

Título: Escuelas en contextos de pobreza: prácticas instituyentes frente a los desafíos de la inclusión educativa.

Autor(es): Marisa Muchiut y Gustavo Rinaudo

Pertenencia Institucional: Centro de Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

Mesa de trabajo: 1. Escuela, políticas y ampliación de derechos.

Correo electrónico:

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir algunos análisis y reflexiones a partir del recorrido que venimos realizando en dos investigaciones en escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza urbana.

Nos interesa destacar como estas escuelas son atravesadas por el contexto donde se encuentran situadas, a partir de ello se elaboran otras prácticas para resolver la escolarización tales como conocer a los/as niños/as en sus entornos próximos, establecer diferentes formas de acompañamiento a los/as niños/as y sus familias y desarrollar estrategias para relacionarse con otros actores.

Estas prácticas docentes nos dan pistas para pensar como estos docentes gestan modos instituyentes de realizar su tarea a partir de experiencia que interpelan los sentidos instituidos de concebir estas prácticas en la escuela. Estos procesos de cambio se producen en relación a los desafíos que implica la inclusión educativa de niños/as que pertenecen a sectores de pobreza urbana en un marco de leyes y políticas que promueven los derechos de infancia.

Palabras claves: escuela - pobreza – prácticas instituyentes - inclusión educativa - derechos de infancia

Introducción

Desde hace algunos años como parte del proyecto de investigación “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes (2014 – 2015)” venimos prestando atención a diferentes procesos sociales y políticos que atraviesan la vida de las escuelas,

a las tensiones y transformaciones que se dan en la escuela para resolver la escolarización de los/as niños/as y el posicionamiento que adoptan los sujetos en este proceso.

El trabajo que presentamos a continuación surge de un proceso reflexión y análisis de la información obtenida en el trabajo de campo realizado en dos escuelas primarias de la ciudad de Córdoba, una provincial y otra municipal, ubicadas al noroeste de la ciudad. Ambas se localizan en contextos de pobreza urbana. La inauguración de la escuela provincial se inscribe en el marco del Plan de 110 escuelas construidas en los primeros años del gobierno delastotista y coincide con la crisis del 2001; en cambio el origen de la escuela municipal data de mediados de la década de los '80, en esta época de retorno de la democracia la política del estado municipal decide crear escuelas en sectores de pobreza urbana, ya que un porcentaje significativo de niños/as de estos sectores no estaban incluidos en las escuelas. Ambas instituciones atienden a una población que vive en “villasⁱ” y barrios cercanos a la escuela, las familias viven en condiciones de pobreza atravesados por situaciones de vulnerabilidad socialⁱⁱ, acceden a trabajos precarios, con historias de desempleo prolongado, reciben Planes Sociales y en la actualidad la AUH (2010). Las condiciones habitacionales son precarias y existe una marcada restricción en el acceso a diferentes bienes y servicios sociales.

El trabajo de investigación realizado en la escuela provincial estuvo centrado en reconstruir las relaciones y las conflictividades cotidianas atendiendo especialmente al punto de vista de los/as niños/as, sin por ello desconocer la mirada y el decir de los docentes. En el caso de la escuela municipal, el estudio se focalizó en indagar las características que adopta la escolarización poniendo especial atención a la situación que atraviesan los niños/as que concurren al segundo ciclo de la educación primaria. El propósito fue también reconstruir las iniciativas y proyectos que se desarrollan en la escuela en función de apuntalar el proceso de escolarización de estos niños/as. Estas investigaciones se sostienen en aportes teóricos de la perspectiva socio - antropológica, del análisis institucional y la pedagogía contemporánea.

En relación a las estrategias metodológicas llevadas a cabo, ambos estudios se enmarcan en un estudio de caso, el interés reside en comprender ciertos aspectos de la escolarización en la singularidad institucional, para lo cual se realizaron en diferentes entradas al campo.

Para esta ponencia hemos elaborados “relatos” tomando como fuente las entrevistas realizadas a los actores institucionales y registros de trabajo de campo que

nos han permitido visualizar facetas que “resultan poco conocidas” de la escuela, y se logran apresar a partir de una presencia prolongada en el tiempo, estando atentos a las prácticas y saberes que los sujetos construyen en las instituciones. Estas se elaboran en el interjuego con las condiciones del contexto y con las dinámicas institucionales y comunitarias a partir de la lectura e interpretación que realizan docentes y directivos de las situaciones que enfrentan en su devenir cotidiano.

Pese a que cada uno de los investigadores focalizó su estudio en una temática específica, la lectura del material de campo y el análisis ha hecho posible detectar ciertos aspectos recurrentes en las investigaciones vinculados al contexto donde se inscriben, y los desafíos que implica la tarea de educar en escuelas cuya población se encuentra atravesada por la pobreza.

El interés de poder mostrar algunos hallazgos que nos parecen significativos de las investigaciones, se relacionan también con el aporte que pueden brindar estos conocimientos para pensar, reflexionar sobre las formas que adquieren estas prácticas en las escuelas.

Escuelas, contexto y políticas de inclusión educativa

En las últimas décadas asistimos a una serie de cambios y transformaciones en la sociedad, la década de los '90 se caracterizó por el aumento de la pobreza, la desigualdad social, la fragilización de los lazos sociales a partir de la implementación de políticas neoliberales, con un estado que promovió la injerencia del mercado en diferentes esferas de la vida social en detrimento de la defensa de los derechos ciudadanos.

Con el transcurso del tiempo este modelo se profundizó, se produjo un aumento de la pobreza, el desempleo, se generaron situaciones de extrema vulnerabilidad, lo que desencadenó en la crisis del 2001 con un fuerte impacto en los sujetos y las instituciones. Este proceso ocasionó una serie de vivencias y situaciones que remiten al sufrimiento social y la dramaticidad que atraviesa a los sectores sociales desposeídos de bienes materiales y simbólicos (Achilli, 2009). Como contracara de este proceso emergieron movimientos sociales que pretendían reivindicar derechos y espacios comunitarios que ofrecían alternativas para enfrentar la pobreza (Carli, 2003; Kessler, 2010; Svampa, 2008)

Las escuelas donde situamos nuestros trabajos de investigación se vieron atravesadas de distintas maneras por el efecto que estas políticas neoliberales han tenido

en los sectores de pobreza. En este contexto, éstas instituciones constituyeron uno de los únicos referentes de la presencia del estado, haciéndose eco de diversas demandas de la población; al tiempo que los docentes contribuyeron especialmente al cuidado y contención de la infancia y la juventud (Zelmanovich,2003), atentos a sus necesidades resolviendo situaciones complejas desde sus posibilidades.

A partir de del 2003, los gobiernos que asumen en el país, se distancian en parte de las políticas de los '90, establecen un rol más activo del estado como garante del derecho a la educación, impulsan una serie de políticas que tienen un carácter universalista, promueven la igualdadⁱⁱⁱ otorgando al estado un lugar más protagónico en la defensa de los derechos básicos que garanticen el bienestar de las personas. Al mismo tiempo que se promueven estas políticas persisten modos implementación e interpretaciones por parte de los actores involucrados que las acercan a las políticas focalizadas y compensatorias^{iv}, lo que va en detrimento de las finalidades de las mismas (Feldfeber y Gluz, 2011).

En este nuevo marco político queremos destacar la promulgación de la Ley Nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en el año 2005^v y en el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206; legislaciones que destacan el papel del estado como garante de derechos y habilitan nuevos lugares para los adultos y los/las niños/as, estableciendo nuevas formas de relación entre ambos.

En relación con estas ideas, nos interesa observar de qué manera estas políticas atraviesan la vida escolar, permiten comprender y habilitar formas de estar de los/as niños/as en la escuela, gestar relaciones y vínculos con otros actores que le permitan hacer efectivo derechos básicos para estas poblaciones, promover acciones que posibilitan la inclusión educativa y el derecho a la educación.

En estos contextos las escuelas analizadas con distintas improntas trazan sus acciones, su historia y su devenir institucional, se interrogan sobre su tarea y se producen cambios en las prácticas. De esta manera hemos podido identificar tres situaciones que presentamos a continuación, la primera son estrategias que desarrollan para conocer a los/as niños/as y sus familias, la segunda remite a distintas modalidades de acompañamiento que despliegan los docentes y que promueven el cuidado, la educación y los derechos de la infancia y por último las relaciones que establecen con instituciones y actores sociales con la intención de abordar diferentes aspectos que involucran a sus alumnos.

A continuación se presentan estas situaciones, remiten a prácticas que se gestan en los procesos singulares de cada institución, pero en este trabajo intentamos recuperar aquellas prácticas de los docentes^{vi} que contienen aspectos comunes, adquieren sentidos y matices en cada institución y les permiten construir nuevas experiencias y habitar desde otros lugares sus tareas en estas escuelas situadas en contextos de pobreza.

- **Conocer a los niños/as**

En las escuelas observamos diferentes preocupaciones que llevaron a los directivos y docentes a la necesidad de conocer a sus alumnos. En la tarea cotidiana de la escuela surgen interrogantes, inquietudes y cierta incompreensión sobre las maneras en que éstos se desenvuelven en el ámbito escolar, a la vez estas situaciones ponen en tensión ciertas prácticas esperables en este espacio, como hacer las tareas, llegar a horario, prestar atención y trabajar en clase, asistir con los útiles escolares, entre otras.

En la escuela municipal, en el año 2007 ingresa un nuevo equipo directivo, provenían de una trayectoria de trabajo en común en una institución diferente a la actual, por este motivo relatan que se tomaron un tiempo para conocer a los alumnos. Según su testimonio “los niños llegaban tarde a la escuela, se escapaban, te insultaban cuando les pedías o le ponías un límite, no querían trabajar”. Ese tiempo implicó tener paciencia, charlar con los/as niños/as y con las familias para poder comprender sus maneras de actuar en el ámbito escolar.

En la escuela provincial, las docentes manifiestan que no comprendían diferentes situaciones: “no entendemos cómo pasan del juego a la pelea”, “porque no hacen la tarea”, “que pasa que no traen las cosas”, se enfrentan a cuestiones que se distancian de sus expectativas, son desconocidas considerando su experiencia previa como docentes, en ese sentido, la directora expresa:

Directora – “sí, entonces yo había trabajado en escuelas del centro, escuelas que trabajaban con escuelas de villas ocultas en el centro, pero nunca había estado en una escuela, eh... en un lugar tan excluido o con tanta población, que estuviese en un contexto de pobreza y vulnerabilidad” (entrevista a Directora 2011)

De esta manera observamos situaciones donde los docentes^{vii} “no comprenden” a sus alumnos, el saber construido en su experiencia previa no resultaba suficiente, aún en el caso de docentes que trabajaron con sectores de pobreza. Lo que parece emerger como diferente es una escuela donde la totalidad de los/as niños/as y sus familias viven en condiciones de extrema pobreza, traducida en el lugar donde estos viven “la villa”.

En la extrema pobreza se generan condiciones de vida, hambre, sufrimiento social, violencia, carencias de las más elementales que por su complejidad resultan difíciles de comprender para quienes no han trabajado con estas poblaciones.

Los directivos de la escuela municipal frente a la incomprensión sobre el comportamiento de los niños/as arriesgan alguna explicación o se interrogan sobre los motivos de “porqué llegaban tarde”. La iniciativa de estos directivos de conocer a los niños/as en sus contextos reales fue relevante para comprender como pensar la tarea de educar en esta escuela. El vice – director expresa:

“Íbamos a las casas y seguimos yendo a las casas, nos acercábamos a las actividades que hacían en el barrio..., al club donde los chicos jugaban, a la murga ..., y empezamos a ofrecer salidas, los sábados íbamos a jugar al fútbol, ...” (entrevista al vice – director, 2012).

Señala que acercarse a los/as niños/as en un ámbito diferente al escolar tuvo un impacto en la relación y vínculo con ellos “los niños ven expresiones de afecto,... que nos interesamos en lo que les pasa,... empezaron a bajar las defensas, las barreras que arman para protegerse, cuidarse y no sufrir” (entrevista al vice – director, 2012). Por otra parte, la directora señala “conocemos prácticamente el noventa por ciento de donde viven los niños, para entender que se le puede pedir y que no, ... si uno sabe dónde vive y cómo vive, sabe si puede hacer una tarea o no puede hacer una tarea” (entrevista directora, 2012). Estos directivos manifiestan también que los docentes acompañaron este proceso de conocer a los niños/as.

En el caso de la escuela provincial, los relatos de los niños cargados de dramaticidad y sufrimiento por las condiciones de pobreza en que viven causan en las docentes preocupación, escuchan sus vivencias pero hay algo que no se logra comprender y en base a este conocimiento diseñan diferentes estrategias pero no logran los objetivos esperados. Emergen frustraciones, malestares, desorientación y también una serie de interrogantes por lo que surge la iniciativa de conocer e indagar sobre lo que pasa, la pregunta por las tareas escolares parecen constituir un aspecto central ¿por qué los niños no hacen las tareas? ¿qué pasa? y fue allí donde comenzaron a “investigar” que pasaba

“a ver la mamá sabe leer, lee y escribe no, el papá, lee y escribe no, el hermano lee y escribe no... bueno entonces empezamos a salir a caminar... empezamos a ver donde trabajaban los chicos, donde vivían los chicos, cuáles eran sus lugares de esparcimiento, entonces a partir de ahí, a partir de

que las docentes vemos como es, vemos cómo se desarrolla la vida social del chico cambia un poco la historia y empiezan a ver la realidad como realmente es, porque una cosa es que te la cuenten y otra cosa es que vos la veas.” (entrevista a la Directora, 2011).

Los docentes y directivos frente a la incompreensión y los interrogantes que le generan la manera en que irrumpen los niños en la escuela, desarrollan una actitud de escucha con la intención de comprender las situaciones difíciles y complejas en que viven, pero la potencialidad de este acto de disposición frente al otro, pareciera ser insuficiente. Esto impulsó a los docentes a traspasar las fronteras del edificio escolar para ingresar en el entorno barrial y familiar, salir al encuentro con los/as niños/as en las actividades que realizan en espacios extraescolares, lo cual les permitió comprender las maneras que estos/as niños/as viven.

En este encuentro se juega una mirada atenta a las condiciones de vida de los niños/as, logran comprender las vivencias y situaciones que los afectan, y resignifican sus relatos. Por otro lado, estos encuentros en un espacio no escolar, impacta en la relación que establecen con los/as niños/as y sus familias.

Esta necesidad de conocer al “otro” emerge en ciertos discursos de época que van a atravesar las prácticas. En este sentido la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), introduce una nueva categoría “el niño, niña como sujeto de derecho”, y pone en tensión otras formas de nombrarlos como pobre, carente o desprotegido (Avila, 2012), este discurso penetra en las escuelas, desafía a los sujetos y las instituciones. Otra tensión que interpela a los docentes y genera nuevas búsquedas, es la que se establece entre la desigualdad social y políticas que ponen foco en la igualdad como horizonte educativo. La igualdad tiene como supuesto que todos los sujetos pueden aprender, y ponen el centro de atención en la enseñanza. También nos encontramos con desarrollos teóricos que señalan la emergencia de “nuevas figuras de infancia”, la heterogeneidad de las experiencias infantiles van a interrogar fuertemente la idea de un sujeto homogéneo, herencia de la escuela moderna (Carli, 2009).

Estos aporte teóricos promueven una mayor atención a la singularidad del niño en la experiencia escolar, e influyen probablemente en la necesidad de conocer a los niños/as en sus contextos barriales y familiares.

- **Ampliar las formas de acompañar a los niños/as y sus familias.**

Conocer a los niños, niñas en sus entornos barriales y familiares, se revierte en reflexiones, interrogantes que hacen posible pensar formas de acompañar en la tarea de educar a los/as niños/as, en mediar en las relaciones de las familias con las instituciones para obtener determinada información, documentación o asistencia. Presentamos a continuación algunas de las iniciativas de acompañamiento identificadas en las escuelas.

En la escuela provincial una problemática que aparece es la de los niños con bajo peso, lo que genera preocupación y van construyendo ciertas explicaciones de la incidencia de la alimentación en los procesos de aprendizaje, en la atención que se presta en clase y la dificultad de aprender “con la pansa vacía”. La directora y algunas docentes recuerdan que en los años posteriores a la crisis del 2001 esta problemática mostró toda su crudeza y las llevo a pensar en alguna estrategia de trabajo que intentara resolver o al menos paliar la misma. En esos años se instala en la zona un equipo de salud, como parte de la respuesta del estado provincial a la crisis. Los directivos se acercan al equipo y elaboran una acción conjunta, comienzan a acompañar a los/as niños/as en el momento del almuerzo, comienzan a comer juntos y a compartir este momento, “en el comedor, acompañarlos, a sentarnos en la mesa con ellos, a acompañarlos, a estar, logramos bajar de 13 a 8 puntos los riesgos de desnutrición de los chicos” (entrevista a directora, 2011)

Otra situación relatada es la de un niño que siempre llegaba a la escuela, cansado, con mucho sueño, nervioso y peleaba con sus compañeros; conocen la difícil situación familiar, la mamá había fallecido, el papá estaba preso y vivía con su abuela. Al preguntarle al niño ¿qué le pasaba? éste les cuenta que se levanta temprano para ir a trabajar con su abuela en el carro, a palear escombros y nuevamente se preguntan ¿qué hacemos? una maestra decide traer una frazada y le ofrecen una colchoneta para que todos los días duerma “una siesta” en la escuela, descanse, se reponga y pueda trabajar y aprender como el resto de los niños.

La directora de la escuela municipal señala como desafío la situación de niños con dificultad en lectoescritura, mal nutridos en sus primeros años y con un “nivel muy bajo”. La propuesta fue trabajar en forma más personalizada, con una docente en tareas pasivas, quien apoya a los niños con más dificultades para aprender, que necesitan más tiempo, en este caso los alumnos concurren una hora antes del horario de clases. Y con los docentes de grado, al ser una matrícula pequeña los maestros pueden hacer una

educación que contemple los procesos de aprendizaje de cada alumno (entrevista a la directora, 2012).

Por otro lado, esta directora relata cómo han acompañado a los padres para lograr la documentación de los niños/as, “...teníamos niños indocumentados, cuando es uno de los principales derechos del niño es tener su identidad”, expresa que acompañaron a los padres haciendo todo el recorrido para lograr el DNI. Primero se acercaron al C.P.C Colón, obtuvieron mucha apertura por parte del director del Registro Civil quien les indicó los procedimientos a realizar; luego acompañaron a los padres, en un horario extra escolar, a pedir el certificado de nacimiento en los hospitales, en esta institución la directora se dio cuenta de que los padres “son muy maltratados ... que por eso no van..., van una vez y los maltratan, entonces no van más”. Señala que cuando ella va con el guardapolvo diciendo “yo soy la vice – directora o el director de la escuela, vengo a acompañar a este padre”, el trato cambia. (entrevista a la directora, 2012).

Observamos distintas maneras en que los docentes y directivos elaboran algunas formas de abordar las complejidades y desafíos que se les presentan a la hora de hacer posible la tarea de educar, acompañar a los/as niños/as en los momentos que almuerzan en el comedor, ofrecerle a un niño un tiempo de descanso, realizar un trabajo más personalizado con los alumnos que poseen dificultades para aprender, y requieren de otros tiempos, acompañar a los padres para posibilitar el acceso a un documento que le permita a los niños/as su reconocimiento ciudadano.

Iniciativas que por un momento ponen en suspenso la tarea central del docente en la enseñanza, para introducirse en otros aspectos de la vida de los niños como es la salud, la alimentación, el descanso, la documentación nuevas formas de ocupar su posición de adultos y docentes que sin dejar la preocupación por la tarea de enseñar posibilitan otros tiempos y lugares para realizar un aprendizaje más personalizado. Por otra parte estas prácticas habilitan una manera más amplia de entender la tarea de educar y de hacer posible ciertos derechos básicos para estas poblaciones.

Estas modalidades de acompañamiento permiten al niño/a transitar con el apuntalamiento de un adulto la escolarización, se genera entre ambos un acercamiento afectivo, la relación y vínculo que establecen, le permite al docente ampliar el conocimiento de sus necesidades.

Estas situaciones nos muestran docentes atentos a las vivencias de los niños/as y un acercamiento a distintas experiencias de sus alumnos, donde la mirada se posa en

problemáticas que en algunos casos trascienden la tarea escolar específica, permiten ampliar el campo de observación e involucrarse en prácticas que las alejan de la labor docente más centrada en la enseñanza. De esta manera se gestan prácticas docentes que por momentos adquieren una expresión asistencial pero resignificadas desde una perspectiva de derechos. Es importante señalar que en la actualidad se promueve la idea de co-responsabilidad de los adultos y las instituciones que están a cargo del cuidado y la educación de los niños/as en la defensa de los derechos de la infancia. Como resultado de estos procesos, emergen otras maneras de pensar el hacer cotidiano en las escuelas.

En estos casos observamos que acompañar, asistir, educar no son prácticas que se cierran en sí mismas, ni son excluyentes entre sí, más bien resultan de su interjuego y las significaciones que los sujetos le otorgan (Redondo, 2004).

- **Generar relaciones con otros actores.**

Los directivos de las escuelas atraviesan distintas situaciones mencionadas en los apartados anteriores, comienzan a reconocer que solos no las pueden atender y se plantean la necesidad conectarse con otras instituciones o actores y de esta manera poder conocer el barrio, las familias y las necesidades que atraviesan estas poblaciones, abordar o derivar a las instituciones efectoras de políticas públicas determinadas problemáticas por las que atraviesan los niños/as o sus familias, hacer conocer la escuela, aportar recursos, organizar eventos en común, gestando de esta manera una red de relaciones y vínculos que les permite trabajar con otros.

El vice – director relata que al ingresar a la escuela, así como conocieron a la familia, procedieron a acercarse a las instituciones que se encuentran en la trama local. En primer lugar la tarea fue indagar que instituciones existían en el sector y para que se reunían. Luego, con la directora se repartieron los horarios para asistir a estos espacios, se incorporaron a la red del barrio, la red UNIVIS, integrada por el dispensario, el club, la iglesia, la biblioteca, un comedor barrial. Participar en esta red les permitió ver que mirada tenían estas instituciones de la escuela y conocer en profundidad las problemáticas del barrio, les permitió también hacer visible la escuela, aportar ideas, trabajo, recursos, coordinación y apoyo. El directivo señala que “a partir de estos encuentros nosotros pudimos levantar el teléfono del dispensario y decir tengo un chico que le está pasando esto, ¿te lo puedo mandar?” o “mirá hay un alumno que no vino a la escuela, vive en frente de tu casa, ¿podés averiguar qué está pasando?” o “frente a un

niño que faltaba, se portaba mal, hablaba con el dispensario, con la iglesia, el club para tener información de la familia, o hacerles llegar un mensaje”. Este directivo reconoce que conociendo las instituciones, qué hacían y sumándose al trabajo que realizaban pudieron profundizar el conocimiento de la escuela y de las familias.

Con el tiempo se gestaron relaciones con otras instituciones que trascienden el ámbito barrial más próximo, como caso del Centro de Participación Comunal (CPC). En el CPC participan de algunas iniciativas y en el Consejo de Niñez^{viii}, este Consejo posee un funcionamiento reciente y el vice – director participa como representantes de las escuelas de la zona. Se relacionan también con el Registro Civil (por problemas con alumnos sin documentos) con otras instituciones públicas como el Centro de Salud de V. U., con las escuelas de la zona y con instituciones privadas también.

Con respecto a la escuela provincial al desarrollar la acción de conocer los entornos donde viven los niños y sus familias, comienzan a encontrarse con otras problemáticas, tales como la contaminación ambiental, las dificultades en el acceso al agua potable y a la luz, se hacen eco de las mismas y la escuela comienza a ofrecerse como un espacio de reunión y asamblea para resolver estas situaciones. Además de lograr un acercamiento mayor a las familias y su confianza, también entran en escena otros actores, por ejemplo, cuando tramitan los medidores sociales de luz, las personas del Ersep se asombran del interés que los niños tienen por estar en la escuela, “si los chicos venían y golpeaban para entrar en la escuela” pero no sabíamos qué hacer con ellos, ya habían tenido su jornada escolar y es difícil que estén en la escuela si no tenes algo planificado, recuerda la directora. Y es allí donde las personas del Ersep les ofrecen contactarlos con una Fundación que podría brindar talleres en la escuela en contraturno. En ese momento aún no se había implementado la propuesta de jornada ampliada, las docentes receptan este ofrecimiento y le dan curso, comienzan los talleres de folclore, deportes, murga, portugués y “no sabes cómo tocaban y bailaban nuestros alumnos.”

Observamos distintas iniciativas que llevan a la escuela a trabajar “con otros”, emergen diferentes alcances en la experiencia de cada institución. Este trabajo en relación con otros posibilita abordar demandas, conocer más en profundidad el contexto donde está situada la escuela, realizar acciones en conjunto, ofrecer recursos, entre otros aspectos. En el caso del trabajo en red implica “la articulación de diferentes niveles de responsabilidad, empezando por la responsabilidad pública” (Nuñez V, 2004) desde la perspectiva de la educación social, se trata de la búsqueda de nuevos recursos de articulación y filiación social de los sujetos. Como expresamos con anterioridad, en un

contexto de conquista de derechos, se articulan acciones que posibilitan concretizar el acceso a derechos básicos para estas poblaciones.

Reflexiones finales:

Las situaciones que relatamos en esta ponencia nos dan cuenta de una operación del pensamiento de estos docentes y directivos, adhiriendo a las ideas de Nicastro, S y Greco, B. (2009) entendemos a este “como una alteración de lo dado, aquel movimiento subjetivo que hace lugar a lo nuevo, desnaturaliza lo dado, problematiza lo evidente, interroga” (p. 35).

Siguiendo las ideas de estas autoras, este pensamiento se despliega en la acción, y en estos casos a partir de los desafíos que se le presentan a estos sujetos al ingresar a trabajar en escuelas situadas en contextos de pobreza. Se interpelan sus prácticas y se genera un movimiento de encuentro con “otros”, los/as niños/as, las familias, las instituciones. Esta acción produce una serie de interrogantes, emociones y sentimientos que las lleva a ampliar la manera habitual de realizar su tarea, elaboran otras prácticas que trasciende los modos instituidos.

Este proceso surge en un momento del devenir de las instituciones, con el ingreso de nuevos docentes en ellas, sujetos que eligen trabajar en estas escuelas, se involucran y le dedican un “tiempo” que a veces excede a su responsabilidad laboral, están allí con la convicción de que los/as niños/as pueden aprender. Sus prácticas no se encuentran ajenas a un discurso de época, que pone énfasis en la tarea de enseñar en las escuelas, se permiten habitar de otra manera la posición docente para fortalecer la escolarización. En la manera que relatan estas prácticas se observa un reconocimiento positivo a la tarea realizada.

En estas prácticas la preocupación de los docentes por la educación no deja de estar presente, el conocimiento de las condiciones de vida de sus alumnos les plantean “la necesidad de hacer algo” en pos de contribuir mejorar las condiciones educativas. Sin desconocer las condiciones de desigualdad social en que se encuentran los niños/as, en sus discursos y acciones se observa una apuesta a sus posibilidades de aprender, atravesadas probablemente por un discurso de época que recupera la igualdad en la tarea educativa.

El trabajo cotidiano que realizan las docentes en estas escuelas, contiene un componente político ya que se ven obligadas a repensar los modos instituidos de

realizar la tarea educativa, en un contexto que pone énfasis en la inclusión educativa, sostenida en el derecho a la educación.

Por otro lado, nos preguntamos si este conjunto de prácticas adquieren un carácter transitorio o logran cierta permanencia debido al lugar que ocupa la escuela en relación al cuidado de la infancia. Decimos esto porque las docentes se interpelan y accionan desde el principio de co-responsabilidad que promueven los derechos los niños/as, frente a la necesidad de una presencia más activa de efectores de políticas dirigidas a cubrir las necesidades de la niñez en contextos de pobreza urbana.

Por último queremos destacar como estas situaciones nos muestran la construcción de un nuevo ideario de escuela, abierta y atenta a los entornos próximos, lo que les permite pensar “con otros” los desafíos y complejidades del acto de educar en estos contextos. Nos interesa resaltar este carácter colectivo de un “pensar y hacer junto a otros actores”, algunos desafíos de la escolarización en estos contextos.

ⁱ El concepto de villa ha sido objeto de discusión y debate en el campo de las ciencias sociales, hemos recuperado los aportes de Cravino quien afirma que la villa, más allá de constituir un hábitat precario donde “*se combinan algunas de las siguientes características: acceso inadecuado a servicios de agua potable, servicios de saneamiento básico y otras infraestructuras. Viviendas de mala calidad, inadecuada o informal. Hacinamiento y condiciones de vida insalubres y localizaciones en zonas de riesgo*” (Cravino, 2009). El término “villa” desde el sentido común aparece asociado a miradas peyorativas y de carácter negativo que recaen sobre sus habitantes, significaciones a las que hemos puesto en consideración. Por otra parte, la villa se presenta como un espacio habitado por los sujetos, convertido en lugar portador de significados y configurador de relaciones y un espacio en que se comparte gran parte de la vida cotidiana.

ⁱⁱ Cabe aclarar que provienen de generaciones de familias que viven en esta situación de pobreza.

ⁱⁱⁱ La LEN establece en el título V políticas de Promoción a la Igualdad en Educación. En marco surge el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) destinado a escuelas que atendían población de mayor vulnerabilidad. Este programa, se diferenció del Programa Social Educativo (PSE), y cuestionó el discurso de la carencia de los estudiantes, poniendo eje en la enseñanza y partiendo de la idea de que “*todos pueden aprender*”, ya que los considera ciudadanos con iguales derechos.

^{iv} Cabe aclarar que durante la década de los '90 en educación se desarrollaron políticas asistenciales y compensatorias a través del Plan Social Educativo (PSE) orientadas a compensar las desigualdades de origen de los estudiantes, concentrando recursos en la población más empobrecidas. Estas políticas “*focalizadas*” se fundaron en el principio de la equidad, concebida como no dar lo mismo a quienes no son iguales, desplazando la idea de ciudadanos en igualdad de derechos.

^v Es importante señalar que la promulgación de esta ley fue el resultado del trabajo sostenido que organizaciones de la sociedad civil han realizado desde los años noventa en la promoción de los derechos de infancia.

^{vi} En este trabajo vamos a eludir a la idea de práctica o práctica docente para hacer referencia a distintas tareas que realizan los docentes para fortalecer la escolarización de los niños/as y que no remiten específicamente a la enseñanza. Ponemos énfasis en el sentido que le dan los actores a estas prácticas.

^{vii} En este trabajo al hablar de docentes nos referimos tanto a la tarea de los maestros como de los directivos. Si fuera necesario explicitaremos la posición institucional a la que aludimos.

^{viii} Los Consejos de Niñez, son una iniciativa del gobierno de la municipalidad, se crean a partir de la Ley 26.061.

Bibliografía:

Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

Avila, S. (2012). "Igualdad y Educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales". En: *Cuadernos de Educación*. Año X N° 10. Córdoba: Editorial

Carli, S. (comp.) (2009). "Notas para pensar la infancia en la argentina (1983 – 2001)". Figuras de la historia reciente. En: *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carli, S. (2003) "Educación pública. Historia y promesas". En Feldfeber, Miriam *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc.

Cravino, M. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS

Kessler, G. Svampa, M. y Gonzalez Bombal I. (2010) *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: UNGS - Prometeo Libros

Feldfeber, M y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En: *Revista Educación & Sociedad*. Vol. 32, N° 115. Campinas, Abr./Jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009), "*Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*", Rosario: Editorial Homo Sapiens

Núñez, V. (2004). "La pedagogía social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones". En: Frigerio G., Diker G.: *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Redondo, P. (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Svampa, M. (2009) *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.