuevas relaciones sociales; Y que con la ejecución diaria de una olla popular entendió a la acción directa como herramienta de lucha no convencional y disruptiva.

Algunxs de los miembros más jóvenes en este colectivo comenzaron, entonces, un paulatino acercamiento al trabajo con las familias en situación de calle que se encontraban pernoctando en los vagones abandonados de la estación de Haedo. Ya para Enero de 2003, estxs jóvenes de entre 20 y 25 años habían decidido sostener el trabajo en lo social en el territorio fundando el Centro Comunitario El Transformador, a 3 cuadras de la estación.

Comienzo del Centro Comunitario El Ranchito

Imagen N° 7: Encuentro de Cierre de año en el Centro Comunitario El Transformador 2009



2009, Argentina. Ampliación de la cobertura en las Políticas de redistribución a las familias sin trabajo registrado a través de la Asignación Universal Por Hijo. A 3 años de la implementación de las leyes de Promoción y Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los nuevos lineamientos iban colándose en las instituciones.

Para ese entonces, el trabajo social de El Transformador estaba ya organizado en torno a espacios de trabajo. A través de subsidios mensuales del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia (OPNyA) el equipo emprendía dos dispositivos subsidiarios de trabajo con niñxs y adolescentes. A diario adolescentes con experiencia de vida en calle de diversos centros urbanos asistían a talleres educativos y artísticos en el Centro Comunitario en Haedo. Lxs adolescentes se trasladaban en tren hasta el Transformador, la mayoría desde Lomas de Zamora. De allí que, luego de una asamblea pensando acciones colectivas, proponen llevar actividades recreativas para lxs niñxs del barrio donde residían en Ingeniero Budge. Comenzaron, entonces, a concurrir esporádicamente a plazas de los *Barrios Obrero* y *2 de Abril*

en compañía de lxs educadorxs del Centro de Día, llevando adelante jornadas lúdicas para niñxs. Adriana Clemente (2020) refiere a que los procesos de participación social suponen la conjunción de intereses, objetivos en común y procedimiento por parte de un grupo de sujetos que están llamados a “tomar parte” en una situación reconocida como deficitaria. Al igual que, 10 años antes, los jóvenes vecinxs de Haedo se propusieron trabajar con aquellas familias viviendo en los vagones, estxs adolescentes se dieron a la tarea de generar actividades recreativas a lxs niñxs en sus barrios. Por concepto, la participación social supone un proceso en el que lxs sujetxs individuales actúen como sujetxs sociales y colectivicen sus estrategias. De eso fueron capaces estxs jóvenes.

El escenario donde estas actividades se llevaron adelante se sitúan en las inmediaciones de la estación “Km 34”, en la cuenca alta del Río Matanza-Riachuelo, Lomas de Zamora . Si nos remontamos a los orígenes del Barrio Obrero, hemos de viajar al año 2007 cuando bajo un plan habitacional del Gobierno Nacional, realizado por el Ministerio de Planificación, se firma un proyecto del cual participa también el Municipio de Lomas de Zamora. En ese marco se realizan 1480 viviendas para las familias del barrio. La situación de inconclusión del proyecto propició la toma de las tierras por estas familias, dando lugar al crecimiento del asentamiento que se encuentra al costado de las vías del tren de la línea Roca, construyéndose en viviendas en condiciones poco propicias para desarrollar una vida digna. Al día de hoy, las familias residen en hogares en situación de extrema vulnerabilidad, con viviendas deterioradas y déficit en materia de acceso a servicios públicos, como gas natural, alumbrado público, recolección de residuos, electricidad de red. Tampoco cuentan con un sistema cloacal ni desagüe, y sumado a esto, los terrenos no están nivelados generando inundaciones en las calles en momentos de fuertes lluvias, dificultando el acceso a determinados sectores del barrio. Podríamos decir que, la situación climática influye de manera radical en el barrio.

En este escenario, lxs jóvenes del Centro de Día del Transformador y sus educadorxs encontraron dificultades para sostener las actividades sin financiamiento, discontinuandolas algunos meses después. De allí que en 2011 presentaron el Proyecto un “Un Centro para el Sur”

al Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia. Proyecto que fue, finalmente, aprobado y financiado en 2014, signando el comienzo del Centro Comunitario EL Ranchito en Ingeniero Budge. Mientras muchxs adultxs vecinxs del Barrio Obrero sostenían que lo mejor para lxs niñxs era que hagan actividades en otros barrios, estxs jóvenes se enfrentaron al desanclaje territorial de los cuidados (Ierullo, 2017), profundizando lo territorializado en la propuesta de trabajo sostenida por jóvenes 10 años antes.

2020: Comienzo del Taller de Baile

Imagen N° 8: Encuentro de cierre de Decisión Niñez. 2020



2020, Argentina. En marzo se había publicado el Decreto que dio origen al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Es entonces que las políticas públicas se abocaron a paliar una inminente crisis sanitaria, quedando en un segundo plano otras políticas sociales. Ante el impedimento de circulación, las familias en las inmediaciones del Km 34 debieron interrumpir sus prácticas de subsistencia (principalmente

conformados por trabajos informales de construcción, limpieza y cartoneo). Mientras crecían las filas en comedores y merenderos, lxs niñxs y jóvenes eran expulsadxs del acceso a la educación ante la evidente brecha tecnológica.

En ese mismo momento, la Asociación Civil El Transformador recibía el subsidio del Programa Provincial “Puntos de Cultura” para ejecutar en su Centro Comunitario el Ranchito. La propuesta era la conformación de un taller de danza y cine para niñas y adolescentes entre 11 y 14 años que no asistían a otros talleres, y a sea, por considerarse grandes para ciertas propuestas o por sentirse intimidadas de participar con pares adolescentes y jóvenes más grandes. Con el correr de los meses la grupalidad fue consolidándose y se fueron generando diferentes charlas y acciones en torno a la construcción del género y cánones. Entre los proyectos que emprendieron, decidieron participar del Programa Provincial “*Decisión Niñez*”, dependiente del OPNyA¹¹². En ese marco, las chicas, luego de muchos encuentros y charlas planificaron un proyecto que consistía en realizar talleres de danza en otros barrios para niñas de su edad. Partiendo de la misma pedagogía de la presencia que sus pares en 2001 y 2009, estas niñas y adolescentes, buscaron emprender por sí mismas la construcción en su ser en términos personales y sociales (Gomes Da Costa, 1995).

De cara al cierre de año de las actividades, en el marco del proyecto, prepararon un videoclip, y al momento de presentarlo una de las educadoras le comenta que de subirlo a Youtube podría volverse viral, y de hacerlo, podría monetizarse. Les consulta entonces, qué harían con ese dinero, a lo que todas estuvieron de acuerdo en poder pagar el revoque del centro comunitario y colocar el espejo en el segundo piso.

Reflexiones finales

De esta presentación resulta evidente que el escenario donde se desenvuelve la tarea del colectivo de trabajo del Transformador es ciertamente cambiante. En este sentido, no sólo los contextos sociales condicionan la tarea de acompañamiento de la trayectoria de vida de

¹¹² Organización Provincial de la niñez y adolescencia

niños y adolescentes, durante estos 20 años de historia, quizás más fundamentalmente, influyeron las políticas sociales destinadas a materializar sus protagonismos.

Es que, devenida de la matriz de trabajo propia de la Educación Popular, El Transformador ha mantenido al protagonismo juvenil en la centralidad de sus intervenciones. Si es que se evidencia una profundización en la territorialización de las iniciativas, es ante contextos cada vez más favorables en las posibilidades de implementación. De allí que este trabajo es un llamado a la acción.

Esta historia parte de unxs niños jugando alrededor de una olla popular en Haedo y alcanza hoy a otrxs niños que bailan frente a un espejo en el segundo piso del Centro Comunitario en su barrio en Lomas de Zamora. Los 20 años de historia que sigan tendrán como protagonistas a esxs niños en la medida que se profundicen las políticas en aquella dirección.

Intervenciones con adolescencias y juventudes para favorecer la comprensión crítica de los territorios que habitan. Propuestas didácticas para abordar la interfase rural urbana en los partidos de Luján y Gral. Rodríguez

*Lila Ana Ferro¹¹³, Natalia Kindernecht¹¹⁴, Marina Luna¹¹⁵,
Sandra Cucchiarelli¹¹⁶ y Ruth de la Vega¹¹⁷*

*Universidad Nacional de Luján, Escuela de Ed. Secundaria N° 15
(Olivera-Luján), Instituto Nueva Escuela del Sur
y Escuela de Ed. Secundaria N° 16 (General Rodríguez).*

Los espacios de la interfase rural-urbana presentan una configuración territorial compleja producto de la expansión del capital agropecuario e inmobiliario (González Maraschio y otros, 2016). De este modo, en partidos como Luján y General Rodríguez se enfrentan, por un lado, el proceso de agriculturización que implica el avance de la producción de *commodities* desde la zona núcleo sobre espacios perimetropolitanos; por otro, el avance de la urbanización proveniente de la expansión del Gran Buenos Aires hacia la zona núcleo. La composición de esas tierras es heterogénea y dinámica generándose nuevas formas de habitarlas, especulación inmobiliaria, crecimiento de actividades (formales e informales) y nuevas tensiones y conflictos.

¹¹³ Lic. y prof. en Cs. de la Educación (UNL), Prof. de Ed. inicial, Especialista en alfabetización inicial (INFoD), Docente e investigadora del Departamento de Educación (UNLu) problematicasgeo@gmail.com

¹¹⁴ Lic. y prof. en Geografía (UNLu), Docente del Dpto. de Educación (UNLu) y del ISFDyT N° 7, Integrante del Grupo de estudios rurales (GERu, UNLu), becaria doctoral CONICET-UNLu. nati.kinder@gmail.com

¹¹⁵ Lic. y prof. en Geografía (UNLu), Docente del Dpto. de Educación (UNLu) y de Nivel secundario, Integrante del Grupo de estudios rurales (GERu, UNLu). marinadluna@gmail.com

¹¹⁶ Prof. en Geografía (UNLu). Docente de nivel secundario. sandracucchiarelli7@gmail.com

¹¹⁷ Prof. en Geografía (UNLu). Docente de nivel secundario. proferuthdlv@gmail.com

Si bien las tres escuelas donde se implementaron las secuencias de esta investigación se ubican en localidades de los partidos mencionados, presentan diferencias entre sí que permiten apreciar la diversidad y complejidad de los espacios de interfase. Específicamente: la EES N°15 se sitúa en Olivera, localidad de 2.500 habitantes ubicada a 20 km de la ciudad cabecera cuya actividad económica está orientada al sector agropecuario y durante los últimos años, al turismo rural. El Instituto Nueva Escuela del Sur (de gestión privada) se encuentra en Gral. Rodríguez en el casco urbano de la localidad cabecera, a 50 km de CABA y atiende a estudiantes provenientes de sectores medios cuyas actividades se relacionan con la provisión de bienes, servicios o profesiones liberales. También en este partido, en la periferia, se sitúa la EES N° 16 en el Barrio Almirante Brown, cuya población, en su mayoría, desarrolla actividades informales o precarizadas.

Al construir el problema de investigación encontramos que la organización del espacio rural urbano como contenido curricular se enseña en forma dicotómica y, en particular, la interfase rural urbana se presenta de modo fragmentado, poco significativo y sin referencias al contexto al cual pertenecen lxs estudiantes en el caso de esta investigación. En menor medida, también se desarrollan prácticas de enseñanza que intentan revertir ese tratamiento; es el caso de las experiencias presentadas a continuación en las voces de cada una de las profesoras. Un propósito en común fue favorecer una comprensión crítica del espacio habitado por lxs jóvenes.

Marina narra la experiencia de 4° A, en la EES N°15 Olivera-Partido de Luján

El curso seleccionado para implementar la propuesta didáctica fue 4° “A” de la EES N°15 del partido de Luján, compuesto por 25 estudiantes; la mayoría de lxs estudiantes no contaba con conexión de wi fi y utilizaba datos móviles para llevar a cabo las actividades didácticas. Atendiendo esta necesidad, el equipo directivo optó por que las clases se desarrollaran únicamente por WhatsApp: otras plataformas resultaban optativas. No se tomaba asistencia en ningún tipo de encuentro. Durante las primeras semanas del ciclo lectivo se llevaron a cabo a razón de dos clases presenciales mensuales

por burbuja. El resto de las semanas se compartieron actividades y diálogos mediante WhatsApp con escasas o nulas respuestas. Ante esa situación, se propuso a lxs estudiantes realizar videollamadas por Messenger (para que no les genere un gasto significativo de datos, así como de memoria de celular). Fue necesario ajustar varias veces el horario contemplando en forma simultánea a las necesidades de lxs estudiantes y las exigencias institucionales que lejos de facilitar la interacción, obligaban a respetar los horarios de la declaración jurada de las docencias.

El objetivo de la secuencia fue que lxs estudiantes puedan reconocer en su localidad y en la localidad vecina la dinámica propia de la interfase rural-urbana, que identifiquen la multifuncionalidad de esta y puedan comprender al territorio que habitan como una entidad histórica, en permanente transformación, reproducida en las prácticas sociales y culturales por lxs diferentes actores sociales. Al mismo tiempo, se buscaba que puedan comprender que los cambios y transformaciones territoriales están vinculados con el proceso de globalización.

Fue en el desarrollo de la clase 4 de la secuencia que lxs estudiantes manifestaron la necesidad de que todos los encuentros se desarrollaran por Zoom Meeting, relegando el uso de WhatsApp para consultas. Cabe señalar que lo importante en este planteo no es el cambio de aplicación sino, el vínculo que se fue creando en el desarrollo del ciclo lectivo, en palabras de Meirieu (1992) *“lo que moviliza a un alumno, lo que inicia en un aprendizaje, le permite asumir las dificultades, incluso las pruebas, es el deseo de saber y la voluntad de conocer”* (p. 94). Es el surgimiento del *“deseo”* por parte de lxs estudiantes que permitió encontrar en la tecnología una herramienta de comunicación que permita llevar a cabo la secuencia didáctica de una manera más fluida.

Para la identificación de lxs actores sociales se leyó un artículo periodístico de un diario digital local. En principio, les costó incorporar la figura del Estado y la de la Estancia “Las Acacias” y sí mencionaron a *“los fumigadores”* refiriéndose a quienes desempeñan la función concreta de fumigar sin relacionarlos con los responsables directxs. En esta instancia se buscó *“otorgar a los alumnos un espacio de libertad en la lectura [...] queda en sus manos qué y cómo interpretar el texto”* (Aisenberg, 2010, p. 53). En un segundo encuentro se realizó

una lectura compartida del artículo y una sistematización también cooperativa que permitieron identificar colaborativamente todxs lxs actores sociales, su rol y escala de incidencia. *“Las situaciones de lectura compartida articulan la interpretación colectiva del texto y el intercambio de comentarios sobre sus contenidos; leer con otros y comentar contribuye a enriquecer la reconstrucción del contenido de los textos”* (Aisenberg, 2010, p. 52)

Esta instancia de lectura compartida facilitó que pudieran identificar a lxs vecinxs como actores sociales; los identificaron como *víctimas de las fumigaciones [que] reclaman para que se cumpla la ordenanza; y no todos los vecinos participan de los reclamos ni conocen el problema*. Fueron ubicadxs en la escala local al igual que la organización social La 41 *quien defiende los intereses de las víctimas y exigen que se cumpla la ordenanza*, lxs productores *Responsables de las fumigaciones. Enemigos del pueblo. Implementan el agronegocio; lxs fumigadores cómplices, pero sin poder de decisión* y al intendente *que no cumple sus funciones*. A nivel nacional identificaron al jefe de gabinete y reconocieron que la organización mencionada y los productores también tienen incidencia en esa escala, así como en la global por su acción en los agronegocios.

Sandra narra la experiencia en 5° B del Instituto Nueva Escuela del Sur (Gral. Rodríguez)

Esta propuesta se llevó adelante en el grupo de 5° B de Cs. Sociales, turno tarde del Instituto Nueva Escuela del Sur. La misma se encuentra digitalizada por medio de la plataforma Santillana Compartir y se permite utilizar el celular en clase para que cada estudiante ingrese a su perfil de ser necesario. El recorte de la secuencia se definió como: *El caso de La Serenísima como organizadora de los usos de suelo en General Rodríguez, Provincia de Buenos Aires*.

De este largo proceso de planificación y desarrollo de la secuencia, me interesa poner el foco en las actividades de representación espacial que fueron las que más les costaron realizar a las y los estudiantes. Esto quedó explicitado en dos momentos: al realizar el croquis que marca el camino desde sus casas hasta la escuela (les costó mucho orientarse, realizar el conteo y dibujo de las cuadras para luego volcarlo al croquis

colocando algún punto de referencia); y al utilizar la aplicación Google Earth. Estas situaciones no solo retrasaron en parte algunas clases teóricas, sino que también demostraron que cabe desnaturalizar la representación de los jóvenes como “nativos tecnológicos” que rápidamente se familiarizan con cualquier tecnología.

Fue necesario trabajar juntos en la construcción del recorrido, explorar colaborativamente estudiantes y docentes el uso de Google Earth, orientando a los chicos para que se ubiquen bien con el mapa y luego editando juntos el boceto. Fue un error mío suponer que tendrían claro el manejo del Google Maps y que su uso agilizaría la realización. Para ello les mostré el icono de la aplicación, ya que algunos la desconocían, y tras abrirla, les di las indicaciones de cómo se realizan las localizaciones y como podrían ser utilizados. En un primer momento se les propuso a las y los estudiantes localizar sus casas y las diferentes industrias que se encuentran en General Rodríguez, pero al iniciar la tarea me solicitaron que primero marcara la mía, que sólo de esa forma ellos podrían ubicar las suyas. Cabe destacar que a 4 cuadras de casa vive un estudiante cuya familia conozco y fui a la escuela con la mamá y la tía, eso nos permitió compartir las características de la localidad identificando los cambios en el tiempo. Fue muy interesante y enriquecedor su relato: contó cuando su abuelo fue despedido de La Serenísima tras ser comprada una parte por Danone en los años noventa.

Ruth narra su experiencia en 3° año de la EES N° 16 de General Rodríguez

El curso con el que participé del proyecto fue un tercer año de 45 alumnos en la EES N°16 del barrio Almirante Brown de General Rodríguez.

Los/as alumnos/as no disponían, en general, de un dispositivo personal lo que dificultaba conectarse a clase regularmente. La comunidad educativa se caracteriza por sus fuertes carencias y dificultades socioeconómicas, situación que se agravó con la pandemia.

Formulé el tema de la secuencia didáctica como *las desigualdades socioeconómicas y espaciales materializadas en el área de interfase rural-urbana de General Rodríguez* y planteé, a modo de problema,

el interrogante *¿qué flujos de circulación se identifican en relación al desplazamiento de los vecinos de la comunidad educativa de la EES N°16, con qué espacios se vincula y a qué responde esta lógica?* Planifiqué una secuencia didáctica de siete clases. En la propuesta se buscó valorar y recuperar el conocimiento cotidiano de los alumnos, sus modos de habitar el espacio, producir cartografía colectiva, construir explicaciones de los modos y lógicas de la organización del espacio geográfico; motivarlos desde una propuesta diferente.

La secuencia no pudo implementarse de forma completa, sin embargo, destaco una cuestión relevante: la posibilidad de “mirar” a lxs estudiantes que participaron desde lo que conocen y no desde lo que les falta. Si bien hubo que acompañar mucho para que eso ocurriera y se circunscribió a pocxs jóvenes, actividades tales como representar gráficamente el recorrido de la casa a la escuela y tomar fotos de su entorno dieron cuenta de sus representaciones espaciales y el conocimiento del barrio. En tal sentido, quiero mencionar el ejemplo de una estudiante que cuya primera producción solo consistía en el dibujo de cuatro rectángulos representando las manzanas que recorría para llegar a la escuela. Variables cartográficas como la simbología o las referencias eran ignoradas en su producción y tuve que reponerlas con indicaciones; lo que posibilitó que fueran incluidas en la siguiente representación que la joven realizó con detalles, creando íconos, usando colores, pensando el espacio a partir de variables geográficas con dosis de creatividad.

A modo de conclusión

La presentación de las experiencias buscó reflexionar acerca de situaciones puntuales de la implementación de estas secuencias que ponen de manifiesto las miradas sobre las juventudes que compartimos en el equipo, los vínculos entre las profesoras y lxs jóvenes y las interpelaciones de estxs a sus docentes, posibilitadas por la relación construida en el aula en torno a conocimientos significativos que parten de las experiencias espaciales de lxs estudiantes y entran en interacción con aportes actualizados de la geografía académica.

En cuanto a las miradas sobre las juventudes, resultó fundamental para interpelarlas con los contenidos de la geografía, asumir las

características sociales, culturales, etarias de lxs jóvenes como posibilidades y no como carencias. En tal sentido, luego de analizar las narraciones de clase que consistían en registros de actividades de diagnóstico, las profesoras llegaron a caracterizar a sus actividades iniciales como “mostrarles todo lo que no saben” en vez de que funcionen como instancias para indagar qué conocimientos cotidianos tienen lxs estudiantes sobre su entorno.

Ese cambio de mirada, didácticamente, permitió plantear nuevas actividades de indagación de los conocimientos cotidianos y, vincularmente, posibilitó diferentes interpelaciones. Algunas relativas a la organización de la clase, como la solicitud que lxs jóvenes le hacen a Marina de cambiar de plataforma para tener más continuidad. Y otras bien específicas del contenido enseñado, como la demanda de lxs estudiantes a Sandra para que ubique su casa en el mapa de la misma manera que debían hacerlo ellxs. La localización de todos las viviendas habilita un intercambio de saberes sobre el entorno que comparten lxs estudiantes y la profesora; intercambio que profundiza el trabajo en torno al contenido al relacionar cambios en los usos del suelo con la expresión local de las dinámicas de la globalización. Se trata, entonces, de interpelaciones variadas pero con un punto en común: favorecer aprendizajes significativos.

Fortaleciendo procesos alfabetizadores: un proyecto de matrícula compartida

Eliana Enriquez¹¹⁸, Lara Acosta¹¹⁹ y Milagros Fiorotto Carvalhosa¹²⁰

*Programa Puentes Escolares, Dirección de Políticas
Socioeducativas, Pcia. Buenos Aires, ONG ETIS:
Equipo de trabajo e Investigación Social*

El presente trabajo tiene como objetivo exponer el proyecto de alfabetización “Fortaleciendo Procesos Alfabetizadores” destinado a adolescentes de la Escuela Secundaria N° 44 de Tigre. Este proyecto nace como una iniciativa por parte del equipo interdisciplinario del programa “Puentes Escolares” (PE) perteneciente a la Dirección de Políticas Socioeducativas de la Provincia de Buenos Aires (PBA). La política educativa se ancla en la ONG ETIS (Equipo de Trabajo e Investigación Social) dentro del barrio Almirante Brown de Tigre, o “Garrote” para lxs vecinxs.

La problemática transversal identificada para la elaboración de dicho proyecto fue la siguiente: muchxs de lxs estudiantes llegan a la escuela secundaria sin estar alfabetizadxs de manera convencional. De esta forma, en articulación con las familias, la escuela secundaria, lxs docentes, el Jefe Distrital, los Equipos Directivos y de Orientación Escolar, nace “Fortaleciendo Procesos Alfabetizadores” como una instancia para que adolescentes del nivel secundario puedan reforzar -o dar inicio- a sus procesos de alfabetización en una escuela primaria de adultxs respetando y partiendo desde sus trayectorias de vida para consolidar procesos que les permitan transitar en la escuela secundaria.

¹¹⁸ Lic. en Trabajo Social (UBA) y Profesora de Nivel Medio (UDE). Integrante del programa provincial Puentes Escolares y del Equipo Distrital de Inclusión Educativa (modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Tigre) eliana.enriquez@hotmail.com

¹¹⁹ Lic. en Cs. de la Educación, pedagoga y educadora en barrios populares de Buenos Aires y la región Norte de Córdoba, Profesora Superior en Ciencias de la Educación (UNLu). nadaescierto.la@gmail.com

¹²⁰ Licenciada en C. Política (UBA) y maestranda en Cs. Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Docente en escuelas secundarias e integrante del programa provincial Puentes Escolares. milifiorotto@hotmail.com

Para profundizar en este proyecto, el trabajo se divide en cuatro apartados: en primer lugar, se contextualizará el programa P.E y el barrio Almirante Brown, en segundo lugar se desplegará el momento de implementación del proyecto y se expondrán los tiempos históricos y educativos en los que se desarrolla el mismo. En tercer lugar, se detallarán las distintas relaciones que se articulan para lograr los objetivos del proyecto y las miradas que lxs distintxs actores aportan en torno a las juventudes. Por último, se desplegarán reflexiones y nuevos interrogantes.

Contextualización

Puentes Escolares nace como iniciativa de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas perteneciente a la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de PBA durante el 2019 en un contexto de crecimiento de la pobreza y recorte del presupuesto al sistema educativo en general (Di Piero, 2021).

Como parte de los objetivos del programa se enuncia “que los/as niños/as y jóvenes vuelvan a la escuela a partir del diseño conjunto de dispositivos con organizaciones comunitarias a la que los mismos concurren” (Manual Operativo, 2019, p.1). La organización comunitaria de anclaje fue ETIS que funciona en “Garrote” desde el año 2008.

Por su parte, el barrio Almirante Brown comenzó siendo una toma de tierras perteneciente al astillero Astarsa, ocurrida en la década del ‘50. Estas tierras fueron desalojadas y la población se localizó en terrenos fiscales. De acuerdo a datos oficiales del Censo en Barrios Populares de la provincia de Buenos Aires (CeBPBA), residían 2649 habitantes, pero otros estudios previos relatan que para el 2015 aproximadamente vivían 4000 personas (Balzano et al, 2015). Los problemas de hacinamiento y saneamiento fueron persistentes y se profundizaron con el tiempo, como así el desempleo marcado por condiciones de género y circuitos diferenciados de trabajo. En este marco, ETIS y Puentes Escolares funcionan como sostén para las familias y NNyA, como apéndice del Estado presente en el barrio, ofreciendo alternativas y soluciones “artesanales” muchas veces ante situaciones complejas (Acosta, 2023).

Contexto de implementación del proyecto

El proyecto comenzó a funcionar durante el mes de noviembre del ciclo lectivo 2022 y fue llevado adelante por PE en el marco del trabajo conjunto con el Equipo Docente de la Escuela Primaria de Adultxs 701 (EPA) y aprobado por el Jefe Distrital de Educación. Siguiendo el eje que guía el proyecto -Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688- se apuntó, como primer objetivo, a garantizar el derecho de acceso a una educación de calidad. Lxs estudiantes destinatarixs fueron seis jóvenes del barrio Almirante Brown que llegaron al nivel secundario sin estar alfabetizadxs de manera convencional. Ahora bien: ¿En qué contexto escolar se anclan estas trayectorias educativas?

El proceso de masificación en el campo escolar argentino se desplegó en un contexto de mercantilización educativa que fue producto de políticas de ajuste neoliberal de los noventa y que tuvo como resultado una transformación crucial: la multiplicación de los clivajes de las desigualdades contemporáneas (Gluz et al, 2019) al interior de la escuela. En este sentido, el antiguo santuario protegido de las pasiones y los desórdenes del mundo (Dubet, 2011), se transformó en un espacio atravesado, ya no por la exclusión de los sectores más desfavorecidos, sino más bien por la inclusión o incorporación desigual (Saraví, 2015) de dichxs sujetxs. Es a este movimiento que Saraví (2015) llamó fragmentación social, definida como un “sistema societal de exclusiones recíprocas e inclusiones desiguales” (p. 21).

Para el autor, esta definición permite, por un lado, seguir haciendo referencia a la desigualdad en su multidimensionalidad- y no en un sentido simplemente lineal- y por otro, incorporar a la dimensión excluyente en su función recíproca: ya no se trata de una exclusión hacia los pobres, sino que, más bien, existe una exclusión recíproca por parte de las diferentes clases sociales.

Ahora bien, en la escuela, la fragmentación social, en sus dos movimientos- inclusión desigual y exclusión recíproca-, no tarda en traducirse en procesos de fragmentación escolar y son las experiencias de los propios sujetos en su doble condición de jóvenes y estudiantes (D’ Aloisio, 2017) las que dejan constatarlo.

La ecuación es clara: el proyecto se despliega por seis jóvenes que viven en un contexto de pobreza extrema enmarcado en este escenario educativo y que asisten a escuelas secundarias donde la realidad social de sus compañerxs es muy similar a las de ellxs. Desconocen otras trayectorias posibles y otros futuros deseables, y sin embargo, despliegan- a partir de diferentes soportes relacionales, institucionales, simbólicos y afectivos (Gluz et al, 2019)- sus potencialidades. Estos soportes son los que se intentan, a grosso modo, poner en valor y desplegar en el proyecto. Se observan en las relaciones que se despliegan al interior del mismo y que develan el sentido colectivo de las trayectorias escolares en general y de los procesos de alfabetización en particular.

Escenarios posibles

Este proyecto se configura principalmente por la relación entre los diversos actores institucionales del sistema educativo, que en cierto punto, confluyen en una misma línea de trabajo sobre el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (NNyA). Es menester profundizar en aquellas relaciones vinculares dado que fueron un impulso al momento de pensar en el proyecto. Hay varios actores institucionales que forman parte del mismo. En primer lugar, la EPA N°701 y su equipo docente, que fueron quiénes apostaron a que lxs estudiantes de la escuela secundaria tengan la posibilidad de alfabetizarse en su institución. Este posicionamiento marcó una línea de trabajo conjunta para poder garantizar este derecho: entendiendo a lxs jóvenes y adolescentes como sujetos que pueden transformar su cotidianeidad para poder construir(se) desde la libertad y sus propias elecciones. El campo de la educación, debe constituirse en un campo de acción y de construcción de nuevos saberes.

Parte de esta mirada hacia los estudiantes como sujetos de derecho, impactan directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, habilitando otros modos posibles de expresión y de desarrollo de su subjetividad. En ese sentido, la EPA trabaja desde la Educación Popular, considerando y contextualizando la enseñanza a la realidad concreta de lxs sujetxs, utilizando la palabra generadora como estrategia principal, permitiendo el trabajo reflexivo y colaborativo

entre lxs cursantes. Los grupos son reducidos y se propone el trabajo en grupos en los que se contemple el mismo rango etario.

Esta modalidad de enseñanza generó las condiciones para que sea posible el desarrollo del objetivo más importante del proyecto: que lxs jóvenes puedan acceder a un espacio educativo que brinda apoyo y contención para poder fortalecer sus procesos alfabetizadores y de esta forma sostener su trayectoria en el nivel secundario. Procesos que, a largo plazo, impactarán en la construcción de la subjetividad de aquellxs estudiantes, que en muchos casos, se vió avasallada por los modelos organizacionales y pedagógico-didácticos de la escuela secundaria. La construcción de esa subjetividad, refiere a procesos que todo NNyA debe transitar, apuntando a una vida de calidad, con elecciones propias, con horizonte y un futuro que esté lleno de oportunidades.

Para concluir, se entienden a las diversas realidades confluyentes en este escenario, y las respectivas relaciones que se entablaron desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1990) dando cuenta que la misma, es multidimensional y dinámica. Desde esta perspectiva, se apostó a enmarcar este proyecto en un escenario de corresponsabilidad, donde cada uno de los actores y actrices- desde sus diferentes lugares- cumplió un rol de soporte (Gluz et al, 2019) en el proceso de alfabetización de cada unx de lxs estudiantes.

Aprendizaje y nuevos interrogantes

Poder pensar otro escenario para transitar la escolarización, dio impulso a pensar esta intervención intentando ofrecerle a lxs jóvenes una propuesta acorde a sus necesidades. Apuntamos a establecer una “matrícula compartida” con la Escuela Primaria de Adultos, en donde existen otras formas de pensar la enseñanza y a lxs sujetos, es decir para pensar la permanencia educativa del nivel se creyeron necesarios tres movimientos: el cambio del modelo organizacional, el pedagógico de acuerdo a la propuesta de enseñanza y el saber didáctico sobre cómo se trabajaría ese contenido, en donde la EPA y su propuesta creemos responde a la necesidad de lxs jóvenes.

Ahora bien, dichos movimientos se encuadran en un escenario educativo de fragmentación y segmentación escolar atravesado por

múltiples desigualdades educativas en el que fue necesario poner a disposición y construir nuevos soportes (Gluz et al, 2019) para que estudiantes de un territorio específico accedan a una educación de calidad que contenga las propuestas de enseñanza detalladas más arriba. En ese camino, confluyen diversos actores y actrices, se entablan diferentes vínculos y surgen- también- nuevos interrogantes, a saber:

¿Cómo trabajar con la diversidad de trayectorias escolares atendiendo las particularidades y necesidades específicas teniendo como horizonte un proyecto de justicia igualador? ¿Cómo ofrecer una educación de calidad que atienda a las demandas de poblaciones cada vez más desiguales? ¿Qué otros dispositivos pueden construirse para abordar esta problemática en la secundaria? ¿Qué cambios son necesarios que ocurran dentro del sistema educativo para poder pensar y contener la diversidad de trayectorias educativas?

La ESI como oportunidad de encuentros diversos y de empoderamiento. Bienrecibir la menarquía desde la escuela

*Antonella Ayala¹²¹ y Marisa Douat¹²²
E.E.N°503. Helen Keller. Pilar*

ESI, educación y derechos

El objetivo principal de este trabajo es compartir la experiencia, las preguntas y reflexiones respecto a la implementación de la ESI en una escuela especial del Gran Buenos Aires. Tomaremos tres puntos claves de dicha experiencia: la ESI como oportunidad y como política de cuidado, los supuestos sobre la educación inclusiva, y la relación familia - escuela.

El título que elegimos para nuestro trabajo es: *La ESI como oportunidad de encuentros diversos y de empoderamiento. Bienrecibir la menarquía¹²³ desde la escuela.* ¿Pero por qué oportunidad y/o oportunidades? Porque la ESI habilita espacios de encuentro para repensarnos y recordarnos; oportunidad para desnaturalizar lo aprendido, para poner sobre el tapete miedos, incomodidades; abre las puertas a nuevas conversaciones. Oportunidad -y necesidad- de cuestionar los discursos hegemónicos imperantes respecto al cuerpo, a las feminidades, a la sexualidad, al género, etc. Oportunidad para interpelar las lógicas del mercado y generar propuestas y posibilidades que se alejen de ello.

¹²¹ Maestra de educación especial de la Escuela Especial N°503 "Helen Keller" del distrito de Pilar en el servicio de sordxs e hipoacúsicos, y preceptora en la misma institución. Profesora de estudiantes con discapacidad auditiva y discapacidad visual. Maestra en atención temprana del desarrollo infantil. antonella.solange.ayala@gmail.com

¹²² Profesora de educación especial, maestra primaria, Lic. en Psicopedagogía, y Psicodramatista, Diplomada en juego. marisadouat@yahoo.com.ar

¹²³ La menarquía es la llegada de la primera menstruación y es un hito importante en la vida de cualquier niña que comienza a transformarse en mujer

Algunos interrogantes que orientaron nuestro sentipensar¹²⁴ y nuestras prácticas, fueron: ¿Cómo comprometernos con la ESI y su implementación? ¿Cómo acompañar como adultxs y educadorxs la construcción de una sexualidad infantil saludable y empoderada? ¿Cómo promover encuentros de miradas y palabras entre familias y estudiantes?

La Ley N°26.150/ 2006, y la ley ESI Provincial N°14.744/ 2015, establecen que todos/as los/as estudiantes del país tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos a los que concurren, sean estos públicos de gestión estatal o privada, de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o municipal. La ESI es política educativa y para dar cuenta de su carácter integral, resulta necesario que se sustente en el enfoque de género, diversidad y derechos.

La ESI se presenta como una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando que la escuela es la puerta de entrada para garantizar y promover derechos y que es siempre con otras y otros, proyectando futuros más justos (MEN, 2021 p.12)

Las temáticas y los enfoques que promueve la ESI condensan un conjunto de necesidades y demandas sociales sostenidas a lo largo de muchos años e incorpora en la trama escolar experiencias y saberes históricamente invisibilizados o excluidos de las instituciones educativas. En este sentido, amplía los horizontes culturales de todas las personas porque asume la diferencia como un valor positivo. (MEN, op.cit, p.16)

La importancia de concebir a la ESI como política de cuidado refiere abordar la sexualidad desde su concepción integral y a partir de una enseñanza respetuosa y posibilitadora de la autonomía y desde una pedagogía emancipadora. Asimismo, concebimos la ESI no solo como política de cuidado, sino como oportunidad en la relación familia-escuela y en la relación familia- hijx.

¹²⁴ Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano de gran valía a quien se considera el primer pensador crítico latinoamericano, acuñó el concepto **sentipensar**, un concepto tan profundo como diáfano. Tanto Fals Borda como Galeano reconocen la autoría del término a los pescadores colombianos de San Martín de la Loba quienes, hablando de sus prácticas ancestrales, decían esto de pensar con el corazón y sentir con la cabeza, sin escindir cabeza y cuerpo ni pensamiento y corazón. (Barros, E. , 2020)

“Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, pero también en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas a la vida en sociedad. Además, la concepción de integralidad remite a que no solo debe transmitirse información pertinente y actualizada sobre sexualidad, sino que debe promoverse una capacidad crítica de esa información, para un ejercicio consciente, autónomo y responsable de esta” (MEN, op. cit, p.8).

Respecto a la educación inclusiva, actualmente los debates pedagógicos, académicos y político-educativos confluyen en pensar la institución escuela como un lugar para todxs, esto implica posicionar la inclusión como un proceso de democratización de la educación. Este modelo educativo “una escuela para todxs” permitiría dar garantías y hacer efectivo el derecho universal a la educación. Un derecho que incluye, de más está decir, a las personas con discapacidad.

La Inclusión se constituye en un enfoque de educación basado en los derechos de una educación obligatoria, gratuita, de calidad y a la igualdad y a la no discriminación (UNESCO, 2005)

Norma Filidoro (2018) sostiene que las prácticas inclusivas son una construcción permanente, que refieren a un proceso colectivo y de corresponsabilidad, no terminan con una serie de acciones que se tildan como tarea cumplida; no se sostienen únicamente desde la normativa ni desde los conocimientos, ambos imprescindibles, sino desde una profunda convicción en el marco del reconocimiento de una **pluralidad de formas de ser / estar y aprender**. Se construyen en el día a día y surgen del desajuste de nuestros saberes y la necesidad/deseo de dar respuestas educativas a los sujetos. Requiere romper con el pensamiento binario “normal-anormal”. El nudo de la cuestión es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para bienrecibir y acoger a todos lxs niñxs y para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes (Blanco, 1999). En este sentido se pone de relieve que la escuela especial, no es el lugar de la exclusión, ya que la educación inclusiva no refiere al espacio físico donde se desarrolla la enseñanza, sino a una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias, a la posibilidad de identificar, remover

barreras al aprendizaje y la participación y, a una transformación estructural de las instituciones educativas

La experiencia, ¿por dónde empezamos?

Partimos de la premisa de que la escuela no es neutral y que tiene gran injerencia a la hora de producir sentidos respecto a la sexualidad, la diversidad y al género entre otras cuestiones. La experiencia de intervención que decidimos compartir, se desarrolló en la escuela de Educación Especial N°503, ubicada en Presidente Derqui, partido de Pilar, en el Gran Buenos Aires. Esta institución recibe a estudiantes sordos e hipoacúsicos, cuenta con un servicio sobre-agregado de estudiantes ciegos y disminuidos visuales, también con un servicio de estudiantes con discapacidad y el servicio de ATDI (Atención Temprana del Desarrollo Infantil). Dicha institución atiende a una población comprendida entre los 0 años de edad hasta los 18 o 21 años, garantizando la presencia de todos los niveles educativos obligatorios: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario¹²⁵. La matrícula actual de la institución de niñxs y jóvenes que asisten a la sede es de 218 estudiantes.

La intervención en cuestión se llevó a cabo con un grupo de niñas sordas y sus madres: en un taller de menarquía ocurrido en el marco de la implementación de la ESI; acompañando este momento del desarrollo no solo con información accesible en LSA¹²⁶ sino también resignificando dicho proceso, honrando la memoria familiar y comunitaria, y sembrando nuevos sentidos para este pasaje. La propuesta fue creada y desarrollada por un grupo de docentes y miembros del equipo técnico de la institución.

La mayor barrera que enfrentan lxs estudiantes sordxs es la comunicación, por ser hablantes de la Lengua de Señas Argentina (LSA), cuya transmisora en general ha sido la misma escuela ya que en general (a no ser que se trate de un niñx sordx hijx de personas sordas,

¹²⁵ Servicio Agregado de Formación integral: SAFI

¹²⁶ Es una decisión política de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires que la Lengua de Señas Argentina sea la lengua de instrucción de los niños y jóvenes sordos, respondiendo a las orientaciones propuestas desde el Ministerio de Educación de la Nación.

CODA) nadie en su entorno es hablante de esa lengua. La LSA, es aquella lengua propia de la comunidad Sorda argentina, grupo lingüístico - cultural que se autodefine como tal a partir de compartir la lengua como principal rasgo colectivo. La LSA, juega un papel preponderante en el desarrollo subjetivo, cognitivo y social. Permite conocer y comprender el mundo. Comúnmente las familias no hablan esta lengua: *La sordera suele afectar el desarrollo de las primeras relaciones interpersonales cuando la familia no logra generar recursos comunicativos adecuados.* (Meresman, 2013). Las familias, influenciadas por el modelo médico¹²⁷, se resisten a aprenderla, convirtiéndola la escuela en mediadora e interlocutora entre familias-hijxs. Los recuerdos que guardamos de nuestra primera infancia, se nutren más de lo que nos contaron de ella que de la propia vivencia. Sin la mediación de la lengua esas experiencias son fragmentos despojados de palabras, de matices, todo es una sucesión de imágenes desordenadas, sin relato, el relato y el lenguaje nos constituyen. De esta manera, la escuela representa el único tiempo y espacio de encuentro con niñxs o jóvenes de su misma edad, que no solo comparten sus intereses, inquietudes, gustos, preferencias, sino principalmente comparten la misma lengua, la lengua de señas argentina (LSA).

¿Cómo organizamos nuestras propuestas de enseñanza en torno a la ESI? En primer término, se comenzaron a producir redes y lazos de sensibilización que nos fueron comprometiendo con el proyecto. Iniciamos una lectura de los últimos materiales publicados por el ministerio de educación; seleccionamos de los NAP los siguientes núcleos: procesos de crecimiento, desarrollo y maduración; configuraciones familiares, diversidad en las personas, decir no frente a interacciones inadecuadas con otras personas, los cambios que se ven y se sienten en la pubertad, etc. Elegimos materiales, diseñamos propuestas de actividades, escogimos imágenes, cuentos y dimos inicio al taller de ESI.

A partir de nuestros propios recorridos personales, apareció una lectura en el grupo *“Cielo tiene su luna”* (Ortega, 2018). La protagonista

¹²⁷ Este modelo se centra en lo deficitario de las personas, la discapacidad es un problema privado, un atributo de la persona, del individuo. Se produce entonces una fuerte identificación con la enfermedad, la que determina que deben ser “curadas”, rehabilitadas

de este libro, es una niña que atraviesa su primera menstruación, y es celebrada en ese paso por su familia. En esta lectura compartida se empieza a gestar la idea de celebración, encuentro, rituales, para las niñas sordas que transitan el segundo ciclo de primaria en la sede de la escuela especial.

Tuvimos oportunidad de hacer dos encuentros virtuales con la autora, que nos interpeló a revisar nuestras creencias y saberes, a reencontrarnos con nuestras propias vivencias. En ese tejido aparecieron con fuerza algunos recuerdos sobre nuestra propia menarquía que no eran rememorados con alegría, en general todo lo contrario.

Para concretar la idea de celebración y encuentro, creímos necesario habilitar un espacio-vivencia de las niñas sordas y referentes mujeres de sus familias- madres, abuelas, tías, hermanas-, en el que circulara la palabra, el cuidado, la ternura, la información y el respeto a cada proceso, propiciando el desarrollo de la reflexión sobre el lugar de las personas adultas en la vida de chicas. Nos propusimos acompañar con amorosidad la menarquía de nuestras estudiantes, creando un espacio para compartir la diversidad de experiencias. Encontrarnos y recuperar saberes de cada contexto inmediato, mandatos, miedos, tabús, socializarlos y ponerlos en tensión.

El taller de menarquía, fue sin duda una celebración y un encuentro, pusimos en valor la empatía y lo comunitario como refugio. Hubo rondas, risas, lágrimas, flores, danzas, lluvia de pétalos, semillas, tierra, rituales, abrazos, compartires, y sobre todo la inauguración de que los pasajes en las diferentes etapas de la vida pueden ser resignificados con responsabilidad pedagógica. Estuvieron presentes los cinco ejes que se entrecruzan en la ESI: la afectividad, el cuidado del cuerpo, el respeto por la diversidad, la perspectiva de género y el enfoque de derechos, ampliando universos culturales y procesos de aprendizaje de infancias, adolescencias y juventudes.

A modo de cierre

Por lo relatado hasta aquí, destacamos como primordial la importancia de la reflexión sobre nosotrxs mismxs, el trabajo colectivo, el involucramiento y posicionamiento personal que tenemos como docentes ante la ESI.

Podemos decir entonces que la Educación Sexual Integral es una necesidad y un derecho, pero también es una inmensa oportunidad para promover cambios en la vida institucional y áulica con el fin de alojar a todxs y cada unx en el sentido más amplio de la enseñanza y el cuidado, cambios en la vida institucional y áulica que impactan en las subjetividades de nuestrxs estudiantes y de las familias. Por otro lado, sostenemos que *las prácticas inclusivas no son inclusivas en sí mismas*, devienen inclusivas cuando nos disponemos a escuchar, nos dejamos interpelar y ponemos en suspenso nuestras certezas.

Para cerrar, elegimos tomar expresiones del ministro de educación Jaime Perczyk: *Nuestro objetivo es la construcción de una escuela inclusiva y de calidad que prepare a niñas, niños y adolescentes para el mundo contemporáneo, para la vida en democracia y para su desarrollo personal (...)* (Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación, *pág 9*). Nada de esto es posible si no nos involucramos en la construcción de una escuela más inclusiva y democrática.

Reflexiones en torno a los diferentes espacios que se habilitan para las intervenciones pedagógicas en la atención temprana del desarrollo infantil

Liliana Alicia De Luca¹²⁸
Universidad Nacional de Luján

En este trabajo propongo problematizar algunas cuestiones referidas a la Atención temprana del desarrollo infantil (A.T.D.I), situándola como el inicio de las trayectorias educativas de niños en situación de discapacidad, período que coincide con el primer ciclo del nivel inicial. Nos interesa especialmente detenernos en la elección y definición de los espacios en los que se desarrollan las intervenciones, particularmente en la Provincia de Buenos Aires, ya que lejos de ser fortuitos, dan cuenta de posicionamientos teóricos y representaciones simbólicas determinadas.

Cuando hablamos de espacios físicos los pensamos en términos de escenarios, de ambientes, que se convierten en “estructuras de oportunidades, como contextos de vida enriquecedores o empobrecedores donde pueden desarrollarse (o no) aprendizajes significativos”. (Violante, 2015).

Entre la estimulación y la atención temprana: algo más que una cuestión semántica

A través de los años las prácticas en ATDI han ido variando acorde a los marcos conceptuales que las sustentaron. Inicialmente se hacía referencia al concepto de *estimulación temprana*, como “técnica que tiene por objetivo apoyar al niño en el desarrollo de sus aspectos instrumentales” (Coriat, L, y Jerusalinsky, A., 1983, Pág.4). Daba cuenta de intervenciones centradas básicamente en ejercicios, técnicas, instrumentos que tenían el claro objetivo de compensar y corregir las deficiencias de los niños. Estrechamente ligado al conductismo

¹²⁸ Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu) y Licenciada en Psicopedagogía (UM). Profesora especializada en Estimulación Temprana. Docente, investigadora y extensionista de la UNLu. Lilianadeluca09@gmail.com

y a modelos rehabilitadores, las propuestas de intervención se convierten en actividades previamente pautadas, con predominio en áreas sensorio-perceptuales y motoras, generalmente relacionadas con los diagnósticos, donde las relaciones vinculares y los contextos no parecen ser relevantes. Fundamentos eminentemente biologicistas (diagnóstico de reflejos, examen físico, medidas antropométricas) guían los programas de estimulación y las áreas que deben ser trabajadas. No se confiaba en la capacidad de los padres para participar en estos procesos, convirtiéndose mayormente en simples receptores y ejecutores de las indicaciones profesionales.

En este marco, los espacios destinados para implementar las acciones se organizan a partir de objetos, mobiliario, etc. que aseguren las condiciones para *estimular el desarrollo*, e incluso brinden “mejores oportunidades” de las que estas niñas tienen en sus hogares. Se privilegian instituciones tales como Centros de salud, hospitales, consultorios, escuelas especiales.

Paulatinamente comienza a ser cuestionada esta concepción del desarrollo como hecho universal, lineal, acumulativo, con una secuencia invariable, y cuyo único factor de progreso residía en la maduración del sistema nervioso.

Así, el desarrollo infantil, en los nuevos marcos, es pensado como proceso situado, en el que intervienen múltiples variables, valorando las pautas y representaciones familiares acerca de la crianza y la influencia de las prácticas culturales. “Los modelos ecológicos enfatizan las relaciones poliádicas y recíprocas, ya no en el niño o la niña en desarrollo en sí, sino entre los sujetos y sus entornos y en la historicidad de los cambios.” (Remorini, 2022. Pág 12). La concepción dialéctica entenderá al desarrollo de un niño como un proceso complejo en el que convergen e interactúan factores biológicos, medioambientales, históricos y sociales.

Por otra parte, se debilita la idea del bebé como un organismo aislado, incompetente y pasivo, reconociendo en cambio que posee iniciativa, con capacidad para suscitar respuestas e influenciar a las personas que lo cuidan. Reconoce al niño como un integrante del espacio concreto en el que vive, crece y se desarrolla: su familia, barrio, instituciones, relaciones interpersonales.

Así, la estimulación temprana dará paso a la *atención temprana*, cuyo objetivo será promover, a través de acciones sistematizadas, el pleno desarrollo de las potencialidades del niño como sujeto activo, que interactúa permanentemente con su medio. Se enfatiza la observación y el análisis de las relaciones vinculares, especialmente entre los niños y su madre, las que frecuentemente se convierten en el eje de las intervenciones.

A pesar de este cambio paradigmático, si bien la familia ocupa un rol central en la planificación de las acciones, los espacios y escenarios elegidos continúan siendo los mismos; el conocimiento del contexto se realiza en forma indirecta, por ejemplo, mediante entrevistas a padres y/o cuidadores.

Con el advenimiento de modelos pedagógicos que superan enfoques médico-rehabilitadores, la modalidad de educación especial inicia un significativo proceso de transformación. Los cuestionamientos a las clasificaciones y etiquetamientos, al protagonismo excesivo de los diagnósticos médicos en el quehacer pedagógico que suelen convertirse en “pronósticos educativos”, permiten cambiar la mirada y dirigirla hacia las posibilidades, potencialidades de quienes aprenden, interpelando las prácticas de enseñanza.

En relación con la Atención temprana, progresivamente son desplazados los posicionamientos anteriores (rehabilitadores, clínicos), para situarla como el inicio de la *trayectoria educativa* de los niños en situación de discapacidad. En este marco, se apela a la necesidad de planificar las intervenciones considerando la perspectiva pedagógica, siendo el Diseño Curricular del primer ciclo del Nivel Inicial quien guíe y oriente esos procesos.

Asimismo, los enfoques actuales enfatizan que el origen de la discapacidad es predominantemente social, ya que surge en la interacción de las condiciones de las personas con las barreras del entorno. Esto genera la necesidad de conocer a los destinatarios de nuestras prácticas pedagógicas en los ambientes que habitualmente habitan, para detectar dichas barreras y diseñar los apoyos correspondientes.

La normativa señala que para pensar el diagnóstico situacional y el diseño de las Propuestas Pedagógicas Individuales se ha de reconocer la valoración del niño en su contexto, promueve así la “observación del

niño en su entorno cotidiano para la valoración de su desarrollo y el diseño de propuestas pedagógicas inclusivas”. (Documento de apoyo N1/16 pág 3). Se alienta a avanzar en la sistematización de las llamadas visitas domiciliarias, cuya implementación reconoce el hogar como un espacio significativo. Este acercamiento a los hogares genera valiosas interacciones con diferentes miembros de la familia, y permite conocer el entorno real en el que se desarrollan y aprenden las niñeces.

Ahora bien, si las condiciones del entorno operan como facilitadores u obstaculizadores del desarrollo, particularmente en personas en situación de discapacidad: ¿No deberíamos plantearnos que las intervenciones pedagógicas se realicen en esos espacios? ¿No son acaso los ámbitos en los que cotidianamente viven y aprenden los niños donde podremos diseñar apoyos en función de las barreras que allí se presentan?

Otros espacios posibles...

Los avances en la investigación “Análisis de las intervenciones de los equipos de orientación con niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares”,¹²⁹ nos permiten proponer otros espacios en los que pueden generarse intervenciones de niños con discapacidad. Parte del trabajo de campo fue realizado en el área de maternal de la Red Andando¹³⁰ donde indagamos, mediante observaciones, entrevistas en profundidad y la participación en instancias de formación, el modo en el que se llevan adelante los procesos de inclusión de niños entre 45 días a 3 años en situación de discapacidad. Cabe destacar que dado la inexistencia de jardines maternales públicos y/o privados, los centros comunitarios se constituyen en la única oferta de educación y cuidado en esta zona.

Del análisis realizado se desprende que el trabajo con niños con discapacidad no aparece como un tema conflictivo, sino más bien, como una de las tantas situaciones en las que se manifiesta la diversidad. “La inclusión, en general, se asocia con situaciones sociales complejas;

¹²⁹ Llevada a cabo desde el año 2020 por un equipo de la Universidad Nacional de Lujan, integrado por docentes de las asignaturas de Taller de Psicopedagogía, Psicología Educacional y el Seminario de Pedagogía Especial de la carrera de Ciencias de la Educación.

¹³⁰ Hay 1580 niños y niñas entre 45 días a 3 años

dentro de una concepción más amplia, en tanto derechos culturales que alcanza a las familias y a los propios hijos e hijas de las educadoras”. (Davio, S., De Luca, L., et al., 2022, pág. 2).

Les niños transcurren en este ámbito educativo durante varias horas al día, constituyéndose en el lugar donde se desarrollan las actividades de la vida cotidiana (juego, alimentación, relaciones interpersonales), razón por la cual advertimos que se convierte en un espacio potente, tanto para la valoración del desarrollo, como para definir e implementar los apoyos adecuados en relación con la situación de discapacidad por la que atraviesan.

Otro elemento significativo que abona esta idea es la relación estrecha que poseen las educadoras comunitarias con las familias, que permite la detección de las barreras para el aprendizaje que con mayor frecuencia aparecen, las distintas representaciones familiares en torno a la discapacidad, las potencialidades y fortalezas de los entornos, otras cuestiones.

En cuanto a la articulación con la Modalidad de Educación Especial, registramos que es poco frecuente que se generen acciones compartidas, algunas se han diluido por diversos factores institucionales, dependiendo de las políticas educativas implementadas en diferentes períodos. (Davio, S., De Luca, L., et al., 2022)

Consideramos que estas articulaciones deben superar la instancia en la que se comparte información, fundamental pero no suficiente, para avanzar en acciones que desde la corresponsabilidad permitan diseñar colectivamente los apoyos mencionados con los aportes de las distintas especificidades.

Para seguir pensando

Si bien los lineamientos y enfoques actuales indican claramente la necesidad de recuperar los contextos reales por los que transitan las niñas para la práctica pedagógica en la Atención temprana, prevalecen ambientes artificiales, muchas veces solo organizados desde la perspectiva de las adulteces.

Son varias las líneas que surgen para continuar analizando, probablemente la formación docente sea una de las claves para posibilitar esta transformación, en la medida que se genere una oferta

formativa continua, mediante Diseños curriculares que contemplen las perspectivas analizadas.

Finalmente será preciso la reorganización de los servicios que atienden a esta población, garantizando los recursos humanos y materiales como condición indispensable para hacer viables estas propuestas.

Las propuestas lúdicas de la Red Andando: una invitación a jugar con sentido comunitario

Silvina Mariela Davio¹³¹

Universidad Nacional de Luján, Universidad Pedagógica Nacional

El trabajo presenta una aproximación a las propuestas lúdicas que se desarrollan en la Red Andando de Centros Comunitarios de Educación Popular de Moreno y Merlo del conurbano bonaerense, considerando que el juego constituye uno de los ejes vertebradores de los proyectos educativos, culturales y comunitarios de la Red.

En el marco de un proyecto de investigación que venimos llevando a cabo desde la Universidad Nacional de Luján, denominado “Análisis de las intervenciones de los equipos de orientación con niños y niñas en ámbitos comunitarios y escolares” (2019-2023)¹³², nos acercamos a los sentidos atribuidos por los/as propias educadoras comunitarias a sus propuestas, a través de un enfoque etnográfico.

En la presentación se realiza un recorte que hace foco en las propuestas lúdicas de la Red Andando, en el marco de los procesos dinámicos que tuvieron y tienen lugar entre las educadoras y *el equipo de acompañamiento*¹³³, en relación con las miradas sobre las niñeces, familias, comunidad, educación, cuidados y crianza. En el trabajo se analizan tres dimensiones relacionadas con el lugar y los sentidos en torno al juego, en el devenir histórico de las propuestas de la Red. Una primera dimensión relacionada con la identidad de la Red Andando; la segunda vinculada con el carácter comunitario y participativo de las propuestas; y la tercera guarda relación con la especificidad de las intervenciones desde la educación popular. Tales dimensiones interrelacionadas, se presentan por separado sólo a los fines de la

¹³¹ Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora e Investigadora de la UNLu y la UNIPE. silvinadavio@hotmail.com

¹³² En el proyecto participamos Analía García (directora), Liliana De Luca, Aldana Telias y Silvina Davio (integrantes del equipo de investigación)

¹³³ Equipo Interdisciplinario conformado en el 2004 cuya finalidad es acompañar las planificaciones y formaciones de los y las educadoras.

sistematización y análisis, sin embargo, forman parte y se entranan en la vida cotidiana de los Centros Comunitarios y en los debates, decisiones y acuerdos a nivel de Red, que marcan lineamientos y posicionamientos políticos en las disputas sociales más amplias.

El lugar del juego en la identidad en movimiento de la Red Andando

El trabajo de campo, el diálogo con educadoras y equipo de acompañamiento de la Red Andando, posibilitó dimensionar el lugar que históricamente ocupó el juego en la búsqueda de una identidad de Red, de cada centro comunitario y de las educadoras. Los movimientos que fueron realizando en su constitución como colectivo, definición de tareas, reconocimiento y diferenciación de otros proyectos, posibilitaron que las propuestas lúdicas se instalaran de manera permanente, planteando distintos desafíos.

La observación participante y el diálogo, así como los distintos tipos de registro, nos permiten acceder a los modos en que significan las situaciones e intervenciones los equipos de trabajo (Guber, 2011). Las educadoras populares, tal como se reconocen actualmente, llevaron adelante distintos procesos identitarios, en los que se destaca el acompañamiento de un equipo que contribuyó, a su vez, a la articulación e integración con otros actores sociales e instituciones. En el caso de las propuestas lúdicas, se vieron modificadas, de acuerdo con lo relevado, por dos instancias primordialmente: participación en 2002 en un proyecto canadiense¹³⁴ en articulación con la Red El Encuentro y la UNGS, y participación en 2015 en un programa desarrollado por Lekotek de apertura de juegotecas comunitarias (GARCÍA, 2016).

La primera instancia (2002), consistió en que educadoras de dos centros comunitarios¹³⁵ y miembros del equipo de acompañamiento viajaran a conocer espacios para infancia en Canadá, centrados en el

¹³⁴ El Proyecto denominado "Innovando en la Atención a la Niñez en Riesgo: ONGs argentinas y canadienses aprenden juntas", fue promovido por la Federación Canadiense de Servicios de Cuidado Infantil con otras entidades asociadas.

¹³⁵ Casita Feliz de la Red Andando y El Ceibo de la Red del Encuentro.

juego. Se equipó con materiales lúdicos el centro Casita Feliz y se puso en marcha una prueba piloto de un modelo denominado: “Basado en el juego y centrado en el niño y la niña”. Tal experiencia, según relatan las educadoras, posibilitó ampliar la mirada acerca del juego a nivel de Red, los materiales y espacios lúdicos, pero también puso de relieve las diferencias entre contextos culturales tan distintos, y la necesidad de encontrar *modelos propios*¹³⁶, a partir de las características locales de cada comunidad.

La segunda instancia, posibilitó la participación en diferentes propuestas formativas y de acompañamiento a la creación de juegotecas comunitarias, promovidas por la Asociación Lekotek¹³⁷. En 2007 se abrieron juegotecas comunitarias en cinco centros permitiendo ampliar las propuestas y recursos en cada uno. Sergio Fajn (2020), desde Lekotek, sostiene que tal proceso significó profundizar con las educadoras la conciencia respecto de la necesidad de promover el juego como derecho fundamental de niños y niñas. Este aspecto reviste especial importancia en los trayectos formativos llevados a cabo por las educadoras, por ejemplo, en el *Grupo de Interés*¹³⁸, donde la mirada de infancia fue cambiando, considerando a niños y niñas como sujetos de derechos y las educadoras como parte del Sistema de Promoción y Protección Integral (Ley 26.061).

El juego con sentido comunitario y participativo

En las propuestas cotidianas sostenidas por las educadoras de la Red y el equipo de acompañamiento, se pone de relieve la centralidad de la mirada comunitaria de los problemas, entre ellos la garantía del derecho al juego en niños y niñas. Aparecen interrogantes relacionados con ¿qué posibilidades de jugar en el barrio tienen los

¹³⁶ Se resaltan en cursiva las palabras textuales de las educadoras de la Red Andando.

¹³⁷ La Asociación internacional sin fines de lucro Lekotek, surgida en la década del 60 en Suecia, se instaló en los años 90 en Argentina y tiene por objetivo promover la inclusión social a través del juego de personas con discapacidad, familias, niños y niñas en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

¹³⁸ Fue un espacio de formación cerrada en los que se discutió por más de dos años modalidades de mirar y construir a las niñeces.

pibes y pibas? ¿cómo son los espacios públicos verdes en los barrios para el juego? ¿a qué juegan, con quienes y con qué materiales juegan en sus casas? ¿qué actividades y recursos de los centros comunitarios favorecen la promoción del juego en el espacio público?

En instancias de encuentros de reflexión y formación de educadoras, como en el acompañamiento en terreno, llevados adelante por el equipo de acompañamiento, se favorecen acciones que sitúan al juego en la comunidad: proyección y construcción de espacios verdes destinados al juego y esparcimiento (centro Casita Feliz); presentación de proyectos para adquirir recursos lúdicos trasladables a plazas, incluyendo un carro para mover los juegos a espacios abiertos en el barrio (centro Caacupé); organización de festejos con juegos en la plaza, por ejemplo para el día de la niñez (centro San Cayetano Moreno) (registros de campo, 2021-2022).

Asimismo, se promueve fuertemente la participación de las familias en actividades lúdicas en los centros, favoreciendo que se compartan momentos de juego durante la asistencia a la jornada y cuando están en sus casas. Durante la pandemia y las medidas de aislamiento, se acercaron gran cantidad de consignas y materiales que tenían como objetivo fundamental la promoción del juego en la vida cotidiana (García y Davio, 2021).

Por otro lado, frecuentemente las educadoras reflexionan colectivamente acerca de la consideración de los puntos de vista de los pibes y pibas. En registros audiovisuales de la Red, niños y niñas señalan que *les gusta ir al centro porque juegan a distintos juegos* y con otros (Red Andando, video 30/08/2018¹³⁹). Del mismo modo, el equipo de acompañamiento registra que algunos/as pibes/as sostienen que las plazas ya no son lugares de juego porque se transformaron en ferias (García, 2019).

La pregunta, registro, valoración y consideración de los modos de pensar, actuar y sentir de las niñeces respecto del juego, sus condiciones, autonomía y libertad de elección, se convierten en parte de los criterios con los que se desarrollan las intervenciones en la Red. Entendemos que las propuestas lúdicas en ámbitos comunitarios

¹³⁹ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=usRL9sSCQkE>

constituyen posibilidades de potenciación de la participación de las niñas, favoreciendo la introducción, transmisión y transformación de los sujetos y las comunidades en relación con los símbolos y significados culturales (Davio, 2023).

Las propuestas lúdicas desde la perspectiva de educación popular

La dimensión educativa de las propuestas lúdicas de la Red, requiere ser enmarcada dentro de la perspectiva de educación popular, que tiene como propósito central la transformación de la desigualdad social. Educadoras y Equipo de Acompañamiento, desarrollaron a lo largo de su historia distintas instancias de reflexión y formación en torno a la educación popular (García, 2014).

Dentro de las acciones que desarrollan con carácter formativo, se encuentra la escritura colectiva de narrativas pedagógicas, que permiten dejar memoria de las experiencias, pero también resultan una herramienta pedagógica para la transmisión a las educadoras que se van incorporando a la Red. En distintos relatos publicados, se refieren al juego en las propuestas cotidianas con niñas y familias, en el *período de inicio* o bien en *jornadas de juego* abiertas a la comunidad (García, 2020).

Las educadoras asumen el desafío que supone la valoración y *ampliación de los repertorios culturales* y lúdicos de las comunidades y los sujetos, el desarrollo de las capacidades transformadoras y creativas de los grupos. Al respecto, durante la pandemia, educadoras y equipo de acompañamiento escribieron colectivamente cuadernillos de actividades para niños, niñas y familias, donde se otorga relevancia a la enseñanza de juegos con reglas convencionales, entre ellos rayuela, ta-te-ti y lotería (Sarlé, 2019). Tales propuestas permiten superar las posiciones dilemáticas entre “jugar por jugar” y “jugar para”, comprendiendo que el juego también constituye un contenido con alto valor cultural (Brougere, 1998; Sarlé 2006, 2016)

El juego desde la educación popular, surge como consecuencia de un proceso de libertad y de su proyecto político creador y desafiante, de acciones donde se resignifican y resimbolizan aspectos de la realidad (Korol y Algava, 2006). En tal sentido, en 2015 desde el área de

jóvenes, se promovió la producción artesanal de juegos, funcionando una cooperativa que diseñaba y producía juegos de mesa (entre ellos un dominó trilingüe: guaraní, español y wichi). Tal proyecto, puede pensarse con sentido transformador, en tanto representa una alternativa a los circuitos de producción y consumo de materiales lúdicos impuestos por el mercado.

A su vez, pensar las propuestas lúdicas desde la educación, requiere abordar una tensión que es preciso problematizar, que es la conformación de los grupos y cómo incide el factor edad en ello. La posibilidad que se habilita en los centros comunitarios, respecto de la conformación de grupos con niños/as de diferentes edades, pone en cuestión el discurso universalizante del progreso/desarrollo/maduración de la trayectoria de cada sujeto humano (Rabello de Castro, 2001). En este sentido, las prácticas lúdicas modifican a las personas y grupos (Enriz, 2011) y ofrecen la posibilidad de potenciar aspectos del desarrollo a través de la interacción de personas con diferentes experiencias, contribuyendo a la recuperación de la memoria colectiva de prácticas sociales y culturales, al mismo tiempo que a la capacidad creadora de transformar la realidad (Vigotsky, 1934).

Finalmente, dejamos abiertos interrogantes a profundizar en futuros trabajos, respecto de las particularidades que asumen las propuestas en centros comunitarios específicamente, comprendiendo que cada centro tiene autonomía en sus decisiones y se entrama en el territorio de manera particular. ¿Cómo se produce el diálogo intergeneracional e intercultural en las propuestas lúdicas? ¿En qué sentido se vuelven transformadoras las experiencias y prácticas lúdicas de los bebés, niños y niñas en su vida cotidiana en los centros comunitarios? ¿Qué características tienen las propuestas en relación con espacios, tiempos, grupos, recursos e intervenciones cotidianas en relación con el enfoque de educación popular?

Apoyo escolar barrio Carlos Gardel: una experiencia de formación compartida

Susana Cubo¹⁴⁰ y Azucena Goeminne¹⁴¹

*Apoyo escolar del Barrio Carlos Gardel,
Universidad Nacional de Luján*

Presentaremos aquí el Apoyo Escolar que funciona en el Barrio Carlos Gardel en la localidad de Palomar del partido de Morón. En ese espacio nos desempeñamos como educadoras. Podemos ubicar su existencia desde el año 2000 en instalaciones de la Capilla de la Virgen de la Asunción. Surge de la iniciativa de familias de niños y niñas que en ese momento se encontraban *en situación de riesgo educativo* (Sirvent, M.T., 1998) por diversos motivos y en medio de una reforma estructural del sistema escolar. Las familias convocaron a la profesora Cristina Mazzini que se desempeñaba como docente en el ISFD N 45¹⁴² de Haedo y supervisaba las prácticas de estudiantes en una escuela cercana al barrio. Le informaron sobre las dificultades y le solicitaron ayuda para que sus hijxs/nietxs que iniciaban la Educación General Básica¹⁴³ no abandonaran la escolaridad después de terminar 6to grado.

¹⁴⁰ Maestra, Lic. y Prof en Cs. de la Educación (UNLu), Especialista en educación con niñeces y juventudes (UNGS y FLACSO) y abordajes sociocomunitarios (UNLa). Voluntaria del Apoyo. susacu@yahoo.com

¹⁴¹ Maestra, Lic. y Prof. en Cs. de la Educación (UNLu), Diplomada en intervenciones pedagógicas en contextos de encierro (UNSaM), Extensionista (UNLu). Voluntaria del Apoyo. azugo2002@yahoo.com.ar

¹⁴² Instituto Superior de Formación Docente

¹⁴³ EGB Ley Federal de Educación N° 24.195/93

“Imagen N° 9: Puerta de entrada - Apoyo escolar”



El *Apoyo* funcionó en la Capilla de la Virgen la Asunción hasta el 2017. Los cambios de gestión en el municipio de Morón y la provincia de Buenos Aires en el 2016 produjeron modificaciones que entraban en conflicto con los posicionamientos ético políticos que siempre fundamentaron el funcionamiento del Apoyo. Estas modificaciones, generaron el traslado con todo su mobiliario, equipos y biblioteca al Anexo donde se venía funcionando con el grupo de lxs más pequeñxs. Ese espacio, que es propio y fue adquirido por integrantes del apoyo, se encuentra en el Monoblock 4, acceso 13, Planta Baja y obligó a una reorganización de los grupos ya que el lugar es reducido.

El *Apoyo Escolar* es un espacio con intencionalidad pedagógica sostenido por docentes y particulares voluntarixs. Asisten niños, niñas y adolescentes (en adelante: NNyA) de entre 6 y 17 años que concurren a escuelas primarias y secundarias de los municipios de Palomar, Tres de Febrero y Morón. Lo hacen los días sábados de 10 a 14:30 organizados en el grupo de lxs más chicxs (1ro, 2do y 3er grado) lxs del segundo ciclo (4to, 5to y 6to grado) y lxs más grandes de 1ro a 6to año de secundaria. Hubo momentos en que se pudo trabajar con un taller de arte, y otro de juegos. También se sostuvo hasta fines del año 2019 el acompañamiento a un grupo de niñxs de primer ciclo los días miércoles de 10 a 11.30. Al grupo de los sábados llegaron a asistir más de 100 (cien) NNyA hasta el año 2017. Desde ese momento el cambio de lugar y las condiciones reducidas del nuevo espacio provocaron

el descenso en la cantidad de lxs que pueden concurrir. También se acompaña a estudiantes de nivel superior. Desde sus inicios el Apoyo siempre fue un espacio de práctica para estudiantes de profesorado. Desde 2009 se constituyó como centro de práctica de estudiantes de primer año de las carreras de profesorado de nivel inicial y nivel primario del ISFD N°45.

Lxs NNYA del barrio Carlos Gardel son parte de familias numerosas, monoparentales, beneficiarias de planes sociales, en numerosos casos con padres, madres y/o hermanxs con privación de la libertad. La situación social y económica en la que viven les dificulta el acceso a la atención de la salud, a la alimentación y a la educación. Los traslados y mudanzas por razones económicas y de violencia intrafamiliar son también otros aspectos que inciden en el ausentismo y la falta de continuidad con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En algunos municipios del conurbano bonaerense, el Subprograma de Urbanización de Villas y Asentamientos precarios del Plan Federal de Viviendas (SUVAP) financió con fondos nacionales, girados a la Provincia de Buenos Aires, la erradicación de villas. En los años 2005/06 se implementó este programa en lo que era la villa Carlos Gardel. Como consecuencia de esto se transformó el espacio con la construcción de casas, con calles e iluminación en lo que eran los núcleos habitacionales transitorios. A pesar de estas reformas persiste la precariedad en muchas viviendas. En otro orden es también frecuente la desocupación o subocupación laboral de lxs adultxs a cargo. Muchxs de estxs NNYA carecen de espacios físicos para encarar las tareas en un clima de trabajo necesario, así como de materiales de estudio, lo que hoy se profundiza porque ese recurso se ha sofisticado con pantallas y conectividad. Las desigualdades que sufren lxs pone en desventajas en sus posibilidades de aprendizaje y es frecuente que al mismo tiempo sean percibidas con toda una carga de prejuicios que los instala en el lugar del déficit.

Es evidente que el tema de los derechos de las infancias y adolescencias ha sido visibilizado y discutido. Que ha generado una legislación que busca modificar el estado de desprotección de en que se hallan y que se le reconoce su importancia (García, A. 2021). Sin embargo, persiste una brecha entre lo que se declara en el marco de las leyes dirigidas a NNYA que formulan la garantía de derechos

y la ejecución de políticas públicas y lo que sucede muchas veces en esos vínculos escolares y familiares. Esta distancia entre los *frentes discursivos* (Cardarello y Fonseca, 1999) y el entorno social, en este caso de las infancias y adolescencias que habitan el barrio Carlos Gardel, concurren a las escuelas cercanas y al *Apoyo*, es una de las particularidades con las que se encuentran lxs docentes, los EOE¹⁴⁴ de las escuelas, lxs trabajadorxs de los Servicios Locales y también lxs estudiantes de profesorado. Existe una distancia entre los enunciados ideales cargados de una fuerte impronta moral y ciertos núcleos duros que se reflejan en las maneras en que son descritos y calificados algunos sectores de la sociedad. La apropiación de ese discurso no garantiza un ejercicio pleno de igualdad y respeto por el otrx. El enfoque de los derechos con una fundamentación de protección se encuentra aún con las contradicciones de una mirada social que carga prejuicios y desvalorización hacia aquellxs que las leyes dicen proteger.

Los efectos de estas desigualdades parecen haberse hecho más evidentes después de los dos años de asistencia discontinua por efectos de medidas de cuidado tomadas por la pandemia.

Durante los años 2020 y 2021 el *Apoyo* sostuvo la conexión con las familias para acompañar a la distancia la permanencia de sus hijxs en las escuelas, con las limitaciones propias de una tecnología insuficiente. Mantener el vínculo con las familias a pesar del ASPO¹⁴⁵ permitió intervenir en las escuelas junto a sus docentes. Hubo un seguimiento más allá de las dificultades para la tarea escolar, con un acompañamiento con otras características. Esta forma de vínculo sostenida en el tiempo con la comunidad del barrio hizo posible estar presentes frente a nuevas dificultades, que hicieron necesario que la conexión con distintas instituciones tuviera otros objetivos, tales como atención médica, pedido de alimentos, etc.

Después de un periodo de reorganización y adecuación del espacio se volvió a la presencialidad a partir del encuentro con NNyA y familias el 27 de agosto de 2022. Fecha desde la cual se continúa tratando de adecuarse a las demandas que se han hecho más relevantes en estos últimos tiempos.

¹⁴⁴ Equipos de Orientación Escolar (EOEs)

¹⁴⁵ Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO)

Todxs lxs educadorxs que forman parte del *Apoyo* lo hacen desde el voluntariado sin percibir ninguna remuneración. Los recursos materiales, tanto de infraestructura como todo el material didáctico, se sostienen con aportes de lxs propixs educadorxs y de instituciones locales. Por ejemplo: el uso de la capilla como espacio físico de encuentro fue un aporte valioso desde sus inicios hasta 2017; el trabajo de mantenimiento edilicio por parte de estudiantes del Colegio EMAUS, que en el dictado de algunas materias sostienen una presencia solidaria con la comunidad y ayudan como parte de su misión dentro de la enseñanza; la participación de la comunidad del barrio (y muchas veces otras instituciones como el Colegio Elmina Paz de Gallo y el propio I.S.F.D.N°45) prestando las instalaciones para peñas u otros encuentros que se organizan desde el apoyo, aportando con recursos económicos a partir de eventos culturales y participativos a los que es convocada la comunidad del barrio.

Se participó en el Plan Nacional de Voluntariado Universitario (PNVU) con la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y esto permitió obtener aportes significativos para adquirir material didáctico, libros y tecnología con la que todavía se cuenta.

El *Apoyo* escolar se piensa y permanece como un espacio social formado y sostenido por redes de sujetos que intervienen desde una idea de educación con un sentido ético y político, ya que de ello depende la formación del ciudadano. En ese encuentro entre educadorxs, familias, docentes en formación y NNyA se dan ciertas condiciones para que sea un lugar de resistencia a situaciones de injusticia. La *problematización*¹⁴⁶ de las realidades que surgen de ese intercambio, habilita la construcción del problema conformando un campo de saber que permitiría abarcar comportamientos y prácticas que dificultan las trayectorias escolares.

La defensa de un pensamiento crítico-reflexivo-emancipador (Walsh, C. 2014) que no quede solo en el discurso podría movilizar la acción en el sentido de una construcción, siempre provisoria y en

¹⁴⁶ “Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni tampoco creación por el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de prácticas discursivas o no discursivas que hace entrar una cosa en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como un objeto del pensamiento (sea bajo la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.). (Foucault, 1994, p. 1498, traducción propia)” (Grinberg, 2010).

proceso, hacia una subjetividad que valore la palabra y el diálogo en los términos en que para Freire constituyen una *praxis* (Freire P. 2010).

En los fundamentos del *Apoyo*, el barrio es el contexto en el que el conocimiento sirve como mediación para el encuentro, para que circule la palabra de todxs con los matices que aportan las familias a través de sus hijxs y lxs mismxs educadorxs. Esto nos lleva a una expresión que para quienes formamos parte de este grupo es una de las bases primordiales: el concepto de *Formación Compartida*. Esta expresión se sostiene en el convencimiento de que todxs lxs que son parte del *Apoyo*: niñxs, jóvenes, familias, educadorxs, estudiantes de profesorado que realizan sus prácticas en este espacio, colaboradorxs de otras instituciones y particulares, lo hacen a partir de la idea de que esta experiencia se basa en el principio de Paulo Freire: aprendemos en un mundo mediatizado donde debemos reconocer saberes en cada unx de lxs que concurren tanto como en el valor de la participación y el diálogo.

Aspectos sobre los que se enfatiza

- El Apoyo escolar nace de una necesidad que expresa parte de su comunidad.
- Valoriza la escuela pública como espacio de formación de niñxs y jóvenes. Es un proyecto enraizado en el vínculo con docentes de las escuelas cercanas al barrio.
- Tiene como objetivos reforzar la lectura y escritura, la resolución de situaciones y un trabajo colectivo y reflexivo que propicie la acción conjunta.
- Le da un lugar central, desde sus inicios, al mantenimiento y uso de la biblioteca.
- No recibe financiamiento de ninguna organización. Se gestiona con el apoyo de quienes forman parte de este grupo de voluntarixs (esto comprende a lxs educadorxs y amigxs del barrio y del *Apoyo*).

- Busca potenciar a lxs chicxs para que estén en condiciones de enfrentar un mundo injusto y desigual.

El *Apoyo Escolar* tiene una historia de más de veinte años, una trayectoria que se ha sostenido frente a cambios propios de una dinámica social, cultural, política y económica. Para lograr esto ha sido permanente la voluntad de diálogo y reflexión sobre sus fundamentos junto a docentes, familias, educadorxs y comunidad en general. Podemos decir que esto nos permite el intercambio constante con los diferentes actores sociales, con sus realidades y formas de entender los problemas y necesidades. Las formas de relacionarnos, los contenidos y sus formas de abordarlos, el acercamiento a las escuelas y su conexión con las familias se encara siempre desde esta consigna de *formación compartida*. Entendemos que todxs aportan con sus saberes, que todas las voces tienen importancia y que el aprendizaje es una construcción que requiere de ese intercambio.

Imagen N° 10: Biblioteca



Estudio y análisis crítico de la compleja relación entre cuidado, educación y crianza para garantizar derechos desde los cuatro jardines creados por el Municipio de Escobar

Mariela Claudia Guzmán¹⁴⁷ y María José Croce¹⁴⁸
Jardines de Infantes Municipales de Escobar

En Argentina a pesar de los progresos en legislaciones¹⁴⁹ sobre las infancias y sus derechos, hay cierta invidencia de les niñes¹⁵⁰ como sujetos de derecho¹⁵¹ y también para quienes tienen la responsabilidad de criarles, educarles y cuidarles.

El campo de las infancias, en la actualidad se manifiesta con tensiones y debates en las categorías de cuidar-asistir, enseñar-educar. Son debates que interpelan a la educación infantil y que no siempre logran interpretar ese sistema dual compuesto por establecimientos que enseñan y por establecimientos que asisten y enseñan por fuera del circuito de la enseñanza oficial.

¹⁴⁷ Directora y asesora pedagógica de Jardines municipales, Escobar. Maestra de nivel inicial, Lic. en Educación, Mg. y doctoranda en Cs. Soc. (FLACSO)
jardinesmunicipalesescobar@hotmail.com

¹⁴⁸ Representante legal y asesora pedagógica de Jardines municipales, Escobar. Prof. de nivel inicial, Lic. en Educación, Mg. y doctoranda en Cs. Soc. (FLACSO)
jardinesmunicipalesescobar@hotmail.com

¹⁴⁹ Se está haciendo alusión a la Ley nacional n° 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (sancionada en 2005) y a la Ley de la provincia de Buenos Aires n° 13.298 de Promoción y protección integral de los derechos de los niños (sancionada en 2005)

¹⁵⁰ El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras por lo tanto se decide utilizar le niñe. En este artículo la letra “E” (“todes”) suele aparecer como forma de representar identidades sexogenéricas que incluyen, también, al masculino.

“Se utiliza un lenguaje no excluyente porque: permite crear referentes femeninos, visibiliza a las mujeres, nombra correctamente tanto a varones como a mujeres, rompe estereotipos y neutraliza los prejuicios sexistas que afectan a unos y a otras.” Extraído de la Guía para un lenguaje no sexista del Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina.

¹⁵¹ Es el tratado internacional que se establece en la Convención de los derechos de los niños – niñas y adolescentes, adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho.

La estructura de instituciones diferentes que consideran a las infancias sujetos de sus acciones, se encuentra en un período histórico reivindicatorio, tanto para les niñes como para les educadores populares y docentes que se han hecho cargo de ellos realizando una labor de zurcido en el entramado social en situaciones tanto de crisis económicas como en el contexto pandémico¹⁵². Hoy resulta clave en nuestro país investigar sobre la trama que envuelve a estas heterogéneas instituciones educativas que atienden a las primeras infancias en extrema vulnerabilidad social pero que también en sus territorios, componen y sostienen lazos sociales.

Este trabajo plantea la necesidad de exponer la infraestructura territorial del cuidado desde los discursos y prácticas de las¹⁵³ docentes de nivel inicial en instituciones como los jardines de infantes municipales que atienden infancias en vulnerabilidad en el Distrito de Escobar.

Entre el 2018 y 2019 se crearon cuatro instituciones desde una lógica privada donde el Municipio se constituye en empleador, sin perder el eje de sus acciones hacia la gestión social. Las instituciones se encuentran en contextos diversos: dos de ellos en localidades donde hay más población de niñes que adultos. Los edificios se ubican en el Barrio de Lambertucci donde está la comunidad Boliviana, en el Barrio Obejero de la localidad de Maquinista Savio (en el límite con el partido de Pilar), en Loma Verde y en Ingeniero Maschwitz. Invertir en este proyecto fue la respuesta que se dio a las comunidades ante los insuficientes servicios de cuidado gratuitos. El proyecto se gestionó para no seguir profundizando la fragmentación educativa en les niñes que no tienen la oportunidad de tener experiencias educativas antes de iniciar el ciclo escolar del nivel primario. Evitando seguir excluyendo a las primeras infancias desde la educación temprana, según el contexto de origen.

¹⁵² La capacidad de adaptabilidad y solvencia de las organizaciones sociocomunitarias es clave para dar respuestas colectivas a un conjunto de necesidades que se manifiestan en los barrios bajo un “dinamismo vitalizante” (Fournier, 2020, pág. 8).

¹⁵³ Utilizamos artículo femenino porque son todas mujeres.

Este trabajo pretende registrar el desafío actual de permitir a les niñes crecer dignamente desde un enfoque de derechos¹⁵⁴ bajo una lógica híbrida donde el Estado más cercano al territorio, en este caso el Municipal, se posiciona en la educación temprana. Las prácticas educativas contextualizadas en el territorio, sumadas a la intervención de otros actores como son les educadores de los centros de desarrollo infantil, profesionales del área de la salud, desarrollo territorial, del área de cultura, o incluso del ámbito privado, etc. ponen en debate la importancia de reconsiderar las formas de abordar la educación infantil en contextos de vulnerabilidad.

Se propone analizar, comprender la experiencia de las cuatro instituciones que atienden un total de seiscientos niñes abordándoles con los distintos dispositivos municipales pero lo más importante generando lazos intersectoriales. Quisiéramos exponer este proyecto municipal como una experiencia educativa alternativa en un trayecto de cuatro años y medio en el territorio. Se trata de explicar la labor que realizan las docentes de nivel inicial en sus diferentes roles en dichas instituciones. Se pretende exponer los efectos de una diversidad de posiciones y relatos en la compleja relación entre el cuidado y la enseñanza. A través del presente estudio se quiere develar si estas experiencias pueden convertirse, para sus comunidades, en una invención de orden político¹⁵⁵ cuando sus prácticas aspiran a alcanzar soluciones reales, abordando la perspectiva de infancias y la perspectiva comunitaria en situaciones de vida con derechos vulnerados.

¹⁵⁴ Siguiendo la línea de Barna (2015, pág.8) Entendemos por enfoque de derechos del niño y escasamente delimitado campo de saberes, epistemologías, moralidades, discursos, instituciones y prácticas que se estructuran en torno a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) pero que exceden legislaciones, normativas, regulaciones, etc. Esta categoría a utilizar expone cierta ambigüedad pero es más acertada que utilizar conceptos como paradigma, modelo, sistema concepto que se presenta como muy amplio cuya aplicación es opuesta a las legislaciones de infancias precedentes (García Méndez, 1998; Cillero, 1997; Konterllnik, 2004).

¹⁵⁵ Entendiendo que dicho orden político no se trata del partidismo si le adulte involucrade pertenece o no a determinada ideología. Abordamos el sentido político de posicionar la comunidad a una cohesión social donde todes participen y que democráticamente puedan acceder a ciudadanías plenas accediendo a sus derechos. La creación de los jardines beneficiaron a les adultes en el territorio, para organizarse de otra manera al interior de sus familias y que puedan tanto varones como mujeres trabajar e incorporarse al círculo de producción económica.

La Argentina en asuntos de cuidado y educación cuenta con progresos significativos, desde sus normativas, a nivel nacional hay importantes resultados en términos de crecimiento del nivel inicial. Las salas de 4 y 5 años son obligatorias y la normativa nacional establece la responsabilidad de los Estados de universalizar la oferta para los niños de 3 años y de ampliar la oferta para la franja de 45 días a 2 años.

Aún se constatan retos en torno a la calidad de los servicios, en relación con las necesidades de las familias. Se suma a esto considerar los profundos contrastes en el acceso por la posición socioeconómica de las familias¹⁵⁶ y de las posibilidades con que cuentan las jurisdicciones para ofrecer los servicios de educación. En Argentina estos problemas se profundizan aún más con respecto a los territorios rurales o contextos más vulnerables.

La falta de acceso a servicios educativos en la oferta pública para cuidar y atender en primeras infancias permite el crecimiento de una multiplicidad de ofertas. Este universo que se presenta para compensar lo que el Estado no garantiza, es heterogéneo y fragmentado.

El problema de ampliar la cobertura y aumentar la calidad de las propuestas es el mayor reto y también la oportunidad para propiciar la coordinación intersectorial y la cooperación estratégica entre áreas como las de educación, salud, desarrollo social, etc. El foco de nuestra indagación es analizar las experiencias de crianza, cuidado y educación dentro y fuera del sistema educativo¹⁵⁷ que restituyen derechos vulnerados a los niños. En un país fuertemente atravesado por la inequidad, la fragmentación actual de los formatos institucionales como servicios educativos y de cuidado pareciera, para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el

¹⁵⁶ En la Argentina persisten fuertes disparidades de cobertura según la edad, el tipo de contexto territorial y el nivel de ingresos de las familias, según los últimos datos disponibles, solo tres de cada diez niños de menos de 4 años acceden a algún espacio de crianza, enseñanza y cuidado (Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF, 2013). En algunas regiones los déficits de acceso se agravan, y son diferentes según los quintiles de ingresos de los hogares: mientras el 76% de los niños accede en el quintil más alto, solo 10% lo hace en el quintil de menores ingresos (Mapa de la educación Inicial en Argentina Unicef- Cippec 2020).

¹⁵⁷ En este escrito se consideran prácticas por fuera del sistema educativo aquellas prácticas que se realizan como sostén de los niños y sus familias por fuera de lo que se conoce como Proyecto Institucional o lo que más significativo por fuera de los marcos regulatorios.

Crecimiento (CIPPEC) y otros organismos (2020), que mantienen y refuerzan las desigualdades socioeconómicas existentes ya que no todos pueden brindar prestaciones dignas.

En esta escritura las acciones de cuidado, educación y crianza se presentan como parte de una complicada estructura de actores e instituciones que trabajan para asegurar los derechos de las primeras infancias, más allá del área ministerial a la que pertenezcan. Se tratará de visibilizar el trabajo que realizan, actuando en los intersticios de las normativas para subsanar las desigualdades territoriales y socioeconómicas que existen hoy con las infancias en la Provincia de Bs. As y que afectan las oportunidades y el futuro de les niños.

Imagen N° 11: Celebración de la Pachamama



El Jardín Municipal El Ceibo se encuentra en Lambertuchi donde está la Comunidad Boliviana de Escobar. Desde el 2019 su proyecto educativo institucional está contextualizado a la cosmovisión andina Vivir Bien o Buen Vivir, es la vida en plenitud. Es saber vivir en armonía y equilibrio, en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia. Implica primero saber vivir y luego convivir. Según esta cosmovisión no se puede Vivir Bien si los demás viven mal, o si se daña la Madre Naturaleza. Vivir Bien significa comprender que el deterioro de una especie es el deterioro del conjunto.

El arte como arma de resistencia

*Cambareri Macarena*¹⁵⁸
Universidad Nacional de Luján

“La popular revoltosa” es una orquesta infanto juvenil enmarcada en el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) fundada en el año 2017. La misma pertenece al Programa Chazarreta y es financiada por el programa Unidad de Desarrollo Infantil (UDI) de la Provincia de Buenos Aires. Esta orquesta, como muchas otras dentro del MTE y del Programa Chazarreta se lleva adelante en barrios populares de todo el país¹⁵⁹. La misma no cuenta con un lugar físico propio, sino que se desarrolla en dos centros comunitarios de Boulogne, partido de San Isidro: barrial de “Vientos de Libertad”¹⁶⁰, espacio de acompañamiento integral a personas en situación de consumo problemático, ubicado en el barrio Santa Ana y en una Asociación Civil enfocada en actividades para niñeces y juventudes, en el Barrio Binca. Es en estos espacios donde se llevan adelante talleres de instrumento de música latinoamericana para luego encontrarse, lxs niñxs de cada barrial, en ensambles mensuales.

Breve historización del dispositivo

El dispositivo remite al Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, una obra social y cultural del Estado venezolano. Concebido y fundado en 1975 por el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu. El Sistema¹⁶¹ propone el rescate pedagógico, ocupacional y estudio de la infancia y juventud mediante la práctica colectiva de música. Como forma de traer la

¹⁵⁸ Técnica en Trabajo Social. Educadora Popular. cambamaca00@gmail.com

¹⁵⁹ <https://www.cultura.gob.ar/se-relanza-el-programa-de-orquestas-andres-chazarreta-9155/>

¹⁶⁰ <https://vientosdelibertad.com.ar/quienes-somos/>

¹⁶¹ Tiene como objetivo sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. <https://elsistema.org.ve/maestro-abreu/>

experiencia del dispositivo a Argentina se crea en 2005, entre otras organizaciones, la organización sin fines de lucro “Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina” inspirado en el proyecto venezolano.

Su trabajo se centra en brindar formación académica –musical y pedagógica– para el fortalecimiento de las trayectorias de niños, niñas y jóvenes, de sus docentes y de sus agrupaciones musicales.

Intervenciones de equipos comunitarios y organizaciones sociales

Lo que motiva la creación de la orquesta es la escasa propuesta de actividades culturales y artísticas existentes en el barrio. El dispositivo también es pensado como una alternativa preventiva frente a la creciente problemática del consumo y comercialización de sustancias psicoactivas en edades cada vez más tempranas.

Es por ello, que la intervención se realizó específicamente en el barrio de Santa Ana, donde se encuentra el barrial de Vientos de Libertad. Lxs niñxs habitaban el barrial, recibían la merienda y retiraban el almuerzo diariamente. Su experiencia en el espacio se reducía a esas dos actividades, ocasionalmente dibujaban o, recibían apoyo escolar llevado adelante por los mismxs trabajadorxs del espacio. Lxs niñxs concurrían al espacio mientras vecinx del barrio realizaban su tratamiento.

Ante esta situación, se llevaron adelante diferentes líneas de intervención que forman parte de un proyecto que tiene como direccionalidad garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNyA). Entre ellos, se pretende garantizar el Derecho al deporte y el juego recreativo (Art.20); el Derecho a opinar y ser oído (Art.24), y el Derecho a la salud (Art.14)¹⁶². A continuación abordaremos las diferentes líneas de intervención en el marco de la Orquesta.

¹⁶² Ley 26.061: Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Taller de artes visuales como espacio de participación política

Como se ha mencionado, no existen propuestas concretas para las niñeces en el barrio Santa Ana, por lo tanto, se lleva adelante un taller de artes visuales. El mismo se realiza una vez por semana, dos horas por una docente de artes visuales, que planifica semanalmente la clase a partir de diferentes técnicas, materiales, y/o abordando una fecha conmemorativa. En este taller se busca potenciar el desarrollo del pensamiento creativo, entendido como un derecho universal y como un factor fundamental del desarrollo humano. En este sentido, entendemos que todos los lenguajes artísticos y sus disciplinas conforman sistemas y repertorios simbólicos y materiales mediante los cuales niños y niñas desarrollan recursos expresivos, críticos y explicativos del mundo que les rodea y afecta (Elichiry y Regatky, 2010).

El acceso al aprendizaje o el desarrollo de una actividad artística, es limitado para una porción de la población, siendo muchas veces una actividad y un saber reservado para aquellos que pueden pagar o viven en lugares céntricos.

En el taller se trabajan diferentes técnicas, retomando artistas latinoamericanos, resignificando nuestro arte nacional y utilizando materiales reciclados, como un acto de valorización del desecho. Esta última característica es de relevancia dado a que una gran población del barrio trabaja como recicladorxs urbanos.

A su vez, se pretende crear un espacio de participación activa de las niñeces en la escena política a partir de abordar y desarrollar fechas patrias, y fechas conmemorativas para la economía social y solidaria. En este sentido, se busca crear un espacio de participación política mediada por el arte, pudiendo presentar sus obras en diferentes actividades en el marco de la organización y en diferentes ámbitos, así como en movilizaciones. Se pretende llevar las voces de las niñeces a aquellas actividades que son reservadas para adultxs, que su participación a través del arte permita visibilizar a las niñeces como sujetos con capacidad de participación activa en el plano de la “política”. Que el arte permita ejercer sus derechos, que sea un medio de expresión ante una sociedad adultocentrista.

Educación popular para garantizar derechos

Se llevaron adelante encuentros de formación, con docentes y trabajadorxs, Los invitamos a participar de jornadas de debate en torno a nuestra concepción sobre las niñeces, su participación en nuestro espacio; caracterizamos el barrio y a la población con la que trabajamos, compartimos experiencias e ideas de cómo atender problemáticas en el ámbito del taller o el barrial y como realizar primeras escuchas en caso de vulneración de derechos.

Las jornadas tienen como objetivo reflexionar, debatir y dismantlar la concepción occidental y adultocentrista de las niñeces. Cómo esta última está atravesada por el género, la clase social, la etnia, etc. Para ello, retomamos algunos conceptos como capitalismo, neoliberalismo, adultocentrismo, entre otras. Estos encuentros se realizan en el marco de la educación popular, entendiendo a ésta como parte de los procesos organizativos populares y a la constitución de un sujeto político popular. Como una práctica política liberadora, donde se fortalezca la conciencia de clase de los sectores populares. Allí nace la importancia de conocer las características y funcionamiento del sistema capitalista y como este repercute en las niñeces.

Dentro de esta concepción se reconoce a toda persona que se instala en un proceso educativo es un sujeto histórico, que tiene un camino recorrido, que están inmersos en el modo de producción capitalista - patriarcal, con experiencias y vivencias propias que, acompañado/a/e de un educador popular permiten construir un conocimiento colectivo. Es así que la relación educando-educador es una relación dialéctica, en la que ambos son simultáneamente educadores y educandos, nadie es ignorante de todo ni nadie sabe todo.

Consideramos que a partir del abordaje de estas temáticas en el marco de la educación popular podemos comenzar a trazar diferentes estrategias y soluciones a problemáticas que permitan garantizar derechos a los NNyA que muchas veces son relegados.

Problematización de la alimentación

Como última línea de intervención se implementó un cronograma de alimentación variada y nutritiva a partir de problematizar la

alimentación de las niñeces y de los barrios de emergencia. En este sentido, cuando hablamos de comer comida estamos hablando de un hecho social por la particular forma de conseguir, preparar, distribuir, compartir y gustar aquello legítimamente concebido como alimentos en este tiempo, en este lugar, en esta sociedad. La manera como comemos depende de las relaciones sociales, de la manera como se producen los alimentos, de los derechos de propiedad, la tecnología productiva, de los derechos que legitiman la distribución diferencial según clases sociales, edades y géneros junto a la cultura que da sentido a que sea de esa y no de otra forma. (Aguirre, S/P, 2004).

Aguirre (op. cit.) menciona que hasta 1965 existía un patrón de consumo unificado, y que para el año 1996 aparece la comida para “pobres” y comida para “ricos”. La primera basada en hidratos de carbono, grasas y azúcares, los alimentos más baratos y menos densos de la estructura de precios, y la segunda compuesta por carnes, lácteos, frutas y verduras, es decir, alimentos ricos en micronutrientes pero caros. Estos tipos de consumo que prefiguran dos tipos de cuerpos: los pobres gordos, con déficit, y los ricos flacos, eutróficos. Este acceso diferencial a la alimentación se da en el marco del avance de políticas neoliberales que generó mayores niveles de pobreza, el desmantelamiento de políticas sociales que pretendían ser universales y la implementación de un programa diseñado en y para otros países, financiado y controlado por el Banco Mundial.

Esto se concreta en los alimentos que provee el Ministerio de Desarrollo Social¹⁶³ a las organizaciones sociales, entre ellos arroz, fideos, puré de tomate, zanahoria, aceite, papa, legumbres varias. También la canasta de alimentos que se brinda en las escuelas y/ o municipios, todas caracterizadas por alimentos similares.

A raíz de las condiciones de desigualdad nutricional, se decidió comenzar un cronograma de alimentación variada, que contenga frutas y verduras, cereales y lácteos de calidad. Las meriendas son consultadas con las niñeces, se llevan diversas propuestas para qué decidamos en conjunto qué merendar. Se pretende contribuir a una

¹⁶³ A partir de la asunción del Gobierno encabezado por Javier Milei en diciembre del año 2023, mediante el decreto 8/2023 este ministerio fue subsumido dentro del nuevo “Ministerio de Capital Humano”.

alimentación variada en cuanto a nutrientes, excluyendo productos ultra procesados, aquellos altos en carbohidratos y grasas e incentivar el consumo de frutas y verduras que no están al alcance debido a sus precios elevados o que no se encuentran entre los productos que el Estado garantiza debido a que no forman parte de la “comida para pobres”.

Hacia una escuela inclusiva: una aproximación al programa de salas maternas en escuelas secundarias

Andrea Corrado Vázquez¹⁶⁴, Mariana Vázquez¹⁶⁵ y Nair Abdala¹⁶⁶
Universidad Nacional de Luján

Breve contextualización de la investigación

En este trabajo se presentan parte de los resultados finales del proyecto de investigación: “La expansión de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos” desarrollado entre 2016 y 2021. El mismo procuró, a partir de un estudio de casos, conocer las políticas de inclusión educativa promovidas en el contexto de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06.

Resulta necesario comentar que a medida que avanzamos en la realización del trabajo de campo, advertimos en los/as entrevistados/as una fuerte intencionalidad de dar cuenta del Programa de Salas Maternas como un rasgo distintivo de las instituciones que habitaban. Atendiendo este emergente, y a la vacancia de estudios al respecto, optamos por profundizar la indagación en este programa en particular. De esta manera, si bien el proyecto de investigación inicialmente estaba orientado al análisis de las políticas educativas de inclusión en el nivel secundario, el camino recorrido nos llevó a poner el foco también en las primeras infancias que ingresan (en la mayoría

¹⁶⁴ Mg. en política y gestión de la educación (UNLu), Decana Dpto. de educación (UNLu), Representante Región bonaerense en el Comité Ejecutivo del Consejo de decanos/as de Fac. de Cs. Sociales y Humanas (CODESOC), Vicepresidenta Asoc. Nac. de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) andreacorrado@gmail.com

¹⁶⁵ Maestranda en demografía social (UNLu), Lic. y prof. en Cs. de la Educación (UNLu), docente universitaria (UNLu y UM), docente en ISFDs y otros niveles, Pcia. de Bs. As. correovazquezmariana@yahoo.com.ar

¹⁶⁶ Maestranda en política y gestión de la educación (UNLu), Lic. y prof. en Cs. de la Educación (UNLu), docente de nivel superior (ISFDs y Prefectura Naval Argentina) na.abdala@gmail.com

de los casos) por primera vez a temprana edad al sistema educativo. En este sentido, nuestros objetivos iniciales se vieron interpelados por la realidad, guiando nuestra mirada de manera transversal hacia los/as “nuevos/as sujetos/as” que ingresan a los dos extremos del sistema educativo: las primeras infancias en el ciclo maternal del nivel inicial y los/as adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria.

En este marco analizamos el Proyecto de Experiencia Educativa “Salas Maternales: padres, madres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria” en dos escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNLu desde las perspectivas de los/as múltiples y diversos/as actores involucrados/as en esta propuesta: referentes de la gestión educativa central, equipos directivos, docentes y estudiantes-madres.

Si bien el programa estudiado se diseñó en el marco de la expansión del Nivel Secundario, se inscribe también en la dinámica de consolidación del Nivel Inicial como una unidad pedagógica definida, suponiendo, desde sus inicios, la incorporación de nuevos sujetos al primer ciclo de la educación inicial y el reconocimiento del sentido pedagógico de las propuestas educativas que se inscriben en el mismo.

Acerca del Programa

Los/as destinatarios/as del Programa de Salas Maternales son la/as madres/padres y hermanos/as mayores, quienes al estar a cargo del cuidado de niños/as pequeños/as (de 45 días a 2 años) ven vulnerada su trayectoria escolar. Dada la particularidad de esta experiencia, se requiere de una diversidad organizativa en la que confluyen distintas áreas de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Pcia. de Buenos Aires, tanto en el nivel de la gestión central, como en el trabajo directamente vinculado al territorio. Es así que en el diseño, implementación y evaluación de este proyecto intervienen de manera articulada y complementaria las Direcciones Provinciales de Educación Inicial, de Educación Secundaria y de Pedagogía Social y Psicología Comunitaria.

A partir de la normativa que regula el programa, se puede evidenciar que uno de los propósitos centrales es el de promover la asistencia, permanencia con aprendizaje y finalización de los estudios secundarios de madres, padres y hermanos/as adolescentes y jóvenes

que no pueden concurrir, continuar y/o finalizar sus estudios al tener que asumir el cuidado de sus hijos/as y hermanos/as menores. Asimismo, y con la intención de garantizar el desarrollo integral de los/as niños/as pequeños/as, se acentúa la intencionalidad educativa que debe prevalecer en el trabajo cotidiano de la sala maternal. Al mismo tiempo, se busca fortalecer la maternidad y la paternidad responsables, a través del desarrollo de estrategias que permitan la construcción de vínculos afectivos en los/as jóvenes y el desarrollo de su autonomía.

Desafíos en torno a la implementación del programa Salas Maternales

El programa de Salas Maternales en Escuelas Secundarias supuso un desafío para las instituciones de nivel inicial, ya sea en aquellos aspectos referidos al gestionar con otros/as actores (de diversos niveles / modalidades educativas) como al abordaje social y pedagógico hacia los/as niños/as y sus madres¹⁶⁷. Asimismo, el trabajo en torno a las Salas Maternales propició el trabajo conjunto entre las instituciones intervinientes, así como el desarrollo de múltiples estrategias de trabajo que permitieran garantizar el derecho a la educación salvaguardando la idiosincrasia de cada nivel.

Por otra parte, la articulación con otros actores y/o dispositivos territoriales resultó clave para la puesta en marcha y desarrollo del programa. En esta línea, la gestión del programa y la necesidad de dar respuesta a diversas situaciones suscitadas, requirió de la vinculación con otras instituciones distritales y barriales, como por ejemplo el Centro de Estimulación y Aprendizajes Tempranos (CEAT) y la sala de primeros auxilios del barrio. En concordancia con lo anterior, se resalta desde las palabras de la directora de uno de los jardines de infantes la tarea que se desarrolla desde el Nivel Inicial, en torno al acompañamiento a la maternidad y paternidad adolescentes,

¹⁶⁷ Es importante aclarar que, si bien el programa está destinado a madres/padres y hermanos mayores a cargo del cuidado de niños/as pequeños/as, cuando nos referimos a los casos estudiados hablamos de “madres”, ya que quienes hacían uso de la Sala Maternal en el momento en que nos acercamos a ambas instituciones eran alumnas-madres que dejaban allí a sus hijos/as.

sosteniendo que “a veces hay que enseñarles de todo, desde qué pasarle a la piel del bebé cuando se irrita por el pañal hasta cuánto hay que darles de comer. (...) Enseguida detectan si un bebé está con fiebre o si tiene algo, y van a la salita, sacan un turno para que los vea la doctora. Están todo el tiempo” (haciendo referencia a las docentes).

En este sentido, sostenemos que la experiencia llevada a cabo en el marco de la sala maternal asumió al mismo tiempo una función social y educativa, no sólo para con la población de atención directa (bebés y niños/as hijos/as y hermanos/as de los/as alumnos/as de las escuelas secundarias), sino también en la necesidad de realizar un acompañamiento a las alumnas en la construcción de su rol de madres.

La necesaria articulación entre el nivel inicial y el nivel secundario (a nivel territorial, como también en el nivel central) implicó acuerdos y consensos, que permitieran, aun reconociendo las diferencias entre los niveles, garantizar el derecho a la educación. Consideramos que este aspecto aporta una complejidad y riqueza particulares a la experiencia en donde una institución de otro nivel educativo -en este caso la sala maternal- se encuentra inmersa en la cotidianeidad de la escuela secundaria, hasta ser identificada por los sujetos como parte de la escuela. Este tipo de proyectos “alternativos”, que contienen en sí mismos una alteración de la gramática escolar en tanto rompen o cuestionan lo normativo (la escuela secundaria incorporada), son experiencias que permiten avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva para todos y todas.

Miradas sobre las niñeces y juventudes que predominan en el programa Salas Maternales

Tanto en la normativa como en las percepciones de los diversos actores entrevistados, encontramos que predomina un reconocimiento de las niñeces y juventudes como sujetos de derechos. La presencia de la ternura y la confianza en relación a los/as jóvenes, el reconocimiento de sus orígenes diversos y en muchos casos empobrecidos, la reflexión a partir de las propias miradas que se tenían sobre la juventud como una supuesta etapa feliz de la vida y la interpelación a la propuesta escolar bajo el deseo de “que tengan una escuela digna de ser vivida”, darían cuenta de posiciones que aparecen cuanto menos disruptivas,

frente a lo que se constituye como una mirada de sentido común instalada, referida tanto a la peligrosidad de los/as jóvenes de las grandes periferias urbanas como a la imposibilidad de brindarles una propuesta educativa capaz de responder a sus necesidades y problemáticas.

Por otra parte, dar lugar a las voces de las estudiantes-madres y de diversos estudiantes en el trabajo de campo y la investigación desarrollados nos permitió conocer qué percepciones han construido en torno a la función de las Salas Maternales y el impacto de las mismas en sus propias trayectorias, en términos de inclusión educativa.

En el caso de los/as estudiantes que asisten a estas escuelas, uno de los aspectos resaltados fue el significado que adquiere para ellos/as como pares de las estudiantes-madres, conocer la existencia de la sala maternal y asumirla como parte de la cotidianeidad de la escuela: *“Yo lo primero que supe de la sala maternal es que teníamos un montón de compañeras que tenían pibes en la sala, teníamos como 4-5 compañeras, de nuestro curso, estudiando y llevando a los pibes a la sala maternal”*.

Por otra parte, pudimos también conocer y acercarnos a las percepciones de las estudiantes-madres a las que el acceso a este programa les permite vivir sus trayectorias escolares y la manera en que ellas vivencian y construyen supuestos en torno a diversas aristas de sus vidas.

En este sentido, por ejemplo, las estudiantes madres entrelazan sus expectativas de futuro con la crianza y el cuidado de sus hijos/as, intentando ir un poco más allá de la terminalidad de la escuela secundaria y/o pretendiendo asegurarse derechos probablemente no identificados en sus familias: *“me gustaría trabajar en blanco”*. Por otra parte, ponen en valor las posibilidades que les da la escuela y la sala maternal de proyectarse hacia el futuro, de contar con un espacio que las acompañe en el desarrollo de su maternidad y estudiantado, de trazar posibles recorridos vitales esperanzados: *“ya después cuando mi bebé sea un poco más grande, ya cuando vaya a la escuela y todo eso, ya ahí sí voy a empezar una carrera. Voy a esperar a que crezca un poco”*. Esta puesta en valor se evidencia también cuando se les pregunta acerca de qué significa para ellas que la escuela tenga una sala maternal, dando cuenta que la sala maternal *“es todo”*: *“Para mí*

la sala es fundamental. Porque si yo no tengo nadie que me lo cuide yo tengo que faltar a la escuela y si yo falto a la escuela pierdo un día de clase. Y realmente no quiero faltar. Para mí es fundamental la sala acá”.

Por último, sus relatos dan cuenta de alguna manera que ambos roles (estudiantes y madres) se encuentran íntimamente ligados: *“Por suerte hasta ahora, me hablo con todos los compañeros y todos me preguntan, por más que no seamos amigos me preguntan. Me ven y me dicen: - Ay Mari! ¿y tu bebé?. Soy yo y mi bebé siempre”.* Así, poder ser reconocidas en esta doble condición por sus propios pares y por la escuela, tiene un impacto en su propia subjetividad, en la construcción de autoestima y en la configuración de su trayectoria escolar. Esto nos invita a pensar la escuela como espacio de nombramiento (Fainsod, 2016), a través del cual “se evidencian procesos que refuerzan la autoestima, que permiten cuestionar aspectos que parecían incuestionables, que permiten mirarse de otro modo y proyectarse”, y que implican poder “mirar a los estudiantes como sujetos atravesados por lo social, pero no condenados por ello, reconocerlos como sujetos, abre nuevos soportes desde los cuales pensarse” (p.139).

Para concluir, nos gustaría retomar dos aspectos que consideramos cruciales del programa Salas Maternales para el fortalecimiento de las trayectorias escolares, tanto de los/as destinatarios/as directos (estudiantes-madres) como de los/as niños/as de las salas.

En primer lugar, se presenta como necesario en programas de este tipo, partir de una concepción de la escuela como espacio a ser habitado y lugar en el cual ser recibido, en donde los/as docentes y quienes acompañan y fortalecen las trayectorias escolares desde los distintos lugares se asuman “anfitriones” (Brailovsky, 2020), para hacer de la escuela un lugar en el cual querer y disfrutar estar. Y en donde también son estos/as docentes y este tipo de propuestas quienes interpelan e intentan doblegar algunos aspectos de la gramática escolar, dando lugar a lo inédito y a la deconstrucción y reconfiguración de la idea cimentada tradicionalmente en torno al “ser alumno” por parte de los docentes y de los/as propios/as estudiantes.

En segundo lugar, tanto en la normativa en que se enmarca el programa de Salas Maternales como desde las gestiones de las instituciones, se parte del reconocimiento y puesta en valor de las

prácticas socio-culturales juveniles y la capacidad de agencia de los/as jóvenes, concibiendo a los/as adolescentes y jóvenes destinatarios como sujetos de derecho y escritores de sus propias historias, acompañados y sostenidos por este tipo de proyectos.

El cuidado como concepto-símbolo de orientación teórico-política desde una experiencia de política pública para la primera infancia, en el conurbano bonaerense

Paula Colonna ¹⁶⁸

UBA - FFyL / Municipalidad de San Martín

Este trabajo resulta de la sistematización de materiales originales -producidos entre Agosto de 2019 y Noviembre de 2022, en el marco de mi trabajo de campo como estudiante de Maestría en Educación para la Primera Infancia (FFyL - UBA), mediante los cuales se presenta la singular experiencia que lleva adelante la Municipalidad de San Martín, en torno a la implementación de un particular modelo de Cuidado de las infancias. El mismo resulta un diseño original de política pública en la atención de niñas y niños de 0 a 5 años y es el resultado de once años de trabajo de la gestión municipal, reflejado en la puesta en marcha de una Red compuesta por 11 Centros de Cuidado Infantil (CCI) y 3 Jardines de Infantes Municipales, distribuidos en zonas clave del territorio de San Martín, a los que concurren diariamente un promedio de 2.200 niñas y niños, en la actualidad.

Encontramos que la singularidad de esta modalidad de atención, está dada justamente por centrarse en el concepto de “cuidado”, el cual es comprendido como una necesidad y por lo tanto, como un derecho individual, pero también comunitario, social y colectivo. De esta forma, el presente trabajo busca analizar cómo, al poner al “cuidado” como eje del modelo de atención, se logran reconfigurar prácticas y espacios institucionales preexistentes, y a su vez se logran configurar prácticas y espacios institucionales nuevos, como territorios de ciudadanía. Para ello, partiremos por reponer brevemente el proceso de construcción y consolidación de sentidos en torno a la categoría “cuidado”, proceso que forma parte del diseño de esta política. Para analizar finalmente

¹⁶⁸ Licenciada en Cs. Antropológicas con orientación sociocultural - UNRN. Especialista en Educación Infantil - UBA - FFyL. Diploma en Arte-terapia infantil - UBA - Facultad de Medicina. Coordinación General de Políticas de Cuidado para las Infancias: Red de Centros de Cuidado Infantil, Municipalidad de General San Martín. paucolonna@gmail.com

dos efectos que esta política plasmó sobre la espacialidad territorial:

- 1) Los CCI se configuraron como espacios de calidad pensados para que niñas y niños habiten desde el “protagonismo de la acción infantil”
- y 2) Los CCI se plantean como ámbitos amplios y porosos con efecto territorial, factibles de ser habitados no solo por las familias que concurren, sino también por la comunidad barrial / la comunidad en general, produciendo con ello la “comunidad de cuidado”.

Este trabajo repasa así algunos hitos del proceso de conformación de este modelo y algunas ideas fuerza en el diseño de esta política, la que tomando al “cuidado” como concepto clave, potenció una sinergia entre la perspectiva de los derechos y la perspectiva de género, buscando producir con ello, la configuración de nuevas realidades y prácticas socio-comunitarias: entre y con niños/niñas y adultos/as, entre los/las adultos/as, entre y con otras instituciones y prácticas de auto-organización social en el territorio, y en articulación a su vez con otros programas y dispositivos municipales, provinciales y nacionales.

La categoría “cuidado” como proceso situado de construcción de sentido

Resulta de interés para este trabajo, reponer brevemente desde los materiales de campo, algo del proceso de producción de sentidos en torno a la categoría de “cuidado”, impulsado por la gestión municipal. Con ello también buscamos reponer una semblanza de lo que estas nuevas prácticas representan, como innovaciones en los repertorios de la acción estatal:

“En 2018, cursando el séptimo año de su gestión, la administración municipal produce una serie de materiales de difusión y de eventos públicos para dar cuenta de sus posicionamientos y su manera de comprender las políticas, entre otras, para la primera infancia. En Agosto de 2018 se realiza el “Primer Encuentro Municipal de Políticas Sociales”, un encuentro al que asisten efectores y vecinos, organizaciones de la sociedad civil, académicos, gestores, políticos, técnicos, empleados y curiosos. Allí se proponen actividades a modo de mesas redondas, disertaciones y debates, en donde se comparten materiales a partir del registro y la sistematización de las experiencias vividas hasta entonces, en términos de políticas públicas de atención,

entre otras áreas, a la primera Infancia (una de las mesas programadas allí fue la de “Niñez”). Un año después, en 2019, la administración municipal editó un libro titulado: “El cuidado del otr@, la comunidad y el territorio”. En este, se presenta una sistematización general de los materiales producidos para y durante aquel encuentro. (Fragmento de registro de campo, 2019)

Interesa remarcar aquí cómo se introduce el concepto clave de “cuidado”, que se propone como un signo de orientación teórico-política para la producción y diseño de estrategias de atención de la primera infancia. El “cuidado” es definido allí desde el enfoque de la economía feminista mediante la alusión al trabajo de Corina Rodríguez Enríquez (2015):

Poner la cuestión del cuidado en la agenda pública, es poner en el centro de la preocupación de la política pública, la sostenibilidad de la vida (...) El cuidado es un derecho (...) principalmente el derecho al cuidado establece obligaciones a terceros. De este modo, es el Estado el principal obligado a garantizar el ejercicio del derecho al cuidado... (Fragmento, documento de campo, 2019, p.36)

Resulta de interés esta definición y posicionamiento, pues ayuda a marcar un hito dentro de este proceso de producción de sentidos en torno al “cuidado”, para la gestión municipal.

El “cuidado” como sintetizador del paradigma de derechos y el enfoque de género

El “cuidado” como categoría adquiere desde aquí potencia orientadora para dar dimensión y encuadre, a la tarea cotidiana realizada por la Red de Centros de Cuidado, refiriéndose a “(...) las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de las personas, brindándoles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad.” (Marzonetto y Martelotte, 2013, p.30). A su vez, como vimos, el rol del Estado no es definido como un rol “supletorio” frente a una ausencia o incumplimiento en la provisión de cuidado por parte de la familia. Si bien su intervención nace como respuesta a una necesidad concreta del territorio, esta no queda planteada en términos “asistenciales”.

Por el contrario, tomando perspectiva desde enfoque de género para establecer el rol del Estado, se funda una nueva posición que viabiliza justamente, la concreción del paradigma de los derechos: la función estatal se plantea como obligación de garantía al ejercicio de un derecho puntual englobante de las infancias, en este caso el derecho al cuidado. Y propone así una relación de corresponsabilidad con las familias sobre la provisión de este cuidado infantil.

Desde las notas de campo podemos ver cómo se explica esta singular posición por parte de la gestión municipal:

“(...) el modelo de Cuidado Infantil que presentamos como experiencia de política pública para la primera infancia, constituye una respuesta a una necesidad muy concreta, y por lo tanto una garantía al ejercicio de derechos. Pues la mayor demanda de cuidado en nuestro territorio está fuertemente asociada con las necesidades de niñas y niños, la creación de un modelo como política pública para atender esta necesidad, se nos presentó como un desafío, y nos abrió la oportunidad de soñar y crear espacios donde alojar a las infancias, con amorosidad (...) este modelo de Cuidado Infantil también se sostiene en un cúmulo de aprendizajes que fuimos acoplando a lo largo de estos años, y que en forma de lineamientos clave, orientan nuestra tarea cotidiana en los Centros: el sentido de la oportunidad, la integralidad y la corresponsabilidad con las familias, la comunidad y el territorio. Que las familias se encuentren con el Estado municipal presente en cada uno de estos espacios, constituye una oportunidad (...) Desde un comienzo todo nuestro trabajo se ha inspirado en este sentido de integración e inclusión social con las familias, con la comunidad y con el territorio. Se ha sostenido en la convicción de que para transformar la forma en que viven las niñas y niños, hay que generar una transformación en y con los adultos. Estar con y para la comunidad, es nuestra forma de cogerionar en el territorio, construyendo corresponsabilidad con las familias y las organizaciones sociales y comunitarias. (Fragmento, documento de campo, 2022, págs. 1 y 2)

Como podemos ver, tal como se menciona en el registro, la gestión municipal fue desarrollando un largo proceso para lograr la conformación de este modelo. En el siguiente apartado repondremos un singular capítulo de este proceso de construcción de sentidos, en torno a la categoría del “cuidado”.

La política pública municipal como construcción participativa: breve relato de una experiencia

En Agosto de 2019, el área a cargo de la Red de Centros de Cuidado Infantil, formuló la necesidad de crear un proyecto común para toda la Red, que pueda dar cuenta de los lineamientos generales del área, y que ayude a delimitar (dejando por escrito) algunos criterios generales de operación conjunta, en torno a “cuidado infantil”. En este momento me sumo a este proceso como estudiante de maestría a fin de colaborar en el mismo. Así es como surge el “PIUCI” (“Proyecto Institucional Unificado de Cuidado Infantil”), el cual se plantea desde el inicio como un proceso de construcción participativa, para todos los efectores de la Red de Cuidado Infantil. La idea fundamental de la gestión municipal, era propiciar con ello, en primer lugar una oportunidad de reflexión sobre las prácticas de cuidado que se venían realizando, y en segundo lugar, un reconocimiento justamente, a la eficacia de muchos de los saberes prácticos que estaban siendo realizados, pero que aún no habían sido formalizados. De este modo conformamos un equipo junto a las directoras de los Centros de Cuidado, con quienes diseñamos un formato participativo, a través del cual fuimos produciendo los primeros materiales, y conformándonos en un “frente” de trabajo colectivo, bajo el nombre de “Proceso de construcción participativa del PIUCI”. Desde entonces este “frente”, funcionó intercalado con la tarea cotidiana, a modo de espacio para la observación y la reflexión de las prácticas, y la producción de materiales. Y nos propuso muchas veces, ponerle un paréntesis al devenir cotidiano, para poder entretejer sentidos y generarnos preguntas. Es así como llegamos a una serie de eventos que se produjeron en torno al 20 de Noviembre de 2021:

“Como todos los años, el 20 de Noviembre se conmemora la sanción de la Convención por los Derechos de Niños y Niñas, con la realización de un evento transversal que compromete a toda la red de Jardines y Centros de Cuidado Infantil municipales. Como es costumbre todos los años, las directoras se reunieron a planificar “La semana por los derechos de niñas y niños”, buscando ideas para reunir en un evento a las familias, y a las niñas y niños. Analizando de forma crítica nuestras prácticas como adultas/os, tratando de encontrar formas originales (no repetidas para este tipo de encuentros) surgió una pregunta nueva ¿cómo propiciar mayor protagonismo de niñas y niños? ¿cómo implicar

a los adultos y adultas en un cambio de posición para desarmar las prácticas que naturalizamos como adultos y que restan protagonismo a las infancias?” (Fragmento registro de campo, 2021)

Estas dos preguntas siguen acompañando la marcha del equipo desde entonces, iluminando la reflexión de la práctica y aportando sentidos a la categoría de “cuidado”.

“Cuidado”, “protagonismo infantil” y “comunidad de cuidado”

Como establecimos antes, la singularidad en la modalidad de atención que se desarrolla en en “los Centros”, está dada justamente por centrarse en el “cuidado”. Esta categoría está conformada por una serie de sentidos que la constituyen y que permiten a los actores de este campo de prácticas de cuidado infantil y de diseño de política pública, orientar sus acciones cotidianas, disputar sentidos y seguir conformando este modelo de trabajo. En este apartado resumiremos algunos de los sentidos que condensa esta categoría, y que fueron incorporados a partir del proceso racontado en el apartado anterior. El cuidado entonces es comprendido como un derecho vinculado a la necesidad humana de desarrollarse como tal:

“(…) comprendemos al cuidado como una necesidad comunitaria, social y colectiva, y por lo tanto como un derecho, que abarca en conjunto las necesidades del desarrollo infantil desde lo cognitivo, lingüístico, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal, comunitario, cultural y social.” (Fragmento documento de campo, 2022)

A su vez, es comprendido como una condición para hacer realidad el paradigma de los derechos, el cual es sintetizado en “el protagonismo de la acción infantil”, como su efecto:

Este modelo de Cuidado Infantil que hemos logrado configurar, ha buscado por un lado plasmar un repertorio asertivo de prácticas de cuidado, mediante el cual concretar las aspiraciones de la perspectiva de derechos: que niñas y niños sean aquí y ahora, protagonistas plenos y activos de sus desarrollos y aprendizajes. Los Centros de Cuidado constituyen en este sentido, espacios que niñas y niños habitan desde

el protagonismo de la acción infantil, pero que también habitan las familias en un sentido amplio, pues la tarea de cuidado es una tarea compartida de forma complementaria con estas.” (Fragmento documento de campo, 2022)

Finalmente, como vemos el cuidado refiere a la tarea compartida, a la corresponsabilidad con las familias, en el territorio. Es decir, refiere a una intención de fundar una singular relación entre Estado y familias:

“La creación de este modelo de Cuidado Infantil se nos impuso como una necesidad para nuestras prácticas cotidianas de cuidado: la de plasmar de forma fehaciente, el enfoque de derechos. La urgente necesidad de hacer que niñas y niños sean los verdaderos protagonistas de estos espacios públicos, en los que son mirados, escuchados, abrazados. Este abrazo es el que nos lleva a trabajar en conjunto con las familias, desde el mismo afecto, con la misma amorosidad. De esta forma, el modelo de Cuidado que aquí les presentamos, es a su vez una manera de estar, vivir y hacer en comunidad. Le llamamos Comunidad de Cuidado a esa construcción artesanal de complicidades con las familias, tramadas en el territorio, a ese tejido concreto de lazos, sentidos y afectos, en el que sostenemos la tarea de cuidar.” (Fragmento, documento de campo, 2022)

Conclusiones

La construcción de sentidos en torno a categorías de uso común en nuestras prácticas cotidianas, resulta un proceso que, si se pone bajo observación, puede ofrecer gran cantidad de materiales, justamente para la reflexión de estas mismas prácticas. El presente ejercicio se ha basado en gran medida, en el análisis de estos materiales reflexivos elaborados durante estos tres años de acompañamiento al equipo de Cuidado Infantil. En su curso este proceso de construcción participativa, ha ofrecido maravillosas instancias de aprendizajes para quienes formamos parte de él. La decisión de implementar instancias de construcción participativa para el diseño y la gestión de la política pública, debe resaltarse como un componente innovador, que al igual que el modelo de Cuidado Infantil que aquí les presentamos, representa una innovación en los repertorios de la acción estatal, enriqueciendo y fortaleciendo procesos democráticos de conformación ciudadana.

Con o ser l@s¹⁶⁹ pib@s... para un nuevo empezar. Reflexiones a partir del espacio comunitario de la juegoteca “un lugar para tod@s”

Mariano Colombo ¹⁷⁰
UNLu / UNPA - USJ

El presente trabajo intenta reflexionar sobre la experiencia del proyecto de Extensión Juegoteca “Un Lugar para Tod@s”; recuperando la necesidad de poder intervenir en el espacio comunitario, favoreciendo instancias de participación, interacción entre los Niñ@s, y las famili@s que residen en el Barrio La Loma de la ciudad de Luján. Recupera no solo la experiencia transitada, sino también las miradas y sentidos construidos, a partir de las vivencias del juego creativo y libre con niñ@s.

Una primera consideración que cabe hacer es que se intentó con rigurosidad mantener el modo de nominar a l@s destinatari@s de este proyecto como sujet@s de derecho, porque como señala Barna(2013:24) la idea del “niño y sus derechos” se encuentra en escuelas, iglesias, organizaciones territoriales, organismos transnacionales, entidades estatales, etc.

Entonces vale entender que existe una correlación o paralelismo entre el o los modos de nominar con el o los modos de intervenir. Porque fue a partir de un conjunto intervenciones previas¹⁷¹, que se identificó la importancia de garantizar un tiempo y espacio destinado al juego libre, gratuito y que promueva la apropiación de un espacio público como es la Plaza Manuelita; sobre la cual se había estado

¹⁶⁹ El uso del @ se mantiene por ser el modo en que designamos a quienes se dirigía el Proyecto de Extensión.

¹⁷⁰ Lic. en Trabajo Social, UNLu, y Mg. en Trabajo Social, UNLP. UNLu/ UNPA - Unidad Académica San Julián. Posgrado en Salud Social y Comunitaria Programa Médicos Comunitarios. marianoeducolombo@yahoo.com.ar

¹⁷¹ La juegoteca es continuidad de una acción de extensión, presentada a partir de los resultados del proceso de práctica pre profesional de la Asignatura Trabajo Social I, constituyéndose en la primer presentación a convocatorias de extensión universitaria que recuperó procesos académicos en la Carrera de Lic en Trabajo Social (UNLu)

desarrollando un proceso de recuperación e instalación del uso cuidado del espacio público.

De allí que las estrategias se orientaron hacia la intervención en el espacio comunitario favoreciendo instancias de participación, sosteniendo tardes de juego en la Plaza, en tanto recurso formalmente existente dentro del entramado barrial, pero cotidianamente deshabitado e inhabilitado, por usos y prácticas, para el ejercicio del derecho al juego.

Estos sentidos son parte de un proceso que es posible identificar. Tal como lo recuperan Grinberg e Isacovich (2020):

“Sin duda, las políticas neoliberales tuvieron efectos sobre las condiciones de vida de amplios sectores de la población, los cuales se evidenciaron en la disminución del empleo, el incremento de la pobreza y la ampliación de la desigualdad social (Kessler, 2014, 2016; Manzano, 2013). Si bien estas transformaciones repercutieron enteramente sobre la sociedad argentina, su peso relativo entre niñ@s y jóvenes fue especialmente importante, siguiendo a Salvia (2013); en tanto ell@s crecieron en marcos familiares afectados profundamente por tal deterioro de las condiciones y posibilidades de vida, o bien fuera de esos marcos” (p.47).

Las categoría de “derechos” y la noción de “lo público” se ponían en tensión, en disputa, politizando en el seno del mismo Barrio; ya que para l@s vecin@s... *esa plaza tenía dueño*, esta tensión es referida por referentes del Barrio cuando recordaban:

La entonces presidenta de la Sociedad de Fomento Adriana Gallo, vecina del Barrio quien se reúne con el dueño del terreno y logra que se dé al municipio, bajo la gestión del Intendente Miguel a Prince, para que se destine a una plaza para el Barrio (...) Y fue mediante estas actividades desarrolladas en conjunto entre Universidad y Sociedad de Fomento que promovieron la participación de los vecinos, estar en el Barrio y empezamos a cambiar los mensajes que estaban en los muros, y al ver que los chicos participaban empezaron a luchar por la única plaza que tiene el barrio. (Estela, presidenta Sociedad de Fomento, 2022)

Reconocimos al jugar, como actividad fundamental en la vida de l@s niñ@s, corriendo de plano la mercantilización del acto de jugar, sino más bien identificando como esa potencialidad creadora, componente necesario para el desarrollo integral de l@s niñ@s. De este modo; se eligió trabajar con niñ@s en edad escolar hasta los 13 años, y familiares o referentes adult@s que acompañen, que viven en las zonas más periféricas del barrio La Loma, *los del fondo*, en palabras de Estela. Al mismo tiempo se intentó sostener un vínculo con las organizaciones a las cuales ell@s asisten, como parte de entramado cotidiano, resultando el comedor *Huellitas* de la *Sociedad de Fomento* del Barrio el que se constituyó y mantuvo como parte del equipo de gestión del proyecto.

Sabiendo que:

“Aún cuando esa intervención tenga por foco a los niños y las niñas, y actualmente se dirija a garantizar su “interés superior”, no puede comprenderse sin tener en cuenta las regulaciones sobre las relaciones familiares, los discursos sobre la moralidad familiar, las prescripciones en torno a las pautas adecuadas de crianza y, por tanto, los valores asociados a la paternidad y fundamentalmente a la maternidad” (Villalta; 2010, p.12)

Y en este sentido podemos volver sobre las intenciones de disputar y cómo nominar, porque como señala Barna (2013)

“Una disputa quién es el legítimo portador de ese discurso, por arrogarse la “verdadera” representatividad de los intereses del niño. En segunda instancia, una disputa por imbuir a la retórica de los derechos del niño de un sentido particular, acorde a los intereses sectoriales. De hacerle decir a los derechos del niño, aquello que yo quiero que diga” (p.24).

Y acá entiendo que se abre otro aspecto que da cuenta de la potencia de esa categoría de sujeto de derecho y es la participación: se apostaba a ganar solidez en la asunción de roles y construcción de propuestas de juego que poníamos a partir de intereses, edades y composición de quienes participaban en la plaza. Pero un aspecto que no pudo tematizarse, da cuenta que a la Plaza l@s niñ@s llegaban

en grupos de pares, pero sin un referente familiar que acompañara y/o permaneciera, al menos inicialmente. Ello reforzaba sentidos naturalizados respecto de por ejemplo las tareas de cuidado porque quienes mayormente en la plaza se encargaban de l@s más pequeñ@s eran las niñas.

Entonces, recuperando lo identificado por Fonseca y Cardarello (1999), se visibiliza el modo en que, a partir de diversos sistemas clasificatorios, se les otorgan categorías a determinados grupos sociales, y en función de ello se ejerce la retórica de los derechos humanos. Pero al mismo tiempo no dejan de reconocer que dentro de la propia “infancia” se conjugan diferentes categorías, en virtud de sus contextos y condiciones. Es a partir de

“...reconocer el carácter socio-histórico de la noción de infancia y la variabilidad de experiencias de vida de aquellos que son englobados en esta categoría, han destacado la importancia de analizar a niños y niñas como actores sociales activos y competentes, o bien de analizar los modos por los cuales la niñez es estructurada como un espacio social para los niños” (James y James, 2001 En Villata 2010 p.9).

La construcción de este sujeto, siguiendo a Colangelo (2009) requiere también un nuevo modo de ser pensada como “problema social”, en el marco de la preocupación por la población del Estado recientemente organizado.

Esto también se articula con procesos sociales más amplios. En nuestro proyecto, citamos el traslado de grupos de familias que residían en zonas inundables al barrio Santa Marta¹⁷², a fines de 2018 y principios de 2019, como también el movimiento migratorio que experimentó La loma, particularmente hacia finales de 2020 y hasta mediados de 2021, consecuencia de la pandemia y las medidas de aislamiento determinadas por el Ejecutivo Nacional. Ello provocó mayores impactos en la cotidianeidad de los sectores populares.

¹⁷² La loma forma parte de lo que se denomina como el “Bloque de los Santos”, en referencia a los barrios de San Pedro, San Fermín, San Jorge y Santa Marta, en donde mayoritariamente se concentran los sectores populares del partido y convergen gran cantidad de instituciones escolares, comunitarias y de diferentes organizaciones sociales y ONGS, como por ejemplo: Vientos de Libertad, el Merendero “El Ángel de la Bicicleta”, el Comedor Comunitario “El Triunfo” y el Comedor “Granito de Arena”.

Haciendo referencia a ese espacio de creación y juego que se ofrecía y parafraseando a Da Matta (1999) “exotizamos lo cotidiano y cotidianizamos” lo exótico ya que de la presencialidad el proyecto se configuró como muchas otras expresiones de la vida cotidiana en vínculos mediados por entregas de actividades, con la pretensión de mantener la presencia, el vínculo, la identidad construida durante ese primer año del proyecto que la emergencia sanitaria obturó.

Esta “presencia a la distancia” encontró un lugar junto con la asistencia alimentaria que desde la Sociedad de Fomento se mantuviera y para lo cual como proyecto aportamos algunas mercaderías previstas para las tardes de juego (meriendas), como también la asistencia económica. Entonces ese espacio y tiempo de o para cubrir la necesidad de alimento también es disputado y transformado.

Aquel sentido de disputa instalado, frente al distanciamiento de esa presencia mensual en la plaza desarrollada a lo largo del 2019, durante los dos años de la pandemia, se identifica como uno de los logros alcanzados; ya que la plaza pasó de ser un espacio abandonado a ser un espacio público que puede ser aprovechado por niñ@s y adult@s, *la plaza esta re linda, pintaron los juegos, el pasto esta corto, no hay basura...* eran parte de la circulación de novedades que nos pasaba Analía al materializar las entregas de actividades

A ello se le suma la visibilidad que aquella referencia, por ese espacio “cuidado” expresaba con el cartel; que a propuesta de Zacarías un niño de 9 años de edad, pintáramos juntos en nuestro primer encuentro y tarea comunitaria planificada: *Juguemos limpio, cuidemos la plaza.*

Y tomando en consideración el contexto, con la vuelta a la presencialidad sobre finales del año 2021, recuperamos la convocatoria lograda, teniendo como antecedente inmediato la discontinuidad de los juegos en la plaza a que obligara la pandemia. Esto nos lleva a reafirmar el sentido de apropiación por dicho espacio que se impulsó y construyó colectivamente.

Haciendo lugar a la evaluación de la experiencia a partir de las actividades planificadas y desarrolladas, se visibilizó la no división sexual del juego, marcada por sentidos hegemónicos, ya que niñ@s de múltiples edades, compartían indiferenciadamente las actividades e intercambiaban materiales.

Por otro lado destacamos que también frente a ciertos supuestos que habían sido explicitados, y que portan identidades, una suspensión de ciertos estereotipos con los que son cargad@s l@s niñ@s de sectores populares, *los del fondo*, señalando particularmente la eliminación de manifestaciones violentas, o agresivas, e incluso *el choreo*.

“Se trata de discursos que conllevan mensajes coercitivos y prescriptivos que, lejos de ser producciones fantasmagóricas de organismos burocráticos y abstractos, deben ser vistos como representaciones sociales que forman parte del sentido social que tiene la institución en cada época; resultado, a su vez, de los procesos de hegemonización en el campo cultural. De ahí que tales acciones e intervenciones resulten legítimas” (Grassi, 1998, p. 105; En Villalta 2010 p12).

Señalamos también que esta suspensión no se refiere a que l@s niñ@s estaban ajenos a este tipo de situaciones, ya que con la referente siempre se conversaba acerca de cómo el consumo problemático de sustancias se estaba ampliando en la población, como así también los robos que se dieron en la sede del merendero y que vincularon a ciertas familias del mismo barrio. Los juegos que periódicamente se disponían en el espacio para jugar, que eran llevados y traídos permanentemente, no se perdieron, ni se rompió el material del que se disponía; sean rompecabezas, espacio de dibujos y pintura, tumbas latas, sogas para saltar, plaza blanda para más pequeñ@s, juegos de madera, y recursos para la construcción creativa de juegos, construcciones libres etc.

La posibilidad de que l@s niñ@s *del fondo* y algunas de sus familias pudieran participar del espacio, nos permitió acceder a sus prácticas lúdicas (Enriz, 2014) en las cuales nos mostraron cómo perciben y significan el juego, atravesado por las relaciones de diversidad y desigualdad en las que viven, crecen y son cuidados. (Colangelo, 2009). Una particularidad observada en el grupo de quienes se acercaban a la plaza para jugar, o bien quienes estaban identificados como referentes familiares para la entrega de meriendas o viandas desde la Sociedad de Fomento, da cuenta de la presencia de familias monoparentales con jefatura femenina (madres o abuelas) encargadas

del cuidado de l@s niñ@s, al tiempo que las niñas cuidaban en los espacios de juego a hermanos, sobrinos u otr@s niñ@s.

Dentro de lo que ha caracterizado la dinámica en cada jornada planificada, es dable señalar que se mantuvieron los encuadres de juego que eran puestos en común en acuerdo con quienes participaban de cada espacio.

En el entorno del juego, en cada uno de los espacios simultáneos, se mantuvo una circularidad de participación; no un dominio o monopolización del juego por parte de algun@s de l@s niñ@s incluso en los juegos de plaza que se conservaron. Por otra parte la premisa del jugar para divertirse, y jugar por jugar, hacer del espacio un espacio de juego, evitó la instalación de un recurso exclusivo para garantizar la convocatoria, como por ejemplo el fútbol. La opción fue mantener múltiples actividades que permitieran el entrar y salir, el no encasillamiento y el asegurar que tod@s l@s que venían a la plaza podían usar de todo lo dispuesto. En el momento de realizar los juegos, se generaba buen vínculo con l@s niñ@s más pequeñ@s: *me acuerdo de una nena de aproximadamente 4 años, que estaba con su abuela, y me llevó a jugar por toda la plaza* (Ezequiel, estudiante y extensionista).

La apuesta por dejar instalada la convocatoria llevaba a que cada encuentro pudiera ser motivador de un reencuentro, así en cada cierre se hacía una ronda para reconstruir lo compartido, vivenciado y resignificar con algún acontecimiento el ejercicio del derecho al juego. Así se compartían meriendas, diseño y creación de títeres, construir máscaras con cartones y decorarlas con témperas y materiales de reciclaje; también la música con algún instrumento casero, con el bombo para la murga y payasos; la construcción de un mural con el árbol de los deseos y la modificaciones de otros murales que se habían pintado en el barrio, a los que dimos otra connotación, con mensajes inclusivos, fuimos construyendo un cierre diferente cada jornada. En el encuentro ocasional con algun@s que estaban juntos a sus mamás preparando viandas en el merendero decían *nos gustaron mucho los juegos* y pedían que volvamos pronto.

Al cierre de este proyecto, es de destacar que se dio una construcción colectiva; se fue asegurando la viabilidad de finalización que posibilitó la transferencia de los recursos materiales y la apertura de un canal para el intercambio y refuerzo de vínculos que se constituye

en posibles alternativas de contención que dan cuenta de haber llevado adelante un *juego limpio*, cuidando el espacio volviendo a la propuesta con que Zacarías propuso escribir aquel cartel y que se espera sea un nuevo empezar.

En este sentido, siguiendo los planteos de Siede (2011), el nacimiento y posicionamiento de los derechos humanos está estrechamente ligado a la transformación de la sociedad, lo que significa que existe un nexo entre los cambios sociales y las modificaciones en la teoría y la praxis de los derechos; recuperar lo político para promover un modelo de sociedad cuestionadora de sí misma, que contribuya a desnaturalizar y a hacer inteligible la complejidad de la realidad social actual.

Consejos barriales y consejos áulicos con niños, niñas y adolescentes: una experiencia de participación comunitaria transformadora

*Betina Perona¹⁷³, Mariana Castelani¹⁷⁴, Brenda Giménez¹⁷⁵,
Belén Castelani¹⁷⁶, Edgardo Consoli¹⁷⁷, María Martina Olivera¹⁷⁸
y Brenda Vanesa Rodríguez¹⁷⁹*
Escuela Primaria N° 84 y Asociación Civil El Arca

Lo siguiente es el relato sintético de dos experiencias de participación de niños en territorio, una llevada adelante en escuelas primarias de gestión pública, y otra a nivel comunitario en formatos de consejos territoriales.

Para abordar tanto una como la otra, expondremos de manera muy breve un marco conceptual que permita diferenciar los procesos de participación de cualquier otra actividad realizada con niños. Luego se explicará muy sintéticamente cómo está estructurada cada experiencia para finalmente dar cuenta de dos herramientas de trabajo que son propias de nuestras iniciativas: el juego y la asamblea. Expondremos sobre la primera de estas herramientas en el apartado de los consejos barriales y abordaremos la segunda en el apartado de los consejos áulicos.

Hay que destacar que las herramientas propuestas son instrumentos que deberán ser evaluados en cada contexto. La

¹⁷³ Abogada. Directora de la Asociación Civil El Arca. Asesora del Organismo de Niñez y Adolescencias de la Provincia de Bs As.

¹⁷⁴ Educadora Popular de la Red Andando y Red Comunitaria de Centros de Educación Popular de Merlo-Moreno. Tallerista de El Arca. Estudiante de Cs de la Educación (UNLu)

¹⁷⁵ Docente de la EP N°84, Cuartel V. Educadora Popular.

¹⁷⁶ Docente de la EP N°84 de Cuartel V. Educadora Popular del Centro Comunitario Negro Manuel.

¹⁷⁷ Maestro de grado y Sociólogo. Coordinador de proyectos en la Asociación Civil El Arca. edgardoconsoli@gmail.com

¹⁷⁸ Docente de la EP N°84, Cuartel V Moreno.

¹⁷⁹ Estudiante de Psicología (UBA). Educadora Popular en la Asociación Civil El Arca.

práctica de la participación exige un modo de trabajo que podríamos llamar “pensamiento situado”, cada acción deberá considerarse en la particular coyuntura que se presenta. Eso implica tener en cuenta variables como: ambiente, tipo de institución, grupo, momento, problema, etc. Cada una de estas circunstancias debe ser considerada en el momento de trabajo. En cierto sentido, generar acciones que fomenten la participación de niños, niñas y adolescentes (NNyA) se resume en una puesta en escena que da lugar a la escucha y la acción colectiva en torno de un problema. Nosotros abordaremos de manera general, casi como una presentación de cada herramienta, las posibilidades de estos dispositivos.

Entonces, ¿qué entendemos por participación?; la distinción es necesaria porque aún resulta difícil establecer parámetros o encuadres que nos ayuden a implementar acciones que puedan ser reconocidas rápidamente como participación infantil. ¿Jugar con los chiques es un ejercicio de participación? ¿Hablar con ellos es un ejercicio de participación?

Podríamos decir que la participación es un derecho que implica la organización de la mirada de niños y niñas respecto a lo público, traducido en acciones concretas que influyen en tal sentido. En dichas acciones se involucra un proceso de formación de opinión y toma de decisiones por parte de un colectivo de niños y niñas; de tal forma que permita la transformación de algún aspecto de la vida comunitaria.

¿Qué es y qué hace un consejo territorial?

Los consejos territoriales son dispositivos que posibilitan la participación de niños, niñas y adolescentes en el ámbito comunitario. Están integrados por niños y niñas de 8 a 12 años y adolescentes de 13 a 17 años que, acompañados por educadores, piensan y deciden un proyecto que mejore la vida de las niñas de su barrio. Son espacios que no solo posibilitan el ejercicio del derecho a la participación de los niños y niñas que los integran sino también de quienes viven en el barrio ya que una vez que el consejo decide el proyecto que llevará adelante realiza acciones de visibilidad en las escuelas, plazas e instituciones y otros espacios públicos, organiza acciones de consulta a través de encuestas o buzones e intervienen de manera concreta en

el territorio (mejoran o diseñan juegos de la plaza, realizan talleres de ESI para otros chicos y chicas, amplían la oferta cultural proyectando cine etc.). En paralelo, desarrollan acciones de incidencia política, participando en el Consejo Local, llevando sus proyectos a los funcionarios municipales que correspondan, etc. Todo ello provoca cambios concretos en la vida comunitaria que parten de las visiones y perspectivas de les NNyA. Los encuentros de estos consejeros y consejeras tienen una modalidad similar a la de un taller en los cuales el disparador para reflexionar o proyectar sobre los distintos temas que son de su preocupación se realizan bajo una modalidad lúdica.

Actualmente nuestra institución tiene cuatro espacios de consejos barriales que han llevado adelantes diversos proyectos: mejoramiento de espacios públicos con la recuperación y acondicionamiento de una plaza, difusión de ESI con la creación de puntos de difusión que organizan las propias chicas para comunicar al barrio, oferta cultural con cine móvil o juegoteca móvil pensada por les chiques para llegar a barrios en los cuales las ofertas de este tipo son escasas o inexistentes, entre otras iniciativas.

El Juego como una práctica transformadora y como el lenguaje principal en la niñez

Como se dijo, es a través del juego que en cada encuentro de los consejos acercamos la información necesaria, generamos espacios de pensamiento colectivo y elaboramos propuestas. Es una parte fundamental en la planificación de cada encuentro elaborar, diseñar, adaptar juegos y dinámicas grupales que den sostén a las actividades con materiales atractivos que inviten a la tarea. La información es una condición clave para poder participar; entendida como un derecho en sí mismo y como condición para la participación. Para que ésta sea garantizada en sentido auténtico, la fuente de información debe ser accesible, comprensible y de buena calidad. Los contenidos deben abordar el tema en cuestión y también los encuadres, marcos institucionales, objetivos, alcances y limitaciones de las propuestas. Suele ser complejo para el mundo adulto decidir cuál es la información que hay que darles a los niños/as y cómo hacerlo. Para que los niños/as puedan formarse una opinión deben contar con información adecuada

a su edad y realidad. Es responsabilidad de los adultos poder proveerla en forma veraz. En cada encuentro de los consejos, los educadores planifican la información que deben acercar y el modo de hacerlo según la edad del grupo y los intereses.

¿Qué son los consejos áulicos y cómo funcionan?

La experiencia de conformación de Consejos Áulicos (CA) fue realizada en 3 escuelas primarias de la zona 2 de Cuartel V Moreno en la segunda mitad del año 2022. El objetivo de la iniciativa era tener un primer aproximamiento a un dispositivo de participación formal dentro de la escuela que permita canalizar las propuestas o preocupaciones de los niños.

La implementación contó con un espacio de reunión para docentes en el cual se monitoreaba el proceso de cada grado y se conceptualizaba la práctica resultante. Un segundo objetivo fue poder sistematizar y relevar modos de hacer adecuados para una práctica participativa.

Para este espacio de intercambio de experiencias hemos circunscripto dos aspectos importantes de los CA que darán una idea de los resultados del proceso y que consideramos fundamentales para la constitución de un espacio como este: por un lado los procesos de formalización dentro de los cuales haremos mención a las sugerencias encontradas en la resolución N° 239/14 del Consejo Federal de Educación que sugiere una manera de instalar el CA a nivel institucional y por el otro, todo lo concerniente al dispositivo de asamblea y algunas estrategias para llevarla adelante. Por supuesto, que estas dos herramientas serán desarrolladas a partir del relato singular de la práctica llevada adelante en la cual también se observarán las potencialidades y límites que presentaron en su desarrollo.

Procesos de formalización de CA: la asamblea

La asamblea es un dispositivo que consiste en armar recintos en los cuales los niños/as puedan volcar sus preocupaciones sobre cualquier tema, así como también realizar propuestas en torno a esas inquietudes. Es un espacio de diálogo de carácter horizontal que pretende el uso de la palabra como herramienta de transformación de

la realidad inmediata, entre chicos/as como así también entre estos y los adultos. También la asamblea es un dispositivo en el cual se pueden tomar decisiones colectivas. Es una gran estructuradora de la actividad puesto que permite reflexionar de manera conjunta lo realizado en el día y lo proyectado, así como también evaluar la toma de decisiones respecto a un proyecto concreto que se viene desarrollando. Estas se realizan siempre al final de la jornada.

Sin embargo, el CA es algo más que un momento de la asamblea. Podríamos decir que la asamblea es el momento concreto de intercambio, debate y en algunos casos de toma de decisiones de un grupo, pero estas decisiones o propuestas deben entrar en diálogo con la institución que las contiene, en el caso de que queden circunscritas al aula pueden servir para la dinámica de grupo, pero no como un órgano institucional que jerarquice la palabra de los niños.

Tal como se menciona más arriba lo que aportaremos en este trabajo serán algunos criterios concretos que permiten armar un consejo áulico. Así, mencionaremos dos herramientas relativas a cómo estructurar los CA: la creación de tiempo y roles institucionales para los chiques y el intercambio y publicación de las ideas del curso a nivel institucional

Tiempos y roles: la estructura básica de una institución es cómo distribuye el tiempo, los espacios y los roles para su tarea. Si alguien quiere saber si un determinado aspecto que puede ser abordado por una institución efectivamente se logra, podríamos observar cuál es el tiempo institucional, el espacio específico y roles institucionales que permiten un ejercicio o tramitación de ese tema.

Para el caso de la participación de niños en escuelas sucede lo mismo. No es lo mismo un formato de participación en el cual cada grado hace una asamblea con una frecuencia determinada por el adulto, a tener los espacios de reunión según un cronograma que afecta a todos los chiques de la institución debidamente publicado y que a su vez cada espacio de asamblea tenga delegados y resoluciones que operan en otras instancias. Por lo cual, esa herramienta debe contar con esas dos maneras de estructura básica: un tiempo que afecta a todos los chiques de todos los grados de una escuela y roles que permiten hacer circular los productos de cada espacio para ponerlo en diálogo con el resto de la institución.

Uno de los roles más habituales para esto es el de delegade que, tiene la función de representar las posturas de su grupo en otros espacios que se organicen fuera del aula (encuentro con otros delegades, participación de un consejo escolar, representación de la escuela para actividades fuera del ámbito institucional, etc.). Además, este rol permite la publicidad de los debates de cada grado y el ingreso de otras ideas o posturas que le llegaran a ese delegade en todas estas instancias. Esta función es muy compleja y está mencionada aquí sin las implicaciones y dificultades de su desarrollo.

Otras funciones que agregamos en este apartado, pero también podrían mencionarse en el tema de asamblea es el rol de mediador/a y secretarie. El primero supone la función de distribuir la palabra en un momento de asamblea. Es un rol que puede rotarse y permite el ejercicio concreto de observar cómo se trata el debate o el diálogo entre varies. El rol de secretarie es de memoria y registro de lo considerado en un espacio de asamblea. Es necesario considerar que en esta propuesta ni uno ni otro rol son pensados de la manera tradicional en que lo manejan les adultes y que en la experiencia realizada se aplicaron dinámicas lúdicas para el desarrollo de estos dos últimos roles mencionados.

Intercambio y publicación de las ideas: como se viene mencionado es necesario que las ideas que son tratadas en cada espacio tengan algún nivel de circulación en la institución. Mencionamos dos posibilidades, pero podrían incluirse muchas más.

La primera de ellas es el uso de los canales clásicos de comunicación institucional. Esto es que exista un diseño mínimo de publicidad de cada CA, por ejemplo, luego de sesionar un CA publica sus resultados en una cartelera, se informa a través del cuaderno de comunicados y su contenido es comunicado un día determinado al inicio de la jornada escolar durante la formación. De esta manera existe un circuito o plan de difusión de las resoluciones de los distintos consejos bajo una agenda institucional

Por último, existen sugerencias para la conformación de Consejos Áulicos y Consejos de Escuela mencionados en la resolución del CFE N° 239/14¹⁸⁰

¹⁸⁰ Consejo Federal de Educación : Resolución CFE N° 239/14 ANEXO I Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario.

En ella se considera a estos una herramienta fundamental para el ejercicio ciudadano y la convivencia escolar. A continuación, se transcribe una parte de las recomendaciones que se hacen en esta circular:

“(Los CA) Podrán llevarse adelante quincenalmente en cada uno de los grados y son coordinados por el maestro/a de grado y otro docente de las áreas curriculares.

Los consejos de aula permiten:

- La organización de tareas y actividades que deseen encararse colectivamente
- La distribución de responsabilidades para la gestión cotidiana de la vida en el aula.
- La toma de decisiones colectivas en los casos en que los docentes consideren necesario la participación del grupo en las mismas.
- La construcción y acuerdo de normas de convivencia y funcionamiento del grado
- El análisis y la reflexión de situaciones propias de la convivencia grupal que requieran de una organización o resolución específica
- El debate de temas de interés de los alumnos
- El aporte de propuestas para la organización y convivencia institucional, que podrán ser elevadas a la coordinación del CE para su consideración.
- La constitución de espacios de escucha, toma y circulación de la palabra
- El desarrollo de actitudes de solidaridad y comprensión para participar en la toma de decisiones, en la solución de problemas colectivos y cotidianos”. (pag. 15)

El dispositivo de asamblea puede ser caracterizado como un espacio de horizontalidad, en el que todas las voces tienen valor. Resulta también un espacio contrahegemónico, en el cual se construyen saberes desde las voces de las niñas (en diálogo con las adultas participantes). La asamblea constituye por ello un ámbito de escucha y de buen decir, en el que es posible aprender una ética del discurso: alojar la palabra del otro a la vez que se formula la propia de tal manera que pueda ser escuchada. Finalmente, podemos caracterizar a la asamblea como un ámbito de intimidad, en el que buscamos generar un clima donde cada quien sienta y sepa que no será juzgado por sus pensamientos o palabras.

Propuestas posibles para los encuentros entre niñxs y educadoras en Cuartel V, Moreno, en el marco de la campaña de alfabetización comunitaria

Griselda Canoves¹⁸¹ y Verónica Mangi¹⁸²

En el marco del Taller II - Orientación en Psicopedagogía de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Luján, realizamos en el año 2021 una práctica de intervención en la Campaña de Alfabetización que se desarrolla en la localidad de Cuartel V, Moreno, Prov. de Bs. As. La propuesta de una campaña de alfabetización en dicho territorio surge a partir del trabajo realizado por un conjunto de organizaciones sociales reunidas en una Mesa de educación en el Consejo de Organizaciones, integrado por Centros Comunitarios de la Red Andando, Asociación Madre Tierra, entre otros.

Ante la compleja situación de Cuartel V, respecto de la problemática de los altos índices de analfabetismo de lxs niñxs, organizaciones y familias se unieron con la finalidad de encontrar alternativas para garantizar su derecho a la educación. La realidad en la que viven las niñeces en Cuartel V es muy compleja: falta de escuelas, grados muy numerosos en ellas, familias migrantes, que no cuentan con recursos para poder acompañar los procesos de alfabetización en el ámbito doméstico donde pueden faltar materiales de lectura y suelen escasear prácticas de lecturas cotidianas. A todo esto se suma la ausencia de transporte público, condiciones laborales muy precarias, falta de servicios básicos, problemas habitacionales, calles inaccesibles a los barrios, la toma de tierras para poder vivir, e innumerables etcéteras. Faltas y problemas, desigualdades e injusticias, pero también preocupación, unión, acción y reflexión. Se ausenta el Estado y frente a esto, se organiza la comunidad.

¹⁸¹ Docente de Nivel Primario. Estudiante avanzada de Ciencias de la Educación. cgnzps@gmail.com

¹⁸² Licenciada en Ciencias de la Educación. veronicamangi@gmail.com

Debido a estas problemáticas, en el año 2020, surge desde la comunidad, la Campaña de Alfabetización Popular integrada por miembros de la Asociación Civil El Arca, los Centros Comunitarios de la Red Andando, la Asociación Civil Madre Tierra, la Biblioteca Popular Vicky, el Centro pluricultural Qataq y vecinas del barrio; cuyo objetivo general es promover la conformación de instancias de alfabetización en la comunidad, convocando a adultxs del barrio que desearan incorporarse a un proceso de formación para alfabetizar. Dicha Campaña lleva el nombre *“Leer y escribir el mundo”*. Las referentes advierten la imperiosa necesidad de contar con alfabetizadoras territoriales y capitalizar el potencial solidario de lxs habitantes de Cuartel V, promoviendo, a su vez, la formación a través del acompañamiento y la reflexión colectiva en la propia práctica de alfabetizar. Este proceso se inició con la participación de mujeres referentes barriales del territorio, acompañadas por un equipo que ha conformado el Consejo de Organizaciones para esta iniciativa, articulando con la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Como estudiantes en formación en Ciencias de la Educación y también docentes del nivel primario, nos encontramos con el inmenso desafío, de aportar saberes que contribuyan a la formación y a la planificación del trabajo comunitario con las niñeces, en especial en el campo de la alfabetización. Buscamos también formarnos, ser parte de la praxis que toda práctica educativa debe tener, dialogar y entonces enseñar y aprender. Por nuestra parte, creemos que alfabetizar no es sinónimo de enseñar las letras y sus combinaciones, no es entregar “conocimientos” al mejor estilo “bancario” en términos de Freire (1970). Creemos que para alfabetizar es necesario encontrarse con un otrx, vincularse, conocerle, generar condiciones para que cada unx escriba y lea como pueda y desde allí intervenir.

Al desafío de planificar una intervención destinada a alfabetizadoras comunitarias, que están aprendiendo cómo llevar a cabo esa tarea, lo fuimos atravesando paso a paso, con la seguridad de ir caminando sobre la ruta de la educación popular, encontrándonos en espacios colectivos de reflexión y construcción. Atravesamos varias veces la ruta 24 y varias más para conocer Cuartel V, y en especial sus demandas y problemas en los espacios de alfabetización. Este

conocimiento del territorio nos obligó luego a discutir acerca de qué tipo de dispositivo debíamos planificar para contemplar y respetar la diversidad de las niñeces, de familias y especialmente para aportar en el proceso formativo de las alfabetizadoras que se estaba desarrollando en el marco de la Campaña.

Las decisiones que tomamos para elaborar la intervención, fueron guiadas por miradas y perspectivas, prácticas que están enmarcadas en ciertas nociones de sujeto, de conocimiento, de niñez, de familias, en ciertas formas de concebir el juego, la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos parece importante destacar que coincidimos con Andrea Szulc (2004) al concebir a lxs niñxs como sujetos activxs y posicionadxs, interlocutores válidos de su entorno, que desarrollan y participan en su entorno cultural, y que además aportan saberes, dentro de sus condicionamientos y limitaciones, al interior de las tramas de la vida social en la cual están insertos. En este sentido, al planificar las posibles intervenciones, lo hicimos pensando en lxs niñxs, no como portadores de prácticas de parte de lxs adultxs, sino como sujetos que tienen poder de agencia y reflexión sobre su realidad.

Problematizamos estas formas, discutimos, acordamos al interior del grupo, pero también creímos necesario generar espacios con las alfabetizadoras para reflexionar junto a ellas. Consideramos que preguntarnos por las representaciones y las formas de escribir y leer el mundo es una acción educativa y por lo tanto política. En este sentido, nosotras nos posicionamos desde el enfoque de la educación popular, el cual nos permite desnaturalizar el sentido común y problematizar la realidad para transformarla.

En el contexto de la cursada y en diálogo con las demandas de las integrantes de la Campaña, mediados por intercambios y dudas, desarrollamos un dispositivo colectivo con cuatro líneas de intervención:

- Elaboración de una herramienta diagnóstica, para conocer los niveles de conceptualización del lenguaje escrito de todxs lxs niñxs que asisten a la campaña.
- Elaboración de un documento en el que se hizo una lectura cualitativa y cuantitativa de los resultados del diagnóstico

de manera colectiva, trabajando también con los registros realizados por las estudiantes de la UNM, para poder registrar actividades e intervenciones que resulten valiosas.

- Planificación y desarrollo de un Taller destinado a las alfabetizadoras, centrado en qué y cómo documentar los procesos de les niñxs, cómo intervenir en ellos según el nivel de conceptualización en el que se encuentre cada una y cómo devolver los procesos y necesidades a las familias.
- Realización de un documento enmarcado en la educación popular a partir del análisis de registros, cuadernos y la información que proveyó la herramienta que diseñamos, además de los aportes brindados por las alfabetizadoras durante el encuentro de taller.

En primer lugar, pensamos las intervenciones desde un posicionamiento ético implicado (Erausquin, 2014) que no violenta las trayectorias de vida de niños, niñas y familias ni sus identidades. Nos propusimos resignificar y propiciar el fortalecimiento de estas en términos de trayectorias no teóricas sino reales (Terigi, 2009) por lo que fue clave, a partir de la actividad diagnóstica y de otros intercambios espontáneos con referentes, conocer a cada una y a cada uno de lxs pibes y pibas.

Si bien para intervenir y aportar en los procesos de alfabetización es importante conocer los niveles de conceptualización de la lengua escrita en los que cada niñx se encuentra, fue necesario elaborar una mirada más amplia y situada sobre las niñeces. Pensamos en todo momento en un trabajo colaborativo, junto a las educadoras, familias y fundamentalmente lxs niñxs.

Lxs niñxs, como parte del dispositivo de intervención, iban a resolver una actividad de lectura y escritura. Pero antes, decidimos que les íbamos a proponer jugar al juego tradicional “Lobo ¿está?”. Luego de saber que íbamos a jugar, decidimos que la actividad de lectura y escritura iba a incluir contenidos relacionados a esta temática. Propusimos dicha herramienta en todos los espacios de alfabetización, acompañando en algunos de ellos. Realizamos luego una lectura cualitativa y cuantitativa de los resultados de manera

colectiva. Otra línea de intervención consistió en el armado de una evaluación cuantitativa y cualitativa de lo recuperado de forma escrita, y en un taller destinado a las alfabetizadoras, centrado en qué y cómo documentar los procesos de lxs niñxs y cómo devolver los procesos a las familias. Finalmente, realizamos un documento de educación popular a partir del análisis de registros, cuadernos y la información que proveyó la herramienta que diseñamos, además de los aportes brindados por las alfabetizadoras durante el encuentro de taller.

Esta experiencia en territorio nos permitió pensar nuestra práctica, nuestra intervención en un ámbito “no escolar”. Nos enojamos por la indiferencia de los Estados que no logran “llegar”, acompañar y abrazar ese territorio que tanto los necesita. “Territorio”, quizás sea la concepción, la idea, la representación más novedosa para nosotras. Cuartel V es ese “territorio” que descubrimos este año, ese donde según Analía, nuestra profesora; convergen, la organización, la pobreza, la migración y la alegría (pese a todo). Y en ese “pese a todo” ubicamos sin dudas y lamentablemente al dispositivo escolar.

El mayor aprendizaje que nos llevamos de esta experiencia es haber conocido a lxs sujetos que padecen a diario esa vacancia de los Estados y que frente a ello deciden establecer relaciones de reciprocidad, solidaridad y capacidad de trabajo en red dando luz a iniciativas que a su vez, contribuyeron a enfrentar las políticas neoliberales mediante alianzas y aprendizajes colectivos.

Pensamos nuevamente en todas las potencialidades que se desarrollan a partir del trabajo colectivo, y cómo el trabajo en contexto, de forma situada, en el territorio, puede producir enormes transformaciones para la vida de tantas familias, y de toda la comunidad. La Campaña de alfabetización sobre la cual hicimos nuestro aporte como estudiantes de Ciencias de la Educación, sin dudas es resultado de la conjunción de todos esos elementos, de todo ese entramado... Fuimos testigos de eso, lo vimos, lo escuchamos, lo leímos, lo vivimos, lo sentimos...

Sin dudas Cuartel V nos permitió construir conocimiento teórico, práctico, metodológico, pero, sobre todo: ético sobre nuestro campo disciplinar, co-construyendo colectivamente intervenciones genuinas que optimicen potencialidades y contribuyan a la inclusión educativa de todxs esxs pibes, esas pibas que hoy están “por fuera”.

La práctica docente en articulación con experiencias educativas sociales y comunitarias

Mariana Vázquez¹⁸³ y Griselda Cabado¹⁸⁴

*Universidad Nacional de Luján (UNLu), Instituto Superior de
Formación Docente (ISFD) “Mercedes de Lasala y Riglos”*

Breve contextualización de la experiencia

Esta ponencia se inscribe en el marco del trabajo que desarrollamos como parte de un equipo docente del espacio curricular Campo de la Práctica I en el Profesorado de Educación Inicial que se dicta en el Instituto Superior de Formación Docente “Mercedes de Lasala y Riglos”, ubicado en el partido de Moreno, provincia de Buenos Aires. Este instituto fue inaugurado en 1969 y desde entonces ofrece como única carrera la formación de docentes especializadas/os en educación inicial. Desde ya hace varios años el número de ingresantes es de aproximadamente 300 estudiantes. Actualmente el Instituto ofrece la cursada en los tres turnos.

El Diseño Curricular vigente para la formación de Profesores/as de Educación Inicial fue aprobado en el año 2007 y a partir de ese momento la carrera se organizó en cuatro años de estudio. Entre las modificaciones sustantivas que establecieron respecto del diseño anterior, señalamos dos aspectos que se relacionan con lo que expondremos en este trabajo. Por un lado, valoramos la inclusión de contenidos y prácticas vinculadas a la educación inicial en su sentido amplio, reconociendo la multiplicidad de experiencias educativas que coexisten junto con las instituciones específicas del nivel inicial. Por el otro, destacamos que la formación contempla que las egresadas

¹⁸³ Lic. y Prof. en Cs. de la educación (UNLu). Docente del Departamento de Educación (UNLu) y del Departamento de Humanidades y Cs. Sociales (UNM). Profesora en ISFDs de la Prov. de Bs. As.

¹⁸⁴ Prof. en Ed. Física (INEF Romero Brest). Lic. en Cs. de la Educación (UNLu). Docente del ISFD N° 110 “Mercedes de Lasala y Riglos”..

puedan desempeñarse tanto el ciclo del jardín de maternal como para el de jardín de infantes.

En cuanto al plan de estudios, cada año se estructura en torno al espacio curricular denominado *Campo de la Práctica* que ocupa un lugar destacado como eje vertebrador en la formación. A su vez, cada uno de ellos se relaciona con los otros campos curriculares a saber, el de la fundamentación, de la subjetividad y las culturas, de los saberes a enseñar y de la actualización formativa. Las Herramientas de la práctica, la Práctica en Terreno y el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) son los componentes de todos los campos de la práctica.

Particularmente, para el Campo de la Práctica de primer año se plantea que las/os estudiantes conozcan y analicen propuestas educativas que se desarrollan en organizaciones sociales y comunitarias. Para ello, desde hace más de 10 años llevamos adelante un trabajo sostenido y articulado con centros comunitarios de Moreno, especialmente los que conforman la Red Andando. Es así que desde entonces desarrollamos diversas instancias de aproximación, conocimiento y reflexión colectiva sobre la articulación entre el instituto y estas propuestas. Nos proponemos recuperar experiencias -que se dan fundamentalmente en los distintos barrios- para acercarnos a una mirada amplia de la educación, más allá de las instituciones formales como la escuela. Asimismo, la asignatura hace foco en los saberes que los sectores populares construyen cotidianamente en la vida comunitaria de los barrios; revalorizar estos conocimientos y comprender sus sentidos es parte de los objetivos.

La trayectoria que inician en primer año de la formación tiene continuidad en las prácticas del tercer y cuarto año de la carrera cuando las/os estudiantes regresan a los centros comunitarios para realizar sus intervenciones vinculadas al ciclo del jardín maternal.

Aprendizajes del equipo en relación a la experiencia

Al revisar nuestro recorrido de trabajo podemos identificar que la construcción de la propuesta pedagógica fue asumiendo características distintas según los diversos contextos. Es así que, en los inicios, sucedía que las experiencias educativas sociales y comunitarias resultaban

desconocidas por la mayoría de las/os estudiantes y hasta incluso, por docentes del instituto. En este sentido, nos encontrábamos con algunas resistencias para poner en valor lo que significaba *volver al barrio* para aprender de lo que allí tenía lugar. Nos referimos especialmente a aquellas zonas periféricas al centro de Moreno, desde donde provienen muchas de las/os estudiantes y donde a la vez, existe una gran variedad de experiencias educativas.

Con el paso de los años, los grupos de estudiantes comenzaron a integrarse por educadoras de espacios comunitarios que iniciaban el profesorado y con sus aportes y perspectivas enriquecen el abordaje de los contenidos y las dinámicas de las clases, al compartir miradas y recorridos personales. A su vez, también nos fuimos encontrando con estudiantes que a partir de motivaciones devenidas de lo que provocaba lo vivido en las prácticas, iniciaban su trabajo en los centros, generalmente como educadoras. Creemos que (más allá de lo que supone acceder a una experiencia laboral) las/os estudiantes reconocen y valoran el carácter político pedagógico que tienen este tipo de propuestas y su sentido formativo. Actualmente, es frecuente que al visitar los centros nos encontremos con egresadas del instituto que optan por desempeñarse allí como educadoras.

Relaciones entre actores, situaciones, preguntas o interrogantes a partir de la intervención

En el marco de la práctica en terreno, las/os estudiantes visitan (junto a la docente referente de cada grupo) alguno de los espacios sociales, intentando construir información que les permita comprender qué es una organización comunitaria, cuáles son sus dinámicas cotidianas, su propuesta educativa, el lugar que ocupan en la vida de niños/as, familias, y del barrio al que pertenecen, entre otros aspectos.

A partir de nuestra experiencia, sostenemos que esta articulación nos permite abordar aspectos muy relevantes para la formación docente, ya que hace posible que las/os estudiantes puedan complejizar la Educación Inicial en nuestros territorios y aproximarse a la diversidad de prácticas y sentidos que en cada una se desarrollan.

A su vez, habilita la posibilidad de pensar el trabajo en red en el marco de una multiplicidad de actores y dispositivos territoriales que

tienen como eje acompañar a las infancias de modo situado y en clave del reconocimiento de derechos.

En esta misma línea, esto hace posible conocer formatos más flexibles en clave de lo comunitario, pedagógico y organizacional, que son disruptivos respecto de los modos instituidos en torno a lo escolar y de lo que las/os estudiantes se representan acerca de la práctica educativa. Entre las dimensiones que resultan más instituyentes, destacamos la construcción de modos organizativos signados por la paridad y horizontalidad entre las integrantes de los centros y de la Red, la alternancia de las tareas entre las educadoras, la flexibilidad en cuanto a los tiempos y los modos que asume el agrupamiento de los niños/as, entre otros.

En este sentido, una de las cuestiones que advertimos en la práctica en terreno es la manifestación de asombro por parte de las/os estudiantes en relación a sus ideas previas acerca de los centros comunitarios (generalmente entendidos como *comedores*) y lo que luego allí observan y dialogan con las educadoras. Compartimos las voces de las/os estudiantes dando cuenta de sus reflexiones a partir de sus percepciones:

Todo de allí me sorprendió desde el primer momento (...) Pude ver diferentes realidades que existen en torno a la educación, desde campo de la práctica aprendí que hay muchos espacios que tienen fines pedagógicos sin ser “escuelas” o jardines de infantes (...) Existen otras realidades que como futura docente tengo la obligación de conocer y también involucrarme.

Ir a la organización me permitió conocer otra realidad... Hizo que me planteara muchas preguntas, me dieron ganas de ser parte de ese mundo... me hizo abrir los ojos.

Cuando comenzaron las clases estaba muy ansiosa porque comiencen las prácticas, creía que solo se trataba de ver cómo era un Jardín. Cuando fui por primera vez al Centro, me di cuenta que no solo era ver, sino cuestionarme qué es la educación y que es lo que pretendo para el día de mañana cuando sea docente.

Podemos reconocer que sus palabras remiten a la idea de la educación inicial no restringida a lo escolar y a la valoración de

contextos diversos donde se desarrollan las actividades educativas. También y fundamentalmente, a la necesidad de desnaturalizar e interpelar aquellas ideas con las que se aproximan a la formación, construidas en muchas ocasiones sobre la base de sus propias experiencias en instituciones escolares.

Participación e intercambio con educadoras: construyendo aprendizajes

La posibilidad de acercarse desde el primer año de la formación a prácticas de educación popular, es otro de los rasgos distintivos de las propuestas visitadas. En la práctica en terreno las/os estudiantes ensayan herramientas de indagación a la vez que escuchan relatos de las educadoras dando cuenta de las historias de cada centro en clave de sus propios recorridos vitales, sus opciones político-pedagógicas, sus luchas y utopías colectivas. Esto cobra un interés particular para el campo de la práctica ya que desde los lineamientos curriculares para el Nivel Superior se concibe al docente como un trabajador de la educación, que se posiciona junto a los sectores populares de los que forma parte a través de una formación comprometida con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación (Diseño Curricular, 2007). En este sentido, la observación participante y el diálogo propician en las/os estudiantes nuevos interrogantes acerca del carácter político de la educación, de los niños/as como actores sociales, y del sentido de la organización en el territorio. Creemos que anudar la construcción de un proyecto profesional con estas dimensiones constituye una práctica potente para la formación.

Como parte del recorrido formativo del Campo de la Práctica, adquieren importancia los Talleres Integradores en la sede del Instituto, con la participación de estudiantes y docentes de los distintos espacios curriculares. Estos talleres se proponen como encuentros de construcción de saberes colectivos, y han sido también instancias de participación de las educadoras populares. A través de diversas presentaciones, referentes de distintos Centros comparten la sistematización de sus experiencias, ponen a disposición materiales de lectura elaborados en red, propiciando que las/os estudiantes comprendan esas producciones como parte del proceso de reflexión

colectiva de las educadoras comunitarias. Entendemos que conocer este trabajo constituye un aporte significativo en la formación docente.

Sostenemos que, a partir de profundizar en la propuesta educativa de los Centros comunitarios, y comprender las redes territoriales que construyen (y en torno a las cuales se nuclean), surgen en las estudiantes preguntas que interpelan los propios supuestos acerca de la educación y el cuidado de niños y niñas, las relaciones entre adultos, niñeces y sociedad, la experiencia comunitaria y colectiva como otro modo de conocer y habitar el mundo. Desde nuestro espacio curricular en primer año de la carrera, nos proponemos que la vivencia y la reflexión en el marco de la práctica promueva en las estudiantes, en tanto futuras docentes, la posibilidad de imaginar -y transformar- *la escuela* como parte de ese entramado de sostén comunitario en la vida de niños/as y sus referentes adultos/as.

El taller de familias y referentes de personas con discapacidad: experiencia, participación y formación

Bubello Matías ¹⁸⁵

CONICET / UNLu

Este trabajo busca compartir la experiencia desarrollada en un Taller para familias y referentes de personas con discapacidad, el cual fue generado por profesionales dependientes de la Dirección de Discapacidad en el Centro de Inclusión Social de Mercedes (CISM)¹⁸⁶. La intención del Taller fue concentrarnos en trabajar sobre dos ejes: las trayectorias de vida y la autodeterminación de las personas con discapacidad, pero de una manera indirecta, es decir, desde el trabajo colaborativo con sus familias. Por ello, partíamos de comprender que la discapacidad es fruto de un proceso y por el cual, se da en un proceso dinámico, dado que los sujetos se construyen en interacción entre la configuración social y la construcción personal (Del Río, 1992; Giné, 2013; Schalock, 1999).

En esta influencia, asumimos que el ámbito familiar y cotidiano es uno de los más importantes, pero no solo desde una función instrumental sino protagónica, dado que por lo general se las entrenaban a las familias en técnicas para complementar a las instituciones especializadas más que para descubrir y reconocer sus necesidades como familiares. Asimismo, el trabajo fue con las familias más que para las familias, buscamos poner el acento en sus potencialidades como grupo y no solamente en sus limitaciones. El objetivo central fue promover redes que favorecieran la ayuda mutua entre familias, el acompañamiento en la planificación del futuro, en la elaboración de su proyecto de vida teniendo en cuenta la opinión de todos sus integrantes, incluyendo – en la mayor medida posible– el parecer del familiar con discapacidad (Pantano, Nuñez y Arenaza, 2012).

¹⁸⁵ Lic. en Ciencias de la Educación (UNLu). Becario Doctoral(CONICET/UNLu). Doctorando en Ciencias de la Educación (UBA). Autor de artículos sobre sindicalismo docente y trabajo, educación, territorio y sociedad. matiasbubello@hotmail.com

¹⁸⁶ <https://noticiasmercedinas.com/site/2021/10/20/comienza-a-funcionar-el-nuevo-centro-de-inclusion-social/>

Desarrollo de la experiencia

Para la elaboración de esta propuesta partimos de concebir que la familia asume un importante papel en el desarrollo integral de las personas con discapacidad, ya que la articulación con ella y el trabajo colaborativo permite un mejor desarrollo de las trayectorias de vida y de la autodeterminación de las personas. De este modo, el diálogo entre el CISM y la familia logró encaminarse hacia una estructura participativa y de compromiso, dando el puntapié a los primeros encuentros para andamiar la formalización del Taller.

Para abordar el primer eje, las trayectorias de vida, el Taller se caracterizó por brindar espacios de formación, diálogo y escucha. En estos encuentros, se comprendió el concepto histórico de qué es una discapacidad, cómo fue modificada en la historia, qué paradigmas sostienen nuestras acciones y las prácticas que comúnmente recorren los lugares que transitamos. Estos momentos de formación fueron elaborados para romper el hielo e ir ganando confianza en y entre el grupo. El punto de problematización fue poner en cuestión el sentido común de que la discapacidad básicamente está enraizada en la deficiencia y con ello, la discapacidad del familiar se absorbe como un problema de índole privado (Pantano, Nuñez y Arenaza, 2012).

Una vez concluido el momento de formación y reflexión, comenzamos a proponer espacios en donde puedan compartir experiencias y generar demandas sobre las dificultades que viven día a día. El Taller contribuyó a reflexionar sobre la noción de colectivo y demanda colectiva, dado que entendíamos que las lógicas individuales imperaban en Mercedes, es decir, que cada familia o referente generaba sus propios circuitos para saltar las barreras de acceso con las que se encontraban cotidianamente. Asimismo, el grupo no reconocía en los inicios del Taller sus propias posibilidades en la lucha por hacer cumplir sus derechos y satisfacer sus necesidades, sino que se ubicaban en un lugar pasivo a la espera de que los profesionales de salud los ordenara y guiara en su vida cotidiana (Pantano, Nuñez y Arenaza, 2012).

Posteriormente comenzamos a integrar al Taller el segundo eje, el de autodeterminación de las personas con discapacidad. Este eje, partía de entender que “(...) los niños y niñas con discapacidad a

menudo son sobreprotegidos o sus capacidades son menospreciadas. Muchas otras, los adultos encargados de su crianza y cuidado no saben de qué manera educarlos para una autonomía progresiva. Esta actitud puede llevarlos a su marginalidad y exclusión de los espacios que son comunes para otros niños y niñas, lo que es en sí mismo discriminatorio” (Monopoli; 2015, pp 80).

Los profesionales del CISM partimos del acuerdo de que se generaban espacios de circulación en la vida cotidiana que tendían a ser distintos entre aquellas personas con y sin discapacidad. Por esto, la propuesta era problematizar esas prácticas y entender los supuestos que se escondían detrás de esas decisiones que por lo general eran inconscientes. En ese sentido, nos propusimos reflexionar sobre la/s crianza/s como punto central en la posibilidad de generar una relación de igualdad entre todos los niños, las niñas y adolescentes.

Así fue, que el Taller generó espacios de intercambio con el fin de romper con las significaciones estigmatizantes para habilitar niños, niñas y adolescentes con discapacidad a incorporar una autonomía progresiva, fomentando prácticas para el desarrollo de su autodeterminación, posibilitando que puedan proyectar una imagen valorada de sí mismos/as y generar sus propias herramientas internas, tanto para el autocuidado como para el armado de sus propios proyectos de vida. Dicha meta no era sencilla, porque el Taller no era un espacio aislado, sino que iba relacionándose con el resto de los espacios socio-educativos que se generaban desde el CISM.

Concretamente creíamos que estas problematizaciones y reflexiones podían influir en que las personas con discapacidad puedan tomar decisiones por sí mismos y que les aportara la seguridad de confiar en que ellos tienen plena capacidad para esa toma de decisiones que marcaran sin duda las situaciones que deberán afrontar a lo largo de su vida. Nadie nace sabiendo cómo afrontar las múltiples barreras de acceso que existen en el cotidiano, sin embargo, como familiares, referentes e instituciones, podíamos formar y colaborar en generar demandas colectivas, a tomar confianza en ellos mismos, compartiendo herramientas valiosas como son la seguridad, la autodeterminación y la valoración personal.

Cierre de esta primera etapa

Finalmente, con algunos vaivenes, el Taller logró sostenerse en el tiempo, con su agenda propia y contribuyó -junto a instituciones educativas y sociales- en el empuje para la creación de una Comisión de Discapacidad con la capacidad de asesor en términos de políticas públicas al Honorable Consejo Deliberante de la ciudad de Mercedes¹⁸⁷. La creación de esta Comisión era un objetivo central cuando nos propusimos el Taller porque entendíamos que podía contribuir a generar demanda/s colectiva/s y que los familiares o referentes dejen de asumir las dificultades de la vida cotidiana como un problema de índole individual sino como una cuestión política y societal.

Esta comisión está integrada por padres, madres y familiares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad, junto con profesionales e instituciones que abordan la trayectoria de vida de las personas con discapacidad. La Comisión asumió un compromiso para trabajar unidos y en forma conjunta, organizada y solidaria, promoviendo los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, para que juntos se dispongan a definir, legislar e implementar, políticas, programas y estrategias comunitarias a fin de potenciar el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mejorando la calidad de sus vidas (Schalock y Verdugo Alonso, 2020).

¹⁸⁷ <https://mercedesya.com/noticias/la-sesion-ordinaria-del-hcd-se-traslada-al-centro-de-inclusion-casa-encuentro-para-aprobar-la-comision-municipal-de-discapacidad-uxtbkib>

Territorio y participación de niños y jóvenes en la configuración del camino de los cuidados en el Barrio Obligado, Bella Vista partido de San Miguel Provincia de Buenos Aires

*María Julia Bobadilla¹⁸⁸, Sol De Oliveira¹⁸⁹
y Marcela Abendaño¹⁹⁰*

Universidad Nacional de Luján

El presente trabajo es realizado por estudiantes de la carrera de Lic. en Trabajo Social y la docente de la materia Trabajo Social I de la Universidad Nacional de Luján. La información recabada y sistematizada en este escrito pretende dar cuenta de las prácticas de formación pre profesional (PPP) llevadas adelante en el año 2022 en el territorio del barrio Obligado, en el sub barrio Gallo Rojo, perteneciente al partido de San Miguel, localidad de Bella Vista, Pcia de Buenos Aires. El barrio Obligado, es un territorio que se extiende desde la Avenida Gaspar Campos hasta la calle Río Limay y desde el Río Reconquista hasta la calle Jujuy.

Entre las instituciones en donde se realizaron las PPP encontramos el Jardín Montessori Arcoíris que pertenece a la Fundación Comprometerse Más (es la única institución educativa de estas características presente en el barrio y es uno de los dos jardines en el partido de San Miguel con esta modalidad pedagógica). Se podría decir en líneas generales, que fomenta la autonomía, el desarrollo de habilidades cognitivas básicas y la cooperación en la realización de las tareas entre lxs ninxs y el adulto guía. Está destinada a niñxs de entre 3 y 6 años.

El Programa Envión, es el único con sede en la zona y está destinado a adolescentes y jóvenes de 12 a 21 años. El mismo comenzó

¹⁸⁸ Lic. en Trabajo Social. Maestranda en Cis. Sociales (UNGS). Docente e Investigadora UNLu. bobadillamariajulia@mail.com

¹⁸⁹ Estudiante de Trabajo Social. UNLu. smdeoliveira03@gmail.com

¹⁹⁰ Estudiante de Trabajo Social. UNLu. marcelaabendano605@gmail.com

a funcionar en el barrio en el año 2018, siendo esta la 5ta sede en el partido de San Miguel. Dicho programa tiene como objetivo la inclusión socioeconómica y cultural de jóvenes en estado de vulnerabilidad social, brindando contención, acompañamiento y el diseño de estrategias que brinden igualdad de oportunidades.

En estos centros se realizaron las prácticas de formación profesional desde el mes de Junio hasta noviembre, trabajando desde la cartografía social la temática de los cuidados.

Cartografiando el territorio

Introduciremos algunas cuestiones conceptuales para comprender el trabajo realizado. Para abordar la temática de los cuidados, es necesario comprenderla, según a Molinier y Legarreta (citado en Aguilar, 2019):

“El cuidado es vital. Todo ser humano requiere cuidados y es capaz de brindarlos en algún momento de su existencia. ¿A qué llamamos cuidados? Básicamente a todas aquellas tareas necesarias para el sostenimiento de la vida cotidiana y de su reproducción intergeneracional. El concepto de cuidado involucra tanto al conjunto de prácticas que constituyen la acción material y física de cuidar, como la preocupación, el interés, el afecto y la atención que recaen sobre aquellos que, por distintas razones, requieren cuidados”. (p.19)

Esta autora expone la importancia de la mirada feminista al reconocer la existencia de la organización Social de los Cuidados, compuesta por Estado, Familia, Mercado y Comunidad y destacando el rol primordial de la familia y la comunidad en el suministro del mismo. Esta tarea es primordialmente llevada adelante por mujeres.

Por otro lado, Gonzalez (2019) retoma el concepto de feminización del cuidado, el cual se refiere a la aceptación y asignación de un rol no productivo (o reproductivo) a un género en particular, en este caso, a las mujeres, quienes producto de procesos también culturales y sociales, asumen ese tipo de roles como un deber natural o propio de su género, en razón de su sexo biológico.

Desde la observación participante se puede decir que en las instituciones en dónde se realizaron las prácticas, tanto maestras como coordinadoras son mujeres. Las referentes de los espacios institucionales también son mujeres. Desarrollar esta temática propone posicionarse críticamente frente a la naturalización de prácticas cotidianas. Desde esta base se comenzó el proceso de inserción en el barrio Obligado.

En cuanto a la cartografía social, la entendemos según Habegger y Mancilla (2006) como “Metodología nueva, que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que pueda elegir una mejor manera de vivirlo” (p, 6).

Lo que trabajamos en el barrio fue construir un “mapa de redes”, siguiendo a estas autoras se intentó que queden plasmadas las vinculaciones entre lxs actores sociales con las organizaciones e instituciones. Porque se consideraba que era importante visibilizar el traspaso en la vida cotidiana de lxs jóvenes y niñxs en las instituciones y organizaciones comunitarias. Mediante la sistematización de las diferentes actividades realizadas en las instituciones, en el jardín y en el Envión mediante la presentación de los trazados de las calles del barrio, se pudieron ir identificando instituciones y también espacios tales como plazas, que recorren en la semana les propios actores sociales desde que salen de sus casas. Con esta identificación del territorio se pudo observar cómo se construye el camino de los cuidados en el barrio Obligado.

También otra actividad que se llevó adelante en el Envión fue la realización de una encuesta, para comenzar el proceso de conocimiento de los recorridos de les jóvenes. Se preguntó por la asistencia semanal a otras instituciones del barrio. De 80 asistentes al programa solo contestaron 29, en un rango edad de 12 a 21 años. De estas encuestas respondieron que un 34% asiste a otra institución diferente a la escuela, como comedores o merenderos. También que un 69% tiene hermanxs que asisten a alguna organización comunitaria o espacio de recreación.

Imagen N° 12. Actividades



Imagen N° 13



Instituciones en el barrio

El Territorio tiene una fuerte presencia de instituciones y organizaciones comunitarias. En una entrevista hecha a la trabajadora social del Envión, cuenta que se organizan en red con las organizaciones sociales del territorio, manteniendo comunicación para compartir información de las diferentes situaciones problemáticas presentes en el barrio, articulando intervenciones y trabajando en pos de los derechos de les niñes y jóvenes. Hace poco tiempo, por la crisis de los cuidados que quedó en evidencia en pandemia, se viene discutiendo

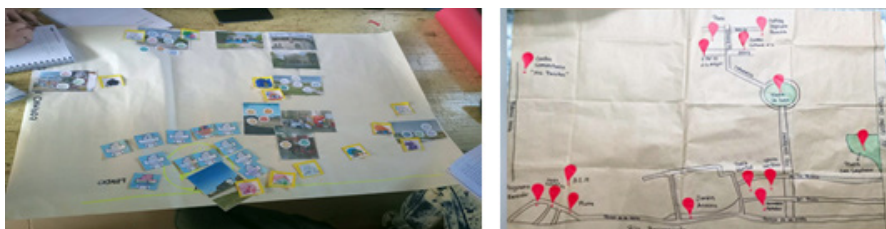
que las tareas de cuidado constituyen un trabajo por lo cual tienen que ser remuneradas.

En el mismo orden de ideas Bráncoli (2010) añade que las organizaciones comunitarias constituyen un espacio semipúblico (o semiprivado) en donde tienden a resolverse cuestiones de la vida doméstica, es decir, son un eje fundamental en la organización social del cuidado. Siguiendo con el planteo de este autor, las organizaciones comunitarias implican una relación comunitaria “hacia adentro” pero societaria “hacia fuera”.

Las Instituciones en el barrio Obligado son sostenidas por la organización vecinal y por las donaciones que reciben. Cumplen un rol fundamental en el sostenimiento de la vida de los habitantes de este territorio, ya que permiten paliar las necesidades y demandas de los vecinos. Se pueden distinguir merenderos y comedores, en primer lugar el Merendero Retoños ubicado en la calle Del Prado frente a la iglesia San Blas, también están presentes el Centro Comunitario Gallo Rojo ubicado en Río Atuel 1819, el Centro Comunitario Mis Pasitos y el Merendero Tamborcitos.

Además, en el barrio distinguimos el Centro de Salud Dr. Federico Leloir. Les vecinos expresan que *es la única salita presente en el barrio*. También podemos encontrar la Sociedad de Fomento Rafael Obligado, la Iglesia San Blas, el puesto policial, el Jardín Maternal N°2 y la Delegación Integral Municipal. También están las escuelas. Las escuelas primarias son 3 (1 estatal y 2 privadas). Las escuelas secundarias son 4 (1 estatal y 3 privadas).

En cuanto a los espacios donde también transitan las juventudes y niñeces se distingue a las plazas como lugares centrales y de encuentro, entre ellas: la Plaza la Olla, Plaza San Cayetano, Plaza Sarmiento, Plaza Libertad, Plaza ubicada en Río.



Reflexiones Finales

Desde el año 2018 se viene trabajando con la cartografía social en la materia, para la construcción del conocimiento sobre el territorio que aporte a les estudiantes otra perspectiva. Al inicio de las prácticas se les hace buscar un mapa general del lugar donde van a comenzar a realizar el proceso de inserción. Luego se comienza a identificar la historia del barrio, las organizaciones e instituciones. Es un proceso que lleva todo el periodo académico hasta fin de año.

Aunque el mapa tradicional sirve en un principio, durante el año va perdiendo valor. Las indagaciones acerca del territorio, los límites y las zonas que van proporcionando la perspectiva de los actores sociales permiten a les estudiantes ir ubicando vinculaciones y darle movimiento a lo que parecían sólo límites. Por esto, se hace necesaria la construcción de un nuevo mapa en donde quede plasmada la vida del territorio, la vida que tiene y le dan sus pobladores.

Siguiendo esta línea se intentó abordar la construcción del camino de los cuidados dentro del barrio, procurando responder ¿cómo es la dinámica de la vida cotidiana de les niños y jóvenes en el barrio? Esto nos permite la posibilidad de la reflexión sobre cómo las instituciones, que son espacios donde se transita, son fundamentales para el desarrollo de les jóvenes y niños. Dentro del barrio las instituciones juegan un papel importante formando parte de la vida cotidiana de les jóvenes y niños. No hay un trayecto de estos actores sociales que no recorra y forme parte de su cotidianeidad.

Para concluir, es necesaria la colectivización del cuidado para ampliar la oferta de servicios públicos de cuidados, garantizando el pleno acceso y permitiendo así a las mujeres construir su proyecto de

vida más libremente. También es necesario que sea equitativamente remunerado. Asimismo, es necesario profundizar en la divulgación del concepto de tareas de cuidado dado que fue evidente y alarmante la falta de información del tema en cuestión por parte de las familias como de los referentes en las instituciones.

“Abrepalabras”: alfabetización y juego con primer ciclo

Carola Arrúe¹⁹¹

*Asociación Civil El Arca, Universidad Nacional de Luján,
Universidad de Buenos Aires*

Sostener un espacio y un tiempo de reflexión... en la escuela

Desde la línea de Inclusión educativa del proyecto “Ciudadanía con todxs” de la Asociación Civil El Arca¹⁹² ubicamos como prioridad la alfabetización, pues muchas de las niñeces participantes del proyecto que sostenemos en la localidad de Cuartel V (Moreno) experimentan diversas dificultades para acceder a ella¹⁹³.

Formamos parte desde sus inicios de la “Campaña de Alfabetización de Cuartel V”¹⁹⁴, desde la cual vemos la necesidad de consolidar una “comunidad alfabetizadora” en la que todxs lxs actores sociales del territorio promovamos la alfabetización inicial. Buscando articular el abordaje de esta problemática con las escuelas del territorio, durante el ciclo lectivo 2022 propusimos a tres de ellas¹⁹⁵ un taller para reflexionar con lxs docentes de primer ciclo sobre alfabetización inicial y juego. La propuesta fue acordada con los Equipos Directivos, y contó con el aval de la Inspectora de Nivel Primario. Así surgió “Abrepalabras”, un espacio mensual del que participaron más de 30 docentes titulares y de apoyo. Ocasionalmente, participaron también bibliotecarixs e integrantes de Equipos de Orientación Escolar (EOEs).

¹⁹¹ Mg. en Ps. Educacional (UBA), Lic. en psicopedagogía (USAI), Docente, investigadora y extensionista de UBA y UNLu. carolaarrue2@gmail.com

¹⁹² La Asociación Civil El Arca es una organización de derechos de infancias que desarrolla su trabajo territorial en la localidad de Cuartel V, Moreno. Ver: www.elarca.org.ar

¹⁹³ Entre otras problemáticas, las deficientes condiciones de escolarización dificultan a docentes y niñxs la enseñanza y el aprendizaje.

¹⁹⁴ Campaña de Alfabetización “Leer y escribir el mundo”, desarrollada desde el año 2021 por el Consejo de organizaciones de Cuartel V.

¹⁹⁵ EP 14, EP 69 y EP 84

Hubo docentes que participaron de todos los encuentros. También quienes pudieron asistir alternadamente. Sostuvimos también un grupo de whatsapp con docentes y equipos directivos de cada escuela, apostando a la continuidad a lo largo del año, aún si no era posible la presencia de todas las personas en todos los encuentros.

Tomamos como marco de referencia la psicogénesis de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1991). Experimentamos narraciones de cuentos y juegos, y retomamos materiales para acompañar la alfabetización inicial con propuestas lúdicas (desde la didáctica constructivista) desarrollados desde el Ministerio de Educación de la Nación y desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires¹⁹⁶.

En nuestro primer encuentro, una docente expresó: *Me encantaría que tengamos el tiempo para que los niños aprendan jugando*¹⁹⁷. Nos propusimos construir “inéditos viables” (Freire, 1921/2021) al interior de las escuelas desbordadas de Cuartel V. Darnos el tiempo de encontrarnos, para abrir(nos) a la palabra propia y la de lxs otrxs, escuchar la narración de un cuento, compartir vivencias, anhelos, preocupaciones... jugar y planificar la inclusión de juegos en nuestras propuestas pedagógico-didácticas. Desde esta apuesta a crear un espacio colectivo entre docentes y El Arca pudimos también abrir otro(s) tiempo(s) y posibilidades a las niñeces en las aulas. Una docente lo expresaba así: *Enriquecer el aprendizaje con el juego (...) esa llave mágica para abrir cada puerta que se les atravesase en sus caminos*.

Pinceladas de contexto

Cuartel V es un área periurbana que dista 18 km del centro administrativo del partido de Moreno. Es una urbanización precaria generada por sucesivas tomas y ocupaciones informales de tierra ociosa, por parte de familias expulsadas de otras provincias y de países limítrofes. La falta de suficiente infraestructura barrial de todo tipo

¹⁹⁶ Kaufman y Caldani (2018) *Progresiones de los aprendizajes. Prácticas del lenguaje: primer ciclo*. Ministerio de educación de la CABA; Heredia, Caldani et. al. (2021) *Leer y escribir con juegos y canciones*. Ministerio de educación de la CABA; Caldani, Heredia et. al. (2022) *Palabras en juego. Alfabetización inicial*. Ministerio de educación de la CABA.

¹⁹⁷ A lo largo del escrito, incluiremos en bastardilla frases textuales de lxs docentes escritas en actividades colectivas, recuperadas de registros de campo o escritas en una encuesta de google forms con la que evaluamos “Abrepalabras” en noviembre/diciembre del 2022.

(salud, educación, hábitat, etc.) redundando en una grave y persistente vulnerabilización de derechos de la población, de la cual el 60% transita su niñez o adolescencia.

Cuartel V atraviesa una emergencia educativa desde hace más de 20 años. Faltan al menos cuatro escuelas primarias para que la totalidad de la población en edad teórica pueda acceder en condiciones dignas. Listas de espera por falta de vacantes, problemas de infraestructura escolar que ocasionan frecuentes suspensiones de clase, calles de tierra que cuando llueve se tornan intransitables; son algunos rasgos del territorio que persisten; vulnerabilizando a las niñeces y juventudes y afectando su derecho a la educación. Destacamos la superpoblación de las aulas (grupos de hasta 50 estudiantes)¹⁹⁸. Algunas docentes expresaban: *En las aulas modulares no entramos, sacaron los escritorios, tenemos una mesita compartida con un alumno*¹⁹⁹ ... *No hay espacio para agruparlos ni para preparar el ambiente alfabetizador.*

Los dos años de pandemia afectaron desfavorablemente las trayectorias escolares (Terigi, 2009). En palabras de algunas docentes participantes: *En tercero tengo 12 a 15 chicos no alfabetizados. 3 que no distinguen letras de números ni reconocen el nombre... En tercero se nota más: tengo 15 que estamos [como] en un primerito, luchando con las vocales.* Además de a la pandemia (*post pandemia no hay interés, no hay hábitos*), lxs docentes atribuían esta problemática al elevado ausentismo y a lo que percibían como dificultades del lenguaje: *No se expresan bien... Hablan como bebés... Les faltan palabras, les entiendo lo que quieren decir con la mirada.* Ubicaban como una gran ayuda al programa FORTE²⁰⁰, y lamentaban la escasa intervención de los EOE (debido a la sobredemanda que experimentan estos equipos).

¹⁹⁸ Ante la falta de suficientes edificios escolares, la inspectora de nivel primario y los equipos directivos se esmeran por dar respuesta, matriculando la mayor cantidad posible de estudiantes. De las 279 secciones de nivel primario, 157 cuentan con maestra de apoyo, indicador de que más del 50% de las aulas están superpobladas (Inspección de nivel primario, 2023).

¹⁹⁹ Las aulas modulares fueron las primeras con las que contó la Escuela primaria 84 mientras se construía el edificio (inaugurado en 2021 después de 12 años de lucha de lxs vecinxs y las organizaciones). Tras su inauguración, debieron continuar en uso y aun así la escuela no da abasto para albergar a la totalidad de la demanda de su zona de influencia.

²⁰⁰ Programa para la intensificación de la enseñanza + ATR que consistió en incluir en las escuelas docentes de apoyo para el “fortalecimiento de las trayectorias educativas”, con cierta irregularidad por las bajas y altas de cargos que lo caracterizaron (Resolución conjunta 417/2021 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).

Del contexto a la contextualización

...De la enseñanza y el aprendizaje: Según Baquero y Terigi (1996), la unidad de análisis individual (que ubica “los problemas de aprendizaje” o el “fracaso escolar” en estudiantes particulares), no permite capturar la especificidad del aprendizaje escolar (en particular, su carácter situado). Dicha unidad de análisis continúa siendo pregnante en los discursos escolares que explican las dificultades observadas en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, coexiste con miradas complejizadoras. Encontramos docentes que daban cuenta de la identificación de diversos factores imbricados en los procesos de alfabetización, que trascendían las particularidades de cada estudiante y de sus condiciones sociofamiliares y consideraban a la situación escolar como factor relevante. La tradicional mirada de déficit coexistía con otra mirada, atenta a la potencialidad (Elichiry, 2004), o al menos con la identificación de aspectos potenciadores del aprendizaje.

Con respecto a las supuestas dificultades de lenguaje, surgió la consideración de que quienes provenían de familias migrantes no hablaban el castellano como lengua materna. *Viene de Bolivia... Habla guaraní... Tengo chicos de Haití, hablan francés y dialecto.*

Además, constataban que algunas propuestas pedagógico-didácticas parecían develar en sus estudiantes capacidades lingüísticas que de otro modo quedaban veladas. *El otro día hicimos títeres. Nunca lo oí hablar como ese día... Se aburren, yo soy maestra conceptual (...) No quieren escribir, creo que los agoto, necesito el juego...*

El poco progreso de sus estudiantes en la alfabetización era puesto en relación con la superpoblación de las aulas y las dificultades para diversificar la enseñanza. Frente a ello, intentaban reagrupamientos que no siempre les era posible sostener, o proponían actividades diferenciadas: *A la profe de artística le dije: me quedo con ellos acá y trabajo con ellos acá... Yo les doy actividades aparte a ellos...*

Cuando lxs docentes se implicaban, se reconocían capaces de promover cambios, de construir propuestas y situaciones educativas potentes (Baquero, 2001). Ello permitía pasar de la queja y la resignación hacia la agencia y la creatividad: *Hay que jugar a equivocarse uno* (docente de segundo año).

...De la lengua escrita como contenido: Según Chichizola y Aguirre “El gran propósito de la alfabetización inicial es incorporar a las chicas y los chicos como miembros plenos de la cultura escrita (...)” (2021: 16). Para ello es importante considerar sus distintos usos sociales, y darle un contexto social de uso. Las propuestas de enseñanza y aprendizaje organizadas “en clave de juego” permiten no solamente construir un entorno motivador para niñeces y adolescencias, sino, sobre todo, contextualizar y dar sentido a contenidos que pueden resultar distantes o ajenos (Aizencang, 2005; Arrúe, 2012 y 2018). Ello promueve y enriquece sus procesos de apropiación, brindándoles la posibilidad de posicionarse protagónicamente frente a su propio aprendizaje y de interactuar entre sí.

Al señalar las herramientas que el proyecto “Abrepalabras” les había aportado para alfabetizar, lxs docentes resaltaron *los juegos didácticos... el cancionero, los juegos de letras... las letras móviles... los libros álbum...* Con estos y otros materiales, trabajamos sobre el diseño de propuestas pedagógicas que nos permitieran diversificar la enseñanza (según los niveles de alfabetización de lxs estudiantes) al interior de actividades compartidas, situadas y con sentido.

Al recuperar lo trabajado para implementarlo en las aulas, lxs docentes se posicionaban como protagonistas y agentes de cambio. Reconocían un giro en la propia mirada, que permitía comprender la alfabetización en clave de proceso situado en el aula y en el vínculo, sobre el que podían intervenir favorablemente. *Me gustó mucho los encuentros porque me hizo mirar desde otro lado mi manera de enseñar... Pensando en que los chicos no son todos iguales y que cada uno de ellos necesitan que pensemos y repensemos nuestras planificaciones... Nos brindó una mirada renovadora sobre la Alfabetización y de reflexión sobre la propia experiencia docente.*

Enriquecer la experiencia escolar

Como parte de “Abrepalabras”, organizamos una jornada con una narradora²⁰¹, que ofreció a estudiantes y docentes un momento de

201 Marianela Ramundo (Instagram: @marianelacuentacuentos)

disfrute compartido en torno a la literatura. También se reflexionó con lxs docentes sobre cómo potenciar su incorporación en las aulas.

Por otro lado, en una de las escuelas las docentes propusieron organizar una actividad colectiva en torno al juego y la alfabetización. Realizamos una “Maratón de juegos”, con “postas” coordinadas por docentes, integrantes de El Arca y estudiantes de 6to año. Estas actividades fueron muy valoradas por lxs estudiantes de primer ciclo, que se acercaban a agradecer con abrazos y exclamaciones. Lxs docentes destacaron su impacto en la cotidianidad escolar: *Me pareció un nuevo aporte la convocatoria de personas que participaran, por ejemplo, en la narración de cuentos (...). Las nuevas experiencias ayudan en el aprendizaje porque rompen con la rutina de lo cotidiano...*

A lo largo del año, lxs docentes avanzaron hacia una posición más consciente de su potencial para intervenir ajustada y eficazmente en la promoción de la alfabetización: *destacar que cuando se juega también se aprende, cambiar la dinámica de trabajo, no ser tan estructurado pensando que siempre debe quedar plasmado en el cuaderno lo trabajado... Dar espacio a juegos alfabetizadores, compartir experiencias, mirar la escritura desde otra perspectiva valorando los pequeños avances en cada niño.*

Todos lxs estudiantes avanzaron en sus procesos de alfabetización, aunque no todxs terminaron el año leyendo y escribiendo convencionalmente. *Al principio estaban perdidos (...). Comencé a trabajar actividades diferencias y estrategias para alfabetizar. Casi a mitad de año la mayoría sabía leer, fluido y silábicamente.*

Construir comunidad alfabetizadora

Inventar y sostener un tiempo compartido, sorteando las dificultades para encontrarse como equipo docente en cada escuela y entre actores escolares y organizaciones, posibilitó construir una “comunidad de aprendices” (Torres, 2004; Rogoff, 1994) en torno a la alfabetización. Ello fue especialmente valorado por docentes “recién llegadxs” a cada una de las escuelas. *Me gustó mucho todos los aportes brindados por el proyecto “abrepalabras”. Yo que soy nueva en la escuela y no cuento con mucha experiencia me sirvió mucho.* Pero también por quienes, aún con experiencia, a menudo experimentan soledad frente a una tarea

compleja: *El proyecto “Abrepalabras” es enriquecedor para todxs los docentes en éstos tiempos difíciles de enseñanza aprendizaje.*

Dedicar tiempo a ubicar los obstáculos para que lxs estudiantes puedan alfabetizarse en la escuela, y a diseñar estrategias superadoras dándoles un rol activo en el proceso es decirle NO a las vulnerabilizaciones que parecen tornar inexorables la pobreza, el desamparo y un destino prefijado de exclusión (parafraseando a Frigerio, 2004). Frente a la desigualdad que viven cotidianamente las niñeces de Cuartel V, la articulación entre Escuelas y Organizaciones nos permitió abrir (nos) a la restitución de derechos, el desarrollo, el aprendizaje y el disfrute compartido entre distintas generaciones. Cuando ponemos (en palabras de una docente) *amor y tiempo... deseo de aprender... la lucha de cada día... para soñar junto con los chicos y las chicas...* constatamos que se hace posible promover una alfabetización ligada al juego y a la participación, respetuosa y promotora de sus procesos de construcción de conocimientos. Consideramos que brindar a las niñeces y adolescencias la posibilidad de ser así protagonistas de sus procesos de alfabetización es crucial en la construcción de un presente más inclusivo, más justo y más humano.

Niñez en revolucion

*Camila Belizan*²⁰² y *Juan Felpeto*²⁰³

Red El Encuentro

Niñez en Revolución, es un programa radial de la Red de Centros Comunitarios “El Encuentro”,²⁰⁴ producido desde el año 2015, por miembros del equipo de comunicación de la Red y educadorxs comunitarias. Actualmente es transmitido por la Radio de la Universidad de General Sarmiento (FM La UNI 91,7) y retransmitido por la Universidad Nacional de Luján, y radios comunitarias – FM Tinkunaco, FM La Posta. El Gallo Rojo – Cuartel V, Radio Palabras del Alma de Pilar.

La propuesta comunicacional y política es que las niñeces y juventudes, que participan en los 16 centros comunitarios de El Encuentro, ocupen espacios relevantes en los medios de comunicación, ejerciendo su derecho a la comunicación. En todos los programas se combina un segmento realizado integralmente por las niñeces – quienes visitan en vivo el programa – con fragmentos en donde se recupera la historia y actualidad de los centros. Además, se desarrollan columnas de género realizadas por educadoras populares y de salud con médicxs y enfermeras comunitarias. A eso se suman conversaciones y entrevistas con eje en las problemáticas que sufren las niñeces y juventudes de la región; con temas vinculados a la promoción de derechos, al juego, el arte, la literatura, entre otros.

Acerca del Programa

A fines del 2015 somos convocadxs por la Esdenka Sandoval ex directora FM la UNI, para realizar un programa de radio de la Red.

²⁰² Lic. en Comunicación. Educadora Comunitaria. Locutora y productora del programa. camilabelizan@live.com.

²⁰³ Periodista. Educador Comunitario. Productor del Programa. califloyd@gmail.com

²⁰⁴ La Red El Encuentro es una red de Centros Comunitarios populares con veinticinco años de trayectoria, que agrupa actualmente 16 organizaciones que atienden diariamente dos mil quinientos niños/as y jóvenes de los barrios de José C. Paz, San Miguel, Moreno y Malvinas Argentinas. Cada Centro garantiza cuidado, alimentación y estimulación; constituyéndose para las familias en un importante soporte para la crianza de sus hijos.

Teniendo en cuenta que ya había experiencia radial en dos de nuestros centros, FM Tinkunaco ²⁰⁵ y FM Gallo Rojo ²⁰⁶.

Las primeras reuniones del equipo fueron dirigidas a definir qué contenidos nos parecía importante poner en el aire y pensar el nombre que nos identificara. Respecto al nombre decidimos llamarlo Niñez en Revolución, porque queríamos que circularan al aire las perspectivas de las niñeces sobre diferentes temas y que sus puntos de vista interpelaran e incomodaran al mundo adulto. Nos interesaba particularmente que sea un espacio en donde puedan decir, a través de diferentes lenguajes y géneros, qué desean, qué aprenden, qué les inquieta. Así, por ejemplo, la participación de los niños y niñas del centro Las Suricatas, fue tocando música en vivo junto el profesor de música. Otros participaron elaborando columnas de educación sexual integral. Y en algunas ocasiones hay quienes se animaron a denunciar situaciones que consideraban injustas, como lo hizo una niña del centro Abriendo las Alas, quién manifestó su desagrado con algunos miembros de la iglesia por la pérdida de un espacio de juego.

También propiciamos que se acerquen la mayor cantidad de niñes a la radio y que más allá de la edad o del modo en que se expresen o lean, puedan opinar y participar si lo desean. Algunos cuentan chistes o cuentos, otros recuperan las actividades que hacen en los centros, hay quienes recuerdan fechas o efemérides que los atraviesan (Día Internacional de la Mujer, Día del Trabajador, entre otros).

Con relación a los contenidos coincidimos en que debían visibilizar la historia de los centros comunitarios de la Red El Encuentro y las producciones los niños y niñas. Debían ser trabajados y enmarcados dentro de la propuesta política – educativa cotidiana.

El programa combina tres o cuatro momentos: la historia de los centros comunitarios; el contenido que producen los niños y una entrevista a personas que desarrollan proyectos o investigan en temas

²⁰⁵ Del Centro Comunitario el Belén – con 25 años de antigüedad y licencia del Ente Nacional de Comunicación (ENACOM).

²⁰⁶ Perteneciente al centro comunitario de Gallo Rojo que en ese momento hacía sus primeras transmisiones.

relacionados con las niñeces y la educación comunitaria²⁰⁷. Se incluyen dos columnas: una de género donde fueron rotando educadoras de los centros y otra de salud comunitaria

Cómo se produce Niñez en Revolución

Camila Belizán y Juan Felpeto (miembros del equipo de comunicación de la Red y educadores de centros comunitarios) son los encargados de coordinar el programa. La conducción fue realizada alternadamente por educadorxs populares²⁰⁸. En una primera etapa recorrieron los 16 centros de la Red con la tarea de tomar registro de la historia, transmitir que iniciaba el programa y darles herramientas técnicas para poder tomar las voces de lxs pibxs, que no solamente iban a venir en vivo a la radio, sino que iban a tener otro bloque grabado por lxs educadorxs populares que forman parte de los centros. Se pasan todos los audios, excepto aquellos que tienen problemas técnicos.

Comenzamos entonces confeccionando un calendario con las fechas en que los centros comunitarios tendrían su lugar en el programa.²⁰⁹ Creamos un grupo de WhatsApp con una representante de cada centro, donde las educadoras nos envían los audios sobre temáticas propuestas con disparadores sugeridos, entonces nos empezaron a llegar voces de niñxs desde los 3 años hasta jóvenes y también de las familias. El programa es conducido por educadores de la Red y editado en su totalidad por el equipo de comunicación mencionado.

Todas las emisiones son subidas a la página web de la Universidad, y socializadas en Facebook, Instagram, Spotify y el canal de Youtube, como forma de documentar el proceso de los

²⁰⁷ Se han presentado proyectos de leyes sobre el reconocimiento del trabajo comunitario; se han presentado libros sobre Memorias, Asambleas escolares; programas del Ministerio de Educación en torno a la educación desde la cuna; encuentros con médicos generalistas para acompañar los procesos de crianza y cuidado en la pandemia; proyectos de investigación y extensión universitaria de Universidades públicas; trabajos y problemas barriales de organizaciones comunitarias de la zona y de InterRedes, entre otros.

²⁰⁸ Cinthia Díaz, Oscar Rivadeneira, Juan Pablo Paz, Camila Belizán, Victor Valenzuela, Lucía Espindola, y actualmente Mariana Hoffman y Silvina Vivas

²⁰⁹ El programa se sostuvo en pandemia y fue emitido vía zoom.

programas y para que se encuentre disponible para las familias y los equipos de los centros comunitarios.²¹⁰

Algunos aprendizajes

En cuanto a las visitas de lxs pibxs a los estudios de la radio fuimos notando que el nivel de participación iba creciendo en cuanto a la cantidad y la preparación de la temática elegida. Educación Sexual Integral, violencia hacia la mujer, música en vivo, cuentos, chistes, denuncias, etc, fueron algunos de los temas elegidos.

La presencia de lxs pibxs en la radio no se cerró solo a los centros comunitarios que integran la Red El Encuentro sino que participaron también de la Red Andando²¹¹, estudiantes y docentes de la escuela 14 de Moreno, Integrantes de la campaña de Alfabetización de Cuartel V. Observamos que la participación junto a otros colectivos contribuye a visibilizar los temas y problemas barriales y de la agenda pública que inciden en la vida de las niñeces y sus familias.

Notamos los sentidos que tiene para muchos centros, asistir a una radio en vivo ubicada en una Universidad Pública. Habitar el territorio del máximo nivel educativo, se constituye para los jóvenes en la posibilidad de conocer y recorrer los pabellones que en un futuro los pueden recibir como estudiantes. Del mismo modo, los grupos de edades más chicas, hacen uso de los juegos y de las instalaciones, convirtiendo la visita a la radio, en un paseo.

Desde su lanzamiento, este programa de radio ha logrado crear un espacio en el que los niños y niñas se sienten escuchados y valorados como actores sociales. La participación de las niñeces es un elemento fundamental de este programa, ya que son ellxs quienes mejor pueden hablar sobre sus propias experiencias y necesidades.

²¹⁰ <https://ar.radiocut.fm/radioshow/ninez-en-revolucion/>
<https://www.facebook.com/profile.php?id=100064073317386>
<https://www.youtube.com/@ninezenrevolucion840>
<https://open.spotify.com/show/0sQdt8w74Of38HMqIe5I6M>
https://www.instagram.com/ninez_en_revolucion/

²¹¹ La Red El Encuentro, junto a la Red Andando, la Coordinadora de Jardines de la Matanza, Colectivo de a Pie, RAE y Cáritas San Isidro, conformamos InterRedes

Es emocionante escuchar las voces de los niños y niñas, ya que expresan sus ideas y sentimientos. Muchas veces, sus testimonios son conmovedores y muestran la cruda realidad que viven en sus comunidades. También se puede apreciar cómo se involucran y se comprometen con la transformación de sus entornos.

La participación de niñas en el programa no solo es importante para que puedan compartir sus testimonios, sino también para que se sientan valoradas y reconocidas. Y todos pueden asistir al estudio en vivo, aun cuando no se animen a hablar. Si bien los incentivamos a que se expresen, entendemos que estar es una forma de participar y que pueden tener otras oportunidades de hablar en próximas visitas.

Observamos que recuperar sus voces, pareceres e intereses nos interpela como adultos/as y nos invita a repensar algunas miradas estereotipadas y universales acerca de las niñas y juventudes, con tendencia al adultocentrismo y a colocar a las infancias como actores pasivos.

Articulación entre equipos escolares: inclusión una experiencia posible

*Jesica Barrios²¹², Paola Cisneros²¹³, Celeste Gauna²¹⁴,
Erica Mansilla²¹⁵ y Ana Scialabba²¹⁶
Escuela Primaria N° 39,
Escuela de Educación Especial N° 504. Distrito de Pilar*

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la trayectoria educativa de Lucía, quien participó de una propuesta pedagógica en la que intervinieron docentes de una escuela primaria y de una escuela especial del Partido de Pilar.

El recorrido realizado por la estudiante, el acompañamiento a su familia y la significativa experiencia por la que transitaban sus compañeros demuestran la posibilidad de hacer efectivas las propuestas de inclusión, aún en trayectorias complejas.

Lucía era una estudiante que cursaba su 4° año del nivel primario en 2016, cuando sufrió un accidente automovilístico con secuelas significativas y permanentes: hemiparesia²¹⁷ y ausencia de lenguaje oral. Realizó rehabilitación en instituciones de salud, hasta que en el año 2021 se concretó la internación domiciliaria.

²¹² Prof. de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual . Se desempeña en Educación Especial acompañando a estudiantes con Propuestas de Inclusión y en Servicio Domiciliario articulando con los distintos niveles educativos del conurbano bonaerense.

²¹³ Prof. en EGB 1 y 2 , y Técnica en Bibliotecología . Docente de Educación Primaria del distrito de Pilar, Provincia de Buenos Aires; en las de E P N° 39 y N° 38.

²¹⁴ Trabajadora Social. Integrante de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Integrante del equipo interdisciplinario distrital, el Centro de Orientación Familiar, y el equipo escolar de Nivel Primario. Distrito de Pilar, Provincia de Buenos Aires.

²¹⁵ Lic. en Trabajo Social (UBA). Profesora en Nivel Medio y Superior no Universitario (UTN). Vicedirectora de la EEE N 0 501 del distrito de Pilar.

²¹⁶ Psicopedagoga y Lic. en Gestión Educativa (USAL). Orientadora Educacional en Equipo de Orientación de Gestión Estatal, de Nivel Primario y Docente de Nivel Secundario y Superior.

²¹⁷ Disminución de la capacidad motora de un lado del cuerpo.

Articulación entre equipos escolares: Inclusión, una experiencia posible

Durante el tiempo en que Lucía estuvo en rehabilitación, la Escuela Primaria N° 39 (en adelante, EP) logró mantener una comunicación fluida con el Centro de Neurorehabilitación, la Escuela de Servicio Domiciliario de CABA y la familia, a fin de acompañarlos en este proceso.

En el mes de febrero cuando fue dada de alta y comenzó con internación domiciliaria fue atendida por diferentes profesionales, lo que generó la necesidad de articular con la Escuela de Educación Especial N° 501 (en adelante: EEE) de Pilar, a fin de solicitar el Servicio de atención domiciliaria. Luego de superar distintos obstáculos vinculados al área de salud (gestión del certificado médico para solicitar docente , entre otros) se designó una Maestra Especial (LT) quien trabajó con Lucía en su casa.

Comenzó así el desafío de elaborar una propuesta pedagógica que se adecuara a sus necesidades. Dado que había transcurrido mucho tiempo desde su último contacto con la escuela, se organizó un primer período de evaluación: se realizaron una serie de encuentros con la docente del curso 5to B, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la EP y la LT, a fin de planificar conjuntamente las actividades para Lucía, priorizando los contenidos más significativos y trabajando a partir de sus intereses. A medida que avanzaban las clases se fueron incorporando recursos y herramientas comunicativas que permitían a la estudiante expresarse, y a nosotras comprenderla, conocer sus deseos para luego planificar y tomar decisiones.

Desde el inicio de nuestra tarea, la forma en la que habríamos de comunicarnos con Lucía, con los estudiantes de la EP, con los docentes y equipos de trabajo de las dos instituciones educativas, se convirtió en el gran interrogante: ¿Cómo haríamos para comprendernos y vincularnos con una adolescente que debería estar presente desde la virtualidad, en un espacio acotado, con limitaciones físicas y sin lenguaje oral?

En este sentido, la incorporación de un Sistema de Comunicación alternativa y aumentativa (SCAA) facilitó la interacción con la

estudiante. El Documento de Apoyo N 5/ 13 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Bs As señala que:

“El término ‘aumentativa’ se refiere a las distintas formas que una persona puede utilizar con el objetivo de mejorar su comunicación, cuando su habla no es suficientemente clara o variada. Por su parte, los métodos alternativos son aquellos que suplen o reemplazan la función del habla. En la actualidad el término SCAA abarca un amplio espectro de métodos y estrategias para facilitar la comunicación. De acuerdo con ASHA (Asociación Americana de Audición y Lenguaje, 1991) un sistema de comunicación aumentativa y alternativa es un grupo integrado de componentes, incluyendo símbolos, ayudas, estrategias y técnicas, empleadas por las personas para mejorar su comunicación” (pág 7).

Pensamos, partiendo de esta definición, que el concepto de Comunicación Aumentativa y Alternativa permite abordar el trabajo áulico diario considerando que todo estudiante se comunica, y tiene derecho a ser escuchado. En este sentido es tarea del equipo transdisciplinario buscar, diseñar e implementar las estrategias necesarias para facilitar la comunicación de todos y cada uno de los estudiantes de la escuela.

Durante la etapa de trabajo llevada a cabo entre los meses de mayo y diciembre de 2021, por medio de videos se realizaron intercambios entre la docente a cargo y su grupo de pares. Esto nos permitió acercarnos a Lu, indagar sobre sus saberes, y vincularla con sus compañerxs. Al mismo tiempo, las niñeces de 5to B enviaban carteles y mensajes para tener contacto con ella. Se dialogó con el grupo acerca de sus posibilidades y la importancia de reconocerla como compañera, aun no estando presente físicamente en el aula. Teniendo en cuenta los avances y la concreción de los objetivos propuestos se decidió conjuntamente que Lucía promueva a 6to año.

A principios del ciclo lectivo 2022 nos reunimos docentes de EEE N°501 y EP N° 39 junto a la docente designada para 6to B, y comenzamos a delinear el trabajo para el año en curso.

Una de las principales funciones del Servicio Domiciliario es sostener el vínculo entre el/la estudiante y la escuela de origen, por

lo que se propusieron actividades para que de manera paulatina Lucía pudiera retomar el contacto con su docente y su grupo de pares, a los cuales había conocido por videos y cartas el año anterior. Para que los estudiantes se vinculen de un modo más participativo, se organizaron sesiones de lectura por medio de la plataforma Meet los miércoles, día en que asistía la LT al domicilio, a través de la cual todos podían verse e interactuar. Al presentarse barreras que impedían la comunicación oral se comenzaron a compartir e incorporar códigos gestuales comunes, además de imágenes y carteles que facilitaban la comunicación e interacción. Al ir sucediendo los encuentros se comenzó a articular a través de los distintos espacios curriculares, generando una participación activa de la estudiante en la resolución de actividades.

Para la organización de este dispositivo fue necesario el trabajo en equipo: los docentes de 6to año enviaban la planificación a la docente domiciliaria, se planificaba la clase, se elaboraban los recursos, y se acordaba la metodología de trabajo desarrollada de manera virtual. Este trabajo cooperativo permitió que Lu se vincule con sus compañeros, que se reconocieran y pudieran generar lazos. De acuerdo con las características de la clase planificada, se brindaban los soportes destinados a su participación activa (imágenes para comunicarse, textos, carteles) y la docente del grado impulsaba la participación de Lu durante las mismas. Finalmente, la docente domiciliaria acercaba a la escuela las producciones y se colocaban en el aula junto a la de sus compañeros.

Se realizaron reuniones de seguimiento a fin de evaluar, resignificar y planificar estas estrategias en forma periódica. Lucía lograba trabajar con los mismos contenidos que sus compañeros en el aula, pudiendo realizar, por ejemplo, lectura y comprensión de textos, elaborar respuestas, manifestar deseos y emociones. Si bien en ocasiones la forma en que Lucía podría dar cuenta de sus saberes se nos presentaba como un obstáculo, finalmente ella encontraba la forma de comunicarlos, ya que no había perdido nociones aprendidas previas al accidente.

Los compañeros de Lucía mostraron gran interés por concretar un encuentro presencial con ella, manifestando la necesidad de compartir momentos más allá de los virtuales; fue así que se planificó

una visita al domicilio, en la que se le entregó la campera y remera de egresados. Este hecho fue muy significativo, ya que además de la participación de las niñeces también las familias pudieron hacerlo, incluyendo a la estudiante en cada actividad que se organizaba: este interés era recíproco ya que ella esperaba el momento del encuentro.

Lxs estudiantes de 6to lograron crear un vínculo amoroso con ella teniéndola en cuenta, no solo los días miércoles sino en todas las actividades que se proponían en el aula: entre algunos ejemplos mencionamos el cartel que realizaron para regalarle a la docente con motivo de su cumpleaños, en el que Lu participó escribiendo su nombre en un corazón que habían diseñado a pedido de sus pares; o con la participación de actos escolares desde su casa por medio de la aplicación Meet que se reproducía en la escuela a través del proyector y pantalla.

Otro hecho significativo fue el día de su cumpleaños, en el que asistió a la escuela de manera presencial, se realizó la bandera de 6to B, recorrió junto a sus compañerxs la escuela, jugaron en el marco de un clima de compañerismo y afecto.

Las clases de los miércoles eran esperadas por Lu, sus compañerxs y docentes. En una oportunidad un compañero refirió: *seño es muy importante que podamos participar de esta clase y que Lucía disfrute, porque es el día que ella tiene la posibilidad de estar con nosotros...* este mensaje nos dejaba claro que el vínculo ya se había generado que habíamos logrado entre todas y todos, que sea parte de nuestra escuela más allá de las barreras que se nos presentaban.

En el mes de septiembre nos reunimos los equipos intervinientes de EEE N° 501 y EP N° 39 para pensar cómo seguiría su trayectoria luego de finalizar el nivel primario; allí reunidas no pudimos más que ver sus habilidades y todo lo que había logrado en su recorrido y comenzamos a evaluar las posibilidades de que Lucía continuara su escolaridad en el nivel secundario. Acordamos conjuntamente presentar un proyecto de inclusión a fin de que en el ciclo lectivo 2023, la estudiante sea acompañada además de por el servicio domiciliario, por la EEE N° 504 con un Maestra/o de apoyo a la inclusión (MAI) con el objetivo acompañar con la elaboración de apoyos en los diferentes contenidos y espacios curriculares de ese nivel.

En el mes de noviembre de 2022 Lucía fue internada producto de una neumonía, debido a distintas secuelas y por la debilidad en su salud falleció el 18 de noviembre. Esta situación fue muy difícil para la comunidad educativa en general, pero para sus compañerxs en particular. Se generaron espacios de reflexión, de escucha y de diálogo al interior del grupo. Los chicos y chicas de 6to B se encontraban próximos a terminar su nivel primario y ese sentimiento de felicidad se convertía en dolor cuando pensaban que Lucía no estaría allí. Había mucha ilusión en torno a la entrega de medallas de 6to año, se había planificado la asistencia de Lu a la escuela, las familias ya le habían comprado su gorro de egresados.

En los encuentros con las niñeces surgió la necesidad de realizar una actividad que también pueda dar cierre a este proyecto que todxs habíamos compartido. Se planificó un encuentro con la familia de la estudiante para entregarle su medalla y certificado. El día 7 de diciembre en un clima de amor y respeto se realizó el acto, participaron los chicos y chicas de 6to B, las familias, equipo docente y la familia de Lucía. De alguna manera se pudo dar cierre a este trabajo tan valioso donde las niñeces y la inclusión fueron protagonistas. Ese día lxs compañerxs y sus familias le entregaron a la mamá de Lucía la bandera que habían confeccionado juntos, fotos, dibujos, mensajes. Fue un momento muy emotivo y aunque había muchas sensaciones encontradas, estaba claro que el objetivo que nos propusimos cuando iniciamos este recorrido estaba cumplido: Lucía era parte del grupo, participó de las clases y aprendió junto a sus compañerxs. Como equipo de trabajo sentimos que la tarea había sido difícil, pero que la posibilidad de generar articulación entre los diferentes espacios de referencia posibilitó la inclusión real de Lucía en la Escuela 39.

Conclusiones

Esta experiencia educativa se realizó desde un enfoque de diversidad entendiendo la heterogeneidad del aula, como Anijovich (2014) afirma en su libro “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad”.

A lo largo de los ciclos lectivos compartidos con Lucía se evidenció la necesidad de crear un clima de confianza promoviendo estrategias

de cooperación y solidaridad, lo que permitió que cada estudiante que conformaba el aula reconociera sus fortalezas y la valorara como una persona única. Se implementaron una variedad de estrategias propiciando un ambiente flexible que pueda alojar esa singularidad.

“Crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela, saber cómo usar el aula y todo lo disponible en ella, pero también como aprovechar los sitios comunes del edificio escolar (biblioteca, comedor, patios, etc)” (Anijovich, 2016: 44). La pregunta era ¿cómo generar ese entorno educativo en una casa? Se logró, consiguiendo una fluida interacción entre la casa y la escuela, haciendo uso de la tecnología, siendo flexibles, armando rutinas, proponiendo consignas significativas que promovieron la autonomía y permitieron la socialización y el ejercicio de la democracia.

Podemos afirmar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Sólo entonces, desde la enseñanza, podemos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y le encuentren un sentido a lo que aprenden y al mundo en el que viven.

Durante el transcurso de la tarea conjunta pudimos ir viendo un mundo intersubjetivo, nuevo, contextualizado, de comunicación. Descubrimos en Lu, en sus compañerxs y en nosotras mismas, capacidades comunicativas que nos sorprendieron. Descubrimos que hay modos simbólicos, gestuales, lúdicos que dan cuenta de una comunicación verdadera.

Como docentes, nos llevamos esta experiencia, aprendiendo de modo directo que la comunicación y el lenguaje no se reducen al habla, que los vínculos son necesarios para un diálogo pedagógico satisfactorio, además de que el trabajo en equipo es la base para los aprendizajes de nuestrxs estudiantes y la importancia pedagógica que este concepto conlleva para nuestras futuras intervenciones.

La experiencia del “Taller de géneros” con niñxs en una organización socio-comunitaria de la Ciudad de La Plata: sobre la palabra y otras formas de expresión

Silvia Ávalos²¹⁸, Leticia Giudice²¹⁹ y Silvana Sciortino²²⁰
Casa de lxs niñxs, Obra del Padre Cajade

En este trabajo compartiremos la experiencia de trabajo en Casa de lxs Niñxs, organización con casi 30 años de trayectoria en Barrio Aeropuerto, Villa Elvira. Esta forma parte de la Obra del Padre Cajade en la ciudad de La Plata, la cual se compone de un Hogar Convivencial, emprendimientos socio-productivos, una radio y revista (“La Pulseada”) y otros centros de día (Casa de Bebés, Casa Joven y Chispita). La Obra forma parte del Sistema de Promoción y Protección de Derechos (SPPD) de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAyJ) enmarcado en la Ley Nacional 26.061 y la Ley Provincial 13.298. Su objetivo principal consiste en promover la efectivización y protección de sus derechos.

Casa de lxs Niñxs se encuentra ubicada en la periferia del casco urbano, al sur y sureste del partido de La Plata, en la delegación de Villa Elvira, particularmente en Barrio Aeropuerto. Lxs pibxs y las familias con quienes trabajamos viven en condiciones de pobreza, atravesadx por la vulneración de sus derechos, con una trayectoria histórica en condiciones de extrema vulnerabilidad (Chaves, 2014; Assusa y Chaves, 2019).

La Casita, como la llamamos, es un espacio de trabajo socio-comunitario con niñxs de entre 6 y 12 años donde reciben el desayuno y el almuerzo. En 2023 asistieron 50 niñxs. Entre las actividades que se

²¹⁸ Técnica en Niñez y Adolescencia. Educadora de la Casa de los Niños.
editavalos@hotmail.com

²¹⁹ Lic. en Trabajo Social. Miembro del equipo de la Dirección de Políticas Sociales Integrales de la Presidencia del Senado PBA. leticiagiudice@gmail.com

²²⁰ Dra. en Antropología Social y Posdoctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Conicet. Educadora de la Casa de los Niños. silvana.sciortino@gmail.com

desarrollan se pueden nombrar: acompañamiento escolar, talleres de música, talleres de acceso a derechos, alimentación saludable, talleres de computación. Quienes escribimos este trabajo nos conocimos allí y llevamos adelante el Taller de Géneros. Tenemos distintas trayectorias, saberes, edades; las tres somos educadoras, una de nosotras cumple ese rol diariamente y las otras dos somos parte también del equipo técnico.

Desde el compartir cotidianamente las jornadas de trabajo en La Casita y en el Taller de Géneros es que, en este escrito, reflexionaremos sobre las formas de expresión que identificamos y desde las cuales lxs chicxs logran comunicar su acuerdo, disfrute, expresan su disconformidad, entre otros sentires. Creemos que además de las expresiones manifiestas de manera hablada, la toma de la palabra, circulan otras formas de comunicar que están más ligadas al orden de lo corporal, de lo lúdico, de la expresión artística, de la manifestación de afectos y de la generación de vínculos de confianza que son de relevancia en la construcción de nuestras intervenciones (Barriach, C, Chaves, M. y Gareis, L., 2022; Sciortino, S. y Poratto, M., 2022). En esta oportunidad traemos momentos compartidos con ellxs que nos permitan explicitar estas formas diversas de expresión y participación.

El Taller de Géneros nació de una conversación casual entre nosotras. Era un día festivo para la organización y nos habían prestado dos inflables. Lxs chicxs corrían de uno lado a otro mientras varias de las educadoras nos encargábamos de acompañar y cuidar. La persona que trajo el inflable se había quedado en la actividad para colaborar. En un momento escuchamos: *los varones vayan al azul y las nenas al rosa*, impidiendo a través de retos que usen el que les dé la gana. Automáticamente encontramos las miradas y nos entendimos a pesar de que en ese momento apenas nos conocíamos: ¿Por qué esa indicación? Nos acercamos, compartimos la molestia e intentamos disuadir esa forma de dividir a lxs niñxs. Con el tiempo seguimos conversando, acordando, intercambiando intereses y expresiones escuchadas entre lxs chicxs que nos interesaba abordar con ellxs: *nenita, puto, negra, sucia, gordo...* hasta que nos dijimos: armemos un taller para trabajar estos temas. Esto fue a finales del 2021 y al inicio del ciclo del 2022

arrancamos con los Talleres de Géneros. La modalidad que pudimos consensuar con el equipo de trabajo fue una jornada de trabajo semanal. En la casita lxs niñxs están divididos por grupos: 5 a 6 años, 7 a 8 años y 9 a 12 años. Entre algunos de los temas que planificamos abordar se encontraban: igualdad de derechos y oportunidades entre niñxs, lenguaje sexista, discriminación, división sexual del trabajo, violencia sobre las mujeres y las infancias. Decidimos comenzar nuestro trabajo con lxs niñxs de 9 a 12 años. La duración de la actividad es de hora y media aunque suele variar en relación a la dinámica que se presenta ese día en la casita, al interés y ánimo de lxs chicxs. Los materiales que utilizamos para planificar los talleres son variados, desde cuadernillos y cajas de herramientas publicadas por otras organizaciones y espacios educativos hasta la devolución que nos hacen lxs niñxs, las sugerencias de las educadoras incluyendo nuestras propias ganas y posicionamiento sobre lo que consideramos relevante transmitir.

Deloplanificadorecibimossuscomentarios,críticasypreguntamos qué les gustaría hacer en el próximo taller. Ese tipo de consulta tiene sus desafíos porque las respuestas suelen ser muy variadas y a veces nos exceden o se salen de las temáticas que como talleristas queremos tratar. De todos modos, intentamos planificar teniendo en cuenta lo que, a través de los días, sabemos que les gusta, entretiene y preocupa. Por ejemplo, en el primer taller del 2022 integrado por niñxs de entre 9 a 12 años, después de presentarnos preguntamos si sabían a qué nos referíamos con género ante lo cual uno de los niños toma la palabra y expresa que sí sabía y que es cuando *le pegan a la mujer*, ante lo cual varixs compañerxs asienten. Esta primera asociación del género con la violencia contra las mujeres identificó una cuestión que aflige y vivencian varixs niñxs y sus familias; problemática que, con el paso del tiempo y a partir de la confianza construida, les permitió contar, de manera espontánea, la violencia que ellxs reciben, en especial, las formas de violencia física. Algo que no era novedad para nosotras, ya que como educadoras y equipo técnico conocemos, pero ahora podíamos escucharlos a ellxs decirlo.

La toma de la palabra y su circulación es algo que promovemos en los talleres, sin embargo, para varixs de ellxs es difícil. Ante esto acordamos determinadas actividades que valorizan otras formas de expresión de sus sentires, intereses y ganas. Esta es una posición

metodológica y pedagógica que reconoce el carácter político del juego, del arte, de la expresión corporal, entre otros (Rojas, 2022).

Desde este posicionamiento se realiza la elección de las actividades que llevamos adelante. Por ejemplo, en el encuentro de educadorxs realizado en Chapadmalal en 2022 por la organización Chicxs del Pueblo a la cual adscribe la obra del Padre Cajade, conocimos El semáforo. Esta es una herramienta que permite expresar cómo nos sentimos ese día, está pensada para recibir a lxs niñxs respetando cómo se sienten antes de empezar la actividad. En nuestro caso lo dividimos en tres acciones: besar, abrazar o bailar. Cada niñx elige cómo quiere ser recibidx. Ese es el primer momento del taller, generalmente logra que la jornada comience con alegría y percibiendo el ánimo de ellxs. La música también suele ser parte de los talleres tanto en momentos de inicio como de desarrollo de la actividad. La expresión corporal y el canto también colaboran en la generación de un ámbito de trabajo animado que propone mover el cuerpo y seguir el ritmo.

El año pasado, en el marco de las actividades del taller con niñxs de entre 7 y 8 años, surgió utilizar como herramienta de trabajo la arcilla. Anteriormente observamos que lxs niñxs estaban muy entusiasmados debido a que habían llegado unos juguetes con plastilina y todxs querían usar este elemento para jugar o modelar. Entonces tomamos esto que fuimos observando y lo utilizamos para trabajar en el espacio de taller. La propuesta fue la de modelar sus propios cuerpos, mientras que nosotras guiamos la conversación sobre estereotipos de género, de belleza, de lo que se considera masculino y femenino, entre otras cuestiones. La actividad fue muy convocante además intentamos que realizaran un acercamiento al material, debido a que muchxs no lo conocían. Para esto planteamos algunas pautas básicas para utilizar la arcilla como una forma de aprender una técnica (la cuál entendemos también necesaria) pero que, igualmente, entendíamos que se trataba de un espacio de exploración, de acción, de “enchastrarse”, de armar, desarmar, pintar, relajar, etc.



Con este tipo de experiencias observamos que una actividad manual colabora en la generación de un ambiente de escucha e intercambio. De esta experiencia, que tenía el arte como motor, surgieron muchas cuestiones interesantes del trabajo con lxs niñxs pero particularmente queremos traer aquella que nos habla de uno de ellxs. Con este niño ocurría que había un desgaste real por parte de las educadoras, se lo nombraba a cada rato porque siempre estaba *molestando a otrxs*, pegando, no hacía caso y circulaba que *no había forma de pararlo*. Este niño participaba del taller y ya veíamos que tenía predisposición a realizar dibujos y pinturas que era algo que lo convocaba, pero cuando trabajamos con arcilla pudimos observar que realmente lo movilizaba, que el arte es una actividad donde él puede expresarse de otra forma. De todos los encuentros que realizamos vimos la predisposición y la constante pregunta de parte de este niño sobre cuándo volvíamos a tener el taller, así como de estar presente en cada consigna, realizar cada tarea, etc. Así como también pudimos trabajar aquellas cuestiones que lo llevaban a frustraciones en relación a cuando las cosas no salían como él esperaba.



En la continuidad del taller nos anima que lxs niñxs requieran el espacio y que las educadoras también lo hagan. Además se acentúa la relación de lxs niñxs con nosotras. Cada día que asistimos a La Casita nos proponemos estar con ellxs a través de la palabra, ayudando a escribir, dibujar o a través de un abrazo permanente que les reconforta y nos une.

De estas experiencias estamos aprendiendo que lxs niñxs tienen saberes sobre los géneros, los estereotipos, la discriminación, el machismo, las violencias, la división sexual de los trabajos. Los incorporan a través de la enseñanza pero también desde sus propias experiencias en la escuela, la familia, el barrio, La Casita. En el taller encuentran un espacio donde conversar y ponerlo en cuestión.

Este espacio nos permite escucharlos en primera persona, sin interpretaciones de otrxs que medien. El compartir actividades con ellxs nos ayuda no sólo a promover el diálogo sino también a entender otras formas de expresión como las nombradas. Entendemos que los talleres son espacios de acompañamiento y escucha desde los cuales podemos conocernos y construir intervenciones situadas y desde la confianza.

Leer y escribir el mundo: campaña de alfabetización de Cuartel V

*Liz Arevalos²²¹, Yesica Lemos²²², Sandra Ferreyra²²³,
Carola Arrúe²²⁴ y Analía García²²⁵*
Consejo de organizaciones de Cuartel V, Moreno

Presentamos un texto a varias voces, realizado por mujeres que participamos de la Campaña de Alfabetización desde lugares diversos: como coordinadoras, como alfabetizadoras, como co-formadoras. Si bien no todas las integrantes de la Campaña pudieron sumarse a esta escritura, a lo largo del escrito, en bastardilla, recuperamos frases y saberes que construimos como colectivo a lo largo de dos años.

Contexto de la Campaña de Alfabetización de Cuartel V

Llevamos adelante la Campaña de Alfabetización “Leer y escribir el mundo” en Cuartel V, Moreno, (Pcia. de Buenos Aires) una urbanización precarizada, a 18 km del centro del Partido que, hasta hace apenas dos décadas era una zona semirrural, y desde la década de 1990 fue poblándose, situación que modificó y colapsó el funcionamiento de las instituciones del estado e intensificó la trama de organizaciones comunitarias.²²⁶

²²¹ Mamá, ama de casa, enfermera de profesión y alfabetizadora voluntaria del merendero y espacio de alfabetización “San Expedito”, ubicado en su propia casa en el Bo. Agelén 2 de Cuartel V, Moreno.

²²² Estudiante de Profesorado de Enseñanza Primaria. Alfabetizadora voluntaria en el Bo. Los Molinos, Cuartel V, Moreno.

²²³ Lic. en Trabajo Social. Integrante de la Asoc. Civil Madre Tierra. Docente de la carrera de Trabajo Social (Universidad de Moreno). Integrante del equipo coordinador de la Campaña de Alfabetización de Cuartel V. sandra.ferreyra@madretierra.org.ar

²²⁴ Mg. en Ps. Educacional (UBA), Lic. en Psicopedagogía (USAL). Cociente, investigadora y extensionista en UBA y UNLu. Integrante del equipo pedagógico de la Campaña de Alfabetización de Cuartel V. carolaarrue2@gmail.com

²²⁵ Educadora e integrante del Equipo de Acompañamiento de la Red Andando. Alfabetizadora voluntaria e integrante del equipo pedagógico de la Campaña de Alfabetización de Cuartel V. analiagar1976@gmail.com

²²⁶ Actualmente, Cuartel V tiene una población estimada en más de 100.000 habitantes, de los cuales el 60 % son niños, niñas y adolescentes.

A inicios del año 2021, la tan esperada vuelta a clases se vio empañada por la situación de emergencia educativa que atravesamos desde hace más de 20 años. Muchxs chicxs no podían regresar a las escuelas por problemas de infraestructura que no habían sido resueltos durante la cuarentena. Pero lo más grave era que más de 800 niñxs no contaban con una vacante para iniciar el nuevo ciclo lectivo. Dicha vacancia llevó a que, desde la mesa de Educación del Consejo de Organizaciones de Cuartel V²²⁷, gestionemos reuniones con las autoridades educativas para exigir el cumplimiento del derecho a la educación (situación que resolvieron matriculando a todxs los niñxs, en aulas de hasta 50 estudiantes)²²⁸.

Pero, además, desde la Mesa de Educación del Consejo decidimos que algo había que hacer *para que la exclusión no se transformara en abandono*²²⁹. Movidas por la mística del trabajo colectivo y situado en el territorio, la Asoc. Civil El Arca, la Red Andando, el Centro Pluricultural Qataq, la Asoc. Civil Madre Tierra y las Hnas. del Sagrado Corazón de Jesús decidimos llevar adelante una Campaña de Alfabetización Popular y promover una comunidad alfabetizadora en cada barrio.

Bajo el lema “Aprender a leer y escribir es aprender a leer y escribir el mundo” (parafraseando al pedagogo Paulo Freire), convocamos a vecinxs de Cuartel V que quisieran aprender a alfabetizar alfabetizando. Como históricamente lo hicimos con tantas tareas solidarias, de educación y cuidado de todo tipo para con las niñeces que habitan el territorio, las mujeres asumimos también ésta. Convocamos especialmente a lxs chicxs sin vacante a espacios de alfabetización que abrimos en Capillas, Centros comunitarios o en nuestras propias casas. *Nosotras empezamos porque había chicos que no tenían vacante, el barrio donde yo estoy es nuevo, tiene 4 o 5 años,*

²²⁷ El Consejo de organizaciones de Cuartel V - nacido en 2014 - reúne a diversas instituciones que trabajamos en el territorio. Algunas de perfil técnico-profesional (organizaciones civiles, redes de organizaciones, congregaciones religiosas), otras de base (comedores, merenderos, bibliotecas populares).

²²⁸ A abril del año 2023, las escuelas de Cuartel V tenían “listas de espera”, a pesar de los esfuerzos de la inspectora de nivel primario y los equipos directivos para intentar matricular a todxs. De las 279 secciones de nivel primario, 157 cuentan con maestrx de apoyo, lo que se traduce en que más del 50% de las aulas están superpobladas, como así también los edificios escolares (datos de la Mesa de Educación del Consejo Local de Promoción y Protección de las Niñeces y Adolescencias de Moreno).

²²⁹ Expresión de Silvia Ebis, referente del Espacio pluricultural Qataq.

los chicos son de distintas nacionalidades, todos estaban sin vacante (...) Cuando la hermana me propuso, yo recién tenía mi terreno, yo le dije si no tiene problema de empezar ahí en el medio del campo.

Somos más de 20 mujeres voluntarias alfabetizadoras de edades y trayectorias vitales diversas. En 2023, comenzando el tercer año de la Campaña, se sumaron también dos jóvenes voluntarios varones. Realizamos encuentros mensuales para formarnos desde los marcos de la alfabetización popular (Freire, 1993) y la psicogénesis de la lectoescritura (E. Ferreira, 1997)²³⁰. Ideamos diversas formas de encontrarnos para “*entreaprender*”²³¹ colectivamente, con los condicionantes que nos imponen los tiempos, distancias y dificultades de movilidad²³².

Logramos abrir y sostener 12 espacios de alfabetización que funcionan una o dos veces por semana en diferentes barrios del territorio, algunos de los cuales todavía son localmente nombrados como “tomas”²³³, y bastante apartados de las vías centrales de acceso a Cuartel V. La propuesta inicial fue conformar grupos de no más de 10 niñxs y trabajar de a dos alfabetizadoras en cada espacio. En la práctica, varios grupos alojan hasta 20 o 25 niñxs de edades diversas, y siempre estamos necesitando más voluntarixs. Participan regularmente en la Campaña más de 100 niñxs.

En 2022, nos dimos cuenta de que la Campaña era necesaria más allá del problema de vacantes, pues muchos niñxs que están en 4to, 5to y 6to grado no saben leer y escribir. En Cuartel V lxs niñxs realizan trayectorias escolares de baja intensidad, a veces erráticas, a veces

²³⁰ Docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Luján acompañan nuestra formación.

²³¹ Luján Rosales, de la Red Andando, propuso este hermoso verbo como superador del término “Capacitación”, que supone una transmisión unidireccional de conocimientos, para expresar la forma en que todas aprendemos de todas en nuestros encuentros.

²³² Cuartel V es un territorio de 41,05 km² integrado por más de 50 barrios. Las distancias entre nuestros espacios de alfabetización son grandes, y la mayoría de nosotras no contamos con movilidad propia. Además muchas veces llevamos con nosotras a nuestrxs hijxs porque no contamos con servicios de cuidado.

²³³ Cuartel V se caracteriza por ser un territorio en el que frecuentemente se “reubican” familias desalojadas de otros territorios del AMBA. De los 50 barrios mencionados arriba, 39 integran el Registro de Barrios Populares (RENABAP). Presentan condiciones de extrema precariedad de acceso a tenencia de la tierra, servicios, infraestructuras y equipamientos, por ejemplo, escuelas.

discontinuas (Terigi, 2009). *Hay chicos que tienen 13, 14 años y están en 6to grado.* Las dificultades de las familias más vulnerabilizadas para acompañar y sostener la escolarización de lxs hijxs se ven multiplicadas por problemáticas del sistema educativo local y por una infraestructura barrial deficitaria frente al constante crecimiento poblacional. Las aulas están superpobladas: *Mi nene no se acuerda de los nenes que fueron por ejemplo hoy. Son tantos que ni se ven.* A ello se suman frecuentes cierres de escuelas por diversas causas, calles de tierra que se vuelven lodazales intransitables los días de lluvia, escasa oferta en atención de la salud, lo cual obliga a las familias a desplazarse muchos kilómetros en busca de atención.

Lxs chicxs que participan de la Campaña

Los chicos y chicas de la Campaña, mayoritariamente, son vecinxs cercanos a los espacios de alfabetización...*son del barrio. No hay de otros barrios, capaz porque no quieren, porque este barrio al ser nuevo era muy tildado que era una toma, entonces se conocen todos porque todo queda en el barrio.* En otros casos, las familias caminan más de 15 cuadras para llevarlos a los encuentros y hacen malabares para conciliar el cuidado de otrxs hijxs y el trabajo doméstico.

Las edades oscilan entre los 7 y 14 años, y observamos que cuanto mayor es la edad, se acrecienta su soledad porque se van quedando “afuera”. Pierden el contacto con sus pares porque repiten de grado dos o tres veces, y algunxs abandonan una escuela en la que cada vez les resulta más difícil ser parte de la propuesta. Llegan con vergüenza por “no saber”, por “no poder” lo que ya saben y pueden muchxs de sus compañerxs de curso y a veces hasta sus hermanxs pequeñxs. *Hay tres hermanos, dos son los que todavía no están alfabetizados y uno que está en primer grado sabe más que los otros dos juntos.* Para nosotras es importante encontrar actividades y temas que puedan interesarles, porque es una posibilidad para integrarse. Participar del espacio junto a otrxs niñxs les permite entusiasmarse y ganar confianza en sus propias posibilidades de aprendizaje. *Eran callados, se fueron expresando más al compartir con sus compañeros en este espacio. Tienen entusiasmo de participar en las actividades.*

Para variixs niñxs, la alfabetización es un proceso que suele estar interferido por múltiples factores socioeconómicos. *Se fueron todos a trabajar a otra quinta. Muchos chicos trabajan, vienen una o dos veces y dejan y cuando les preguntas te cuentan que están trabajando. Van a la escuela, pero cuando salen ya tienen que ir a trabajar... hay muchos chicos que trabajan, hacen delivery en bicicleta dentro del barrio.*

Hay mucha necesidad de atención de los chicos. En aquellos barrios donde no abundan actividades que convoquen a las niñeces y adolescencias, cuando se genera un espacio de juego y encuentro siempre hay concurrencia. Tienen necesidad de encontrarse con pares en ámbitos amigables. *Están hasta las 4 de la tarde en la escuela, dejan la mochila y vienen directo a la alfabetización, es porque quieren, ellos están llenos de vida....* Lxs niñxs se apropian de los espacios de alfabetización y construyen vínculos de pertenencia. *Cuando llegamos, ¡ya hay chicos esperándonos! ahí ayudando, si llevamos cosas te ayudan, ya es parte de ellos el lugar.* Ven en la alfabetización un factor posibilitador de inclusión, y tienen sus propias motivaciones para alfabetizarse: *Viene a la alfabetización porque ni sus hermanos ni su mamá leen y quiere ser cantante para mejorarle la vida a la familia.*

Ser alfabetizadoras

Las alfabetizadoras somos mujeres comprometidas con las niñeces de los barrios que la mayoría de nosotras habitamos. *Yo creo que si tendríamos más veces van a aprender más, pero muchas veces no se puede, el trabajo es voluntario y no se encuentran voluntarias hoy en día.* Varias de nosotras estamos en la Campaña desde sus inicios, pero otras muchas no han podido continuar. Desde las organizaciones que gestionan la Campaña se ha intentado reiteradas veces conseguir recursos²³⁴ para que podamos recibir alguna retribución económica que nos facilite sostener la tarea, pero hasta el momento no se logró. Nos fuimos sumando por la invitación de las organizaciones con las que teníamos relación. Con algo de temor, porque no sabíamos alfabetizar.

²³⁴ Se intentó que las voluntarias alfabetizadoras fueran incluidas en el Plan "Potenciar trabajo" y se presentaron proyectos a financiadores para contar con la posibilidad de un estipendio o viático.

A mí me habían invitado antes la gente del barrio a la Campaña, yo tenía miedo pero me dijeron que con la práctica se va aprendiendo. Todas empezamos con lo que sabemos. En nuestros encuentros nos explican cómo aprenden las personas a leer y escribir, y vamos intercambiando estrategias y viendo qué necesitamos aprender. *Estamos pensando cómo les enseñamos a los chicos más grandes.* También participamos de cursos virtuales del programa “Nuestra escuela” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)²³⁵. Para varias fue difícil hacerlos, porque en nuestros barrios la conectividad es mala y además tenemos muchas tareas en la casa, con lxs hijxs, la alfabetización, los merenderos y comedores; pero varias lo pudimos hacer. Los materiales de los cursos los socializamos y los usamos para trabajar con lxs chicxs.

Ser parte de la Campaña nos ha permitido aprender, compartir con compañeras de otros barrios, sostenernos entre todas, mirar a lxs niñxs de nuevas maneras. *La campaña de alfabetización fue muy sanadora, teniendo relación con los niños se aprende demasiado.*

Cómo alfabetizamos

Cuando comenzamos pensábamos que para enseñar a leer y escribir teníamos *que poner muchas reglas y repetir consignas o ejercicios.* Sin embargo, participando de la Campaña aprendimos que también se enseña a través del juego y del disfrute de la literatura. En cada encuentro, observamos *la imaginación de los chicos cuando crean un cuento* y que, si bien no leen de manera convencional, pueden interpretar imágenes, contar historias y relacionarlas con las propias. Organizamos los grupos según el nivel de alfabetización en que está cada unx. *Ponemos mesas diferentes y vamos trabajando por grupos, con cada uno como va pudiendo.*

Notamos que algunos vienen cansados de la jornada escolar y que los juegos de mesa, de ronda, o con las letras móviles pueden ser vehículos para relacionarnos *y que se pueden hacer muchas cosas*

²³⁵ Cursos “Acompañar la alfabetización en experiencias comunitarias” (2022) y “Alfabetización en experiencias comunitarias: presentación de los cuadernos palabras para nombrar y palabras para festejar” (2023)

divertidas cuando se aprende. A lo largo de estos años fuimos sumando talleres de cocina, de huerta, de arte y en todos intentamos que se relacione con la escritura y lectura por sí mismos o delegada.

Tuvimos que *aprender a tener paciencia y aprender de los niños y de a poco aprendimos más cosas y nos educamos también.* Ahora sabemos que para alfabetizar tenemos que mirar a lxs chicxs y conocer sus diferencias y aceptar que los procesos son distintos más allá de la edad.

Lo que me gustó de la campaña es que creamos nuevos vínculos con las familias y las niñeces. El trabajo con las niñeces a veces requiere juntarse con docentes, referentes barriales, familias y hermanxs para dar respuestas a temas o problemas que no son sencillos de resolver solxs. En los talleres de formación, compartimos lo que escuchamos y vemos en el marco del proceso de alfabetización. Nos inquietan temas tales como: problemas de visión, presuntas dificultades en el desarrollo, situaciones de violencia de género, presunción de abuso, familiares enfermos que no pueden asumir los cuidados, entre otros. *Podemos ser puentes:* promovemos articulaciones específicas con las organizaciones u organismos del estado (escuelas, centros de salud, centros comunitarios), acompañando y cuidando la confidencialidad para preservar la intimidad de niñxs y familias.

Para que la exclusión no se convierta en abandono

Desde este colectivo de mujeres - vecinas - alfabetizadoras, con muchas dificultades y preguntas acerca de cómo alfabetizar y trabajar con las niñeces, estamos convencidas y empecinadas en *que todxs lxs pibxs de nuestros barrios* puedan leer el mundo y con otrxs escribir la historia por hacerse, y no conformarse con el destino ya escrito por otrxs. En Cuartel V hace décadas que la organización colectiva nos permite denunciar la desigualdad y la pobreza en nuestras comunidades. Y también supo y sabe cómo construir escuelas, hacer calles, construir barrios, levantar centros comunitarios, crear líneas de colectivos, cocinar para todxs y festejar el encuentro. Esa historia es la que nos anima al desafío de construir una comunidad alfabetizadora.

Imágen N° 20: Encuentro de alfabetizadoras de la Campaña de alfabetización
“Leer y escribir el mundo” en el merendero “San Expedito”
de Bo. Agelén 2. Cuartel V, Moreno. Año 2021



Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Acosta, L. (2023) *De las políticas compensatorias a las políticas socioeducativas. Análisis de la experiencia del programa Puentes Escolares en la Provincia de Buenos Aires (2019)* [monografía de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján; trabajo no publicado, en la etapa final del proceso de presentación. Relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2010) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. En: I. Siede (coord.) *Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Aizencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes*. Buenos Aires, Manantial.
- Aguirre, Patricia (2011) "Consecuencias del ajuste en la alimentación. En *Revistas Voces en el Felix: en estado crítico* N° 7. Buenos Aires.
- Algava, M. (2006) *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la Educación Popular*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo
- Anijovich, Rebeca (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arrúe, C. (2012) *Jugar en la escuela. El juego como promotor de aprendizaje e inclusión educativa*. En: *Memorias del IV Congreso de investigación y práctica en Psicología*. Buenos Aires. Facultad de Psicología, UBA. Tomo I.
- (2018): *Talleres de juego en la escuela primaria: ¡Jugar-nos para aprender!* En: N. E. Elichiry (comp.) *Aprendizaje situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. (pp. 145-182). Buenos Aires, Noveduc.

- Assusa, G. y Chaves, M. (2019). Working Lives of Youth in Poverty in Urban Argentina. En Rausky, M. E., Chaves, M. (Eds.). Living and Working in Poverty in Latin America. Trajectories of Children, Youth, and Adults (pp. 71-97). Palgrave Macmillan.
- Balzano, S. M. et al. (2015). Vivir en los bordes: la vida en ocho barrios, villas o asentamientos del conurbano bonaerense. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/vivir-bordes-vida-ocho-barrios.pdf>
- Barna, A. (2013). Los derechos del niño Un campo en disputa. En: Boletín de Antropología y Educación, pp. 21-25. Año 4 - N° 05. 2013
- Barna, A. (2015). Estudio sobre la gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre instituciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de leyes de protección integral (tesis de doctorado). Buenos Aires, UBA
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía. Año IV, N° 9. Universidad Nacional de Rosario.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos, 2.
- Barriach, C, Chaves, M. y Gareis, L. (2022). `¿Me ayudás con...?` Investigación antropológica y militancia con jóvenes en organizaciones populares. En: Katzer, L., y Manzanelli, M. (eds.) Etnografías Colaborativas y Comprometidas en Argentina. Mendoza: Edit. Universitaria.
- Barros, M.E. (2020). Clase Nro.: 1 Sentipensar la pedagogía en tiempos de emergencia. Saberes necesarios para repensar las prácticas educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Brailovsky, D. (2020). El docente, arquitecto y anfitrión. Disponible en: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion>

- (2019). Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas. En: M. C. Chardon, R. Montenegro y S. Borakievich S. (Comps.) Instituciones y sujetos del cuidado. Salud, educación, familias. Buenos Aires, Editorial Ciccus. Recuperado de: <file:///C:/Users/54113/Downloads/565-49-816-1-10-20200318.pdf>
- Batallán, G; Rodríguez Bustamante, L.; Ritta, L. (2021) Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. En: Revista de Antropología Social 30 (1) (pp. 41-53). Madrid, Ediciones Complutense.
- Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. Novedades educativas. N°283, pp. 8-18.
- Brougere, G. (1998) Juego y Educación. Porto Alegre: Artes médicas.
- Brusilovsky, S. (2001). Extensión universitaria y democratización. Algunos aportes para pensar su relación. En A. Chiroleu, (Comp.), Repensando la Educación Superior. UNR Editora.
- Cantero, G; Celman, S y otros (2001). La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Castel, R. (2004) Las trampas de la exclusión. En Trabajo y utilidad social, Topia, Buenos Aires (pp. 21-38).
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Revista Ultima década, año 13, N°23, Viña del Mar. CIDPA. Diciembre.
- Cardarello A. y Fonseca C. (1999). Derechos de los más y menos humanos. Horizontes antropológicos. Año 5, Número 10, Mayo de 1999.

- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. *Escenarios*. 14 (21), 15-23.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década, 13(23), 09-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>
- Chevallard, Y. ([1991] 1997): *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique.
- Chevallard, Y.; Bosch, M.; Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Horsori Editorial.
- Chiaravalloti, N. (2021) *Experiencias educativas pioneras de Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina: pensando los entramados de la diversidad y las identidades*. 12° Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata.
- Chichizola, D. y Aguirre, F. (2021) *Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en: *Acompañar la alfabetización : un compromiso colectivo* (me.gov.ar)
- Cillero Bruñol, M. (1997) *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. *Infancia*, n° 234. Boletín del Instituto Interamericano del Niño. Montevideo.
- Clemente, A., (2020). *El Bienestar del Retroceso*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Colangelo, A. (2019) *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 y 1930*. Buenos Aires. Ediciones UNGS
- Colangelo, A (2005). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje* Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>

- (2014). La crianza como un proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. Primeras Jornadas Diversidad en la Niñez. Ensenada, Hospital El Dique.
- Colectivo Filosofarcon chicxs. (2019). Desadultizar la escuela desde la potencia-niña. En Morales, S y Magistris, G (Comp). Niñez en Movimiento del Adultocentrismo a la Emancipación. 1a ed. CABA Editorial Chirimbote.
- Colombo, M y García, A. (2022). Juguemos limpio, cuidemos la plaza. Ponencia para III Jornadas Democracia y Desigualdades UNJCP.
- Conrad, Peter (1982) Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social. En: Ingleby, D. (ed.), *Psiquiatría crítica*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Coriat, L y Jerusalinsky, A. (1983) Cuadernos del desarrollo infantil 2. Beton Servicios Gráficos. Buenos Aires.
- Cussiánovich, A. (2019). Aportes desde los movimientos sociales de niñas y adolescentes trabajadores a la teoría y práctica emancipatoria con niñez. En Morales, S y Magistris, G (Comp). Niñez en Movimiento del Adultocentrismo a la Emancipación. 1a ed. CABA. Editorial Chirimbote.
- D' alosio, F. (2017) La escuela secundaria en los recorridos biográficos de jóvenes urbanos escolarizados: evaluaciones, referencias ideales, soportes y proyecciones al porvenir. En: *Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad*; Universidad Central de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, (pp.29-52).
- Da Matta, R. (1999). El oficio del etnólogo o como tener ‘Anthropological Blues’. En *Constructores de Otredad. Antropofagia*, Buenos Aires. (pp.172-178)
- Davio, S. (2023) Las propuestas lúdicas en la Red Andando. Sentidos y desafíos del juego en comunidad. *Revista Lúdicamente*, vol. 11 N°23.

- Davio, S., De Luca, L., Garcia, A. y Telias, A. (2022). Centros comunitarios y discapacidad: experiencias de inclusión educativa en primera infancia en el Partido de Moreno. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/169>
- Davio, S., De Luca, L., Garcia, A. y Telias, A.: Los desafíos de la intersectorialidad en Cuartel V – Moreno. (2022). IV coloquio de investigación educativa en argentina: La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teóricos-metodológicos. Sociedad Argentina de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias económicas de la U.B.A. C.A.B.A.
- Delpy, S. y Forni, P (2000). Los Centros de Apoyo Escolar. Diez años en Red, Fundación Arcor.
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). Foro de Educación, 19(2), 115-139.
- Dubet, F. (2011) La experiencia sociológica. Gedisa, 2011. (pp. 61-84)
- Duschatzky, S. (2005). Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles. Adolescencia y Juventud. En: Anales de la Educación Común. Tercer Siglo. Adolescencia y Juventud. Número 1-2 Septiembre.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En: E. Rockwell, La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica.
- Elichiry, N. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos. En N. Elichiry (Comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Buenos Aires. Manantial
- Elichiry, N. E., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la educación. Anuario de Investigaciones, XVII, Facultad de Psicología de la UBA. pags. 129-134.

- Enriz, N. (2011) Antropología y juego: apuntes para la reflexión. Cuadernos de Antropología Social N°34.
- Erausquin C. (2014) Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo. Conceptos verdaderos conceptos, vivencia y juego en Vygotsky, para pensar la inclusión desde la construcción de sentidos. Ficha de cátedra. Psicología Educacional UBA, pp. 1-7.
- Fainsod, P. (2006). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fajn, S. (2020) Jugar en la primera infancia: proyectos institucionales en contextos diversos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Faur, E (2021). Equipo de la Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires
- (2014). El cuidado infantil en el Siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires: el rol de las instituciones públicas y privadas 2005 – 2008 (tesis de doctorado). FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7827>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización: teoría y práctica. México. Siglo XXI Editores.
- Filidoro, N. et. al. (comp) (2018). Miradas hacia la educación inclusiva, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Freire, P. (1970/2010) Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.

- (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*. Abril 2004
- (2008) *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante editorial.
- Fonseca, C. (1995) *Caminhos da adoção*. São Paulo, Editorial Cortez.
- Fonseca, Claudia (2021) El abandono de la razón: la descolonización de los discursos sobre la infancia y la familia. *Sociedad e Infancias* 5(2), 161-179. Publicado originalmente en portugués bajo el título “O abandono da razao: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família” en *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil* (Edson André Luiz de Souza, org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Traducido al español por Pía Leavy y Andrea Szulc)
- Fournier, M. *Economía Social y Desarrollo Local...Desde abajo. La experiencia de Cuartel V Moreno* (paper S/F).
- Fournier, Marisa (2020), “Cuando lo que importa es la vida en común: intersecciones entre Economía Social, cuidados comunitarios y feminismo”, En: Norma Sanchís (ed.) *El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Asociación Lola Mora, Red de Género y Comercio. <http://asociacionlolamora.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/El-cuidado-comunitario-Publicacio%CC%81n-virtual.pdf> [1 de octubre de 2020]
- García, A; Rosales, L (2017). De madres cuidadoras a educadoras populares. En *Revista Voces en el Fénix*, 66,150-155. http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix66%20baja.pdf
- García, A. (2014) Colección “Sin Renglones, cuadernillos de Educación Popular con niños y niñas de 6 a 14 años. Editorial Red Andando- Moreno. Nro I de la Colección “ Infancias y Educación Popular”.

- (2020) Entretejiendo miradas. Relatos entre educadoras populares, niños y niñas. Luján: EdUNLu.
- (2021) Jardines comunitarios y populares. Buenos Aires: Biblos.
- (2022). Procesos formativos y reflexivos en el trabajo entre el equipo de acompañamiento y educadoras comunitarias de la Red Andando. En R. Violante(Coord) Diversidad para la igualdad. Derecho a la educación desde la Cuna, (121 -131). Práxis Grupo Editor.
- García, A. y Davio (2021) Aprendo en casa. Una mirada retrospectiva, entre educadoras y equipo de acompañamiento, acerca de un dispositivo de intervención educativo-comunitario de la Red Andando. Revista RIIE, Año 12 (16).
- García Méndez, E. (1998) La Convención Internacional de los Derechos del Niño: del menor como objeto de la compasión-represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos. En: E. García Méndez et al. Derecho de la infancia/adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. OEA.
- Garzón, Z. y Scotti, L. (2018) Trayectorias expresadas en relatos de vida: diálogo con Marta Tomé. Interculturalidad y educación, una construcción colectiva. Polifonías Revista de Educación - Año VII - N° 12 -2018 - pp 40-55.
- Giné C. (2013). La educación inclusiva : de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (2ª). ICE Universitat de Barcelona : Horsori.
- Gluz, N. Rodríguez M. I, y Rodrigo, L. (2019). Entre las políticas de “inclusión” y la igualdad meritocrática de oportunidades. Experiencia estudiantil en escuelas técnicas en contextos de crisis de los modelos de justicia escolar”. En: Identidades, Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (pp. 22-42).

- Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Grinber, J. (2010). En: C. Villata (comp.) Infancia, justicia y derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes Editora.
- Gonzalez, L. (2009). Pensar lo psicomotor. Ed. Untref.
- González Maraschio, F. (2011), Nuevas dinámicas rurales. Transformaciones socio-productivas recientes y usos del territorio en el partido de San Andrés de Giles (PBA) [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- González Maraschio, F., Castro, G., Kindernecht, N., Poplavsky, C., Varela, J. (2016) Conflictos ambientales en el partido de Luján (PBA). La complejidad ambiental en un espacio rururbano. En: G. Pérez y L. Higuera (Coords.) Geografías por venir. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Gonzalez, F. (2019). Feminización del cuidado y personas con discapacidad. Departamento de Estudios SENADIS. Disponible en <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/6167>
- Grinberg, J. y Isacovich, P (2020). Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño” En Grinberg, J. e Isacovich, P (Comp) Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión. EdUNPaz.
- Gomes Da Costa, A.C. (1995). Pedagogía de la Presencia. UNICEF Argentina. Ed. Losada. Buenos Aires.
- Gottlieb, A (2000). Where have all the babies gone?. Anthropological Quarterly, 73, (3)121-132.

- Guber, R. (2011) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hebegger, S. Mancilla, I.(2006). El poder de la Cartografía Social en las Prácticas contrahegemónicas o la Cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio, Recuperado de :

http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/365/Habegger%20y%20Mancilla_El%20poder%20de%20la%20cartografia%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hendel, V. (2018). Narrar, contar, migrar. Apuntes sobre los jóvenes en la región pampeana bonaerense. *EntreDiversidades*, 1(10), 127-154. <https://doi.org/10.31644/ED.10.2018.a05>.
- Heras, A. I. (2014). Lógica colaborativa y generación de conocimiento colectivo: alcances y tensiones en las relaciones investigación-sociedad. *Población y sociedad*, 21(2), 137-150.
- Hernández Río, M. I. (1992) “El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos” en *Revista CES Derecho Volumen 6 No.2 Julio-Diciembre / 2015*
- Jelin, E (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social: Siglo XXI*.
- Konterllnik, I. (2004) *La dimensión institucional de las políticas de protección a la infancia y la adolescencia. Foro mundial 2004, el niño y el adolescente en la agenda política y social*. Buenos Aires.
- Lanza, C. y Mantegazza, S. (2019). Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. En: S. Dubrovsky, et al., *III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.Colección Saberes.

- Lanza, C.; Mantegazza, M. (2020) Intervenciones educativas y psicopedagógicas en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Proyectar (nos) en el encuentro*. En: Revista Espacios de Crítica y Producción. N°55. Sección IV. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- Lerullo, M. (2017). Revisión de la noción de cuidado y sus particularidades en contexto de pobreza urbana persistente En Clemente, A. (comp). *La Trama de las políticas sociales* (Biblios, Ed). Buenos Aires.
- Leavy, M. P. (2018) *Hacer crecer la cría. Un análisis antropológico sobre el cuidado y la nutrición infantil en el departamento de Orán, Salta*. Tesis (Doctorado en Ciencias Antropológicas)- Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Leavy, M. P. (2022) Tensiones en torno a la (des)nutrición en poblaciones indígenas y criollas en Salta, Argentina, desde una perspectiva antropológica. *Salud Colectiva*. 18:e3839.
- Llobet, V. (2011). "Entrevista. Primera Infancia, Crianza y Cuidado". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 9, 1019-1020.
- Magistris, G; Morales, S. (Comp.) (2021). *Educación hasta la ternura siempre, del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Ternura Revelde, Chirimbote.
- Mariño, M. (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo_esi_secundaria_i.pdf
- Meirieu, P. (1992). *Aprender sí. Pero ¿Cómo? La relación pedagógica* (pp. 93-111). Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L
- Meresman, S. (2013): *Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación.

- Marzonetto, Gabriela; Martelotte, Lucía (2013) ¿Cómo se organiza el cuidado en la Argentina? Algunas respuestas a partir del análisis de cinco centros urbanos”
- Menéndez, E. (1991). Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes. *Alteridades* 11(1), pp: 21-32. México.
- Ministerio de Educación de la Nación Referentes escolares de ESI: Educación Primaria: propuestas para abordar los NAP / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021.
- Monopoli, V. (2015) “La inclusión social de niños y niñas con discapacidad. Derechos y recursos para la autonomía” en *Discapacidad, Justicia y Estado* N° 5. Editorial: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. ISBN: 978-987-3720-22-2
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (segunda edición).
- Morales, S., & Magistris, G. (Eds.). (2019). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial El Colectivo/Chirimbote/Ternura ReVelde.
- Morin, E., Pakman, M. (1990). *En Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. 1a ed.-Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ortega, M.E (2018): *Cielo tiene su luna*; ilustrado por Marcela Carranza. San Miguel: María Eugenia Ortega.
- Pantano, L., Nuñez B. y Arenaza A. (2012) ¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Lugar Editorial

- Rabello de Castro, L. (2001) *Infancia y Adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa* (37), 6–16.
- Reguillo, R. (2003). “Ciudadanías Juveniles en A.L.”. *Revista del centro de investigación y difusión poblacional* número 19, Viña del Mar, Chile. Noviembre.
- Remorini C, Rowensztein E. (2022) ¿Existe una normalidad en el desarrollo infantil?: Alcance y usos del concepto de desarrollo normal en la clínica y en la investigación con niños y niñas. *Salud Colectiva*.
- Rodríguez Enriquez, Corina. (2015) *Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. Nueva Sociedad
- Rogoff, B. (1994) Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209–229.
- Rojas, E. B. (2022). *Les pibes del barrio y las chicas de la placita. Intersección géneros e infancias: Un estudio de caso del Colectivo “Piedra, Papel y Tijera”, Barrio el Carmen, Berisso, período 2016-2017*. Tesis de Maestría, FTS, UNLP, 2022. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/140772>.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sandoval, J. (2021). *Prácticas matemáticas en espacios de apoyo escolar. Trabajo final integrador*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Santillán, L. (2019). “Nuestro norte son los niños”: subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires”. En *RUNA*, 40 (2), 57-73.

Santillán, L. (2017). ¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En: Redondo, P. y Antelo, E. (eds). Encrucijadas de la educación infantil: entre el cuidar y el enseñar. Homo Sapiens (pp 17-35).

Secretaria de Educación Especial (s.f.): La ESI como política de cuidado. Aportes conceptuales y pedagógicos para una educación que garantice derechos (Documento de trabajo) DGCyE, Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Disponible en <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2021-%20Documento%20Apoyo%20ESI.pdf>

Saraví, G. A. (2015). Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: FLACSO México.

Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

(2016) La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación. Revista RELADEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil). Vol. 5 N° 2.

Sciortino, S.; Poratto, M. (2022). Antropología en territorio junto a niñxs, adolescentes y jóvenes: ¿Qué podemos aportar desde nuestra disciplina? En Fatyass, R. y Remondetti, L. (pp.57-58). 1° encuentro latinoamericano de infancias, juventudes y territorios. Diálogos entre investigaciones situadas y experiencias de participación [Libro de resúmenes]. Villa María, Córdoba. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=41509

Siede, M. y Beutel, G. (2015). Prácticas y metodologías de abordaje”. Cuadernillo N°3. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. UNER. Facultad de Trabajo Social. <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Cuadernillo%20N%C2%BO%203.pdf%20C.pdf>

Schalock R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Siglo Cero 30 (1999) N. 181 ; P. 5-20.

- Schalock R. L. y Verdugo Alonso M. A. (2010). Calidad de vida : manual para profesionales de la educación salud y servicios sociales. Alianza.
- Schmuck, M. E. (2019). Juventudes en plural, territorios en transformación. Hacia un estado del arte de los estudios sobre juventudes rurales en Argentina. Revista Brasileira de Pos-graduação em Ciências Sociais, 14(1), 38-56.
- Shonkoff, Jack P., et al., 'The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress', Pediatrics, vol. 129, n.º 1, enero de 2012, págs. 232-246.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Revista Plumilla Educativa, N°8. Instituto pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
- Sirvent, M. T. (2010). La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana. ATPS,(62) n. 1, p. 61-74. México.
- (1998) Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo. Análisis de la demanda potencial y efectiva. Revista del IICE, Año VII (12)
- Soto, C y Violante, R. (2015) Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción. Bs As. Paidós.
- Steinberg, C. y Cardini, A. (2019) Mapa de la Educación Inicial en Argentina. El acceso a la educación inicial en Argentina. CIPPEC, UNICEF
- Svampa, M. (2008). Cambio de época. Movimientos sociales y cambio político. Buenos Aires: CLACSO. Siglo XXI de Argentina.
- Szulc, A. (2004^a). La antropología frente a los niños: De la omisión a las culturas infantiles. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, del 25 al 28 de mayo de 2004. Publicación electrónica en CD.

- (2009). Más allá de la agencia y culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuches. *Runa*, 40 (1), 53-63.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (50) mayo-agosto, 2009, pp. 23-39.
- (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación Argentina - OEA.
- Tiramonti, G (Dir.) (2012) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires, Rosario: Homo Sapiens, Flacso.
- Tomé, M. (1985) Juegos hilados a rueca I. Centro de Estudios Cristianos. Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/02/20/juegos-hilados-a-rueca/>
- (2004) Aprendizajes, juegos e identidad. I Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela, Universidad Nacional de Luján. Disponible en: https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2010/01/unlu_identidades_juegos.pdf
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, (1), 9-23.
- Tonucci, F. (2014). Conferencia “Más juego, más movimiento, más infancia”, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Biblioteca de Maestros/ Fundación Arcor. <https://www.youtube.com/watch?v=ITAVFmh1aaw>.
- Torres, R. M. (2004) Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Simposio Internacional sobre “Comunidades de aprendizaje”. Barcelona Forum.

- Trilla, J; Novella, A (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación. Revista Iberoamericana De Educación, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Vigotsky, L. (1934) La imaginación y el arte en la edad infantil. Cap. 1: Creación e Imaginación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Villalta C. (2012). Infancia, justicia y derechos humanos Universidad Nacional de Quilmes.
- V.V.A.A. (2021), “En Colectivo”. El proceso de construcción de una propuesta educativa comunitaria con y para las niñeces de la Red RAE 2015-2020. RAE, Red de Organizaciones educativas y comunitarias.
- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados- Educación y Sociedad
- Weishemer, N. (2013). La invisibilidad social de las juventudes rurales. Desidades, 1(1), 22-27.
- Zidarich, M. (1999) Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área Wichí chaqueño 1970-1999. Disponible en: <https://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2017/01/zidarich-sistematizacion-de-experiencias-de-eb.original.pdf>

Documentos de referencia

- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. Unicef comité español. Junio de 2006, Unicef.
- Documento de Apoyo N 5 . Introducción a la comunicación aumentativa y alternativa. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. (2012). Provincia de Buenos Aires.

Documento de Apoyo N 1 . Los espacios institucionales en el fortalecimiento de las prácticas educativas inclusivas en A.T.D.I. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. (2016). Provincia de Buenos Aires.

La inversión social en primera infancia, niñez y adolescencia 2001-2018. Secretaría de Política Económica del Ministerio de Economía de la República Argentina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), enero de 2020.

Ley N° 26.206 de educación nacional. 28 de diciembre de 2006: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley 26.061/2005,

Ley 13298 de la Promoción y Protección de los Derechos de los niños, Provincia de Buenos Aires. 14 de enero de 2005: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BEklRun0.pdf>

Ley de Educación N°13688 de la provincia de Buenos Aires

Resolución N° 415/07-Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial. DCGYE. Buenos Aires.

Resolución 1986/05-Salas Maternales

Resol. 5170/08- Salas Maternales

Resolución 1664/17. Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. (2017). Provincia de Buenos Aires.

Dirección General De Cultura Y Educación De La Provincia De Buenos Aires (2021). Resolución 391/21. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/B7OR3YCR.html>

Ministerio de Educación de la Nación . Educación Sexual Integral / 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación,
2021 Disponible en [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/
EL007681.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007681.pdf).

Ley de Educación Nacional n° 26.206.

Ley N°26.150/ 2006.

Ley N 27710/23. Ley Federal de Lengua de Señas Argentinas

Ley N 14.744/ 2015. Ley ESI Provincia de Buenos Aires

Ley N 13688/07. Ley Provincial de Educación. Provincia de Buenos Aires

Dirección Provincial de Política Socioeducativa, Dirección General de Cultura
y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2019). Programa
Puentes Escolares. Manual Operativo.

OPISU (2019). Censo en Barrios Populares de la provincia de Buenos Aires
(CeBPBA). Villa Garrote.

Las coordinadoras

Analía García

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNLu); Especialista en Arte Terapia (UNA), Magister en Antropología Social (FLACSO); Doctoranda en Antropología Social (UBA). Miembro del Equipo de Acompañamiento de la Red de Centros Comunitarios de Educación Popular "Andando". Desde hace tres décadas interviene, desarrolla, e investiga diversos ámbitos y dispositivos destinados a las niñeces - psicopedagogía en atención primaria de la salud, cuidados paliativos pediátricos, educación comunitaria, juegotecas comunitarias en la formación docente-.

Silvina Davio

Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu), doctoranda de Ciencias de la Educación (UBA). Docente, investigadora y extensionista en la UNLu y en la UNIPE. Participa de propuestas formativas con Organizaciones Comunitarias y Equipos de Orientación Escolar en temáticas vinculadas a la intervención con niñeces y juventudes.

Leticia Bardoneschi

Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu) y maestranda en Psicología Educacional (UBA). Forma parte, como Orientadora Educacional, de Equipos de Orientación Escolar e Interdisciplinarios distritales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación en la Provincia de Buenos Aires. Es Docente Extensionista en Universidades Nacional -UNLu y UNIPE.

Interesada en cuestiones vinculadas a la participación de niñeces y juventudes y la Educación Sexual Integral, dirige un proyecto de Extensión Universitaria (UNLU) dedicado a pensar junto con quienes habitan el territorio, la democratización de las prácticas y la participación de las niñeces y juventudes en escuelas de Cuartel V, Moreno.

Aldana Telias

Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), maestranda en Cs Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Docente, investigadora y extensionista en la UNLu. Docente de Nivel Superior de DPES- DGCyE, provincia de Buenos Aires. Se desempeña como especialista en Educación Ambiental Integral en ámbitos de gestión y formación docente. Integra proyectos vinculados con la participación e intervenciones de niñas y adolescentes.

Carola Arrúe

Lic. en Psicopedagogía y Mg. en Psicología Educacional. Es docente, investigadora y extensionista en la Cátedra de Psicología Educacional I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y en la División de Psicología y Psicopedagogía del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Es formadora de docentes y de personas educadoras comunitarias en ámbitos diversos. Ha integrado Equipos interdisciplinarios de la Asociación Civil El Arca y del Consejo de organizaciones de Cuartel V, co-coordinado proyectos vinculados a la participación infantil, la inclusión educativa, el juego y la alfabetización, en la localidad de Cuartel V (Moreno). Ha integrado o co-coordinado proyectos vinculados a la participación infantil y a la inclusión educativa con Redes Nacionales de Derechos de infancias y con UNICEF. Es autora y co-autora de artículos y capítulos de libros sobre aprendizaje situado, inclusión educativa, juego y participación infantil.

Liliana De Luca

Lic. en Ciencias de la Educación (UNLu) y Lic. en Psicopedagogía (UM). Prof. de Educación Especial, especializada en Atención Temprana. Se desempeñó en la Provincia de Bs As en la modalidad de Educación Especial en diferentes cargos. Actualmente es docente, investigadora y extensionista en la Universidad Nacional de Luján y profesora en Institutos de Formación Docente de la Pcia de Bs As.

Realizado en los talleres gráficos de la Dirección de Editorial e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján.
Mayo 2025

Los textos que incluimos son resultado de proyectos de investigación o extensión y relatos de experiencias, que recuperan las voces de quienes habitan diariamente las instituciones y organizaciones. Intentamos abrir a una polifonía que enhebra saberes, prácticas y reflexiones que se producen y dialogan desde diferentes campos disciplinares y escenarios. De esta manera, a lo largo del libro recorreremos textos poblados de interrogantes, dudas y algunas certezas; acerca de cómo acompañar y pluralizar las propuestas de educación y cuidado. Desde una perspectiva situada, destacamos las diversas formas que asumen las políticas y micropolíticas de niñez cuando atendemos a las tramas intersectoriales que acontecen en los territorios.

ISBN 978-987-9285-53-4

