

Mariana Paula Dosso

De la calle a la escuela

Variaciones de la forma
escolar para incluir a
estudiantes en situación
de calle

De la calle a la escuela

Dosso, Mariana

De la calle a la escuela : variaciones de la forma escolar para incluir a estudiantes en situación de calle / Mariana Dosso. - 1a ed. - Villa María : Eduvim, 2017.

256 p. ; 22 x 16 cm. - (Jqka)

ISBN 978-987-699-459-0

1. Cambio Educativo. 2. Calidad de la Educación. I. Título.

CDD 370.7

© 2017

Editorial Universitaria Villa María

Chile 253 - (5900) Villa María,

Córdoba, Argentina

Tel.: +54 (353) 4539145

www.eduvim.com

© Mariana Paula Dosso, 2017

Editor: Agustina Buffa

Edición gráfica: Gastón I. Ferreyra



Obra bajo Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

CC BY-NC-ND

Esta licencia permite a Ud. sólo descargar la obra y compartirlas con otros usuarios siempre y cuando se indique el crédito de autor y editorial. No puede ser cambiada de forma alguna ni utilizarse con fines comerciales.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por EDUVIM incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

De la calle a la escuela

Variaciones de la forma escolar para incluir
a estudiantes en situación de calle

Mariana
Paula Dosso

Índice

Agradecimientos	9
Presentación	11
Niños y niñas en la gran ciudad	15
Introducción	21
I. PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS	29
Políticas públicas en educación	29
Proceso histórico de constitución del ceia	38
Rol docente y ciudadanía	48
Capacidades estatales	53
Alcances y limitaciones de una propuesta instituida desde el equipo docente	56
2. INSTITUCIÓN QUE CONVOCA A NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE CALLE	65
Niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle	66
Políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia	71
Instituciones que convocan a personas en situación de calle	78
El CEIA: ampliación en los procesos de escolarización	81
Normas y regulaciones en los procesos de construcción de subjetividad: relaciones y tensiones entre los diferentes ámbitos de socialización	86

3. LA FORMA ESCOLAR EN EL CEIA	99
Institución escolar	99
El CEIA en el sistema educativo	102
Redes	106
Equipo	112
Vínculo educativo	135
Clases	140
Ampliación de la forma escolar	157
4. EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN EL CEIA	167
Expectativas y situación escolar	167
Momentos del recorrido institucional	171
Aprendizajes sociales	182
Múltiples identificaciones	186
Experiencia escolar y construcción de ciudadanía	189
5. CONSIDERACIONES FINALES	201
Institución	201
Políticas públicas y capacidades estatales	203
Legalidades y tensiones	205
Forma escolar	208
Restitución del derecho a la educación, ciudadanía e igualdad	213
BIBLIOGRAFÍA	215
ANEXO I	223
ANEXO II	227
ANEXO III	229
ANEXO IV	231
ANEXO V	241
ANEXO VI	255

Agradecimientos

Agradezco en primera instancia a los que día a día construyen el “Isauro”. A los docentes que trabajan con alegría, se comprometen y se desafían día a día para transformar “lo establecido”. A los estudiantes que, pese a ser protagonistas de situaciones injustas, sueñan, quieren, trabajan, crean... y desean aprender en una escuela como otros de sus pares.

Un cálido agradecimiento y reconocimiento de la labor que emprende Susana Reyes desde los inicios del CEIA, por su valentía, por su empuje, por su creatividad, por transmitir a quienes participamos del proyecto su historia y las motivaciones que se renuevan cotidianamente, por asumir una posición ética en la vida. También un especial reconocimiento al trabajo de Amanda Toubes y a su equipo de investigación. Ella ha acompañado el crecimiento del CEIA con una mirada muy cuidadosa, al aportar reflexiones y valorar las experiencias de docentes y estudiantes como fuentes de saber.

Quiero agradecer a cada entrevistado por su tiempo y buena predisposición para compartir sus experiencias en el CEIA, sus reflexiones y preguntas. A quienes leyeron documentos preliminares, dieron su opinión al respecto y valoraron el trabajo realizado como punto de partida para otras reflexiones y líneas de acción en el CEIA.

Agradezco a la directora de esta tesis, Flavia Terigi. Por su tiempo, su generosidad en la transmisión de sus saberes, por ayudarme a “desnaturalizar” observaciones y sumar más preguntas al problema de investigación. El trabajo con ella ha sido una instancia de aprendizaje que contempla tanto los saberes ligados al oficio de investigadora como aquellos ligados al campo educativo, y que trasciende lo producido para esta investigación.

Gracias también a mis compañeros de trabajo, amigos y familiares que me acompañaron en este proceso renovando el entusiasmo y sentido de emprender esta tarea. Gracias a Osvaldo que ha sostenido una dinámica familiar que me permitió disponer de tiempo para cumplir con este objetivo y por apostar en mi crecimiento profesional. Y gracias a Francisca, Facundo y Joaquín que, entre embarazos, nacimientos y cuidados, hicieron de este tiempo, un tiempo fructífero para seguir creando en otras direcciones.

Presentación

Acordamos en ponerle Isauro Arancibia, nombre del maestro tucumano, dirigente gremial, fundador de CTERA y defensor de la educación de los hijos de los cañeros. Isauro fue asesinado el 24 de marzo de 1976 por la dictadura cívico-militar. Ponerle ese nombre al Centro Educativo era una forma de mantener viva la memoria, de poder contar la historia de esos años de tanta impunidad.
Entonces nuestra Escuela se llamó Isauro Arancibia.

Hace 18 años nacía el Centro Educativo Isauro Arancibia, una escuela primaria pensada en primera instancia para la educación de adultos trabajadores, pero fueron los chicos en situación de calle los que la hicieron suya. Al principio solo los de la ranchada de Constitución, y después, lentamente, otras ranchadas se sumaron.

Tuve el privilegio de comenzar esta experiencia siendo la única maestra enfrentando una realidad muy cruel: jóvenes que se levantaban de la vereda para venir a estudiar luego de transitar noches desgarradoras. Si hay algo que me impactó y me interrogó siempre, fue el hecho de sobrevivir en la calle, sus estrategias de supervivencia. Me emocionaba pensar que a pesar de vivir esa realidad elegían venir a la escuela. Así dimensioné el valor simbólico que la escuela pública tiene para ellos.

Con el tiempo, y a medida que la matrícula crecía, llegaron nuevos maestros con quien poder pensar nuestras prácticas y discutir una pedagogía que sirviera de marco para enseñar en esta realidad, acompañando a los chicos en sus aprendizajes. Uno de esos maestros fue Mariana Dosso.

Entre todos comenzamos una construcción colectiva, transformadora de la realidad que nos tocaba vivir, porque si hay algo que caracteriza al

Isauro es que no fue pensado con antelación, sino que lo fuimos haciendo juntos, entre estudiantes y trabajadores, según las necesidades que presentaba y presenta nuestro sujeto pedagógico.

Mariana Dosso aportó a esta tarea desde los cimientos, poniéndose al lado de cada estudiante y de cada trabajador. Este libro, producto de la tesis de maestría que tan generosamente Mariana dedicó al Isauro, da cuenta de la complejidad de esta construcción y, una vez más, de su compromiso con este proyecto. Es un orgullo para el Isauro y le estoy profundamente agradecida por su dedicación. En estas páginas, Mariana hace un análisis minucioso de la construcción innovadora que propone el Centro así como de su proceso de institucionalización, poniendo en diálogo su formación académica y la experiencia que adquirió en el Isauro.

Este libro nos acerca, nos muestra el proceso, las relaciones de fuerza entre lo viejo y lo nuevo, los errores, la creatividad, las rectificaciones. Es un libro que analiza algo que está siendo, una construcción, un proceso. Una escuela que vive y late.

Al mismo tiempo, el trabajo es un aporte en varios sentidos: por un lado, contribuye al debate vigente sobre la educación y la ampliación de la ciudadanía en un horizonte de igualdad; por otro, posibilita pensar en otras formas de hacer escuela y ofrece indicios para concretarlo. Además, hace visible esta experiencia en un contexto en el que la existencia del Isauro como escuela está siendo cuestionada por las autoridades.

Mariana Dosso describe el proceso de institucionalización del cual se desprende que el Isauro es una Escuela por su organización, sus actividades y su función. Aunque todavía no cuente con un marco legal que contemple esta situación, el Isauro se forjó en las luchas: por el edificio, por tener el estatus de escuela, por la defensa del edificio que quieren derrumbar para que pase un metrobus.

Isauro es una escuela primaria pública inclusiva de adolescentes y adultos, fundada a partir de las necesidades reales de nuestro sujeto pedagógico: niños, adolescentes, jóvenes y adultos en situación de calle con sus derechos vulnerados. Que sea reconocido como Escuela garantiza la continuidad de la experiencia y restituye a cientos de chicos y chicas el Derecho a una Educación Pública de calidad.

Escribir sobre el Isauro, ponerle letra, palabra, es hacerlo tangible para que llegue a otros; es darle una existencia escrita y la autora lo hace con la distancia justa entre el trabajo en el territorio y la formación académica.

Hoy, el Isauro es una institución con más de 300 estudiantes, 40 trabajadores y trabajadoras distribuidos en tres niveles educativos –jardín maternal, primario y medio–, diversos cursos de los cuales se desprenden emprendimientos y mucho esfuerzo colectivo de estudiantes y trabajado-

res. Desde hace varios años somos un Centro de Observación, Práctica y Pasantía de instituciones de formación docente y profesionales afines a la Educación.

Conocer a los jóvenes que asisten al Isauro es conocer pequeños héroes, sobrevivientes de la indiferencia social, del desprecio y la exclusión. Son hombres y mujeres que solo habitan su cuerpo... luego la intemperie y el desamor. Llegan a la escuela, son mirados de una manera amorosa potenciando lo mejor de cada uno, vislumbrando su futuro, donde ellos pueden decir, ponerle palabras a lo que viven, reflexionar sobre lo que hacen y proyectar una vida como sujetos de derecho.

Este libro nos introduce también en la posibilidad de una transformación tan necesaria en nuestra escuela pública, partiendo de debates, cuestionándonos nuestras prácticas, los diseños curriculares, proponiendo y empezando a mover el aparato burocrático del sistema educativo, dejar que entre aire y romper rigideces. Nos invita a la discusión y nos compromete a pensar los cambios para la escuela pública. Una escuela pública inclusiva, que fomente el pensamiento crítico y sobre todo solidario. Sostenida en la confianza de los vínculos para aprender, equivocarse, decidir, aportar, entregarse, defenderse y parir nuevos sueños...

Susana Reyes
Coordinadora del Centro
Educativo Isauro Arancibia

Niños y niñas en la gran ciudad

Flavia Terigi

Ciudad de Buenos Aires, diciembre de 2016.

La inmensa mayoría de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país viven en ciudades; imaginar la vida urbana a largo plazo lleva necesariamente a afrontar el problema de su inclusión educativa. Generalmente se considera que los niños, niñas y adolescentes urbanos tienen mejores condiciones de escolarización que sus pares de otros ámbitos, y las estadísticas confirman esto. Por ejemplo, las tasas de asistencia escolar, edad por edad, son superiores en las ciudades que en las áreas rurales. Especialmente en los niveles educativos de expansión reciente, la cobertura es más veloz en las ciudades. Pero los mejores indicadores urbanos no deben invisibilizar el gran problema de la educación en las ciudades: la desigualdad, en particular –como puede imaginarse– la socioeconómica, que para ciertos grupos deviene lisa y llanamente en exclusión, entendida como debilitamiento y pérdida de los lazos que mantienen y definen en una sociedad la condición de pertenencia.¹

Si hablamos de escolarización, en los ámbitos urbanos los niños y niñas que no acceden al nivel inicial pertenecen al quintil más pobre de la población. En cuanto a la educación primaria, las desigualdades de acceso las sufren grupos urbanos en condición de alta vulnerabilidad, como los niños y niñas en situación de calle, los niños migrantes y de familias desplazadas. Estos niños y niñas tienen menos acceso a la educación primaria que sus pares de otros grupos que viven en las mismas ciudades.² En educación secundaria se reitera el patrón de desigualdad de acceso por NSE, con el agravante de que no se advierten mejoras significativas en la asistencia escolar al nivel secundario entre los censos de 2001 y 2010, ni en el tránsito de

¹ SARAVÍ, G., “Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina”, en *Perfiles Latinoamericanos*, n° 28, julio/ diciembre de 2006, págs. 83- 116.

² UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*, UNICEF, febrero de 2012. Disponible en: www.unicef.org/spanish/sowc2012

los estudiantes por la escuela secundaria.³ Parece razonable proponer que en las ciudades las desigualdades educativas se suman a otras formas de desigualdad para socavar el derecho de estos grupos a la educación.

Los niños en situación de calle fueron un asunto problemático (un asunto “de orden público”) en las ciudades europeas del siglo XVIII. El proceso de industrialización movía a las personas hacia las ciudades y las largas jornadas laborales generaban el problema de los niños “suelos”, sin adultos que se encargaran de ellos. “Había que inventar algo, y se inventó la escuela: se crearon escuelas donde no las había, se reformaron las existentes, y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas”.⁴ Vicent, Lahire y Thin⁵ ligan el desarrollo de la *forma escolar* (concepto que Mariana Dosso retoma en este trabajo) al intento de resolver este problema urbano. En la actualidad, en tanto modalidad “moderna” de procesar la niñez, tenemos como deseable la inclusión de los niños y niñas en relaciones de protección y la relativa postergación de acceso a la cultura adulta, delimitando una cultura propia de la infancia. Sancionamos como no deseable, como lugar “no natural”, el del niño en la calle, el del niño separado del cuidado de los adultos y de la escuela, fuera de los procesos naturalizados (pero no *naturales*) de crianza y escolarización.⁶

Y sin embargo, siglos después de la invención de la forma escolar, los niños y niñas en situación de calle constituyen nuevamente un problema urbano.

Las estimaciones sugieren que decenas de millones de niños y niñas viven o trabajan en las calles de los pueblos y las ciudades del mundo, y el número va en aumento debido al crecimiento demográfico mundial, la migración y el creciente proceso de urbanización. Aun cuando vivir en las calles expone a los niños y niñas a la violencia, raras veces se investigan esos delitos y pocas personas están preparadas para defender a los que sufren por esta causa. Por el contrario, en los numerosos países y ciudades donde es ilegal vagar y huir del hogar, los niños que viven o

³ SCASSO, M. y JAUREGUIZHAR, M., *Caracterización estadística de las trayectorias educativas en el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires*, Informe inédito elaborado para el PICT 2010- 2214, “La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense”, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

⁴ FERNÁNDEZ ENGUIA, M., *La escuela en el capitalismo democrático*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 1987, pág. 47.

⁵ VINCENT, G., LAHIRE, B. y THIN, D., “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, en *Educação em Revista*, XVI, (33), 2001, págs. 7-47.

⁶ BAQUERO, R. y TERIGI, F., “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en Dossier “Apuntes pedagógicos” de la revista *Apuntes*, UTE/ CTERA, 1996, Buenos Aires.

trabajan en las calles suelen ser las principales víctimas de la criminalización.⁷

Para el habitante de las ciudades medianamente integrado a los procesos de trabajo y/ o de escolarización, esos niños y niñas son extraños, en ocasiones peligrosos, y siempre ajenos. Sostener que se trata de niños, niñas y adolescentes; que los adultos tenemos deberes de cuidado, de acogida, de habilitación de y las oportunidades, es un trabajo insistente frente a un sentido común urbano que atribuye a los sujetos la causalidad de la vulneración de derechos que sufren.

Pequeños, solos o acompañados por otros no más grandes, se desplazan por las ciudades en comunidades de hecho, hacen sus leyes, crean sus códigos y deambulan en paralelo a una sociedad que los invoca en los discursos demagógicos, que no cesa de aludirlos como sujetos de derecho, pero que parece incapaz de hacer frente al fracaso de la protección de la infancia.⁸

La existencia de siquiera *un* niño en situación de calle (y son tantos...) debería avergonzarnos, así como movilizar recursos públicos que les aseguren sus derechos. Entre estos derechos, ocupa a este libro su derecho a la educación. En condiciones en que la inmensa mayoría de la infancia asiste a la escuela, la vulneración del derecho a la educación que sufren los niños, niñas y adolescentes en situación de calle se torna un asunto de gravedad.

Esta obra se ocupa de hacernos conocer el proceso de institucionalización y los conocimientos y prácticas generados por una institución preocupada por ampliar los procesos de escolarización para poder incluir a estudiantes con experiencias de vida en calle. El Centro Educativo Isauro Arancibia es, como lo define la autora de este libro, una institución escolar de la Ciudad de Buenos Aires cuya propuesta fue diseñada por el equipo docente, que aloja a estudiantes que en general no sostienen su escolaridad en otras escuelas; y que, en su mayoría, se encuentran en situación de calle. Este libro es el resultado de un proceso de investigación que procuró documentar la experiencia de esta institución única en la educación estatal de la Ciudad. Stake lo definiría como un *estudio de caso intrínseco*, porque el caso tiene interés por sí mismo: no se trata de que represente a otros o de que ilustre un problema en particular, sino de que “en toda su particularidad y en su carácter ordinario, este caso en sí es de interés”.⁹

⁷ UNICEF, op. cit., 2012, págs. 32-33.

⁸ FRIGERIO, G., “Infancias (apuntes sobre los sujetos)”, en TERIGI, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE, 2006, pág. 327.

⁹ STAKE, R., “Estudio de casos cualitativos”, en DENZIN y LINCOLN (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*, Vol. III. España, Gedisa, 2013, pág. 158.

El proceso de investigación que dio lugar a la tesis de maestría¹⁰ en la que se basa este libro –que tuvo oportunidad de acompañar– tiene ciertos rasgos que lo hacen de especial interés. Su autora, Mariana Dosso, es trabajadora social, por lo que su estilo de escritura proviene de esta perspectiva disciplinar. Y sin embargo ha hecho una contribución importante al debate pedagógico vigente sobre la educación y la ampliación de la ciudadanía en un horizonte de igualdad. Como la misma autora lo indica, lo que se va desplegando en la obra se consolida en aportes sobre cuatro ejes: la institución, las políticas públicas en el interjuego entre las capacidades estatales y las respuestas locales, las legalidades en juego y las tensiones que se generan en la regulación de las prácticas, y las relaciones entre los procesos de estructuración y de desestructuración vinculados con los aspectos organizacionales de la escolarización. Los educadores e investigadores interesados en los problemas políticos, institucionales y pedagógicos que se afrontan para ampliar la escolarización encontrarán en esta obra aportes precisos en torno a estos cuatro ejes.

Además, la investigación ha debido afrontar y resolver una condición singular: Mariana era parte del equipo del Centro Educativo Isauro Arancibia cuando realizó el trabajo de campo y también cuando escribió la tesis, lo que requirió de su parte una aproximación sumamente reflexiva durante todo el proceso de investigación. Desde que comencé a trabajar con ella sabíamos que éste era un punto crítico a atender. El trabajo de Mariana se desarrolló en el interjuego entre la implicación de la investigadora, la exterioridad que le exigía el propósito de formalizar la experiencia a través de la escritura, y la validación de los análisis con el equipo del Isauro. Dar lugar a las voces de los docentes y de los chicos fue un imperativo para la autora, y el lector encontrará en esta obra sus voces. Cuando un proceso institucional complejo y singular como el del Isauro es objeto de análisis, explicitar sus supuestos, evidenciar sus construcciones, indicar sus vacancias, son acciones que se convierten en aportes en tanto medie una especial sensibilidad de todos los actores concernidos. Mariana escribió su obra buscando hacer un aporte a la sistematización de la experiencia del Isauro; un aporte para nosotros, sus lectores, pero sobre todo para el centro educativo. Como ella misma señala, “hemos elegido analizar esta primera etapa del CEIA contemplando los aciertos y preguntas que nos permitirán seguir andando”.¹¹

Los niños en situación de calle fueron, como se dijo, un “asunto de orden público” en las ciudades europeas del siglo XVIII. Siglos después, en

¹⁰ Dosso, M., *Variaciones de la forma escolar: el Centro Educativo Isauro Arancibia de la CABA*, Tesis de maestría para optar por el grado de Magister en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Maestría en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Tesis finalizada y aprobada en 2013.

¹¹ *Ibidem*, pág. 225.

las grandes ciudades del mundo entero este “asunto” vuelve a plantearse. Si tuviéramos que juzgar la situación por la experiencia del Isauro, podemos decir que la escuela vuelve a ser parte importante de la respuesta; en la actualidad, de una respuesta que no procura instaurar un orden, sino concretar derechos que muchos niños, niñas y adolescentes en todo el mundo (millones, nos dice UNICEF) ven incumplidos. Este libro identifica procesos de estructuración y desestructuración en torno a cinco aspectos de aquella forma escolar: espacio, tiempo, roles docentes, contenidos y estudiantes. En este sentido, la obra se integra con otras que indagan en distintas experiencias orientadas a la inclusión educativa y que documentan de manera sistemática las tensiones que plantean las reglas de la escolarización y las reorganizaciones que constituyen un rasgo común de las distintas experiencias.

Al mismo tiempo, la experiencia del Isauro tal como se la recoge en esta obra deja planteados interrogantes urgentes sobre la responsabilidad del Estado y sobre los procesos generados por los equipos docentes. “Frente a un Estado que no llega a atender a las múltiples problemáticas de los estudiantes”, nos dice Mariana Dosso, “se encuentra un equipo de trabajo que busca continuamente ampliar la propuesta para responder a las necesidades y deseos de quienes participan en ella”.¹² Los recursos con los que se conforma la propuesta educativa del Isauro son en su mayor parte estatales; pero es el equipo docente el que logra la inclusión de recursos estatales dispersos en una propuesta más integral dentro de un horizonte de igualdad. Aquellos interrogantes se vuelven especialmente significativos en el presente: los interesados en la sistemática desacreditación de las capacidades estatales pueden creer que las experiencias institucionales potentes –como la del Isauro– ofrecen argumentos a favor de la desestatalización de la política educativa. Desde mi punto de vista, sin embargo, la experiencia del Centro Educativo Isauro Arancibia convierte a esta institución en un interlocutor que interpela de manera exigente al Estado, sus capacidades y políticas.

¹² *Ibidem*, pág. 209

Introducción

Este libro está basado en la tesis *Variaciones de la forma escolar: Centro Educativo Isauro Arancibia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, dirigida por la Dra. Flavia Terigi. Es un estudio de caso realizado en el marco de la maestría “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires (cohorte 2008-2010).¹

El Centro Educativo Isauro Arancibia (CEIA)² es una institución educativa pública y, como tal, presenta las características propias de las escuelas. Sin embargo, tiene la particularidad de que su propuesta educativa y su organización institucional son producto de un proceso de institucionalización de casi 20 años con el equipo docente como promotor. Además, otro rasgo específico es que muchos de sus estudiantes están en situación de calle.

Varios recorridos pueden proponerse para acercarnos al CEIA. En este sentido, algunos nos aproximan a una escuela tradicional y otros a experiencias que transgreden límites de lo “naturalizado”. Por ejemplo, la descripción de un estudiante en el aula puede asemejarse a la imagen hegemónica e ideal de un estudiante de cualquier otra escuela en CABA: un joven

¹ El trabajo de campo fue realizado entre 2010 y el primer semestre del 2012. Las entrevistas y registros corresponden a ese tiempo. Se han actualizado e incluido algunos datos correspondientes al 2013, 2014 y 2015.

² Isauro Arancibia, maestro tucumano que fue asesinado el 24 de marzo de 1976 por la dictadura cívico militar iniciada ese mismo día. En la página web del CEIA se expone por qué el Centro Educativo toma su nombre: “Isauro fue un maestro, en realidad, un maestro de vida. [...] Allí en Monteros empezó Isauro a dar sus primeros pasos como maestro; él conoció bien de adentro las necesidades de su gente, de sus niños, de sus compañeros. Por eso no se callaba ante las injusticias impuestas, conocía además el trabajo duro de los ingenios azucareros. Luchó siempre por los valores y derechos que una persona se merece [...] Pero el 24 de marzo de 1976 los militares que asumieron el poder en forma ilegal y que llevaron a cabo la peor dictadura que se dio en la Argentina, quisieron que la voz del maestro callara para siempre. Isauro junto a su hermano Arturo fue asesinado sin ofrecer resistencia [...]. Si tomamos el ejemplo de Isauro estaríamos prolongando su vida a través de una de las acciones más nobles de la condición humana: el compromiso solidario con los que más sufren”, [en línea]. Disponible en: http://www.centroeducativoisauoarancibia.org/2010_06_01_archive.html#7941431661723548770

que presta atención al docente, realiza las actividades propuestas, cuida de su carpeta y respeta las normas. Pero también es posible hacer foco en un joven que no puede permanecer mucho tiempo en su banco, cuya predisposición corporal está más ligada a “defenderse” que a sentirse en confianza y dispuesto a compartir sus reflexiones. Se puede observar a un docente de pie frente al pizarrón al explicar un tema, o también se lo puede ver participar de una reunión de más de 20 integrantes para debatir estrategias para sostener a un niño en la escuela. Algunos recorridos encuentran una fuerte filiación con prácticas de la Argentina y Latinoamérica. En ellas, los docentes se proponen incluir a los estudiantes en experiencias educativas, donde sus derechos y la conformación subjetiva estén orientados a la construcción de una ciudadanía plena. Al mismo tiempo, se pueden nombrar particularidades de una institución que convoca a personas en situación de calle mediante un equipo docente que aprendió a construir una propuesta educativa más acorde a este contexto.

El CEIA es una institución con muchos cambios significativos y un crecimiento en varias dimensiones. Estuvo en cuatro edificios diferentes. Comenzó con una propuesta educativa de dos horas de clase diarias con las materias curriculares básicas (Matemática, Prácticas del lenguaje, Ciencias sociales, Ciencias naturales)³ para acreditar el nivel primario. No obstante, en la actualidad, funciona de 9 a 16 hs., e incorpora talleres artísticos, recreativos y de oficios. Pasó de tener una maestra a cargo de un grupo de estudiantes en 1998, a contar con un equipo docente formado por 40 personas con diferentes cargas horarias⁴ en 2010. En 1999 tuvo los dos primeros estudiantes de Constitución, “L y A”, pero en agosto de 2013 llegó a superar los 180 estudiantes. Además, cuenta con un jardín para los hijos de los estudiantes y de los vecinos del barrio, al que asistieron— en el primer

³ El Diseño Curricular para la Educación Primaria de Adultos selecciona cinco componentes de la educación básica: alfabetización, introducción al conocimiento científico, integración comunitaria, empleo del tiempo libre y formación para el trabajo. Sin embargo, la mayoría de los docentes del Área de Educación del Adulto y del Adolescente cuando se refieren a los contenidos y/o materias se refieren a: Matemática, Prácticas del lenguaje, Ciencias sociales y Ciencias naturales.

⁴ El equipo que lleva adelante la propuesta está formado por docentes (maestros, profesores, trabajadoras sociales, psicólogas, operadoras) de las siguientes Gerencias Operativas actuales: Educación del Adulto y del Adolescente (Supervisión de Centros Educativos, Programa Intensificación y Diversificación Curricular), Inclusión Educativa (Programa “Club de jóvenes”, Programa “Grado de Nivelación”, Programa “Puentes Escolares”), Primera Infancia, Educación y Trabajo, Recursos Humanos no docentes. En el 2012 los docentes del CEIA han ingresado al “Estatuto del Docente” como integrantes de la POF Centro Educativo Isauro Arancibia, pero hasta la fecha (diciembre de 2015) el CEIA no tiene una resolución que lo instituya como Centro Educativo o Escuela, por lo tanto la situación de los trabajadores con respecto a su dependencia pedagógica administrativa es ambigua. Ver Anexo.

cuatrimestre de 2013– alrededor de 35 infantes. La institución es también sede de otros proyectos, como el curso dictado en 2013-2015 por capacitadores del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.⁵ Al CEIA concurren, en su mayoría, niños, adolescentes, jóvenes y algunos adultos. En particular han asistido personas adultas en los primeros años. Esta investigación hará referencia a la población mayoritaria, excepto que sea necesario y pertinente describir la participación de estudiantes adultos.

El CEIA del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue creado como cualquier otro centro educativo: en sus inicios compartía las características de otros centros (dos horas diarias de clase y un docente a cargo de un grupo de estudiantes en una sede alojante). Luego, el equipo docente modificó esta propuesta con el fin de incluir en procesos de escolarización a niños, adolescentes y jóvenes, muchos de ellos en situación de calle. El término *situación de calle* puede aplicarse en relación al ámbito de socialización, el espacio de residencia, el lugar de búsqueda de ingresos (venta de productos, pedido de dinero, etc.). Gran parte de esta población alterna entre casas de familiares, hoteles, situación de encierro, hogares convivenciales, paradores y la residencia en la calle, según la edad y circunstancias personales y sociales. El CEIA no se creó de forma particular para esta población, pero se instituyó como un lugar de referencia para la misma, ocupando un lugar en el “circuito de calle”.

El “boca en boca”, los compañeros de “ranchada”⁶ o algunos operadores de programas socioeducativos u otras organizaciones describen “al Isauro”, como la escuela donde es posible terminar la escolaridad primaria. Cabe preguntarse qué sentido encuentran al asistir al CEIA los adolescentes expulsados del sistema escolar formal, los niños y niñas sin un adulto referente detrás que los levante y les prepare el desayuno, los jóvenes que pasaron por situaciones de encierro, los que se despiertan en una plaza y deciden concurrir a la escuela; cuáles son las motivaciones para sostener un proceso de enseñanza-aprendizaje, luego de trayectorias educativas fragmentadas, con experiencias de exclusión y frustración, con situaciones sociales en las que sus derechos son vulnerados de manera sistemática. Los estudiantes nos aproximan a las respuestas a la hora de inscribirse en el CEIA. La escuela continúa siendo una institución de referencia, el deseo por aprender es difícil de borrar y las experiencias de frustración en instancias escolares se entrecruzan con experiencias placenteras de aprendizajes y con la representación social de que el tránsito por la escuela puede prometer ascenso social,

⁵ Ver Anexo.

⁶ Término que utilizan los estudiantes para referirse al grupo de pares con el que comparten la situación de calle y un espacio geográfico en la ciudad.

un mejor empleo, un “futuro”, la posibilidad de aprender. En resumen, la identidad de ser estudiante es otra forma de ocupar un lugar en la sociedad, “de ser alguien”.

Una característica común de los estudiantes del CEIA es que quieren asistir a la escuela para avanzar en su escolaridad primaria y en sus aprendizajes. Esto no significa que su participación en el Centro esté exenta de conflictos: que un estudiante tenga el deseo de asistir a una escuela no resuelve por sí mismo su transitar y sus prácticas dentro de la misma. Es decir, junto a este deseo también, en algunos estudiantes, pueden estar los comportamientos asociados a los “códigos” de la calle, como recurrir a la violencia para resolver conflictos o querer establecer vínculos hostiles –tal vez similares a los que sostienen con la policía– en contradicción con las normas institucionales. La subjetividad de muchos de los estudiantes se construye en la discontinuidad de residencia y de vínculos, en el tránsito por diferentes instituciones (incluida la institución familiar) para responder a algunas de sus demandas y expectativas. Esta discontinuidad también se materializa en su trayectoria educativa. Por ejemplo, hay estudiantes que van dos o tres veces por semana, algunos asisten regularmente dos meses a principio de año, se ausentan y retoman en octubre, otros que cursan unos meses y retoman en años posteriores. En general, a pesar de sus inasistencias, se consideran estudiantes del CEIA. En este sentido, los grupos también se conforman durante el año, ya que todos los meses hay ingresos. Por ejemplo, en marzo del 2010 había 66 inscriptos; en abril se inscribieron 10 más, en mayo 9, en junio 8 y en julio 10.

El proceso de institucionalización⁷ del CEIA es acompañado por la reflexión y el debate del equipo de trabajo en pos de comprender algunas prácticas de los estudiantes y así poder alojarlos y promover procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, los docentes lograron aproximarse a la subjetividad de los estudiantes, en particular, las representaciones sobre la escuela: hay una intención explícita por reconocer las identidades de los estudiantes y de valorar sus historias de vida y las condiciones en que transitan su cotidianeidad. Esto posibilita la asunción del rol de estudiante, el protagonismo en la propuesta educativa y el acceso al derecho a la educación. El CEIA también funciona como espacio articulador: el trabajo en red con instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales habilita a transitar otros espacios y al cumplimiento de otros derechos.

En este sentido, este texto tiene el propósito de documentar y analizar el proceso de institucionalización del CEIA, mediante la caracterización de los aspectos organizacionales y culturales de la propuesta institucional, pro-

⁷ Nos referimos al proceso histórico en el cual se establecen prácticas y modos organizacionales que hacen del CEIA una institución particular.

ducto de este proceso. Asimismo, identificar a los actores participantes, sus prácticas y sus valoraciones de las mismas.

A tales fines, el texto está organizado en seis capítulos.

El Capítulo 1 indaga en la historia de la educación vinculada con adolescentes, jóvenes y adultos, y en las principales características de las políticas educativas para esta población. Este primer punto abre el debate vigente sobre las políticas públicas universales y focalizadas, y sobre el rol del Estado y de otros actores respecto del derecho a la educación. Un análisis de las políticas de alcance nacional y de las jurisdiccionales habilitará una caracterización del ámbito público donde está inserta la institución. También permitirá identificar cristalizaciones de políticas públicas contemporáneas y anteriores. Además de examinar las capacidades estatales como producto y como condición de las políticas públicas. El proceso histórico de constitución del CEIA es presentado en tres etapas: los inicios, la implementación del proyecto de Jornada Extendida y la consolidación de la propuesta con el edificio propio en Av. Paseo Colón. Este capítulo analiza situaciones que dan cuenta de la interacción entre ONG y algunos actores de diferentes niveles del Estado. Las prácticas del equipo docente son leídas como parte de un proceso de construcción de ciudadanía más amplio y se las considera en su dimensión política. Igualmente, se indaga en las acciones del equipo docente para dar respuestas a los límites de las capacidades estatales. Una de las particularidades de esta experiencia es que no ha sido diseñada por un nivel *macro* del Estado; en este sentido, se indagará sobre los alcances y limitaciones de las prácticas promovidas por actores de un nivel *meso*⁸ del Estado. Esta investigación centra su análisis en el nivel *meso* al identificar intereses, recursos, acciones en juego, actores y conflictos suscitados en sus relaciones. Las políticas estatales implementadas son una oportunidad para nombrar las cuestiones sociales de la agenda pública, así como para señalar los actores intervinientes con sus diferentes concepciones sobre la educa-

⁸ De acuerdo con Oszlack el nivel da cuenta de las orientaciones de las políticas públicas y de quienes asumen la representación del Estado. El rol del Estado puede analizarse, siguiendo a este autor, en tres niveles y perspectivas interrelacionados: micro, meso y macro. El primer nivel refiere a las manifestaciones de la vida cotidiana y a las experiencias de los sujetos. El segundo da cuenta de las orientaciones de las políticas públicas y de quienes asumen la representación del Estado. Por último, según Oszlack, “[...] en un nivel, macro, podemos observar el rol del estado en términos de los pactos fundamentales sobre los que se asienta el funcionamiento del capitalismo como modo de organización social, es decir, el conjunto de reglas de juego que gobiernan las interacciones entre los actores e instituciones que integran la sociedad”, véase OSZLACK, O., “Rol del Estado: micro, meso, macro”, Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, [en línea] Resistencia, Chaco, 7 de julio de 2011. Disponible en: <http://www.oscaroszlack.org.ar/articulos-esp.php>, pág. 2.

ción, los sujetos de la educación, las oportunidades educativas, las propuestas existentes, entre otros.

El Capítulo 2 considera al CEIA como institución que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle. Este capítulo busca aproximarse al problema mencionado, va abordándolo desde varias dimensiones, así como recurre a datos estadísticos para vislumbrar el alcance del mismo y de las respuestas ofrecidas por el Estado. Se identifican causas de la “salida a la calle”, estrategias para procurar el cuidado y sustento, instituciones y/o espacios de residencia y actividades comunes. Igualmente, se lo relaciona con otras instituciones que se ocupan de personas con condiciones de vida similares. El propósito es indagar sobre las propuestas institucionales y expectativas hacia sus “destinatarios”: cuáles son las formas de participación y los roles que se asumen y se pretenden desde las mismas. Estas descripciones son valoradas como una forma de contribuir a la construcción de la problemática, ya que las personas recurren a diferentes roles y adoptan diferentes comportamientos para garantizar sus derechos. Dentro de estas caracterizaciones, el CEIA asume un rol específico: amplía el acceso a la educación al asumir nuevos procesos de escolarización. Asimismo, se describe a las “ranchadas” como instituciones reguladoras de comportamientos y se reconoce que las experiencias de vida en calle son parte en la construcción de la subjetividad de las personas que las protagonizan. Como institución educativa, el CEIA también tiene normas que regulan sus prácticas. De esta manera, se indagan las relaciones y las tensiones entre los estudiantes y la propuesta del CEIA y las múltiples respuestas a los conflictos creadas por el equipo docente.

Cada institución educativa es única y, en este sentido, la forma escolar adquiere particularidades en cada una. El Capítulo 3 reconstruye las singularidades promovidas por el equipo docente para incluir, en procesos de escolarización, a estudiantes que otras escuelas no sostienen. El CEIA es parte de un sistema educativo y, por lo tanto, es descrito en relación a otras instancias educativas públicas y a otras experiencias educativas. Las configuraciones institucionales delimitan un “adentro” y “afuera”. En este libro se profundiza sobre estos límites y sobre las redes con otras instituciones públicas y ONG que constituyen un armado institucional, más allá de lo escolar. Tal como se ha afirmado, el equipo docente asume un rol protagónico al promover la propuesta educativa instituida. Uno de los objetivos de este capítulo es profundizar en la caracterización del equipo, sus roles, sus tareas, sus motivaciones, su formación y su modalidad de trabajo. Además, se analiza el vínculo educativo como parte central en el sostenimiento de las trayectorias educativas y en los procesos de filiación cultural. Otro de los propósitos de este capítulo es describir las situaciones dentro del

aula vinculándolas con la propuesta institucional y pedagógico-didáctica, e identificar estrategias para promover procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, se abre el debate sobre el acceso al derecho a la educación y la inclusión igualitaria en el sistema educativo.

El Capítulo 4 se centra en las experiencias de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos por el CEIA. Este capítulo comienza con las expectativas de los estudiantes hacia la escuela y los sentidos que encuentran para continuar su trayectoria educativa, y sigue con las características del rol de estudiante, en tanto producto de trayectorias singulares y dispositivos escolares. Asimismo, aborda los cambios en los estudiantes y en el trabajo del equipo docente considerando tres momentos: el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel primario. Las prácticas de los estudiantes son analizadas en relación con los aprendizajes sociales promovidos desde la institución como parte de las condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje, o como parte del acceso a otros bienes sociales y culturales vigentes en la sociedad. Por último, se analizan las experiencias de los estudiantes en proceso de ampliación de ciudadanía en la medida en que restituyen el derecho a la educación y logran que los alumnos participen en otros ámbitos en favor de la garantía de otros derechos.

El Capítulo 5 formula las consideraciones finales de la investigación al retomar los análisis desarrollados en los capítulos anteriores. Se identifican aportes y debates abiertos en torno a la forma escolar con respecto a la ampliación de procesos de escolarización y de las oportunidades desplegadas para que el aprendizaje suceda en un marco de igualdad y justicia. En primer lugar, se sistematizan características del CEIA que lo convierten en una institución particular y por las cuales puede ser reconocida. En segundo lugar, se retoman y amplían análisis acerca de las políticas públicas, las capacidades estatales y las respuestas locales para acrecentarlas. En tercer lugar, se presentan las legalidades en juego dentro de las prácticas institucionales: algunas propias de la cultura escolar, otras ligadas a los vínculos afectivos y otras relacionadas con el trabajo colectivo. Se consideran también las tensiones en el proceso de institucionalización de las mismas. En cuarto lugar, se describen y analizan los aspectos organizacionales de la institución escolar, así como las vinculaciones entre los procesos de estructuración y desestructuración relacionados con los mismos. Por último, se recuperan las prácticas promovidas por el equipo docente y las experiencias de los estudiantes como parte del proceso de construcción de ciudadanía.

Esta investigación se fundamenta en un marco teórico que permite indagar sobre las regularidades organizacionales y culturales de las instituciones educativas identificadas en el CEIA, así como vislumbrar las particularidades presentadas. Asimismo, las prácticas de los docentes y estudiantes

son analizadas desde perspectivas que señalan lo común –y, en este sentido, se encuentran orientadas a la búsqueda de la igualdad– a la vez que se reconocen sus singularidades y desigualdades. Un estudiante del CEIA por lo pronto es un estudiante del Ministerio de Educación de CABA, pero también es habitado por otros procesos de identificación, como ser una persona en situación de calle, ser adolescente, trabajador, hijo, amigo, ciudadano, por citar algunos ejemplos. Este trabajo profundiza en el rol de estudiante y ciudadano, y en las experiencias de vida en calle, sin dejar de reconocer que los sujetos no se reducen a identidades estancas y recortadas.

1. Proceso de institucionalización y políticas públicas

¿Cuáles son los antecedentes de los Centros Educativos? ¿Qué políticas educativas promovidas por el Gobierno Nacional y por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires brindan el marco para la constitución del CEIA? ¿Qué temas dan cuenta del proceso de institucionalización del CEIA? ¿Por qué al equipo docente se lo analiza en un rol político? ¿Qué aspectos de las capacidades estatales señalan los límites y las posibilidades del ámbito público y, en particular, del contexto del CEIA? ¿Cuáles son los logros y desafíos de esta experiencia?

1.1. Políticas públicas en educación

En un primer momento, se presentan experiencias previas a los Centros Educativos para Adolescentes y Adultos de CABA y un breve análisis sobre las políticas educativas en la década del 90. En segundo término, se consideran las estrategias estatales en educación promovidas por los gobiernos contemporáneos de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires. Por último, nos detendremos en la construcción del problema y en las respuestas públicas en torno a la no escolarización de niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle.

I. I. I. Antecedentes de los Centros Educativos de CABA: la DINEA¹

¿Cuáles fueron las transformaciones, en las décadas del 60 y del 70, en las producciones y prácticas en torno a la educación de jóvenes y adultos? ¿Cómo se vinculó, tanto a nivel internacional como nacional, la educación con la problemática del desarrollo? En 1960 se organiza la segunda Confe-

¹ Véase: DE LA FARE, M., *Principales ideas, discusiones y producciones en educación de Jóvenes y adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE, 2010.

rencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFITEA).² ¿Cuál fue el propósito para reunir, en esa oportunidad, a 51 países (de los cuales 10 eran latinoamericanos)? La idea era explorar, en términos prácticos, aquello visto como “crisis” y que podía ser resuelto mediante la educación. Algunas innovaciones, como el cambio tecnológico y la educación técnica y profesional, y los procesos de alfabetización fueron los temas más relevantes.

La estrategia desarrollista involucró diferentes posiciones, dentro de las cuales, el tecnocratismo educativo tendió a sostener una visión lineal del vínculo educación-desarrollo. Esta cuestión uniformaba las alternativas e intentaba despolitizar a la intervención técnica: concebían como neutrales las funciones de la escuela y del sistema educativo.

¿Cómo se instituyeron a nivel estatal los planteos desarrollistas impulsados por los organismos internacionales? En 1961 –durante el gobierno de Arturo Frondizi– se creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE). Las teorías del capital humano y de la formación de recursos humanos fueron ideas que marcaron las reflexiones de este período.

Luego, al llegar Arturo Illia al gobierno, se impulsó la primera campaña de alfabetización nacional masiva, denominada Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. Este programa fue implementado mediante la creación de centros educativos, aunque con un trabajo diferente al de las escuelas comunes: priorizaba un proceso de educación no escolarizado centrado en el vínculo con el alumno. A partir de esta campaña, se constituyó la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar, después transformada y denominada Dirección Nacional de la Campaña de Alfabetización.

En 1966 –durante el gobierno dictatorial de Juan Carlos Onganía– esta dependencia fue transformada. En 1968 esa estructura, junto con todas las escuelas nacionales que dependían de la antigua Inspección Técnica General de Escuelas para Adultos y Militares del Consejo Nacional de Educación, pasaron a depender de un nuevo organismo, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), creada especialmente para centralizar todas esas instituciones. Desde julio de 1969 y hasta el gobierno de Cámpora, en 1973, la dirección tuvo una orientación católica y una fuerte influencia

² Aproximadamente cada 12 años tiene lugar la Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFITEA). Es un encuentro coordinado internacionalmente por el Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de toda la Vida (Institute for Lifelong Learning - UIL). La CONFITEA se presenta como oportunidad de diálogo y discusión de políticas y prácticas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas a nivel mundial e incorpora un amplio espectro de actores, incluso organizaciones de la sociedad civil. La primera conferencia se llevó a cabo en Dinamarca (1949) y fue seguida por conferencias en Canadá (1960), Japón (1972), Francia (1985), Alemania (1997) y Brasil (2009). Información disponible en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/banner.especialConfinteavi.php?L=es>

de los organismos internacionales, quedando enfatizada así, la tendencia desarrollista de la época.

Los últimos años de la década del 60 en Latinoamérica percibían otros “aires”. Se habían divulgado las formulaciones sobre la Teoría de la Dependencia. Esta presentaba una visión que analizaba la relación de dependencia de los países “periféricos” con respecto a los “centrales”. Entretanto, a nivel internacional, la CONFITEA III (1972) reconocía la educación de adultos como Educación Permanente y como componente indispensable de los procesos educativos. Los conceptos de *concientización* de Paulo Freire y de *desescolarización* de Iván Illich, introdujeron un elemento innovador en los debates sobre educación de adultos. Sin embargo, ninguno de los dos procesos aparecía como una alternativa en las políticas nacionales del área de adultos.

En esta época, desde la DINEA, se expresaban las ideas sobre la educación de adultos en términos de Educación Permanente, como una nueva concepción del hombre, la sociedad y la política. Una revisión profunda de los sistemas educativos en relación con sus objetivos, contenidos y extensión era uno de los propósitos de esta dirección. Esta cuestión significaba la reivindicación de la edad adulta como etapa particular.

Era 1973, la llegada de Cámpora al poder trajo nuevos rumbos. Se priorizó la disminución del analfabetismo y del semianalfabetismo, al tiempo que se produjo el fortalecimiento de la DINEA. La impronta política del mandatario no se hizo esperar: un documento de este organismo anunciaba un proyecto general de “descolonización cultural y socialización de la educación”. La DINEA sugería reorientar las políticas educativas a las necesidades reales y a los problemas cotidianos. Estas novedades se originaron en un contexto de reorientación político-pedagógico de las universidades, en el fugaz ascenso de la izquierda peronista al gobierno universitario y en el desarrollo del denominado Pensamiento Nacional.

Los impulsos mencionados en el párrafo anterior duraron un período corto. La dictadura cívico militar que gobernó el país desde 1976 interrumpió las experiencias de Educación Popular suscitadas desde la extensión universitaria y la militancia política, así como las de educación formal y no formal de jóvenes y adultos.

1.1.2. Políticas educativas en la década del 90

La primera parte del proceso de institucionalización del CEIA tuvo lugar en el marco de un paradigma neoliberal de las políticas estatales³ de alcance

³ La política pública o estatal queda entendida como: “[...] un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una

nacional. ¿Qué implica esto? Entre algunas cuestiones, el ideal de igualdad fue reemplazado por el de equidad:

El modelo neoliberal de la asistencia social desconoce los factores sociales del orden desigual que generan desprotección y sustituye el derecho por acciones focalizadas, volátiles y dependientes de la voluntad política y los recursos económicos de los gobiernos de turno.⁴

Beneficio de los sectores financieros (nacionales y extranjeros) y de los actores de mayor poder en la historia de la Argentina; recorte de intervenciones orientadas al cumplimiento de los derechos de la mayoría de la población; políticas focalizadas en paliar algunos problemas sin reconocer las necesidades y derechos de los ciudadanos, entre otras, fueron algunas de las acciones del Estado en aquella época.

Ampliamos ahora la perspectiva de las políticas focalizadas. Tras los análisis de Gluz, es posible afirmar que estas no son en sí mismas negativas. Su valoración está en sintonía con la concepción del problema a abordar y su orientación: a veces, son necesarias para construir condiciones de igualdad y alcanzar objetivos universales. Sin embargo, como señala la autora, las políticas de esta década fueron las que tenían como propósito evitar el desorden social y “garantizar”, en el mejor de los casos, un mínimo en el acceso a los servicios.

En este contexto, la Ley Federal de Educación de 1993 ubicó a la educación de jóvenes y adultos dentro de los regímenes especiales (junto con la Educación especial y la Educación artística).

Se transfirieron instituciones educativas de todos los niveles a las jurisdicciones y el financiamiento fue delegado a las provincias y a CABA. Una de las consecuencias previsible fue la profundización de desigualdades regionales y locales. Haciendo foco en el área estudiada, alrededor de 2.000 Centros Educativos y más de 300 Centros de Educación del Nivel Secundario (CENS) pasaron a estar bajo la órbita de los gobiernos provinciales. En 1993, se suprimieron las direcciones nacionales, entre ellas, la DINEA. Quedó así un Ministerio de Educación Nacional “sin escuelas” a su cargo. Como parte de las políticas focalizadas de esa década se desarrolló el Plan Social Educativo que, dentro de varios programas y proyectos, incluyó al

cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión”; véase: O’ DONNELL, G. y OSZLACK, O., “Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en *Documento G.E. CLACSO*, Vol. 4, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), [en línea]. Disponible en: <http://www.oscaroszlack.org.ar/articulos-esp.php>, pág. 14.

⁴ Gluz apud ELICHIRY, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011, pág. 71.

denominado Proyecto 6, dirigido a la Educación Básica de Adultos. Este priorizó la finalización de la escolaridad básica a través de Centros de Apoyo Pedagógico, con un sistema presencial y semipresencial, y la entrega de materiales didácticos, bibliotecas y apoyo financiero.

En cuanto al contexto internacional, la CONFITEA v (1997) interpeló las prácticas existentes en educación de adultos y orientó una interconexión eficaz dentro del sistema formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se propusieron nuevos enfoques enmarcados en el concepto de “educación a lo largo de toda la vida”, cuya meta última era la creación de una sociedad educativa. Estas líneas de pensamiento y acción se contradecían con las promovidas por el Estado Nacional en aquella época.

Las resistencias al paradigma neoliberal también se presentaron en Argentina. Tal es el caso de las acciones promovidas por las prácticas de educación popular con jóvenes y adultos (cuya historia data desde las décadas del 60 y 70). Luego de la crisis del 2001, irrumpieron variadas experiencias educativas desarrolladas, principalmente, por los movimientos sociales.

¿Y la Ciudad de Buenos Aires? En la década del 90 se implementaron políticas socioeducativas focalizadas en el sistema educativo, vehiculizadas mediante programas que contemplaron en mayor medida las necesidades de los educandos y los cambios profundos dejados por las medidas neoliberales en nuestro país y en la región. ¿Cuáles fueron algunos de sus resultados? Los programas constituyeron instancias que enriquecieron las propuestas vigentes y dieron lugar a la problematización de las prácticas escolares instituidas. Sin embargo, muchos de ellos lo hicieron en un marco marginal y de poca incidencia en el resto del sistema educativo.

1.1.3. Políticas educativas contemporáneas

Están, por un lado, las promovidas por el Estado Nacional –entre el 2003 y el 2015– que resisten el modelo neoliberal y promueven la centralidad del Estado para garantizar el derecho a la educación. Por otro lado, las ejecutadas por el Gobierno de la Ciudad –desde el 2007–, que abogan por la privatización y la tercerización para el cumplimiento de los derechos. El CEIA transita en un campo contradictorio formado por ambos tipos de políticas educativas.

Varios gobiernos de países latinoamericanos emprendieron entre finales del siglo XX y las primeras décadas del siguiente, estrategias estatales en

detrimento de los lineamientos neoliberales, orientadas a la restitución de derechos vulnerados. En palabras de Thwaites Rey:

El cuestionamiento al neoliberalismo y a las nefastas consecuencias de estas políticas en la región deriva en el surgimiento de gobiernos que, en conjunto y al margen de sus notables matices, pueden llamarse “pos-neoliberales” y que expresan correlaciones de fuerzas sociales más favorables al acotamiento del poder del capital global. En todos estos casos comienza a cuestionarse la “bondad del mercado” como único asignador de recursos y se recuperan resortes estatales para la construcción política sustantiva. Se conjuga así una retórica crítica frente a las políticas neoliberales, el diseño de propuestas para transformar los sistemas políticos en democracias participativas y directas y una mayor presencia estatal en sectores estratégicos.⁵

Los 3 gobiernos nacionales electos en democracia luego del 2003 promueven un Estado capaz de conducir o, al menos, ganar espacios de soberanía en los procesos económicos y sociales del país. No obstante, se identifican particularidades dentro del ámbito de las políticas públicas. Con respecto a las educativas, algunos autores afirman que “debido a la estructura federal del país, su implementación tiene tiempos diferentes; y por las características del proceso educativo en sí mismo, también son diferentes los tiempos para observar las consecuencias de los cambios llevados adelante”.⁶ En este sentido, Gluz sostiene que:

En el campo educativo se transita por un proceso de construcción de nuevos discursos que no logran destituir cabalmente los modos de actuación pública de los ‘90 y erigir un nuevo patrón para la educación pública como derecho ciudadano garantizado por el Estado como garante del bien común.⁷

Ahora bien, las nuevas leyes nacionales de educación sancionadas desde el 2003⁸ pueden ser valoradas, no solo desde la intencionalidad de un go-

⁵ THWAITES Rey, M., “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?”, en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 32, Publicado en los diarios *La Jornada de México*, Página 12 de Argentina y *Le Monde Diplomatique* de Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España y Perú, 2010, pág. 8.

⁶ Danani y Beccaria, apud DANANI, C. y HINTZE, S., *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011, pág. 105.

⁷ Gluz apud ELICHIRY, N. (comp), op. cit., 2011, pág. 72.

⁸ La Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), promulgada en el 2006, posiciona al Estado como garante del derecho a la Educación. Otras leyes de alcance nacional fueron la Ley 26.150 (“Programa Nacional de Educación Sexual Integral” de 2006); la Ley 26.075 (Ley de Financiamiento Educativo de 2006), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), la Ley Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004) y la Ley 25.864-180 (Ley de los 180 días de clase, 2004).

bierno, sino también desde la capacidad estatal construida históricamente, los aspectos culturales en su implementación y los diversos actores e intereses en juego, entre otros. Senén González plantea que a partir del 2003 hubo una repolitización de las políticas públicas.⁹ Así, el discurso político volvió a cobrar un lugar central al promover un Estado como garante de derechos. Si nos detenemos en las leyes, la autora afirma “que es la primera vez que la Argentina cuenta con un esquema tan diverso como marco de política que se constituye en esquema regulatorio” y que “buscó crear resortes legales para resolver los problemas pendientes”.¹⁰

Estas nuevas leyes son parte de la configuración del ámbito público. La injerencia de las concepciones y las prácticas propuestas están condicionadas por múltiples factores: la capacidad estatal del Estado Nacional y de cada provincia, de quiénes se apropien de estos nuevos discursos, de los actores que promuevan la implementación real en sus escuelas, etc. En el caso de la CABA, entre los años 2007 y 2015, es de dominio público que el gobierno electo por los ciudadanos porteños –en el 2007 y reelecto en el 2011 y el 2015– tuvo una visión ideológica opuesta al gobierno nacional. Esto trae como consecuencia que las políticas promovidas por las instancias del Estado Nacional encuentren resistencias en los funcionarios que responden a los lineamientos locales. Por otro lado, no está en la agenda del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje de la escuela pública ni ampliar el rol del Estado en función del cumplimiento de los derechos de los sectores populares. Por el contrario, hay una notable continuidad de las políticas neoliberales, por ejemplo, al aumentar los subsidios estatales a las escuelas de gestión privada y sub-ejecutar el presupuesto educativo.

1.1.4. Diseño e implementación de políticas públicas: análisis del Programa Puentes Escolares y el CEIA

En este apartado se pretende analizar la construcción del problema en torno a la no escolarización de niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle y las líneas de acción adoptadas por el Estado. Tanto el Programa Puentes Escolares como el CEIA convocan a esta población.

El Programa Puentes Escolares es estudiado a partir de sus fundamentos y de los relatos brindados en las entrevistas, y su análisis ayudará a dilucidar la forma en que fue construido el problema educativo de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle y la intervención del Estado.

⁹ Senén González apud PERAZZA, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique, 2008.

¹⁰ Senén González apud PERAZZA, R. (comp.), op. cit., 2008, pág. 95.

Asimismo, se identifica el modo en que las dos instancias del Ministerio de Educación de CABA –que explícitamente trabajan con esta población, este programa y el CEIA¹¹ han construido un proceso compartido en la esfera pública.

El Programa Puentes Escolares¹² surge con el propósito de tender un “puente” entre el niño en situación de calle y la escuela. Por un lado, está conformado por *talleres* educativos de un menor grado de formalización que una escuela y sin acreditación de ningún nivel. Por otro lado, algunos trabajadores de dicho programa se integraron al equipo inicial del CEIA, que ya contemplaba la acreditación del nivel primario otorgada por la Supervisión de Centros Educativos. Esto último habilitó un trabajo de acompañamiento más integral de los estudiantes, ya que el programa sumó al CEIA otras profesiones además de maestros.¹³

El Programa Puentes Escolares surge en marzo de 2001 de la mano de un equipo de trabajo de la entonces Secretaría de Educación de CABA. Este grupo de profesionales estaba interesado en dar algún tipo de respuesta a la problemática educativa de personas en situación de calle. Algunos antecedentes del programa son los espacios educativos de ONG, organizaciones territoriales y el mismo CEIA, que ya trabajaba con esta población. Para analizar con mayor detenimiento el programa, podemos identificar en el momento del diseño el problema y la situación deseada que se pretende

¹¹ Hay instituciones formales y propuestas educativas con menor grado de formalización que incluyen estudiantes en situación de calle, como son los Centros Educativos del Programa PAEBYT del Ministerio de Educación. Sin embargo, no fueron creados para tal fin ni el grupo de estudiantes comparte mayoritariamente esa situación.

¹² Ver Anexo.

¹³ La primera coordinadora del Programa Puentes Escolares recuerda los inicios del mismo: “La idea de ‘Puentes’ no era inventar el agua tibia, es decir, las cosas que se venían haciendo iban a formar parte de la experiencia. Por ahí, después los talleres empezaron a tener una entidad importante y ahí sí uno puede decir que inventó algo de alguna manera. Pero en principio era trabajar con lo que se estaba haciendo y reforzarlo. Se tenían muy pocos recursos, era mi sueldo, el de una asesora y creo que nada más, entonces no se podía hacer mucho. Mi idea original con el tema de los talleres era que los talleres iban a ser de un tiempo muy acotado y que después el Isauro iba a absorber a esta población. Inmediatamente después en la práctica se contradijo, entonces, la idea que al principio era justamente ese puente entre los talleres y lo que en ese momento tenía a mano que era el Isauro. Al principio hubo una vinculación porque yo intentaba todo el tiempo que los pibes que iban al CAINA [Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia] o al Santa [Centro de día “Santa Catalina”] pudieran empezar a participar de una experiencia un poquito más formal y que también acreditaran”, Entrevista a la coordinadora del Programa Puentes Escolares. Asimismo, la entrevistada describe el contexto de esa época, principios del siglo XXI, como una de las crisis sociales más agudas que vivió la Argentina, durante la que los más perjudicados fueron los sectores populares y las personas en condiciones de extrema pobreza, como los estudiantes del programa.

alcanzar.¹⁴ El primero se refiere a la exclusión de la población mencionada de las instituciones escolares, y sus causas están orientadas al sistema educativo: las propuestas existentes y posibles para que estos estudiantes o potenciales estudiantes accedan, permanezcan y egresen eran escasas o casi nulas. En relación a la situación deseada, es la vinculación y el sostenimiento de propuestas educativas escolares tradicionales y/o no tradicionales y su inclusión en la oferta educativa dentro del sistema educativo formal.

Este punto es de crucial importancia, ya que por ejemplo, podría ubicarse el problema en los estudiantes, responsabilizándolos de su inasistencia a las instituciones escolares. Las formas de concebir el problema están en continua disputa. El gobierno electo democráticamente en el año 2007 pretendía trasladar el Programa Puentes Escolares a la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de CABA. Sin desconocer que son múltiples las causas por las que un estudiante en situación de calle no sostiene la escolaridad, este cambio supondría otra visión del problema, circunscribiéndolo a problemas sociales o individuales, sin vincularlos con los propios límites del sistema educativo.¹⁵ Esta afirmación no desacredita un trabajo en conjunto con áreas del Ministerio de Desarrollo Social que ambas instancias promueven. Tanto el equipo del Programa Puentes Escolares como el del CEIA, acompañados por los gremios docentes, se resistieron a este cambio y lograron permanecer dentro del Ministerio de Educación.

Las respuestas a la problemáticas son enunciadas en la formulación del programa. También son enriquecidas y/o actualizadas por el equipo de trabajo que, comprometido con esa realidad, construye alternativas posibles a la no escolarización de los sujetos. El equipo del CEIA en los primeros años estaba conformado por docentes de la Supervisión de Centros Educativos y el Programa Puentes Escolares. Los integrantes del CEIA con dependencia administrativa y pedagógica de esa instancia asistían a reuniones convocadas por el programa. Esto facilitaba la comunicación, los debates y el intercambio de prácticas e ideas entre docentes con experiencias similares. Cabe señalar una distinción que acompañó siempre ese vínculo: el CEIA es un centro educativo y, como tal, tiene ciertas regularidades y exigencias de la educación formal (calendario escolar, boletines, certificados del nivel pri-

¹⁴ Siguiendo a Fernández Ballesteros, apud CHIARA, M. y PASCUAL, L. (coords.), *Guía para evaluación de programas en educación*, [en línea], Buenos Aires, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10%20target=

¹⁵ Por ejemplo, en Uruguay las prácticas socioeducativas son parte del Ministerio de Desarrollo Social, como lo explica Jorge Camors en *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*, Montevideo, Editorial Grupo Magro, 2012.

mario, etc.). En cambio, los talleres solo dependían de la coordinación del programa y las prácticas podían ser modificadas al recurrir a esta instancia.

Las políticas públicas orientadas a este sector están signadas por la represión, la judicialización, la criminalización de la pobreza y el asistencialismo. Disputar dentro del Estado el derecho a la educación es parte de lo inédito de este programa y del CEIA. Desde una mirada de control social, puede generar el interés de quienes consideran estas instancias educativas como respuestas contenedoras a la “potencial conflictividad” de estos grupos. Desde una perspectiva de derechos humanos, atañe a los promotores del cumplimiento de todos los derechos en un horizonte de igualdad.

Recuperar la historia de procesos sociales amplios y de los procesos educativos en particular, habilita a caracterizar el ámbito de las políticas públicas donde surge el CEIA y a identificar cristalizaciones de políticas públicas contemporáneas y anteriores teniendo en cuenta el ciclo de la política pública. Es decir, los efectos de la política no culminan con su interrupción, sino que pueden perdurar a lo largo del tiempo. Tal es el caso de los centros educativos de la DINEA que pasaron a otras jurisdicciones y han conservado, en algunos actores y/o instancias, propósitos de la política pública promovidos en el año 1973.

1.2. Proceso histórico de constitución del CEIA

Los inicios, la implementación del proyecto de Jornada Extendida y la consolidación de la propuesta con el edificio propio en Av. Paseo Colón, son algunas de las etapas elegidas en este apartado para dar cuenta de la historia del CEIA. Los entrevistados han coincidido en nombrar ciertos saltos cualitativos al referirse a los espacios físicos en los que ha permanecido el CEIA, por esta razón se hace mención a cada institución alojante como “un momento” particular del centro.

1.2.1. Inicios: CTA y MOI

Creación del CEIA en la CTA

Los primeros días del CEIA fueron por el año 1998 cuando la supervisión de Centros Educativos de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente¹⁶ autorizó la creación de un centro educativo en una de las sedes de la CTA (Central de Trabajadores de la Argentina), sita en la Av. Independencia 766 de CABA.

¹⁶ Actualmente denominada Gerencia Operativa Educación del Adulto y del Adolescente. Ver Anexo.

Los centros educativos tienen una modalidad particular: se establecen para que adolescentes (mayores de 14 años), jóvenes y adultos puedan cursar y finalizar la primaria. Dividen las etapas de este nivel en tres ciclos. Las clases son de dos horas diarias con las materias curriculares básicas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias naturales y Ciencias sociales). Hay un docente a cargo del grupo. Por último, estos centros tienen lugar en entidades alojantes, es decir, instituciones públicas y ONG que brindan su espacio físico.

La supervisora de los centros educativos en 1998, Stella Maris Moreno,¹⁷ tenía una trayectoria significativa. Ella había sido parte de la DINEA en la época del gobierno de Cámpora y promovió la creación del Centro Educativo en la CTA al percibir en este espacio “una población importante que podía necesitarlo”: personas en situación de calle, integrantes de la agrupación AMMAR (Asociación de Mujeres Meretrices de la República Argentina), jubilados, inmigrantes, entre otros:

A mí me parecía... era como un espacio ideal [la CTA], porque la realidad es que yo vengo de la línea del 73, ¿no? Que la pasaron a Municipalidad en el 81 y pasaron lo que quedó. A mí me habían echado en el 76, y a muchos otros. Entonces, veníamos con ese esquema, donde vos trabajabas [...] Primero, había profesionales de todo tipo: sociólogos, antropólogos, psicólogos, comunicadores... Entonces, trabajábamos con la pedagogía de Freire.¹⁸

Una de las entrevistadas recuerda a Stella Maris Moreno como una supervisora particular, en la que encontró un “personaje militante, educador, militante del sector popular, muy diferente a otras supervisoras”. Además, Moreno, es reconocida junto a Fátima Cabrera (Coordinadora del PAEBYT),¹⁹ como una referente de uno de los Foros de Educación de la CTERA en la década del 90.

La supervisora promueve a Susana Reyes, actual coordinadora, como primera maestra por su trayectoria docente, su experiencia política y su compromiso con la educación de los sectores menos favorecidos.

No. De casualidad no cayó nadie. La realidad es que Susana también estaba con otro grupo de chicos en situación de calle en Liniers. Bueno, cuando se generó la posibilidad de este centro, obviamente, tenía que venir un maestro ideológicamente coherente. Yo no recuerdo ni cómo

¹⁷ Stella Maris Moreno fue supervisora desde 1992 hasta el 2006.

¹⁸ Entrevista a supervisora de Centros Educativos. Las entrevistas han sido levemente modificadas para uniformar cuestiones de estilo y eliminar marcas de la oralidad. Estos cambios no afectan en ningún caso el sentido de lo que relatan los entrevistados.

¹⁹ Programa de Alfabetización Básica y Trabajo. Ver Anexo.

hice pero vos tenías que ver cómo determinar, porque hay un listado y vos tenés que llamar por listado.²⁰

Otra de las personas entrevistadas rememora los pasos iniciales del CEIA: una maestra a cargo de un grupo de estudiantes en una pieza, en un primer piso sin ventana, con una mesa larga, sillas, una “bibliotequita”. Afirma que “en ese pedacito está la escuela”, “no necesitás nada más”. También, le impactó la presencia de Susana en su rol de maestra. El primer día que visitó el CEIA encontró a la maestra y a seis mujeres. La entrevistada relata un hecho que presenció al observar una clase: un chico con apariencia física que denotaba descuido, irrumpió y preguntó “¿dónde está mi cuaderno?”, “acá está, en el mueble”, le contestó Susana muy tranquila. Una de las mujeres le hizo un café con leche y le dio medialunas. El chico entró luego con las manos y la cara limpia, el pelo mojado y acomodado. Se puso a comer, tenía mucha hambre, recuerda. La entrevistada valora los roles entrelazados –maestra y estudiantes adultos– y el rol de las compañeras frente a la situación de desvalimiento del chico. Refiere que al presenciar los hechos educativos acontecidos en ese primer tiempo, palpaba la posibilidad de educación en contextos desfavorables.

La CTA les cedió un aula para que el centro educativo funcionara. Había estudiantes de los tres ciclos de la escolaridad primaria y la docente trabajaba en simultáneo con todos ellos. La matrícula no cesaba de crecer, por tal motivo, se incorporó otro maestro de la Supervisión de Centros Educativos.

Ya por el final de la década del 90, se generó un espacio para los hijos de los estudiantes: funcionaba en forma cooperativa e informal entre los estudiantes y docentes. A veces, los maestros recurrían a un “corralito improvisado” para que los bebés pudieran permanecer dentro del aula. Al llegar el 2002, se creó el Jardín Del Puente.²¹ Esto sucedió a partir de una gestión del Programa Puentes Escolares. En un espacio continuo al aula mencionada, trabajaban docentes del nivel inicial del Ministerio de Educación de CABA, responsables de la tarea pedagógica hacia los niños más pequeños.

Susana Reyes así lo retrata:

[...] entonces empezaron a venir los chicos. Nosotros, en ese momento, utilizábamos un aula que era muy chiquita, que era el salón donde estaba la oficina de un referente de la CTA. En ese momento, era el instituto, al lado, un salón de usos múltiples pero muy chiquito. Ahí estábamos

²⁰ Entrevista a supervisora de Centros Educativos.

²¹ Si bien el Jardín “Del Puente” es parte de la propuesta educativa del CEIA, esta investigación no tiene por objeto de estudio su proceso de institucionalización, ya que adquiere algunas particularidades que es necesario indagar para tener análisis más rigurosos, que no son contemplados por este trabajo.

nosotros y al año siguiente, cuando empezaron a venir los primeros chicos que eran dos, una parejita, que estaban desde muy chiquitos en Constitución, desde los siete años, L y A, ya ellos empezaron a traer a otros y a otros, viste, fue el boca a boca. Y así se empezó a armar, empezaron a venir con sus bebés. A estaba embarazada, después tuvo al bebé, y bueno, “¿qué hacemos?” y empezamos a sostener a los bebés. Después, compramos un corralito para ponerlos, ahí empezó como una cosa de crecimiento y crecimiento que después, el mismo referente de la CTA nos hizo hacer un aula abajo en el playón de la CTA.²²

Hasta este momento el trabajo era sostenido por los maestros y el acompañamiento de la supervisora. Luego de algunos años –en el 2001– se integró el Programa Puentes Escolares, como ya hemos mencionado. A través de este programa, el CEIA incorporó un auxiliar, maestros y otros profesionales de diferentes áreas (una trabajadora social y un psicólogo). De esta forma, quedó constituida una instancia con más posibilidades de abordar las situaciones de los estudiantes desde una visión integral y con mayor continuidad, ya que había personas destinadas a la atención de ciertas problemáticas sin que recayeran en su totalidad sobre los maestros. Asimismo, este programa proveía de algunos recursos materiales, tales como cuadernos, libros, útiles.

En este período ya se vislumbraba la necesidad de ampliar la propuesta educativa. Por mencionar un ejemplo, en el 2003, comenzó un taller de Teatro con un profesor del mencionado programa. Se dictaba una vez por semana y se desarrollaba dentro del horario de clases.

La cantidad de estudiantes continuaba en aumento. En el 2006, el lugar cedido por la CTA resultaba pequeño para desarrollar las actividades, sin entorpecer las propias del CEIA y las de la CTA. Empezaron la búsqueda, junto con personas de la CTA, de un nuevo espacio para el CEIA y lograron ser recibidos en una sede del MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos de la CTA).

Estadía en el MOI

A principios del año 2006, el CEIA se mudó a la cooperativa El Molino, perteneciente al MOI, en la calle 15 de noviembre 1749. En este edificio disponían de dos aulas –que fueron construidas con la colaboración de docentes y estudiantes– y un cuarto que oficiaba de “sala de maestros”.

Una de las maestras reseña el primer cambio edilicio de la siguiente manera:

²² Entrevista a la coordinadora del CEIA.

El cambio de lugar físico, de la CTA pasar al MOI, eso fue un cambio que le dio una institucionalización distinta a lo que es escuela, por muchas cosas. Primero por el espacio físico, porque me parecía que los pibes se merecían otro lugar, el lugar también es importante, el lugar físico, el lugar real. Después porque me parece que se abrió a la comunidad de alguna manera. No porque antes no hayan ido otros chicos, pero... como que la población era muy homogénea, eran chicos en situación de calle, y había algún que otro adulto que por ahí iba o de algún hotel pero lo que priorizaba era lo otro. Me parece que el tema del MOI se insertó más comunitariamente y permitió una heterogeneidad que me parece súper interesante.²³

A esta altura el centro educativo ya se había “desdoblado” en cuatro centros.²⁴ ¿Qué significa esto? En la lógica del funcionamiento de los centros educativos –con clases de dos horas diarias– se desempeñaban, en la formalidad, cuatro centros educativos. Esta fue la manera de resolver la extensión de horas de clases, ya que no había una instancia escolar diurna que durara más de dos horas bajo la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. Entonces, para extender el horario de clases de los estudiantes, se sumaban en continuado cargos de centros educativos.

Los más pequeños también percibieron cambios. Los estudiantes contaban con un jardín para sus hijos que era cogestionado con los integrantes del MOI. Se disponía de dos aulas para su funcionamiento y había docentes del nivel inicial del Ministerio de Educación de CABA e integrantes del MOI que, de forma voluntaria, colaboraban con las tareas de las docentes.

Con respecto a los talleres y la ampliación de la propuesta educativa, ya no solo era posible cursar la primaria sino que se les acercaban a los estudiantes otras actividades orientadas a la formación y recreación artísticas y de comunicación. Para citar algunos, se desarrolló un taller de Video desde el Programa Medios en la Escuela del Ministerio de Educación de CABA, en el que trabajaban, de manera articulada, una docente del programa con un maestro del CEIA. Otra actividad optativa era el taller de Circo. Relata un docente que “el circo estaba antes de la jornada de la escuela, entre turno mañana y turno tarde, al mediodía, estaban los profes de circo que venían por el SERPAJ (Servicio Paz y Justicia)”.²⁵ En esos tiempos también comenzó

²³ Entrevista a docente.

²⁴ Los centros educativos funcionan con cargos de dos horas diarias y por cada cargo hay un maestro. Para poder ampliar el tiempo de clases de los estudiantes, se sumaron cargos continuados, es decir, cargos docentes que funcionaban de 9 a 11 hs., luego cargos docentes que funcionaban de 11 a 13 hs. y finalmente los que funcionaban de 13 a 15 hs. Aunque el grupo fuese el mismo, los cargos docentes de las materias curriculares cambiaban.

²⁵ Entrevista a docentes.

el taller de revista, con docentes voluntarias, que continuará hasta la actualidad con las mismas personas con cargos estables.

Durante ese año –el 2006–, maduró el proyecto de Jornada Extendida, base del actual proyecto institucional. La coordinadora del CEIA, Susana Reyes, así lo explica:

[...] entonces armamos un proyecto de “Jornada Extendida” porque los pibes cuando llegaba fin de año y les preguntábamos cuál fue el día más lindo del año, cuál fue el día más triste, siempre lo más triste era “el día que no hubo clase” y “¿qué le gustaría?”, “estar más tiempo en la escuela”. Tal era así que seguíamos con dos horas y entonces teníamos tres turnos de dos horas y se quedaban los de la mañana los tres turnos y era imposible porque nunca teníamos lugar. Por eso nunca teníamos lugar, porque siempre se quedaban todos. Entonces dijimos, hagamos dos turnos como jornadas extendidas que tengan arte. Por ejemplo, teníamos el “Circo Social”, pero todo “ad honorem”, no había nada. Las profesoras de Revista, el Taller de Revista en ese momento se incorporaron “ad honorem”, hicieron el primer número y así, la gente que venía, venía de onda y nosotros dijimos “no” por una cuestión de la educación como derecho, los pibes no tienen por qué tener profesores que vengan y que no lo pague el Estado, que el Estado se haga cargo de esto que es un derecho. Entonces presentamos el proyecto con todo, con jornada extendida.²⁶

1.2.2. Implementación del proyecto de Jornada Extendida: pasaje por la UOCRA

Una vez más el espacio cedido al CEIA resultó insuficiente: se sostuvo la ampliación de la matrícula y de las propuestas educativas. En el 2007, durante la exploración de nuevas instituciones alojantes, el CFP (Centro de Formación Profesional) Nro. 3 del Ministerio de Educación de CABA y la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina) firmaron un convenio con el CEIA. Este nuevo organismo dejaba a disposición del CEIA una mayor cantidad de espacios en mejores condiciones edilicias que las anteriores. El edificio constaba de cinco pisos,²⁷ donde cedieron: tres aulas, una cocina, un comedor, una sala de computación, un aula para el jardín y

²⁶ Entrevista a la coordinadora del CEIA.

²⁷ El edificio cuenta con cinco pisos y algunos espacios son sistemáticamente ocupados por actividades determinadas. Por ejemplo, en el segundo piso funciona una escuela de enfermería, en el primer piso hay un aula-taller de electricidad. En el 2009 el edificio entró en obra y algunos lugares fueron modificados.

un cubículo de “sala de maestros”.²⁸ Una de las entrevistadas describe este espacio como una “nueva configuración física”. Si bien la misma entrevistada afirma que –en los inicios del CEIA– en aquella aula lúgubre, precaria y con un pizarrón, una mesa y sillas, “había escuela”; en este cambio había aparecido una configuración nueva: “un tiempo y un espacio escolar”. Según ella, el nuevo edificio daba la oportunidad de aprendizajes distintos, entre ellos el de las normas sociales. Asimismo, en la entrevista se valora la amplitud del espacio, del aula, de los tiempos y los espacios escolares: “sentir que están en un grado, un aula que les pertenece” es sentir que son parte de una escuela, comprendiendo la importancia de cuidarla y respetarla.

Uno de los rasgos más distintivos en el 2007, fue llevar adelante el proyecto de Jornada Extendida diseñado por el equipo docente. Por un lado, el proyecto consideró las necesidades e inquietudes de los estudiantes; por otro, tuvo el aval de las autoridades de la Dirección del Adulto y del Adolescente y el Programa Puentes Escolares. ¿En qué consistió? En una primera instancia, se prolongó la cantidad de horas de clases curriculares y se sumaron talleres curriculares y de contraturno (optativos y con orientación en oficios). El dinamismo es uno de los rasgos más sobresalientes del CEIA, podemos detenernos en la organización de los talleres para dar cuenta de ello. En un principio, estaban concentrados los lunes y viernes, y las clases curriculares los martes, miércoles y jueves. Al año siguiente, se repartieron entre todos los días de la semana: había así de lunes a jueves horas curriculares con maestros y, en general, un taller. Esta decisión fue tomada luego de la evaluación del primer año de implementación del proyecto de Jornada Extendida. El equipo identificó que era desfavorable que los estudiantes no tuvieran clases dos días por semana con los maestros, dado que son ellos los que sostienen el vínculo cotidiano. En cambio, los viernes, para que los maestros pudieran tener la reunión semanal, se sostuvo que Educación física²⁹ y otros talleres cubrieran toda la jornada escolar.

El CEIA se organizó en dos turnos. En el turno mañana, los estudiantes asisten desde las 9.00 hasta las 13.00 hs., con la posibilidad de quedarse algunos días a los talleres de contraturno. El turno tarde comienza a las

²⁸ En este período hubo varias modificaciones. En cuanto a las modificaciones edilicias, el jardín comenzó en un espacio en planta baja sin mucha luz natural. Luego fue trasladado a un aula en el quinto piso. En los primeros años de la estadía se disponía de la cocina (el concesionario a cargo del comedor escolar cocinaba en el lugar) y del comedor. En los dos últimos años, primero por reformas y luego por decisión de autoridades de la UOCRA, este espacio no fue cedido al CEIA. Los estudiantes deben almorzar en el pasillo del tercer piso con comida en bandeja.

²⁹ Las clases de Educación Física se realizaron en el Polideportivo Martín Fierro de CABA durante la estadía en el edificio de Humberto Primo 2260.

12.30 y finaliza a las 16 hs., quienes opten por este turno pueden concurrir algunos días por la mañana a los talleres.

En esos tiempos, era más común ver a niños en los pasillos y en las aulas: los estudiantes llegaban al CEIA con sus “hermanos de calle”. Los que tenían menos de 14 años no podían ser inscriptos en el CEIA por el requisito de la edad,³⁰ sin embargo, este escenario no paralizaba al colectivo de trabajadores ni dejaba que este se apoyara en las cuestiones formales, por el contrario, crea la oportunidad para gestionar, ante las autoridades de ese momento –2007–, la creación de un Grado de Nivelación.³¹

La institucionalización de este proyecto podría ser considerada como la base de la actual propuesta educativa.³² No fue una labor sencilla. Hubo mucha reflexión y debate en torno a las prácticas para que estén en sintonía con las necesidades y los deseos de los estudiantes. En esta línea, el espacio creado en ese entonces y de vital importancia fue “la reunión de los viernes”: un espacio donde los docentes intercambian sobre la tarea, los procesos escolares y las prácticas culturales de los estudiantes, la propuesta educativa, entre otros aspectos (en las etapas anteriores había momentos de reflexión conjunta, pero en esta se institucionalizó de forma sistemática y dentro de la jornada escolar). En el siguiente capítulo veremos cómo este dispositivo es parte crucial de la construcción colectiva.

¿Cómo se resolvió a nivel organizativo? Los días viernes, mientras los estudiantes quedaban a cargo de profesores de Educación física y de otros talleres, los maestros de ciclo y de nivelación, junto con la coordinación y el equipo de apoyo, estaban habilitados a participar del encuentro de trabajo. También la institucionalización de este espacio llevó un tiempo por la falta de acuerdos y compromisos con las autoridades de otras instancias del Ministerio de Educación. Por ejemplo, los profesores de los talleres de los viernes, aunque estaban en condiciones de comenzar con los talleres junto con el año lectivo, eran autorizados luego de unos meses. Los primeros momentos del año, el equipo debía reacomodarse para sostener la reunión y alguna propuesta para los estudiantes.

Otra cuestión a subrayar de esta etapa, es que parte del equipo del CEIA, algunos ex trabajadores y personas afines, constituyeron una Asociación Civil sin Fines de Lucro con la idea de poder ampliar proyectos, ya que estos a veces encontraban muchos límites dentro de las políticas estatales –en particular los relacionados con el trabajo y la vivienda. La asociación se

³⁰ Los Centros Educativos convocan a personas mayores a 14 años. Pueden cursar primero o segundo ciclo con algunos años menos, pero al momento del egreso deben tener 14 años para recibir su acreditación.

³¹ Corresponde al Programa “Grados de Nivelación”. Ver Anexo.

³² En el Anexo se describe la organización de la jornada escolar para el turno mañana del año 2010.

estableció también como una vía para recibir donaciones: el CEIA no tiene cooperadora escolar, instancia mediante la cual otras escuelas reciben recursos económicos. Esta ONG se creó como una herramienta más a la hora de la ampliación de la propuesta del CEIA. Es una entidad autónoma del centro educativo, pero sus acciones están destinadas a los mismos niños, adolescentes y jóvenes.³³

La estadia en esta sede estuvo acompañada por un vínculo de tensión entre ambas instituciones, en especial luego del primer año. Los acuerdos en relación con los espacios cedidos no fueron cumplidos en su totalidad por la UOCRA. Al mismo tiempo, el funcionamiento del CEIA demandaba condiciones edilicias que la UOCRA no estaba dispuesta a brindar y el Ministerio de Educación de CABA no mediaba o no intervenía para garantizarlas.

1.2.3. Consolidación de la propuesta: el edificio propio

Luego de las variadas acciones que llevó a cabo el equipo del CEIA en articulación con otras instituciones, en 2011 le fue cedido parte de un edificio³⁴ en la Av. Paseo Colón para uso exclusivo. Se ingresó así en la etapa de la consolidación del proyecto institucional con el reconocimiento, explicitado a través de este hecho, del Ministerio de Educación. En general, las actividades que se desarrollaban en el edificio anterior se mantuvieron, pero con mayor comodidad para desplegarlas. Por ejemplo, existe la posibilidad, y así se decide, de que el primer y el segundo ciclo conformen dos grupos diferentes. El CEIA –en el 2013– cuenta con cuatro aulas, una biblioteca, una sala de computación, un salón comedor, un aula para entrevistas y otra para los talleres de contraturno, un mayor número de baños, un aula para el jardín con baños exclusivos y una sala de maestros.³⁵ Ese mismo año, luego

³³ Por ejemplo, en el 2012 se implementó el Proyecto “Bicicletas”, que es financiado por el Ministerio de Seguridad y Derechos Humanos de la Nación pero gestionado por la Asociación Civil Isauro Arancibia. A partir de un convenio con dicho ministerio, las bicicletas depositadas en las comisarías fueron cedidas al proyecto para que los estudiantes las repararan y pintaran. Esta actividad está formalizada en un curso a cargo de profesores y capacitadores donde los estudiantes aprenden el oficio de ciclero y el de fileteador. Al finalizar el curso, cada uno obtiene la bicicleta que ha aprendido a reparar.

³⁴ El edificio no contaba con todas las condiciones garantizadas que exigía una escuela. Luego de varios reclamos por parte del equipo CEIA al Ministerio de Educación de CABA, se hicieron algunos arreglos. El proceso fue complejo: el equipo del CEIA dio intervención a la Asesoría General Tutelar para que registrase las inseguridades vigentes sin que el Ministerio de Educación se hiciese cargo. La Asesoría General Tutelar inició un juicio al Ministerio y de esta manera se realizaron las modificaciones necesarias, tales como poner protección a las ventanas de vidrio, barandas en las escaleras, etc.

³⁵ Durante el año 2015 se remodelaron y ampliaron los espacios para el uso del Centro Educativo, abarcando tanto la planta baja como el primer piso. Al mismo

de gestiones desde el CEIA, se abre un CAI (Centro de Atención Infantil) del Ministerio de Educación de la Nación en el mismo edificio.³⁶ El equipo docente de este centro realiza talleres y salidas recreativas los sábados, dos días de la semana diseña talleres y actividades de apoyo escolar.³⁷

El CEIA también se constituyó como institución de referencia no solo para los estudiantes que transitan su escolaridad, sino también para los egresados. Es común que vuelvan y se sumen a alguna propuesta pensada para este grupo o participen de otras actividades del CEIA. El centro también orienta a muchas personas en la búsqueda de alguna propuesta educativa, por ejemplo, a personas que han finalizado su primaria se las informa sobre la oferta pública vigente y se las vincula con otros espacios, como el taller de Pos Primaria del programa Puentes Escolares que trabaja con este nivel.³⁸

Recordemos que el presente texto se basa en la investigación realizada en el CEIA hasta el 2013. En los años posteriores, se instituyeron otros proyectos, algunos relacionados con el trabajo, como microemprendimientos laborales, otros con egresados; articulaciones con la SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia) que promovió subsidios habitacionales hacia los estudiantes para residir en hoteles de la Ciudad de Buenos Aires; la inauguración de una Verdadera Casa Donde Vivir por parte de la Asociación Civil, para mencionar algunos.

Una de las docentes menciona las facilidades y obstáculos que conllevó este cambio de edificio:

Hay cosas que están buenísimas, que nos permiten otra relajación para pensar [...] estamos más cómodos, en nuestro lugar y, a partir de ahí podemos empezar a armar un montón de otras cosas que tienen más que ver con lo pedagógico. Y después, otra cosa [...] es una sospecha que tengo, es que durante todo ese tiempo que vinimos luchando por el edificio, había como un aglutinamiento en ese objetivo y, desde que llegamos acá, siento que ahora estamos más cada uno por su lado. Tam-

tiempo que el GCBA destina recursos a la remodelación del edificio, su continuidad está afectada por el posible trazado del Metrobus por la Av. Paseo Colón. El equipo docente y estudiantes del CEIA, junto con las redes de organizaciones con las que se vincula, han emprendido múltiples acciones para sostener ese edificio (medida de amparo judicial, festivales en la vía pública, notas periodísticas, etc.).

³⁶ Ver Anexo.

³⁷ Durante los días de semana del 2012 se ha llevado a cabo un taller de cerámica la primera parte del año y actividades para fortalecer los procesos de escritura y lectura de los niños. La propuesta del CAI es centrarse en niños menores de 14 años, por eso trabajan mayormente con los estudiantes del grado de nivelación, aunque también suman algunos estudiantes niños de los ciclos y del barrio.

³⁸ En 2015 se sumó el Programa FINES de nivel secundario en articulación con la Universidad Nacional de Avellaneda. Las clases tienen lugar en el CEIA.

bién cambió mucho la población, los pibes caen mucho más deteriorados, mucho más chicos, mucho más chicos solos...³⁹

Los procesos grupales también son parte del proceso institucional: al identificarse una meta común (el edificio) y un consenso en cómo asumir estrategias para alcanzarla, se facilita la cohesión grupal. Al cumplirse este propósito tan aglutinador, el equipo continúa su proceso en pos de otros objetivos.

Para concluir este apartado, es preciso subrayar que la ampliación de la propuesta educativa con múltiples actividades demandó de condiciones edilicias que respondieran a los requerimientos que se presentaron. Por otro lado, el crecimiento constante de la matrícula también fue motivador para la búsqueda de un lugar físico que pudiese alojar con comodidad a la cantidad de estudiantes que asistían y asisten en la actualidad:

A mí siempre me sorprendió lo de la matrícula, nunca pude ubicar por dónde pasaba o cómo era. Porque yo me acuerdo que a principios de año, por ejemplo en estos traslados de establecimiento, pensaba “¿vendrán los chicos?”. Yo siempre me hacía preguntas y siempre me sorprendió la cantidad de pibes que venían. Y además me daba cuenta de que era una pregunta mía porque de hecho Susana [coordinadora del CEIA] nunca se lo cuestionaba, porque ya sabía que los pibes iban a venir igual. [...] Pero si yo lo pienso ahora creo que el crecimiento de la matrícula siempre ha ido más por el lado de los pibes, esta cuestión oral, que hay un espacio que te aloja, como la multiplicación del “boca en boca”. Por otro lado, creo que también es un proceso y también va acompañado de esta estructura institucional, porque de alguna manera todo se fue preparando para poder recibir más, como que eso también fue un objetivo. No sé si fue tan explícito, pero implícitamente siempre estuvo este anhelo de crecer. Porque de hecho, el cambio de establecimiento, la sumatoria de docentes, la sumatoria de otros talleres, de otras instituciones, me parece que no fue tan explícito pero implícitamente siempre estuvo esta cuestión de crecer. Es como un todo, y los chicos también, fue un todo acompañado.⁴⁰

³⁹ Entrevista a docente.

⁴⁰ Entrevista a docente.

1.3. Rol docente y ciudadanía

Las prácticas de los docentes trascienden el trabajo en el aula y, en este sentido, la educación para la ciudadanía significa no solo “los modos mismos con los que se trabajan los saberes escolares y se construyen los conocimientos en el aula”, sino también “estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas”.⁴¹ Muchas veces sucede que la construcción de ciudadanía está orientada hacia las prácticas de los estudiantes (asambleas, construcción de reglamentos de convivencia, mediaciones, etc.), cuando sus mismos docentes no intentan prácticas democráticas y colectivas. El equipo docente del CEIA promovió cambios institucionales para ejercer la ciudadanía y así determinar: qué tipo de relación sostener con las autoridades, formular maneras de comunicar las necesidades de los docentes y de los estudiantes (gacetillas de prensa, cartas formales, recurrir a otras instancias públicas, etc.), promover la alianza entre diversos actores a fin de alcanzar los objetivos buscados, entre otros. Además, el trabajo en equipo es constante y se propician los espacios de discusión, decisión y participación para el ejercicio de la autonomía y el gobierno institucional. De igual modo, los docentes asumen, en algunas oportunidades, la representación política de los estudiantes. Mediante el CEIA, los alumnos han logrado expresarse en algunos ámbitos, como en la Legislatura, y esta acción se enmarca en un horizonte de igualdad:

A mí me llamaba mucho la atención cuando Susana [coordinadora del CEIA] decía, “para estos pibes, no el derecho a la educación, sino, la mejor educación, la mejor escuela, los mejores maestros” [...] Y eso es algo que se transmite y es una certeza. Que esto tiene que ser la mejor escuela para estos pibes.⁴²

¿Podemos hablar de la dimensión política del rol docente? En esta investigación hay múltiples signos que nos llevan a una respuesta afirmativa: los docentes protagonizan las políticas públicas al tensionar las posibilidades para constituir y sostener la propuesta institucional que se describe y analiza.

En los años transcurridos, se han presentado una variedad de conflictos con otros actores intervinientes en el proceso de institucionalización. Por ejemplo, los suscitados con respecto a las instituciones alojantes y el uso del

⁴¹ BOLÍVAR, A., “La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales”, Ponencia presentada en las II Jornadas de Educación: “Interculturalidad”, UGT-FETE, Facultad de Ciencias de la Educación, Córdoba, noviembre de 2003, págs. 10 y 16.

⁴² Entrevista a docente.

espacio físico, los pedidos de mayores recursos a autoridades y funcionarios del Ministerio de Educación, los vinculados con otros maestros de centros educativos que trabajan en otras condiciones y que califican los logros del equipo del CEIA como “privilegios”.

Con posterioridad a la implementación del proyecto de Jornada Extendida y con el cambio de autoridades en el 2008, se suscita una mayor cantidad de problemas que, en general, está relacionada a la falta de un marco normativo: prácticas instituidas y avaladas por las autoridades anteriores son cuestionadas por las nuevas autoridades.⁴³

Otra cuestión importante a considerar es el emprendimiento del equipo docente en pos de obtener un edificio para uso exclusivo. En el apartado anterior se describieron las diferentes posibilidades de las instituciones alojantes. Muchas de ellas no responden a las demandas de la dinámica escolar. Por este motivo, los docentes priorizaron el pedido y la búsqueda de un espacio que brindara más aulas y servicios tales como teléfono e internet.

También es preciso resaltar cómo el equipo acude a varias instancias para presentar los conflictos con las nuevas autoridades y las necesidades para el funcionamiento adecuado de la vida institucional. Denuncia, asimismo, acciones valoradas como “ataques” para desarmar el proyecto institucional. En los siguientes párrafos se describen algunas situaciones para dar cuenta de estas afirmaciones.

La falta de una normativa trajo como consecuencia que prácticas instituidas en una etapa particular –con el aval de algunas autoridades y funcionarios–, luego fueran cuestionadas en un momento posterior de su gestión. En este sentido, el equipo docente identificó como prioritario que el centro educativo tuviera una resolución para ser “creado” como escuela: una normativa para regular y garantizar la propuesta instituida y una ley para dar continuidad a los trabajadores. Ante la falta de respuestas desde el Ministerio, integrantes del equipo del CEIA comenzaron a trabajar en función de este objetivo. Por ejemplo, se informaron de los requerimientos necesarios; produjeron textos para fundamentar la experiencia; sistematizaron datos (la nómina total de docentes, la carga horaria, la dependencia administrativa, etc.). Un punto importante a considerar es la tarea de las delegadas gremiales de la UTE (Unión de Trabajadores de la Educación), quienes llevaron a

⁴³ Por ejemplo, el Centro de Formación Profesional Nro. 25 destinaba profesores para que garantizaran talleres en el CEIA en el 2007. Luego del cambio de autoridades, las nuevas deciden que estos profesores no podían seguir trabajando en la institución. El equipo del CEIA debió gestionar y generar alianzas con otros coordinadores de diferentes instancias del Ministerio de Educación para disponer de profesores que cubrieran esos cargos vacantes, ya que, si no se hubieran conseguido, los estudiantes hubieran perdido la mayoría de los talleres de oficio y de comunicación implementados en el proyecto de Jornada Extendida.

las reuniones del sindicato esta cuestión; trabajaron en forma conjunta con otros docentes para lograr la inclusión de los programas socioeducativos y cargos docentes contratados al Estatuto del Docente de CABA, en pos de garantizar la continuidad laboral y todos los derechos laborales.⁴⁴

Además, los docentes recurrieron a otras instancias por fuera del sistema educativo. Apelaron a la Legislatura porteña para que sancionaran resoluciones con un encuadre legal de la integralidad de la propuesta institucional. De esta manera, se obtuvieron dos Proyectos de Resolución: uno de la legisladora María Elena Naddeo y otro de la legisladora Laura García Tuñón.⁴⁵ Continuaron su labor en las reuniones de la Comisión de Educación, donde expusieron los problemas suscitados con las autoridades de la gestión iniciada en el 2008 y los conflictos que causaba retirar los cargos del concurso público.⁴⁶

La Junta de Disciplina también interviene en algunas situaciones: las denuncias hacia maestros del CEIA se iniciaron desde la Supervisión de Centros Educativos en el año 2008 y los maestros de la institución estudiada realizaron descargos y nuevas exposiciones. Dado que la mencionada Supervisión registra por escrito lo acontecido y luego utiliza estos documentos para argumentar acciones orientadas al CEIA, los integrantes del equipo dejaron de ejecutar solicitudes de forma oral y comenzaron a presentar notas escritas con copia a varias autoridades e instancias. Tomaron una nueva práctica: hacer constar en el libro de actas las irregularidades percibidas. Por ejemplo, en relación con las condiciones edilicias (actas de las páginas 143, 144 y 146 del año 2008), la comida en mal estado, el rechazo de documentación por parte de autoridades, etc. Como ha señalado una de las entrevistadas, el sistema es “procesista” y está instituido que los conflic-

⁴⁴ En el año 2010 se sanciona la Ley 3.623, la cual establece el ingreso de los programas socioeducativos y los cargos que contemplan, al Estatuto del Docente.

⁴⁵ En 2014, también, varios asesores de legisladores del Frente para la Victoria trabajaron en un proyecto de ley para modificar el Estatuto del Docente e incluir dentro del Área del Adulto y Adolescente, Escuelas de Jornada Extendida con la incorporación de todos los cargos vigentes en el CEIA.

⁴⁶ A fines de 2008, los cargos de los maestros de Centros Educativos iban a concurso. El único cargo titular en el CEIA era el de Susana Reyes (Coordinadora), el resto eran suplencias o interinatos, por lo cual muchos o todos esos cargos podían pasar a maestros que no habían trabajado en esta institución. El argumento principal del equipo del CEIA para que retirasen los cargos del concurso era priorizar la continuidad de los maestros que hacía años trabajaban y que habían construido vínculos con estudiantes que, en general, no tienen continuidad en los vínculos y cuentan con pocas referencias afectivas estables. Además, estos maestros habían diseñado e implementado el proyecto de “Jornada Extendida” y se presentaba la necesidad del seguimiento del mismo. Los sindicatos UTE (Unión de Trabajadores de la Educación) y ADEMYS (Asociación de Enseñanza Media y Superior) apoyaron en varias oportunidades al CEIA en la retirada del concurso de los cargos, hasta tanto no se generara una normativa para el mismo.

tos y/o las disputas de poder se manifiesten y se “resuelvan” vía instancias formales escritas, como la circulación de expedientes y de notas. Quien maneje mejor esa modalidad estará en mejores condiciones de “ganar la pulseada”. En este contexto, parte del tiempo laboral de maestros y directivos está destinado a esa tarea.

El sindicato UTE (Unión de Trabajadores de la Educación) acompaña las acciones decididas por el equipo docente del CEIA con su aval y presencia, además de colaborar con otros recursos. Por ejemplo, una abogada del gremio asesoró en las presentaciones de la Junta de Disciplina. La UTE ha apoyado las acciones promovidas desde el CEIA para reclamar por situaciones desfavorables y ha fomentado encuentros con legisladores porteños dispuestos a considerar al centro educativo, a los docentes y a los estudiantes. También, el rol de las delegadas del CEIA en el sindicato fue crucial, ya que sostuvieron una comunicación fluida para informar sobre lo tratado en los espacios colectivos de ambas instancias. En las reuniones de equipo de los días viernes se socializan los temas gremiales, se debate y se logran algunos acuerdos.

La búsqueda de espacios donde comunicar las injusticias percibidas en las vivencias cotidianas los llevó a presentar denuncias, por ejemplo, en el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), en la Defensoría del Pueblo de CABA y en la Asesoría General Tutelar de CABA. En el primer caso, la acusación se presentó por los hechos suscitados a partir de una reunión que tuvo lugar el 24 de septiembre de 2008, a la cual no fueron convocados adrede los maestros del CEIA. En el segundo caso, la presentación se realizó por diversos problemas, entre ellos, la falta de un marco normativo y de un edificio propio o de un lugar físico en condiciones óptimas. La Defensoría del Pueblo de CABA cuenta con un legajo del CEIA y ha solicitado informes en reiteradas oportunidades para que las autoridades del Ministerio de Educación respondan a lo pedido. En el último caso, en varias ocasiones, la Asesoría General Tutelar ha instado al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a cumplir con los derechos adquiridos de los estudiantes en relación con la escuela. En particular, ha acompañado la mudanza al edificio de Paseo Colón y la puesta en condiciones del mismo, proceso que aún continúa.

Otras de las prácticas recurrentes fueron la elaboración de gacetillas de prensa y la convocatoria a medios gráficos y audiovisuales para dar a conocer la experiencia, comunicar situaciones injustas o hacer pedidos puntuales. Por ejemplo, se dio una conferencia de prensa en junio del 2008 –identificada como un hito en la historia del CEIA– en pleno auge del conflicto con las autoridades del Ministerio de Educación. Los integrantes del CEIA fueron acompañados por muchos de los representantes que conforman la red desde sus inicios: ONG, organismos de Derechos Humanos, institu-

ciones del ámbito público de la salud y educación, legisladores porteños, representantes gremiales, etc. (actores que también participan en los actos escolares y en las acciones gremiales).

Si retomamos las escenas precedentes, podemos sostener que el equipo docente promueve la construcción de ciudadanía en la medida en que no solo se asume como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también toma la iniciativa de construir una nueva propuesta institucional escolar para una población que *a priori* no estaba incluida dentro del sistema educativo. Trabaja en pos de denunciar las injusticias y necesidades, y conseguir las condiciones pertinentes para sostener el proyecto institucional.

Necesidades individuales, grupales e institucionales pueden ser un “motor” para encarar algunos procesos e instituir nuevas prácticas. Es oportuno para vincular las prácticas analizadas en este apartado con su dimensión política, problematizar las caracterizaciones de Myriam Feldfeber sobre las nuevas leyes de educación: “los docentes continúan siendo el ‘objeto’ de la política antes que sujetos centrales en su definición”.⁴⁷ A partir de esta afirmación, se pueden plantear –al menos– dos formas de revertir esta situación. La primera, es que las autoridades estatales y los funcionarios del gobierno promuevan la participación para que los docentes ocupen lugares estratégicos de decisión en la definición e implementación de políticas públicas. La segunda forma, es que los mismos docentes organizados disputen en el ámbito educativo sus propuestas, experiencias y saberes. El caso estudiado se enmarca en esta última: a lo largo de los años se instituyó una propuesta educativa que, en la actualidad, es parte de la oferta pública de CABA. Además, los docentes se encuentran en un proceso de legalización de lo instituido. En este sentido, escriben junto con otros actores una normativa para que la experiencia sea replicable y pueda sostenerse a largo plazo.

1.4. Capacidades estatales

Si consideramos que el CEIA se encuentra en el ámbito público, es oportuno indagar en el rol del Estado. ¿Cómo se lo concibe? ¿Es dinámico? ¿Cómo influyen los diferentes actores? Para iniciar la reflexión, nos proponemos caracterizar al Estado como un espacio donde se dirimen los conflictos entre diferentes actores, y como un actor:

⁴⁷ FELDFEBER, M., “Algunos dilemas y problemas que enfrenta la política educativa actual (...y que las leyes por sí solas no podrán resolver)”, en *Revista Espacios*, 36, 2007, pág. 132.

[...] el Estado –diferenciado, complejo, contradictorio– aparece como un actor más en el proceso social desarrollado en torno a una cuestión. Su intervención supone “tomar partido” respecto de esta última, sea por acción u omisión. Una toma de posición activa puede implicar desde iniciar la cuestión hasta legitimarla, acelerar algunas de sus tendencias, moderar otras o simplemente bloquearla.⁴⁸

Los docentes del equipo, en general, conceptualizan al Estado como un actor cuando realizan algún reclamo respecto de la garantía de los derechos.⁴⁹ En este sentido, están en consonancia con lo que plantea la nueva Ley de Educación Nacional, en tanto el Estado es garante del derecho educativo. También, así lo dispone la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, los docentes dirimen sus intereses y sus objetivos, como aquellos vinculados con la institucionalización de la propuesta educativa del CEIA, en una arena política, donde el Estado se caracteriza como un espacio político y público.

Luego de esta brevísima introducción, nos adentramos en las capacidades estatales. Estas se ponen en juego en el diseño e implementación de las políticas públicas, las cuales condicionan los límites y posibilidades de las prácticas institucionales. Repetto define la capacidad estatal como “la aptitud de las instancias de gobierno para plasmar, a través de las políticas públicas, los máximos niveles posibles de valor social, dadas ciertas restricciones contextuales y según ciertas definiciones colectivas acerca de cuáles son los problemas públicos fundamentales y cuál es el valor social específico que en cada caso debiese proveer la respuesta estatal a dichos

⁴⁸ O’ DONNELL, G. y OSZLACK, O., op. cit., 1981, pág. 15.

⁴⁹ La interpelación al Estado como actor también se da en relación con otros derechos de los estudiantes. Por un lado, los docentes se asumen como partícipes y responsables de sus prácticas en torno a la cuestión educativa de estudiantes no escolarizados, pero, por el otro, demandan al Estado que arbitre con mayor nivel de responsabilidad los medios necesarios para que ciertas situaciones injustas cambien. En el siguiente relato, la demanda es hacia el gobierno como parte de la conducción de ese Estado: “¿Y no tendría que hacer algo el gobierno porteño? Yo creo que el gobierno tendría que hacer algo. Nosotros hemos tenido el caso de una chica que cumplió todo lo que tenía que hacer en un hogar. Ella se daba mucho con las drogas y la metieron en un hogar. Cumplió todo, hizo todo el tratamiento, estudió todo, terminó la primaria, hasta que cumplió la mayoría de edad y la largaron. ¿Sabés algo de esa chica? Hoy día está “tirada” otra vez, consumiendo, muy mal, en la calle. Si hizo todo bien como dice la Ley, ¿por qué no le das una posibilidad de un buen laburo o algo por el estilo? ¿Y el gobierno? Eso me da mucha impotencia, por qué los excluyen tan así, como si fueran... eso me da mucha bronca. [...] Yo sigo pensando igual que siempre, como si estuviera en la calle. No es que porque tenga mi casa, un laburo, ya está, ya fue, no, me gustaría seguir peleando por los chicos, eso siempre lo dije, a mí me dan la oportunidad de ayudar y [...]”. Entrevista a un operador y egresado del CEIA.

problemas”.⁵⁰ El autor plantea dos tipos de capacidades estatales, la administrativa y la política. La primera alude a la estructura organizacional del Estado, a sus cuadros técnico-burocráticos y a la eficacia del aparato estatal para instrumentar los objetivos oficiales. La segunda hace referencia a “la capacidad para problematizar las demandas de los grupos mayoritarios de la población, tomando decisiones que representen y expresen los intereses e ideologías de los mismos más allá de la dotación de recursos que puedan movilizar en la esfera pública”.⁵¹

Al mismo tiempo, retomamos el objetivo de este apartado: analizar las prácticas docentes en su dimensión política. Es decir, de qué manera los docentes se instituyen como sujetos de las políticas públicas y no como meros destinatarios de las mismas. Los docentes del CEIA intentaron una construcción “desde abajo”: no asumieron una actitud de espera hacia las autoridades del Ministerio de Educación para que elaboraran una propuesta educativa para personas que no eran escolarizadas. Dentro de los límites actuales, los docentes se asumieron como protagonistas de políticas públicas para dejar instituida una experiencia particular.

De este modo, el proceso de institucionalización del CEIA es una oportunidad para identificar capacidades estatales en juego. Con respecto a la capacidad política, una autoridad del Ministerio de Educación de CABA afirma –refiriéndose a la falta de una normativa para el CEIA–:

Yo creo que, porque, primero, no hay una disposición política para hacerlo. Ese es el punto. Podemos decir que es una “prueba”, que es un “proyecto experimental”, si le tenemos que poner nombre, “prueba piloto” o [...] Yo creo que es un proyecto original, único y eso hace que toda gestión política tenga un poco de resquemor a la hora de recrear algo único y con estas características. Pero se puede hacer, así que, como se puede hacer, estamos hablando de que es una decisión política; en el fondo es eso.⁵²

El equipo docente ha emprendido algunas acciones que ampliaron la capacidad política del Estado, en tanto generó alianzas con otros actores del ámbito público y del Ministerio de Educación de CABA que han avalado y garantizado prácticas educativas. Por ejemplo, algunos de los coordinadores de los programas socioeducativos han decidido destinar cargos docentes al CEIA.

⁵⁰ REPETTO, F., “Capacidad estatal: requisito necesario para una mejor política en América Latina”, Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional del CLAD, Panamá, 28 al 31 de octubre del 2003, pág. 6.

⁵¹ *Ibidem*, pág. 12.

⁵² Entrevista a coordinador de un programa socioeducativo de CABA.

En relación con la capacidad administrativa, las cuestiones burocráticas suelen ser utilizadas como herramientas para oponerse a procesos alternativos en las escuelas:

De hecho, los que estamos criticando al sistema sabemos que siempre tenés enemigos, algo que tenés que cuidar es que no te molesten desde lo formal, mantener la formalidad.⁵³

A su vez, la supervisora de Centros Educativos que dispone la creación del CEIA caracteriza al sistema administrativo como “procesista” y ejemplifica su accionar de la siguiente manera:

Entonces viene una reglamentación “todos los alumnos que se quieran retirar o haya una emergencia o lo que sea tiene que venir a firmar su padre, madre, tutor o encargado, delante de dos autoridades del personal de Conducción, en un libro de actas a registrar la firma y autorizar que van a salir...”. Ese tipo de cosa ridícula venía todos los días. Yo soy cuidadosa de todo lo formal porque ya sé que siempre, después, la víctima sos vos, entonces, le mando a decir “Resolución de imposible cumplimiento”. Los chicos en situación de calle o no tienen padres, o no se los ubica, o los padres están indocumentados, o no vienen. Por lo tanto, no se encuentra a nadie para que firme, tampoco tienen tutor ni están bajo custodia. No hay directores en los centros, luego, no hay personal de conducción para ir a certificar nada. Tercero, nadie mandó un libro de actas, lo único que tienen es un cuaderno –como decía un maestro, “un mugroso cuadernito”– donde se puede hacer firmar si viene alguno. Nosotros no podemos hacernos cargo de semejante cosa, de que no cumplimos con... porque no se puede cumplir esa reglamentación y la única solución sería no dar clase, y como tampoco podemos privar a los alumnos de su derecho a recibir educación [...] Al rato te lo devuelve el Director, “no, atento a lo que dice la señora Supervisora, bla, bla, y trate de darle cumplimiento, en lo posible, cuidando [...]”, como diciendo que la responsabilidad no caiga en el personal de conducción. Yo se la devuelvo otra vez y le digo que es imposible que la responsabilidad no caiga en el personal de conducción, ¿en quién va a caer? Por otra parte, nosotros no nos podemos hacer cargo del abandono que sufren todos estos chicos por parte del Estado... yo le mandaba esas cartas y él se ponía furioso porque ellos están acostumbrados a que llega la circular, se archiva, el Director no dice nada [...]. Es un mero ejemplo, por supuesto, nada de lo que había en el sistema se adecuaba al Isauro.⁵⁴

⁵³ Entrevista a una autoridad del Ministerio de Educación.

⁵⁴ Entrevista a supervisora de Centros Educativos.

En este relato se puede valorar la capacidad estatal en su dimensión administrativa: el trabajo que requiere sostener el “ida y vuelta” de circulares y expedientes y la preocupación de cada actor para no ser responsabilizado de situaciones no contempladas en los reglamentos escolares. La supervisora de aquel momento no se contentaba con hacer cumplir las circulares si no se correspondían con las situaciones vividas en los centros educativos, sino que daba cuenta de otras realidades no consideradas por las autoridades. Los reglamentos escolares están confeccionados sobre la base de algunas realidades socioculturales. Ampliar este aspecto requiere de un trabajo minucioso, orientado, por un lado, a disponer de medios necesarios para proteger a los estudiantes sin caer en una arbitrariedad institucional y, por otro, dirigido a garantizar el acceso a propuestas educativas y al derecho a la educación. Por ejemplo, el reglamento se podría articular con programas de la Dirección de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social para los niños y adolescentes que no tienen un adulto que se haga cargo de ellos, o bien se podrían crear nuevas instancias que se responsabilizaran de los estudiantes si sus familias no lo hacen o no están en condiciones de hacerlo.

Estos límites en las capacidades estatales llegan a suponer que una experiencia como la del CEIA podría funcionar mejor fuera de la órbita estatal. Una ex autoridad del Ministerio de Educación planteó que: “[el CEIA] estaba más encuadrado en los Bachilleratos Populares porque el Isauro no podía funcionar dentro del sistema”. Sin embargo, pese a esos límites, las prácticas están instituidas en el ámbito público de CABA como se ha presentado y analizado.

1.5. Alcances y limitaciones de una propuesta instituida desde el equipo docente

En el proceso de institucionalización del CEIA, como se ha mencionado en este capítulo, hubo una gran variedad de actores⁵⁵ en juego. Estos poseen diferentes capacidades para imponer un tema, su definición y formas de darle respuesta. Es decir, como producto de las relaciones de fuerza construidas

⁵⁵ Se entiende por actores “aquellas ‘formas concretas’”, ya sea organizaciones o individuos, que ejercen algún tipo de incidencia en el proceso de gestión de un programa”, véase CHIARA, M. y PASCUAL, L., op. cit., pág. 10. Algunos de los atributos que menciona este texto de la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), que está destinado a la evaluación de programas educativos, son sus intereses, visiones sobre el problema, mandatos y recursos.

históricamente, cada uno apela a cierta capacidad para promover determinadas prácticas educativas.

Los actores analizados en la investigación pertenecen a los tres niveles del Estado (*micro, medio y macro*). Son docentes del CEIA, docentes de otros centros educativos y del Programa Puentes Escolares, coordinadores de los programas que confluyen en la institución, autoridades del Ministerio de Educación, integrantes de equipos profesionales de otros ministerios, estudiantes, referentes de instituciones públicas y de movimientos sociales, organismos de Derechos Humanos, familias, instituciones alojantes, la Asociación Civil sin fines de Lucro, el gremio docente, etc. Al valorar el momento institucional y la coyuntura político-social, el equipo del CEIA creó, por un lado, alianzas entre algunos de los actores para instaurar la propuesta y, por otro, generó instancias de negociación para persuadir a los actores con atributos diferentes a los del CEIA.

Una de las limitaciones en el alcance de la experiencia es que, al día de la fecha, no cuenta con un decreto de creación de Escuela de Jornada Extendida o Centro Educativo que contemple las realidades de los estudiantes y todas las propuestas educativas integradas en el proyecto institucional. Tampoco hay establecida una normativa y/o reglamento escolar que le dé mayor formalidad al funcionamiento del centro y abra la posibilidad de multiplicar la experiencia.

La coordinadora describe la normativa necesaria y particular para el CEIA de la siguiente manera:

Una normativa que tenga en cuenta a esta población. Hay reglamento escolar para la Educación Primaria que es una ridiculez las cosas que nos piden. Por ejemplo, me acuerdo la primera, íbamos a ir al Planetario, íbamos a ir en un colectivo, suponete, el 130, y nos dice que no podemos porque no podemos viajar en colectivo con los chicos porque es peligroso. Esas son normativas de una escuela primaria. Un pibe que vive en la calle que busca su sustento, etc., etc., etc., o sea, no me podés venir a... “ah bueno, bárbaro y entonces ¿cómo hacemos?”, “que ellos vayan por su lado y se encuentran allá”. No se tiene en cuenta para nada... “que necesitan autorización de sus padres” o cosas así. Nosotros sobre esas cosas fuimos buscando los vericuetos como, por ejemplo, que los autoricen en los paradores, “bueno, tenés un referente, tenés un operador, que te autorice porque si no, no podés ir a ningún lado”. Bueno, así fuimos como peleándola mientras también pensábamos el proyecto pedagógico, a la vez que marchaba el centro, pero es desgastante.⁵⁶

⁵⁶ Entrevista a la coordinadora del CEIA.

Los reglamentos vinculados tanto con las escuelas primarias como con las escuelas y centros educativos de la Dirección del Adulto y del Adolescente no contemplan las múltiples vivencias de los estudiantes. Se abren así varios interrogantes en las prácticas cotidianas. Por ejemplo, si se adhiere sin cuestionamientos a ciertos reglamentos, en varias situaciones los estudiantes quedarían excluidos del derecho a la educación. El equipo del CEIA ha trasgredido algunas normas en pos de instituir prácticas que incluyeran a los estudiantes en situación de calle. El quehacer de los docentes está en la búsqueda de una ética profesional y ciudadana a partir de entender que:

Se necesita una ética atenta y a veces silenciosa que sobrepase la jerarquía teórico-práctica, la oposición entre deber y circunstancias, una ética pensada en lo más íntimo de juicios y actos, una ética de responsabilidad en el reconocimiento del otro.⁵⁷

Se registra que la mayoría del equipo docente no se circunscribe a la ley cuando entiende que esta excluye a sujetos de derechos. En este sentido, podemos afirmar, siguiendo a Bleichmar, que el accionar está regido por la ética, en tanto que “la diferencia entre ley, moral y ética es muy clara; la moral se mantiene dentro de las pautas de la ley, la ética a veces tiene que transgredir las pautas que da la misma ley”.⁵⁸

Un punto a distinguir es que en el CEIA confluyen instancias del Ministerio de Educación con un alto grado de formalización –como lo son la Supervisión de Centros Educativos y el Programa Grados de Nivelación– y otras con menor nivel de formalización –como los programas socioeducativos. Las primeras instancias le dieron un sostén al CEIA, por ejemplo, la acreditación del nivel primario y, en este sentido, ciertas condiciones de igualdad con el resto del sistema educativo. A su vez, son instancias más burocráticas que obstaculizan la tarea cotidiana.

Yo creo que esta es una de las discusiones típicas de cómo puede funcionar una pedagogía definidamente liberadora, en un ámbito que va a contrapelo, ¿no? Es un problema constante. Uno está constantemente tratando de “desenmarcarse del marco” y, al mismo tiempo, no colaboraba y marginaba a los alumnos, es muy difícil. En el Isauro, a lo largo de su historia, se ha visto patente.⁵⁹

⁵⁷ CORNU, L., “Una ética de la oportunidad”, en FRIGERIO, G. y DIKER G. (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004, pág. 53.

⁵⁸ BLEICHMAR, S., *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2012, pág. 30.

⁵⁹ Entrevista a una autoridad del Ministerio de Educación.

A diferencia de los Centros Educativos, los programas socioeducativos de CABA, en su mayoría, son más flexibles en las cuestiones administrativas. Esto se debe a que carecen de reglamentaciones precisas o a que las mismas son más abiertas y contemplan una mayor diversidad de situaciones que pueden presentarse en las escuelas y en la vida de los estudiantes. De todas maneras, es preciso subrayar su inestabilidad en la cotidianeidad.

Esta combinación de instancias variadas trajo como consecuencia cierta fragilidad institucional debido a no tener una normativa que contemplara la totalidad del proyecto. Sin embargo, también tuvo como efecto fortalezas a la hora de pensar estrategias y de recurrir a diferentes espacios al valorar las situaciones que se presentaban en la cotidianeidad institucional.

Al mismo tiempo, ante ciertos límites de las capacidades estatales, se dieron respuestas de forma local: recurrir a otras instancias del Estado, o forzar al mismo a reconocer la situación (en el registro de asistencias, en la columna a completar con el domicilio, figura “situación de calle”).

Un estudio sobre programas con el propósito de incluir a sujetos de la educación en América Latina constata que existe “un contraste sistemático entre su pequeña escala y la magnitud de la problemática a la que pretenden responder”. Ante esa baja escala, la coordinadora de la investigación se plantea “si su baja escala se debe a que la experiencia presenta algún/algunos rasgo/s irreplicable/s en una escala diferente, si se trata de una consecuencia de la restricción en los recursos humanos y materiales disponibles, o si se encuentra en una fase de acumulación de experiencia y construcción de aprendizaje institucional que justifica un desarrollo acotado”.⁶⁰ La intención en este informe no es ubicar la experiencia del CEIA dentro de algunas de estas categorías, porque faltan elementos para valorarla de este modo. Sin embargo, es pertinente destacar que la mayoría de las experiencias educativas alternativas a las hegemónicas –con propósitos de reconocimiento de las diversas trayectorias educativas, sociales y culturales de los estudiantes– abarcan una parte ínfima o minoritaria de la problemática a abordar.

Para graficar estos enunciados, nos podemos detener en el año 2013, cuando participan de las distintas propuestas del CEIA cerca de 200 estudiantes. Este porcentaje puede ser valorado –de forma comparativa– como “pequeño” si se consideran los datos extraídos de los censos del Gobierno de CABA: en 2001 y 2007 se registraron –respectivamente– 1.645 y 798 menores de 18 años en situación de calle. O bien puede ser valorado en sí mismo, si se considera que 200 estudiantes continuaron y enriquecieron su trayectoria educativa. Al ser una institución del ámbito público, el CEIA puede develar

⁶⁰ TERIGI, F., (coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), 2009, pág. 192.

los límites y las posibilidades de la política pública. Esta experiencia, junto con otras, puede ser tomada como “ejemplo” y “denuncia” de los problemas y desafíos de esa política.

La experiencia del CEIA está circunscripta dentro del Estado. No es generalizable *a priori* porque necesita de un reconocimiento –integral y legal– por parte de las autoridades estatales en un contexto político que priorice la educación como un derecho. En este sentido, el Estado no desacredita o des-instituye la experiencia, cuestión que podría traer resistencias, sino que no la potencia ni la legitima en su totalidad:

Eso se da en todo el sistema educativo, no es excluyente del Isauro. Es un sistema educativo muy cerrado, muy jerárquico, que no incorpora las nuevas experiencias; sino que tiene esos moldes y si no te ajustás quedás como en un lugar de informalidad. Tiene una dinámica muy “esclerosante”.⁶¹

Si nos detenemos en los comienzos de su historia, podríamos afirmar que los docentes del CEIA estaban más ligados a experiencias de Educación Popular fuera del ámbito público: “decían, vamos a la escuelita de la CTA”. A continuación, se consolidó una institución pública y educativa. Este proceso está ligado también a la institucionalización de niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle como estudiantes y al proceso de identificación de la mayoría de los trabajadores con el gremio docente: el reconocimiento de ser parte de colectivos mayores.⁶²

Los problemas vislumbrados en el ámbito educativo tienen que ser abordados desde varias dimensiones y con la participación de actores de diferentes niveles de gestión y de ámbitos que enriquezcan la construcción del problema y las posibles respuestas. En relación con un desafío del nivel universitario, pero que puede ser trasladado a otros espacios, una entrevistada afirma:

Se está masificando el ingreso a la universidad con gran predominio de alumnos que son primera generación de estudiantes universitarios. Y junto con la masificación del ingreso se está produciendo la masificación de la deserción. Incluso hay quien llega a hablar de la “puerta giratoria”, o sea entran y salen. Y yo creo que esto va a persistir hasta tanto no hagamos un debate a fondo en el que necesariamente tenemos que estar los docentes y tienen que estar los especialistas, los académicos, para poner en común el problema y para poder interpretarlo de distintas perspecti-

⁶¹ Entrevista a una coordinadora de programa.

⁶² Al comienzo, los trabajadores docentes estaban más identificados con los movimientos sociales y con los estudiantes, por ejemplo, no realizaban paros docentes. Esta medida es problematizada cada vez que aparece la oportunidad, pero en los inicios no era contemplada porque se priorizaba la situación de los estudiantes y su continuidad de clases.

vas. Porque mientras quede en mano de los académicos, ellos van seguir proponiendo cuestiones que podrán tener validez teórica pero no son de viabilidad práctica.⁶³

La democracia, la interculturalidad, la autonomía y la participación de diversos actores se convirtieron en ejes orientadores. Los docentes del CEIA intentaron una construcción “desde abajo”, mediante el consenso y la disputa, para promover una forma escolar alternativa a las propuestas escolares homogeneizadoras y excluyentes. Dentro de los límites actuales, los docentes se asumieron como protagonistas de políticas públicas para dejar instituida una experiencia nueva. Actualmente están en proceso de poder formalizarla para que se replique.⁶⁴

Los docentes vivenciaron la experiencia de ser sujetos políticos y desafiaron la política: no como gestión de lo posible sino como transformación de la realidad, mediante la confrontación de modelos en espacios democráticos. En este punto, resulta conveniente retomar la reflexión de Thwaites Rey:

Porque la ficción del interés general se enfrenta cotidianamente a la cooptación de las instituciones estatales por intereses específicos, que plasman, se materializan, en las propias instituciones y que van asegurando la pervivencia del sistema. El objetivo irrenunciable debe ser la eliminación de todas las estructuras opresivas que, encarnadas en el Estado, afianzan la dominación, y hacer surgir, en su lugar, formas de gestión de los asuntos comunes que sean consecuentes con la eliminación de toda forma de explotación y opresión. [...] Se trata de caminar permanentemente en esa tortuosa contradicción de luchar contra el Estado para eliminarlo como instancia de desigualdad y opresión, a la vez que luchar por ganar territorios en el Estado, que sirvan para avanzar hacia la ampliación sustantiva de la democracia como conquista popular. Se trata de rasgar, rasguñar, arrancar del Estado mismo, y no solo de la sociedad, las formas anticipatorias de nuevas relaciones sociales igualitarias y emancipadoras.⁶⁵

La disputa que se abre es de carácter simbólico, ideológico y político:

⁶³ Entrevista a docente e investigadora.

⁶⁴ Cabe señalar que la construcción “desde abajo” no es la única manera en que los actores se apropien de la política pública. La investigación dirigida por Tiramonti (2007) señala que, a pesar de que las Escuelas de Reingreso de Nivel Medio de CABA fueron planificadas de “arriba hacia abajo”, hubo una apropiación de la propuesta por parte de los docentes, con un fuerte compromiso tanto con esta propuesta como con los estudiantes. Véase: TIRAMONTI, G. (dir.), *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*, Informe final de investigación en el marco de la convocatoria lanzada en abril de 2006 por el Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CEALCI), 2007.

⁶⁵ THWAITES REY, M., op. cit., 2010, pág. 15.

En cualquier lado podés tener problemas, en la parroquia, en el sindicato, en cualquier lado, en la medida en que sostenés una pedagogía liberadora y que el resto del sistema lo que quiere es adaptar. En cualquier lado vas a tener problemas si no hay una cultura en esa sociedad que avale esa alfabetización.⁶⁶

La oportunidad de experimentar modificaciones institucionales y culturales en las dinámicas escolares está ligada a la capacidad organizativa y política de quienes la emprenden. Sus límites y posibilidades están enmarcados en un sistema educativo interdependiente. Al mismo tiempo son cambiantes, en la medida en que ciertas prácticas pueden “correr” los límites y generar nuevas posibilidades.

⁶⁶ Entrevista a una autoridad del Ministerio de Educación.

2. Institución que convoca a niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle

Una de las estudiantes acerca una advertencia:

[...] Y fue protagonista de la primera parte de la clase, iba de afiche en afiche viendo cómo molestar a sus compañeros, hasta que por hacerlo se ensució la campera con pintura. Amenazó a M, echándole la culpa por algo de lo que solo ella era responsable. M, tras ser muy paciente, empezó a enojarse, se acercó a la docente y le advirtió que si Y la seguía molestando iba a terminar todo mal, “ella se cree que porque vive en la calle se lleva el mundo por delante, yo viví seis años en la calle y no soy así”.¹

Puede ser un lugar común decir que no todos los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle asumen los mismos comportamientos. Sin embargo, no está de más la aclaración, ya que este capítulo pretende describir y analizar algunas realidades y prácticas de los estudiantes sin caer en estereotipos. Asimismo, intenta dar cuenta de situaciones no conocidas y/o contempladas en muchas instituciones públicas, en particular en las escuelas.

Al adentrarnos en las características de la población mencionada, no queremos considerarlas como intrínsecas a sus personalidades, sino como producto de procesos de subjetivación y de socialización en diferentes ámbitos. Además, nos interesa observar las acciones del Estado como respuesta a esta problemática y como parte de la construcción de la misma. Este capítulo analiza la propuesta institucional del CEIA ligándola con otras que convocan a personas con trayectorias de vida similares, pero con su rol específico en este entramado: ampliar los procesos de escolarización. Por último, valora las experiencias de vida en la calle y una forma de agrupamiento en particular, las “ranchadas”, como parte de los procesos de construcción de subjetividad y de la dinámica cotidiana de este centro educativo.

¹ Observación, 30 de mayo de 2011, tercer ciclo TT – Taller de Artes Visuales.

2.1. Niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle

Desde sus inicios, el CEIA ha recibido estudiantes en situación de calle. ¿Quiénes son? Como se señala en la introducción, no son solo aquellas personas que “duermen” en las calles de la ciudad, sino, también, quienes participan de procesos de socialización en espacios callejeros y/o públicos.

En este apartado tomaremos como referencia: una investigación realizada en el Centro de Atención Integral a la Niñez del Ministerio de Desarrollo Social de CABA (CAINA), de Julieta Pojomovsky que cuenta con información acerca de 1.666 niños y adolescentes que asistieron al CAINA entre 1991 y 2003; la tesis de Maestría de la Mg. Cecilia Litichever; y el censo a cargo de la Dirección General de Niñez y Adolescencia de CABA, de diciembre de 2007, cuyo informe estuvo disponible al año siguiente. Cabe destacar que, en la Ciudad de Buenos Aires, se realizaron dos censos orientados a relevar la cantidad de niños y adolescentes en situación de calle. Además del censo citado, hubo otro –entre abril y mayo del 2001– a cargo del Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y de la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este último registró 1.645 personas menores de 18 años en situación de calle; el siguiente contabilizó 798.

Comencemos por detenernos en la construcción de los datos. Litichever sugiere relativizar los resultados de los censos y sostiene que se debe considerar lo diverso, en cuanto al contexto social, político y económico del país de cada uno. Por ejemplo, el 2001 en la Argentina fue un año caracterizado por el estallido social y la profundización de las condiciones de pobreza y desigualdad. Con respecto a la recolección de datos, este primer estudio –de 2001– combinó observaciones y trabajo en terreno; además, partió de registrar como chicos en situación de calle, a todos aquellos que realizaban una actividad en las calles de la ciudad o vivían en ellas (el relevamiento no define explícitamente qué entiende por la categoría “niños, niñas y adolescentes en situación de calle”). De esta manera, se puede incluir dentro de este grupo a los niños que emprenden tareas laborales pero que luego regresan a sus hogares.

Ahora bien, ¿cuáles son las diferencias con el censo realizado en el 2007? ¿Por qué sus resultados fueron por debajo de la mitad del censo del 2001? Algunas pistas son acercadas por Litichever:

- los encuestadores fueron los propios integrantes de los programas del Gobierno de la Ciudad que convocan a esta población;

- la época del año elegida condiciona el relevamiento, ya que, en diciembre, en especial hacia mediados y fin de mes –el censo fue realizado los días 17 y 18–, muchos de los chicos retornan a sus hogares por las fiestas de Navidad y Año Nuevo;
- fue uno de los primeros actos del mandato del Jefe de Gobierno. Dicho estudio tuvo gran repercusión mediática y estos números fueron considerados como la línea de base sobre la cual se diseñarían los futuros programas.

Otra investigación a cargo de dos egresadas de la carrera de Comunicación de la UBA, orientada a personas mayores de 18 años, analiza algunos datos estadísticos. Rocha y Kullock sostienen que, a pesar tanto del crecimiento del país y el descenso de la pobreza respecto de la crisis de 2001 como del aumento del empleo, se incrementó el número de personas en situación de calle en la ciudad: “De los 793 adultos durmiendo en las calles que se registraron en 2006, se pasó a 1029 en 2007 y a 1400 en 2009, lo cual significa que en el lapso de tres años la cifra prácticamente se duplicó”.² Las autoras relacionan esta suma exponencial con la gran cantidad de desalojos realizados por el Gobierno de la Ciudad, no acompañados de una política habitacional destinada a quienes quedaban sin techo. Además, las acciones propuestas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires están destinadas a ofrecer alojamiento para subsanar la inmediatez de la problemática, pero no brindan condiciones reales para la salida de la situación de calle. Asimismo, las autoras aclaran que los conteos efectuados por este gobierno se realizan al circular por la ciudad durante una noche y contabilizan a quienes efectivamente duermen en la calle en ese momento. No se incluye a las personas alojadas en hoteles mediante un subsidio estatal ni a quienes pernóctan en un parador o en un hogar de tránsito. Si esas situaciones se contemplaran, la cantidad se ensancharía en forma abrupta.³

En relación a las causas de la salida de sus hogares, la investigación realizada en el CAINA señala que:

[...] las razones que llevaron tanto a las nenas como a los varones a irse de sus hogares se concentran fundamentalmente en situaciones de violencia –que incluyen golpes, abuso o acoso sexual (42%)– y motivaciones de índole económica –falta de dinero, desempleo de los padres,

² KULLOCK, J. y ROCHA, M., *Proyectos sociales, ciudadanía y personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, durante el período 2008 – 2010: un análisis comunicacional comparado*, Tesina para la obtención del título de grado Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires, UBA, 2011, pág. 39.

³ Las investigadoras refieren también a datos recabados por la ONG Médicos del Mundo, la cual estima que, en el año 2008, la cantidad de personas en situación de calle oscilaba entre 8.000 y 10.000 y, en 2009, pasó a ser de 15.253. Sin embargo, no se precisa la forma de obtención de dichos datos.

hacinamiento (31%). Las conflictivas familiares –discusiones, amenazas, separación de los padres, adopciones ocultas (24%)⁴ también son mencionadas como algunos de los principales desencadenantes de la situación de calle. El aburrimiento en sus casas (10%), el no tener qué hacer o, por el contrario, el exceso de tareas domésticas también suelen desatar ansias de “libertad” o “aventura”, y ante esa situación la salida a la calle se convierte en un recurso utilizado tanto por los chicos como por las chicas.⁵

También hay situaciones que evidencian la heterogeneidad de la población. Un operador del CAINA, cuando alude a las causas de la salida de los hogares, afirma:

Las cuestiones son muy diversas, la mayoría son de precariedad, pero han venido acá chicos que te puedo asegurar que son de clase media.⁶

Muchas de estas personas se ocupan de su sustento o lo han hecho. En general, suelen procurarse la comida, la vestimenta, el cuidado de la salud, la vivienda. Son niños, adolescentes y jóvenes que no pueden contar de forma regular con un adulto, ya sea familiar o no. Recurren a un trabajo formal o informal, al pedido en la vía pública, por mencionar algunos ejemplos, para obtener ingresos que les permitan mantener su cotidianidad. El censo de 2007 señala los siguientes resultados sobre las distintas actividades realizadas: cartoneo (53,4%), limosneo (14,4%), venta ambulante (4,3%), malabares (1,3%), otros (2,8%) y personas que participan en más de una actividad (3%). También acuden a instituciones y/o dispositivos de la oferta pública, propuestas privadas y ONG para dar respuesta a sus demandas. Cabe aclarar que las actividades delictivas no suelen ser mencionadas por los entrevistados al hablar del modo en que consiguen la subsistencia. La investigación realizada por Litichever discrepa con la suposición de que estos niños y adolescentes podrían tener estrategias de subsistencia asociadas a tareas punibles. Por el contrario, ella afirma que:

[...] con los datos recabados por Rizzini (1992), quien encuentra, para el caso de Brasil, que si bien al estar en la calle los chicos están más expuestos a la realización de tareas delictivas, comparando los chicos que se dedican a estas actividades y los que llevan a cabo actividades en el mercado informal de trabajo, es mayor el porcentaje que se dedica a

⁴ Se entiende por “adopción oculta” la situación que ocurre “cuando un niño o niña descubre tardíamente su situación de adoptado/a que le fue ocultada”, véase POJOMOVSKY, J.; CILLIS, N. y GENTILE, M.F. (colabs.), *Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*, Buenos Aires, Espacio Editorial, Tomos I y II, 2008, pág. 94.

⁵ *Ibidem*, pág. 197.

⁶ Entrevista a integrante del equipo del CAINA.

este segundo tipo de actividades (Rizzini 1992). Es decir, son más los chicos que trabajan de manera precaria que los que realizan actividades ilegales.⁷

Otra de las características comunes es el estado de incertidumbre en que se encuentran. Gentile, lo describe así:

[...] la situación de calle es vivida como una situación de incertidumbre aguda. Lo novedoso de esta situación, desde su propia perspectiva, no radica en la precariedad en la que se encuentran en la calle (que no diferencian especialmente de la precariedad de sus ámbitos de origen), sino que el acento está puesto en la dificultad para prever lo que pueda acontecer en sus vidas a partir de entonces. Esta vivencia de profunda incertidumbre es concebida en ocasiones como una pérdida (“estar en la calle” como decadencia y pérdida), pero en otras como una oportunidad de modificar un futuro inamovible que solo perpetúa un presente de extrema precariedad (el de los ámbitos familiares). Para ellos, a diferencia de lo vivido por otras personas de su edad, el lugar donde vivir, su propio hogar, ha perdido el carácter indiscutido y garantizado y aparece como un “lugar mayor de incertidumbre” en el que deben aprender a orientarse.⁸

La situación de incertidumbre es palpable para quienes todos los días los reciben con las puertas abiertas. La coordinadora del CEIA suma algunas percepciones:

Cosas comunes, bueno, primero es la soledad, la no red de contención positiva, digamos, tienen pero... estar siempre a la defensiva ante la ley, siempre en alerta. Sí, más que la soledad es, más vale el abandono, el Estado los dejó en banda, en banda total. Ellos tienen como una cáscara, como una cáscara de haber crecido, de ser adultos porque ellos buscan su sustento, dónde dormir y, por otro lado, tienen una cosa de niño que les sale así, a veces, muy tierno. Son muy afectuosos todos. Tienen muchas estrategias para sobrevivir, eso es muy interesante, esa inteligencia intuitiva que tienen. Yo creo que esas son características comunes.⁹

⁷ LITICHEVER, C., *Trayectoria institucional y ciudadanía de chicos y chicas en situación de calle*, Tesis para la obtención del título de Magister en Diseño y Gestión de Programas y Políticas Sociales, Buenos Aires, FLACSO, 2009, pág. 66.

⁸ GENTILE, M.F., “En el CAINA te habla la boca. La interacción cotidiana en un centro de atención para niños y adolescentes en situación de calle, desde la experiencia de los chicos que la frecuentan”, en CHAVES, M. (et al.) (coords.), *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*, La Plata, Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina (REIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (EDULP), 2009, págs. 228-229.

⁹ Entrevista a la coordinadora del CEIA.

¿Qué se puede nombrar como residencia? Esta se alterna entre:

- casa de familiares (de alguno de sus progenitores o integrantes de su familia ampliada, residentes en su mayoría en el primer y segundo cordón de la Provincia de Buenos Aires);
- casa de algún vecino, amigo y/o conocido;
- espacios públicos de la Ciudad de Buenos Aires (calles, avenidas, plazas, estaciones de trenes, etc.);
- paradores u hogares convivenciales;¹⁰
- institutos en contextos de encierro como el San Martín o el Roca para los adolescentes y jóvenes menores de 18 años o institutos penitenciarios para los mayores de edad (desde una perspectiva de criminalización de la pobreza).

Los datos arrojados por el censo de 2007 señalan que el 16,9% de los entrevistados refieren que vive o vivía en la Capital Federal, el 78,9% en Provincia de Buenos Aires y el 0,2% en otras provincias. Asimismo, la investigación realizada en el CAINA arroja datos similares: casi el 80% provenían del Gran Buenos Aires, el 9% del resto de esa provincia, el 1% del interior del país y el 10% de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe destacar que los niños y adolescentes sostienen vínculos con sus parientes, ya sea en la calle o al visitar y/o residir de forma temporaria en sus casas. Según Pojomovsky, el 71% de los chicos y chicas que concurren al CAINA mantiene contacto con sus familias al menos una vez por mes.

Cada espacio de residencia tiene para cada uno reglas diferentes de convivencia y vínculos afectivos particulares. Este transitar por distintos lugares también les plantea diversas formas de relacionarse dentro de cada uno, y/o les genera situaciones conflictivas por manejarse con pautas de un ámbito en otro. Desarrollaremos este tema luego en este capítulo.

La mayoría de los estudiantes del CEIA han nacido y crecido en contextos de pobreza y con muchos de sus derechos no garantizados.

La población tiene muchas cosas en común y muchísimas que diferencian a sus integrantes entre sí. Lo principal que tienen en común es la situación de vulnerabilidad social que les da el rechazo que existe, no solamente en las casas sino en todos los espectros institucionales, el manoseo institucional. El no poder dar una respuesta adecuada a pro-

¹⁰ Los paradores son instituciones donde las personas pueden acceder para pasar el día y/o la noche, obtener un plato de comida y ropa, y participar de alguna propuesta educativa, de salud o recreativa, según la institución y las políticas públicas vigentes. Los hogares son instituciones donde las personas que ingresan residen y tienen una continuidad en ese ámbito, también, según cada institución y coyuntura, presentan diferentes actividades y articulaciones con otras instituciones. En el caso de los menores de 18 años, los hogares tienen la guarda y asumen la responsabilidad de su cuidado.

blemáticas es un modo de ejercer violencia sobre la situación, sobre los chicos que están con la mayoría de sus derechos vulnerados.¹¹

A modo de ejemplo, en relación con el derecho a la salud, los estudiantes no asisten de manera regular al sistema de salud por su cuenta y muchas veces lo hacen a partir de otra institución de referencia. También en esta área hay que considerar las acciones instituidas que les dificultan el acceso y cumplimiento de sus derechos: pedirles el DNI o que sean acompañados por un adulto, cuando estos no son requisitos legales en los hospitales y centros de salud.

La investigación realizada en el CAINA señala que gran porcentaje del tiempo en la calle lo destinan a actividades de esparcimiento, diversión o socialización. Litichever amplía esta afirmación al considerar:

[...] la calle se presenta como un espacio de libertad subjetiva (Carrasco y Enriquez, 1996) en ausencia de quienes para ellos representan la autoridad. Aparece como un espacio de diversión, de juego, de aventura. Pero en algunas situaciones, deja de ser un lugar de refugio y comienza a transformarse en un lugar amenazante, donde están expuestos a múltiples desprotecciones y a situaciones violentas, como peleas con otros grupos de chicos o abusos de poder por parte de la policía.¹²

Para finalizar este apartado, haremos una mención a la cuestión de género. En general, hay mayor presencia de varones que de mujeres. El censo de 2007 describe que de las 798 personas censadas 252 son mujeres, 539 son varones y 7 no fueron identificados. Estos registros están en sintonía con la investigación de Pojomovsky, quien encuentra una presencia de varones cercana al 75%, a diferencia de las mujeres, la cual ronda el 25%. Los datos arrojados señalan una tendencia en aumento de la cifra de mujeres con respecto a la de varones. Para ampliar este asunto recurrimos a la tesis de Litichever. Por un lado, las chicas inician sus trayectorias en la calle más tarde que los varones y mantienen un vínculo más frecuente con sus familias. Una hipótesis –tomada de Gentile– es que las mujeres desempeñan un rol específico en sus hogares vinculado con el cuidado de los hermanos y las tareas domésticas. Por otro lado, con respecto a las causas de la salida del hogar, en el caso de las mujeres aparece con más frecuencia la mención de situaciones violentas de abuso o acoso sexual.

2.2. Políticas públicas orientadas a la niñez y adolescen-

¹¹ Entrevista a integrante del equipo profesional del CAINA.

¹² LITICHEVER, C., op. cit., 2009, págs. 64-65.

cia

Tomaremos la imagen de “bisagra” para atribuir al CEIA la mediación entre cuestiones sociales¹³ y las políticas estatales. Es decir, cómo se cristaliza en este la relación entre lo que la sociedad asume con el estatus de “problema a ser atendido” y las respuestas construidas por el Estado.

¿Qué papel juegan las leyes? Ellas son marcos normativos para el funcionamiento de las instituciones y la implementación de las políticas públicas. Intentan regular las prácticas tanto de los “ejecutores” como de los “destinatarios” de las mismas. Sin embargo, estos procesos no son lineales, los marcos regulatorios entran en relación con prácticas instituidas y representaciones sociales que los resignifican. Múltiples políticas, programas y proyectos intervienen sobre la cuestión social de la niñez y adolescencia en situación de calle. De igual modo, son variados los actores que las diseñan e implementan –el Estado Nacional, el estado provincial, los municipios, las organizaciones de la sociedad civil. Dentro de estos espacios, los actores desigualmente posicionados, asumen prácticas particulares. De esta manera, conviven criterios diferentes sobre la concepción de los sujetos, sus condiciones de vida y su proyección de futuro, diversos ideales de sociedad, distintas formas de “inclusión” o restitución de derechos, entre otros.

Aunque la cuestión social de niños y adolescentes en situación de calle tiene sus antecedentes en la mendicidad infantil de fines del siglo XIX en Buenos Aires, es a partir de la década del 80 que se convierte en un fenómeno social de relevancia. Durante la década del 90 la situación de la niñez fue atravesada por una gran paradoja: mientras el país adscribía a la Convención Internacional de los Derechos del Niño y ubicaba así en el centro al niño como sujeto de derecho, las políticas neoliberales de la década dejaban como consecuencia los mayores índices de desigualdad, pobreza y de derechos vulnerados de los niños y adolescentes.¹⁴

Nos detenemos en el siglo XX. Las políticas públicas de gran parte del periodo han sido creadas e implementadas bajo el paradigma instalado con la Ley 10.903, conocida como Ley Agote o del Patronato (1919-2005), en la cual los niños y adolescentes ubicados por debajo de los 18 años eran con-

¹³ Ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender omnímodamente a la lista de necesidades y demandas de sus integrantes. Solo algunas son “problematizadas”, en el sentido de que ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse “algo” a su respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de los problemas socialmente vigentes. Llamamos “cuestiones” a estos asuntos (necesidades, demandas) “socialmente problematizados”, véase O’ DONNELL, G. y OSZLACK, O., op. cit., 1981, pág. 12.

¹⁴ Véase CARLI, S. (comp.), *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el Shopping*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

siderados “menores”. Por ende, el Estado podía ejercer su tutela si valoraba un riesgo material o “moral”, o si no contaban con adultos responsables que los cuidaran. Pero este ‘patronazgo’ del Estado desconocía que muchas veces las condiciones, materiales y sociales de la pobreza y de las organizaciones familiares, suelen tomar características diferentes a las de las clases hegemónicas. La respuesta frecuentada era el encierro en una institución bajo la tutela del Estado.

Una de las primeras rupturas a nivel legal en la Argentina fue la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) en 1990 –aprobada por los Estados miembros de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. En 1994, con la reforma constitucional, Argentina la incorporó a la Constitución Nacional. Dicha convención considera a las personas menores de 18 años sujetos de derechos, igualados a los adultos en su capacidad de tener y ejercer los mismos.

En la Ciudad Buenos Aires, a partir de la sanción de la Ley 114 de 1998 acorde a los lineamientos de la CDN, se inauguraron instituciones encargadas de ejecutar dicha legislación. De esta manera se creó el Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de CABA, instancia responsable del seguimiento de las políticas públicas orientadas a la infancia y adolescencia. Del mismo modo, la Dirección General de Niñez del Ministerio de Desarrollo Social es quien promueve programas sociales dirigidos a esta población. En 2005, se sanciona, a nivel nacional, la Ley de Protección Integral que agrupa las legislaciones y políticas bajo el paradigma de la CDN. Hasta ese año, los dos paradigmas, con las leyes nacional y jurisdiccional mencionadas, convivieron. Asimismo, las políticas focalizadas del modelo neoliberal trajeron aparejados múltiples programas destinados a diferentes sectores de la población infantil y adolescente que aún coexisten.

En el Capítulo 1 fueron desarrolladas las rupturas del Estado Nacional –entre 2003 y 2015– hacia la hegemonía neoliberal de las décadas anteriores. En este punto, resulta pertinente sumar la conceptualización sobre una nueva matriz estatal desarrollada por Danani y Beccaria, mencionada en su investigación sobre el nuevo sistema de seguridad social y, en particular, el sistema de provisiones.¹⁵

[...] [la primera característica de esta nueva matriz estatal] es que los beneficios son enunciados como [alguna forma de] materialización de derechos sociales, y no como derivación o premio de algún mérito o

¹⁵ El rasgo característico que asumió el sistema previsional a partir del año 2008 fue la eliminación del sistema de capitalización y de las Administradoras de Fondos de Jubilaciones y Pensiones (AFJP) de carácter privado y la estatización de sus fondos. El sistema de provisiones quedó a cargo del Estado bajo la órbita de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

decisión individual (sea el éxito o la compra de servicios). En segundo término, esa matriz de intervención sostiene como fundamento de esos derechos en primer lugar al trabajo, pero acto seguido reclama el reconocimiento de la *universalidad* (cual *sociedad del trabajo*). Finalmente, esa matriz de intervención deposita en la seguridad social una serie de atributos y misiones que defiende como legítimas competencias estatales: la protección, la redistribución, la solidaridad y la inclusión social. Nos atrevemos a hablar de “nueva matriz” porque –también con marchas y contramarchas– la serie *reconocimiento de derechos– primacía del trabajo– tendencia a la universalidad* asimismo emerge en la creación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, a través de la cual se produjo la incorporación que en términos de estructura social ha sido más radical: la de los niños y adolescentes de sectores de menores ingresos... pero que son aludidos como *niños y niñas hijos de trabajadores y trabajadoras*.¹⁶

La Asignación Universal por Hijo (AUH) pone en escena a un sujeto *universal* como destinatario, sin tener que acreditar alguna situación de vulnerabilidad –característico de los programas neoliberales. De este modo, en el campo de la niñez, adolescencia y juventud, conviven políticas de corte universal –como la mencionada AUH–, con otras vigentes de décadas anteriores y actuales de carácter focalizado.

No obstante, en el área metropolitana de CABA –territorio en donde transcurren la mayor parte del día los estudiantes a quienes se refiere esta investigación–, se sostienen políticas focalizadas, ancladas en caracterizaciones descontextualizadas política, cultural y socialmente¹⁷ acerca de la infancia, que no consideran causas estructurales.

En los siguientes párrafos se describen algunas de las limitaciones en las políticas públicas que contextualizan a la institución estudiada. Comencemos por la división en jurisdicciones –en el caso estudiado, CABA y

¹⁶ Danani y Beccaria, apud DANANI, C. y HINTZE, S., op. cit., 2011, págs. 147-148.

¹⁷ A partir del análisis de las políticas sociales hacia la infancia en la Ciudad de Buenos Aires, Litichever sostiene que “[...] los supuestos que estructuran algunos objetivos específicos y prácticas institucionales en el ámbito de CABA se relacionan con: a) la caracterización de las familias en términos afectivo–vinculares y con funciones inherentes; b) la caracterización de las causas de la situación de los adolescentes o niños mediante el recurso a atributos considerados individuales (autoestima, capacidades, autonomía subjetiva, singularidad, proceso evolutivo, valores personales, proyectos de vida saludables); c) la subjetivización de las estrategias de intervención (mecanismos de contención para lograr proyectos de vida, ofrecer vínculos adultos y contenedores, crear espacios significativos, ofrecer un espacio de referencia para elaborar desde sus singularidades estrategias para mejorar la calidad de vida, fortalecimiento del lazo social en la concreción de un proyecto de autonomía, recuperar capacidad y autoestima)”, en Litichever y Llobet apud LITICHEVER, C., op. cit., 2009, pág. 43.

Provincia de Buenos Aires— y la inexistencia de una instancia metropolitana que aúne dichos espacios (recordemos que el transitar de la mayoría de los estudiantes del CEIA tiene lugar en ambas). En algunos momentos, desde el equipo de apoyo del CEIA, se han intentado articulaciones en la Provincia de Buenos Aires, lográndose algunos contactos. Sin embargo, la falta de tiempo por parte del equipo y la ausencia de políticas que tengan este propósito han dificultado la tarea.

Otros de los puntos conflictivos en la planificación gubernamental es la falta de coherencia en las cláusulas etarias de los programas de asistencia bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. Mientras que los programas dirigidos a los niños y adolescentes los acogen hasta los 18 años, los destinados a la población joven y adulta convocan a personas mayores de 21 años. Si bien se pueden hacer excepciones en ambas instancias —que permiten incluir a quienes tienen entre 18 y 21 años—, no está claro el abordaje. La experiencia atravesada por una estudiante en el 2009 manifiesta los obstáculos mencionados anteriormente, ¿qué puede suceder cuando hay dos o más jurisdicciones partícipes y se tiene entre 18 y 21 años?

Una estudiante vivía situaciones de violencia familiar. A fines del 2009, llega al centro educativo pidiendo ayuda, tras haber sido golpeada por su padre y haberse escapado del hogar. Se llamó al SAME y se la acompañó al Hospital Ramos Mejía. Se sucedieron tres días, recordados como traumáticos para los integrantes del equipo de apoyo (psicóloga, operador y trabajadoras sociales), ya que el ingreso a un hogar para ella y su hija de tres años fue sumamente conflictivo y dificultoso, porque tenía 18 años y había dejado de ser “menor” para algunas instituciones. El hecho sucedió en Provincia de Buenos Aires y las instituciones de Ciudad no querían/podían intervenir, porque su hija al momento de ingresar al hospital no estaba con ella sino en la casa de su familia en el conurbano bonaerense, entre algunos de los inconvenientes. Finalmente ingresó a un hogar.¹⁸

Un límite frecuente es la superposición de derechos vulnerados: la condición de no tener un hogar, trae aparejado el incumplimiento de otros derechos. De esta manera, ante situaciones en que los docentes deberían recurrir a otras instancias estatales, no es posible hacerlo porque los estudiantes no tienen un domicilio fijo o no cuentan con un adulto familiar responsable. Un evento atravesado por un estudiante adolescente con problemas psiquiátricos en situación de calle y sin ningún adulto que cuidara de él, da cuenta de este límite. Este estudiante, que en años anteriores había sostenido su escolaridad primaria con variadas estrategias implementadas

¹⁸ Registro de reunión de supervisión, 1 de octubre de 2010.

por el equipo docente, se acerca al centro educativo en el 2012 y protagoniza situaciones en las que ponía en riesgo su vida y la de los demás. Se recurre a las instituciones públicas que podrían dar respuesta:

El día anterior la llaman a Susana [coordinadora del CEIA] desde el Programa “Puentes Escolares”, informándole que había un dispositivo si aparecía el estudiante, ya que había estado en el espacio de Pos Primaria del mismo programa y había protagonizado situaciones de violencia. El dispositivo consistía en llamar a un teléfono del Hospital Tobar García, mientras se lo contenía en la institución, alguien del equipo especializado en salud mental se acercaría a trabajar con él. Al llegar el estudiante al centro educativo, Susana Reyes llama al teléfono y pregunta por las personas que le habían señalado, pero ellas desconocían ese dispositivo. Se produjo una situación de desconcierto. En otras oportunidades también se atravesaron situaciones de desborde protagonizadas por estudiantes con algún problema de salud mental y/o con consumo de alguna sustancia, sin haber instituciones ni equipos de profesionales de CABA a quien recurrir. Dos docentes bajaron a buscarlo. Se llamó al SAME, cuando llegó el SAME, el estudiante se había ido.¹⁹

Otro tema que posibilita pensar en los obstáculos es el de las becas estudiantiles. Durante algunos años, los estudiantes percibieron becas por asistir a la escuela. Estas pertenecieron a diferentes programas, en alguna oportunidad correspondían al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y en otras ocasiones se combinaban con otras del Ministerio de Educación de la Nación:

Becas fue muy dificultoso [...] Y por empezar las becas eran solamente para secundario, e hicieron una excepción con “Puentes” [Programa “Puentes Escolares”]. Las becas las cobraban solamente los padres, estos pibes no tienen padres. Entonces tuvimos que hacernos tutores de los pibes y cobrarlas nosotros. Pero a la vez ahí iban adultos que se enojaban porque ellos no tenían beca. A su vez los pibes cobraban la guita y al otro día se la gastaban, se la fumaban. Toda esta complejidad yo no la había advertido de entrada y hasta que me fui siguió siendo algo muy problemático.²⁰

Los acuerdos no estaban formalizados, por tal motivo, se tornaron muy confusos en la gestión de gobierno siguiente. Tomaremos una práctica instituida para dar cuenta de las maneras de resolver las situaciones al interior del Programa Puentes Escolares. Si un estudiante había asistido una semana al centro educativo y se había anotado para cobrar la beca, pero solo

¹⁹ Registro de reunión de supervisión, 10 de mayo de 2012.

²⁰ Entrevista a la coordinadora del Programa Puentes Escolares.

concurrió esos siete días, a fin de año se decidía, desde el Programa, que no percibiera el dinero porque no había logrado instituirse como estudiante. La beca se reasignaba, entonces, a uno que había ingresado fuera de la fecha de inscripción de la beca y que había sostenido un proceso escolar de manera continua. Con la nueva gestión –a partir del 2007 en CABA: si la persona estaba inscripta la tenía que recibir “sí o sí”, lo que desdibujaba cualquier criterio educativo. Otro punto a resaltar: las becas eran cobradas por trabajadores del programa, que extraían el dinero del banco y lo llevaban a la oficina del Programa donde era repartido a los estudiantes, quienes firmaban un certificado. Esta modalidad se implementó porque muchos estudiantes carecían de adultos que las pudieran cobrar. De este modo, el programa de becas no creó nuevas medidas para que el dinero llegara a sus destinatarios. En el último cobro, dos docentes del CEIA fueron víctimas de una “salidera bancaria”.²¹ Luego de este hecho, que se sumaba a la falta de criterios consensuados para que los estudiantes accedieran al beneficio, se decidió desde el CEIA no cobrarlos más. Como no se gestionó otra manera, se suspendieron las becas.

Hasta este momento, se han nombrado en el Capítulo algunas de las particularidades de las políticas públicas de CABA promovidas a partir del 2007. Sin embargo, por las características de este estudio y por la falta de bibliografía pertinente, no estamos en condiciones de profundizar sobre las consecuencias de las intervenciones estatales de esa gestión de gobierno. No obstante, a partir de los datos recabados en el trabajo de campo, es posible hipotetizar que desde dicho momento se acentuaron los problemas analizados y se instauraron mecanismos obstaculizadores en el acceso a ciertos derechos. Un ejemplo son las “pre inscripciones vía internet” para ingresar a algunos programas: como requisito se ha implementado llenar una planilla on-line con datos personales. No todas las personas cuentan con una computadora o con conexión a internet y, aunque pudieran recurrir a un locutorio, para muchos no es una práctica habitual comunicarse por la web. Otro ejemplo lo constituye la creación de instancias en los programas que *median* en la intervención. Es decir, antes de vincularse con los equipos profesionales con trayectoria laboral en el programa, los destinatarios deben “pasar” por dichas instancias. Muchas veces, en estos espacios se niega ser beneficiario por no tener DNI o domicilio en la Ciudad de Buenos Aires. Se desconoce así, en el caso estudiado, a los niños y adolescentes en situación de calle. Asimismo, algunos entrevistados señalan un “vaciamiento de

²¹ Salidera bancaria: acción de hurto desarrollada por uno o más delincuentes sobre personas que momentos antes han retirado dinero de entidades bancarias y/o financieras.

los programas”, tanto de recursos monetarios como de personal idóneo y de contenidos:

Me parece que falta eso, algo que articule un poco todos los programas que trabajan. De hecho, te encontrás con pibes que están bajo tres programas distintos de la misma Dirección, o del mismo Ministerio... Hay como un vaciamiento de contenido en los lugares, de contenido y de la gente que apoyaba esos contenidos y que se fue; y hay como una cosa de invisibilizar a las personas en situación de calle, o hay políticas muy focalizadas a, por ejemplo, el “operativo frío”,²² sacamos a todos los pibes y los metemos en un “coso”, como cosas muy de impacto inmediato, y cosas a largo plazo, me parece que falta un poco.²³

2.3. Instituciones que convocan a personas en situación de calle

En nuestras sociedades existen instituciones orientadas a la niñez y la adolescencia. La escuela es, por excelencia, quien construye estas etapas de la vida. Al mismo tiempo, propicia experiencias de socialización y procesos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos. También existen otro tipo de instituciones orientadas a la población mencionada, como las que están bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social o de instancias gubernamentales con características similares. Pareciera que estas últimas convocan a los niños, adolescentes y jóvenes que no han sido “encauzados” en los ámbitos considerados hegemónicos y “normales”. De esta manera, se despliegan políticas específicas para sectores populares y/o en condiciones de pobreza. Obviamente, los límites no son tajantes, pero hay tendencias a promover acciones orientadas a personas que son excluidas del grupo considerado “estándar”: por no haber seguido esos procesos “normales”, por haber atravesado o atravesar experiencias de vida diferentes y por las condiciones de vida particular, injusta o desigual con respecto a otras. Por ejemplo, los programas socioeducativos anteriormente mencionados están orientados a sectores con derechos vulnerados. No suelen darse acciones estatales de este tipo de manera articulada con políticas universales.

²² Operativo Frío es el Plan para la Prevención Frío que lleva adelante el GCBA en los meses de invierno, con el fin de minimizar el impacto de las bajas temperaturas en las personas que se encuentran en situación de calle. El objetivo es que quienes se encuentren en situación de calle ingresen a los distintos dispositivos de alojamiento con los que cuenta el Ministerio de Desarrollo Social del GCBA.

²³ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

Analizaremos de aquí en adelante las instituciones que convocan a personas en situación de calle desde la “perspectiva interaccionista” que adopta Gentile en sus investigaciones –retomando los aportes de Georg Simmel sobre un estudio de la pobreza.²⁴ Según Simmel, la pobreza no es una condición “portada” de forma individual sino que es una construcción histórica que se debiera analizar para saber cómo devienen los sujetos en esa situación. Para esto, es necesario considerar cuáles son las respuestas que dan la sociedad, en general, y el Estado, en particular, a esta situación.

Las investigaciones de Gentile sobre dos instituciones plantean diferentes formas de entender y abordar la problemática estudiada. Por un lado, el universo significativo de una de ellas:

[...] está organizado alrededor de la retórica de la “ciudadanía”, que lleva a comprender a los asistentes como “niños en tanto sujetos de derecho”; a definir la situación social en la que se encuentran como una situación de “derechos vulnerados”, y por lo tanto, a entender su misión como “restitución de derechos”.²⁵

Gentile continúa su análisis e identifica la manera en que se operativizan dichas concepciones: la institución se propone la restitución de la infancia como derecho vulnerado, las actividades generadas son aquellas que los “igualan” al resto de los niños, como los juegos y tareas escolares. Se descartan así, por ejemplo, talleres de formación laboral, por no estar pensada para los niños de la sociedad contemporánea. Por otro lado, el universo significativo de la otra institución:

[...] se estructura alrededor de una retórica de la “transformación social y política anticapitalista”: se entiende que las dificultades que atraviesan los niños y jóvenes que atiende la organización son una consecuencia directa de las condiciones del funcionamiento económico y político del sistema capitalista en la actualidad. [...] Y por lo tanto, de lo que se trata es de transformar políticamente el sistema. Es por ello que desde

²⁴ Este autor afirma que: “[...] los pobres, en tanto categoría social, no son aquellos que sufren faltas o privaciones específicas, sino aquellos que reciben asistencia o deberían recibirla según las normas sociales. En consecuencia, la pobreza no puede, en este sentido, ser definida como un estado cuantitativo en sí mismo, sino que solo puede ser definida en relación con la reacción social que aparece como respuesta a una situación específica [...]”, véase Simmel, apud GENTILE, M. F., op. cit., 2011, pág. 77.

²⁵ GENTILE, M. F., “La interacción entre niños y jóvenes de sectores populares y los programas de inclusión social: aportes de una perspectiva relacional”, en *Actas de las Jornadas Estado, familia e infancia en Argentina y Latinoamérica: problemas y perspectivas de análisis (fines del siglo XIX-principios del siglo XXI)*, Museo Roca, 18-20 de agosto, Publicado en CD ROM, 2010, pág. 7.

este universo significativo, los niños y jóvenes son comprendidos como “niños en tanto sujetos políticos” o “sujetos de transformación”.²⁶

En concordancia con estas concepciones, la organización pertenece a un movimiento político y a una central de trabajadores. Tanto los educadores como los niños, adolescentes y jóvenes asumen prácticas para construir ese sujeto político: participan de manifestaciones y de asambleas semanales para la resolución de conflictos. Otra forma de cristalizar esas ideas es el lugar otorgado a la actividad laboral: promueven el “valor del trabajo” y las tareas cotidianas relacionadas con el mantenimiento, como la limpieza; a partir de los 14 años, se involucran en emprendimientos productivos asalariados en la panadería y/o imprenta de la organización.

Dentro de las categorías propuestas por Gentile, el CEIA puede ubicarse dentro de las instituciones que orientan sus prácticas alrededor de la retórica de la ciudadanía. En este sentido, los docentes identifican no solo el derecho vulnerado a la educación, sino a la vivienda, la salud y el trabajo, entre otros. El equipo docente visualiza el problema y desde su labor cotidiana intenta restituirlos para que se instituyan como estudiantes, al tiempo que arma redes para abordar lo demás. Asimismo, procura constituir un sujeto político, en tanto pretende brindar herramientas para que los estudiantes conozcan sus derechos y obligaciones y puedan reclamar si no son garantizados. Al mismo tiempo, los contenidos educativos ligados a cuestiones sociales se enseñan en la búsqueda de causas estructurales y no solo coyunturales y/o individuales.

Los estudiantes circulan por diversas instituciones y cada una les presenta un rol a asumir. Algunas de ellas pueden coincidir en la mayoría de los aspectos, otras solo en algunos, o bien puede no haber criterios comunes. Esto trae como consecuencia que los niños y adolescentes deban adecuar su comportamiento a lo esperado por cada una. Además, viven parte de su cotidianeidad en ámbitos de socialización callejeros, en sus barrios de origen o en casas de familiares, multiplicando la variedad de espacios y de normas que deben aprehender. Veremos más adelante que estas diferencias en las formas de socialización y/o de inclusión en las instituciones muchas veces presentan conflictos.

Un punto en común que los participantes de estas instituciones ponen a prueba, es constatar cierta confiabilidad. Es decir, muchos de ellos tienen miedo de que se los denuncie a la policía, aunque no hayan realizado ningún acto en conflicto con la ley –esto es producto de un proceso de estigmatización más amplio abarcable a gran parte de la sociedad. En algunos casos, temen que se recurra a otras instancias estatales sin su consentimiento

²⁶ *Ibidem*, pág. 8.

to, como puede ser la intervención del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Es usual que los estudiantes lleguen al CEIA acompañados por otros pares que comparten su situación o la misma “ranchada” como un signo de confiabilidad.

Como se ha señalado, el CEIA no se creó específicamente para esta población, pero se instituyó como un espacio de referencia para la misma y tiene un lugar dentro del “circuito de calle”.²⁷ En varias oportunidades los estudiantes decidieron dejar de vivir en un hogar o parador pero continuaron asistiendo al centro educativo. Una entrevistada relata una situación que protagonizó en el Instituto Roca en contexto de encierro: para el día de Navidad habían organizado una fiesta con los que residían allí y sus personas queridas. La entrevistada participaba del encuentro cuando un chico se le acercó, apoyó la mano sobre la de ella y se generó el siguiente diálogo: “A usted la conozco”. “De dónde”, le preguntó. “Del Isauro”. “¿Por qué estás acá?”, le preguntó ella. “Me mandé una macana”. “Tratá de no mandarte más macanas”, le sugirió la entrevistada. “Cuando salga voy a ir al Isauro”. La entrevistada lo recuerda muy conmovida, al detenerse en ese chico que era interno de una institución de encierro, preocupado por salir e ir al “Isauro”. El joven identificaba la concurrencia al centro educativo como una opción que lo motivaba a transitar ese momento y le proporcionaba un puntal para proyectarse en un futuro cercano.

2.4. El CEIA: ampliación en los procesos de escolarización

El CEIA pertenece al Ministerio de Educación de CABA y asume un rol específico entre las instituciones que convocan a la población descripta: la ampliación del derecho a la educación. En este apartado veremos cómo asume dicha función y de qué manera el vínculo con los sujetos de derechos es una oportunidad para ampliar la construcción del problema.

Para describir la relación entre la institución escuela y los estudiantes en situación de calle, recurrimos a la investigación realizada en el CAINA. Este análisis arroja algunos datos estadísticos. Por ejemplo, afirma que el 3% de los niños de 5 o más años que asistieron al CAINA no ha concurrido jamás a la escuela; del 97% restante, el 9% sigue en la escuela pese a estar en situación

²⁷ “Integrante de equipo de apoyo: [comenta la situación de A]. Es un estudiante que después del viaje se escapa del hogar, donde había sido bien recibido, le habían prestado ropa sus compañeros para viajar. Susana: se escapan y vienen a la escuela”, Reunión de evaluación, 17 de diciembre de 2010.

de calle y el otro 88% dejó de asistir. El grado máximo alcanzado es sexto (EGB2). Entre quienes dejaron de asistir, el 39,4% de los chicos fue a la escuela entre cuatro y seis años, el 23% lo hizo durante siete años y el 18,2% de uno a tres años. En relación con estos datos, Llobet sostiene que “en términos de las estadísticas –esos números, frecuencias, porcentajes que resultan tan seductores– los niños, niñas y adolescentes que asisten a las instituciones estudiadas fueron más habitualmente alumnos que niños maltratados por su familia”.²⁸

En general, cuando los niños y adolescentes se incorporan a algún parador u hogar convivencial, se reconstruye su trayectoria escolar y se intenta que la retomen. El trabajo en un hogar convivencial se ve facilitado porque residen en ese lugar y se lo puede acompañar cotidianamente en la nueva vinculación educativa. En cambio, en un parador u hogar de día se dificulta, porque es posible asistir de forma esporádica. Uno de los entrevistados valora el trabajo que suelen hacer las escuelas para reconstruir la historia de cada estudiante. Igualmente afirma que:

Las escuelas son las que tienen más información, las que más se acuerdan, mucho más que los servicios locales, los servicios zonales. Siempre la escuela, no hay modo de errarle. Siempre se acuerdan del nombre del maestro, de la directora, del preceptor, del portero, de quien sea. Es el modo más rápido, más fácil de rastrear información sobre el chico. [...] Si un chico quiere volver para el lado de su casa, pero no se acuerda bien cómo, nos dice la escuela, nosotros buscamos la escuela y acompañamos al chico. No mandándolo, sino acompañándolo para ver qué podemos sacar entre todos.²⁹

Pese a que desde el CAINA³⁰ se intenta la revinculación con la escuela, muchas veces no es posible porque el niño/adolescente ya no vive en ese barrio, porque tienen comportamientos que la escuela no está en condiciones de alojar o porque han dejado hace muchos años y su edad es un requisito excluyente para reintegrarse. Este trabajo de revinculación es realizado en conjunto con el taller del Programa Puentes Escolares³¹ que funciona en dicha institución. Además, el espacio de taller sostiene propuestas educativas en las que los asistentes al CAINA participan y que pueden emplear como puente hacia otras escuelas o como espacio de aprendizaje en sí mismo. A su vez, se trabaja en articulación con el CEIA: se invita a los niños y adoles-

²⁸ Llobet, apud CARLI, S., op. cit., 2006, pág. 143.

²⁹ Entrevista a operador de un parador.

³⁰ Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de CABA.

³¹ Ver Anexo.

centes o se generan estrategias conjuntas para incluirlos. Un operador del CAINA describe al CEIA en relación a las diferencias con otras escuelas:

[Hay diferencia] En los roles, y el clima escolar que se respira es mucho más positivo, porque es más desestructurado. Eso lejos de ser una involución es una evolución para poder trabajar con los pibes, en este sistema, esta modalidad educativa, es una evolución para poder trabajar con esta población, no hay que adaptar a los chicos a la modalidad escolar sino hay que ceder un poco de la modalidad, adaptarse a la problemática con la que se trabaja, no forzando a los chicos a que se adapten, pero también marcando ciertas pautas y cierto encuadre educativo, porque... tampoco es un “viva la pepa”.³²

¿Cuál es uno de los mayores desafíos del CEIA en su rol de ampliar los procesos de escolarización? Es una tarea constante centrar sus prácticas en lo “pedagógico”. Si bien las prácticas sociales tienen esta dimensión –toda experiencia puede convertirse en pedagógica en la medida en que haya una intencionalidad educativa–, como institución escolar tiene el propósito de sistematizar los aprendizajes y velar porque los estudiantes se apropien de los contenidos:

Entonces, estamos teniendo algunas charlas y algunas reuniones que apuntan más a reforzar lo educativo, que es lo que podemos darles a los pibes realmente, lo que efectivamente podemos dar. Un hogar, un subsidio, un tratamiento para adicciones, eso va y viene, no siempre sucede, pero la escuela sí la tenemos que asegurar, la educación sí la tenemos que asegurar... Entonces estamos tratando de redireccionarnos hacia ese lugar que, por las características de la población, nos resulta muy difícil, nos desviamos todo el tiempo hacia otra cosa.³³

Con respecto a esta cuestión, trabajar atravesados por la “urgencia” condiciona la labor cotidiana orientada a lo “educativo”. Esta “urgencia” se constituye en una problemática sobre la que constantemente se reflexiona. Hay necesidades vitales de los estudiantes no resueltas y presentadas en la escuela ante las que se introducen varios planteos: comenzar por estas necesidades vitales, contemplarlas y encauzar las acciones en la propuesta escolar, considerar el aprender como una necesidad vital, entre otros. Nos parece pertinente sumar una reflexión de Bleichmar motivadora de nuevas preguntas: “[...] si la escuela opera como lugar de subsistencia reduce al sujeto a la inmediatez. Más todavía: actúa bajo la forma de compasión, de la caridad y no bajo la forma de solidaridad y la responsabilidad”.³⁴

³² Entrevista a operador del CAINA.

³³ Entrevista a integrante del equipo del CEIA.

³⁴ BLEICHMAR, S., op. cit., 2012, pág. 63.

Inmersos en la realidad institucional del CEIA, puede verse que muchas veces las solicitudes son presentadas como urgencias. De hecho, algunas de las acciones del equipo de apoyo están orientadas a problematizar esa urgencia. Por otro lado, si se la conceptualiza de esa manera hay que responder de inmediato y muchas veces esto tiene consecuencias negativas en el proceso de un estudiante al no reflexionar sobre las estrategias más pertinentes. El equipo de apoyo reconoce logros en relación con este tema: en los comienzos del CEIA había más dificultades para esperar la respuesta, estaba la certeza de actuar “sí o sí” y al instante. Así lo recuerda una trabajadora social:

Por el otro lado, todo el tiempo tratábamos de generar otro espacio para poder pensar acerca de esa demanda. Desde un principio se planteaba; porque además yo venía con experiencia en hogares en donde también surge esto de responder inmediatamente a la demanda, en donde todo se ve con urgencia, ahí hay que poner como un *impasse* o un tiempo. Entonces, me acuerdo que por mi experiencia, lo que a mí me venía resultando en otros lugares, era tener un espacio de reflexión. Que, quizás, al principio, no se llamaba de esa forma, o sea, no estaba instituido de esa manera, porque yo me di cuenta de que, quizás, había cierta resistencia, pero te diría inconsciente, en el sentido de que lo que estaba valorado era el actuar, o sea era la acción por la acción misma. Entonces es esto: hay un incendio y los bomberos, y no había otra opción, y había que estar ahí poniendo el cuerpo. Yo me percaté de eso desde un principio, y en realidad más que el cuerpo lo que había que tratar de poner era un tiempo de espera, o palabras, o poder reflexionar acerca de eso, de la acción, de no responder inmediatamente de manera alocada en cosas acerca de las que existía la ilusión de que uno podía resolver pero que, en realidad, no. Porque se trata de la vida del otro. Por ahí de lo que yo sí me acuerdo es que eran espacios más informales, no estaba instituido un espacio, tal día charlamos de esto o tenemos que hablar de este caso, era más individual, no eran cuestiones de respuesta grupal pero sí ante ciertas situaciones individuales tratar de repensar ciertas respuestas. [...] eso de poder empezar a poner ciertas condiciones, pero para que el otro pueda hacer otras cosas también.³⁵

Con el transcurso del tiempo, los pedidos hacia el equipo de apoyo y el modo de intervención sobre dichas demandas se tornaron temas de reflexión para todo el equipo docente. En este sentido, en una de las supervi-

³⁵ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

siones del equipo del CEIA³⁶ se decidió debatir sobre las tareas y los alcances del trabajo del equipo de apoyo para definir cómo y de qué manera se empezarían a abordar las demandas a futuro. En dicho encuentro, una de las trabajadoras sociales comenzó la supervisión con el relato de una situación y propuso analizarla entre todos: una docente le comunicó a una profesional del equipo de apoyo que había llamado a un juzgado porque una de sus alumnas había estado detenida y decía que “no quería robar más”. Desde el juzgado le ofrecieron un curso de capacitación laboral para la alumna y le brindaron un teléfono, sin más información. La docente le pasó el número telefónico a la trabajadora social para que se comunicara y gestionara la vacante, de manera que la alumna pudiera comenzar el curso. La trabajadora social, a continuación, le preguntó si la alumna estaba interesada en la propuesta y la docente le contestó que no sabía, ya que no había hablado con ella del tema.

Una vez descripta la situación, la integrante del equipo de apoyo socializó su mirada al respecto: “lo importante es trabajar el proceso de los pibes, trabajar la integralidad, hablar con la alumna, saber qué le pasa, qué quiere; atacar la urgencia no permite pensar en un proyecto”. Luego, la supervisora realizó algunas preguntas para historizar el recorrido institucional, entre varios reconstruyeron que era una alumna que “venía con la ‘ranchada’ de Belgrano,³⁷ de la mano de J[estudiante]”,³⁸ e ingresó al CEIA después de estar detenida dos días. Asimismo, la docente amplía el relato: al llamar al juzgado comentó su parecer, “la están dejando ‘en banda’, ella no quería robar más”. Del juzgado no había ningún tipo de acompañamiento, el abogado coincidía con el parecer de la docente y le pasó el teléfono de un lugar donde podían ayudarla. La maestra relató que llamó al lugar y le comunicaron que no tenían recursos propios pero podían orientarla sobre alguna propuesta. Además, dijo que la alumna asistió unos días a clases y más tarde fue internada por excesos en el consumo de alcohol. Al regresar a la escuela dijo “yo no quiero volver a robar”.³⁹

En esta situación se pueden vislumbrar temas y prácticas recurrentes. Por ejemplo, que un maestro demande la intervención al equipo de manera urgente y el equipo plantee que necesita más tiempo para conversar con un estudiante y caracterizar la situación vivida. En general la urgencia se construye como tal a causa de ver situaciones injustas protagonizadas por

³⁶ Las supervisiones son reuniones coordinadas por un profesional externo a la institución con el propósito de reflexionar sobre las prácticas cotidianas.

³⁷ Las estudiantes están en situación de calle en el barrio de Belgrano de CABA.

³⁸ J es el “jefe” de “ranchada”, es decir, es la persona referente del resto del grupo. Desde comienzos de ese año acompaña a adolescentes y niños de la “ranchada” a la escuela.

³⁹ Registro, reunión de supervisión, 10 de mayo de 2012.

los estudiantes y señales de que ellos quieren salir de las mismas. Este “querer salir” también debe ser problematizado, analizar qué proceso hay que encarar para que los estudiantes puedan sostenerlo. Además, en la escena descrita aparece la intervención del personal de un juzgado que sostiene: “no podemos hacer nada”, hecho que muchas veces contribuye a que el equipo del CEIA valore los pedidos como urgentes y actúe en consecuencia, en el sentido de “nadie hace nada, nosotros podemos hacer algo”.

Si bien los docentes del CEIA confían en que todos los estudiantes pueden aprender, más allá de su situación social, cultural, económica y familiar, frecuentemente su labor está orientada a trabajar también sobre otros derechos vulnerados, ya sea como medio para luego abordar la trayectoria escolar o porque la interpelación de la situación de injusticia y padecimiento es tal, que optan trabajar en ese sentido y relegar lo escolar. Esta cuestión constituye una tensión presente en la cotidianeidad de la dinámica institucional. Además, es un tema de reflexión y debate en las reuniones de equipo, en las que se plantean preguntas acerca de hasta dónde y cómo intervenir, qué sentido se le encuentra a dar clases luego de conocer una situación de violencia familiar, de la muerte de un ser querido, o que fueron víctimas de maltratos de agentes policiales. Estos planteos se entrecruzan con otros vinculados a valorar las prácticas educativas, en particular las escolares, como aquellas que los estudiantes necesitan, aprecian, buscan. Se desarrollarán en otros capítulos las contribuciones que las experiencias educativas, en especial las escolares, pueden hacer en relación con la construcción de diferentes subjetividades e identidades, los aprendizajes sociales y la ampliación de una ciudadanía plena. En este sentido, Patricia Redondo presenta una reflexión interesante:

[...] quizá sea tiempo propicio para revisar estas percepciones y ligarlas con los sentidos educativos más profundos que potencien lo educativo y lo social en clave de igualdad. Si se establecen relaciones mecánicas entre los problemas sociales y la propuesta educativa esta última enflaquece y termina produciendo una serie encadenada de rituales y rutinas desprovistos del deseo y del acto de enseñar. La cuestión social requiere ser estudiada y comprendida más allá de la justificación sobre los límites de la enseñanza por el contexto. Ya que explicar las dificultades de modo excluyente apelando al contexto, más que elucidar lo que acontece, clausura y niega otras posibilidades educativas para esos grupos de niños y niñas, al mismo tiempo que fortalece relaciones de determinación entre lo social y lo educativo y tanto los educadores u otros profesionales como los docentes pasan a ser funcionales de nue-

vos procesos de etiquetamiento y estigmatización de la niñez desde los primeros años.⁴⁰

2.5. Normas y regulaciones en los procesos de construcción de subjetividad: relaciones y tensiones entre los diferentes ámbitos de socialización

Este apartado se propone reconocer las normas y regulaciones que contribuyen a los procesos de construcción de subjetividad e identificar relaciones y tensiones en los diferentes ámbitos por los que los estudiantes transitan. De esta manera, se comienza con un análisis de las experiencias de vida en calle, para luego adentrarse en la propuesta institucional del CEIA: cómo se “acomoda” a ciertas realidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, propone otras modalidades de vivir y proyectarse.

Algunas personas en situación de calle se nuclean en “ranchadas”, grupos de referencia y de socialización con normas propias. Más allá de que se agrupen o no, los niños y adolescentes en situación de calle tienen experiencias comunes que son parte del proceso de construcción de identidades. Litichever cita a Llorens para proponer “la utilización del término niños con experiencia de vida en calle, considerando que esta noción permite dar cuenta de una realidad que se transforma, un pasaje en la vida de los chicos que puede prolongarse por períodos largos o acotados según las diferentes situaciones y que se constituye como una experiencia de vida”.⁴¹

Es pertinente conceptualizar los grupos que conforman las personas en situación de calle como instituciones, ya que mantienen formas de organización y de vida que pueden ser consideradas normas que regulan sus comportamientos y sus visiones de mundo. Esta perspectiva, lejos de justificar y considerar esta institución como “natural” del campo social, pone de manifiesto la necesidad de identificar esas prácticas en los niños y adolescentes que son sujetos del presente trabajo. Estas reflexiones permitirán definir acciones que incidan positivamente en las realidades objetivas y subjetivas de quienes han tenido experiencias de vida en calle.

Una investigación realizada en Colombia sostiene como hipótesis “que la infancia en situación de calle en Colombia, nombrada como Gamines, emerge y ha emergido como una forma de institución de subjetividad que

⁴⁰ Redondo apud ELICHIRY, N., op. cit., 2011, pág. 31.

⁴¹ Llorens apud LITICHEVER, C., op. cit., 2009, pág. 63.

no se rige por las formas que el Estado Moderno establece, configurándose frente a un Estado institucional constantemente en falta, en tanto forma de sobrevivencia”. Más adelante, los autores afirman que “se considera que al interior de esta institución, se dan ritos y ceremonias que en el marco de unos fines de sostenibilidad, logran y lograron la perdurabilidad de la institución en el tiempo”.⁴²

Muchas de las subjetividades de los niños, adolescentes y jóvenes que ingresan al CEIA están construidas a partir del transitar por la institución de la “ranchada” y/o por las experiencias de vida en calle, con prácticas que pueden entrar en contradicción con la propuesta del centro educativo. El trabajo de la escuela, como institución social, y el del CEIA, como institución particular, es alojar las subjetividades de los estudiantes al mismo tiempo que proponerles maneras diferentes de relacionarse con sus semejantes y de actuar sobre sus realidades, dentro del trabajo continuo de transmisión, resignificación y apropiación de los bienes culturales socialmente vigentes.

2.5.1. Tiempos

Los autores que presentan la forma escolar afirman que dentro de esta se genera un tiempo específico –el “escolar”– que funciona como organizador del año, de la cotidianidad y como período de la vida.⁴³

Los estudiantes suelen vivir en la inmediatez: tienen pocas posibilidades de reflexión, de volver sobre su experiencia, de pensar sobre su historización y su proyección. El futuro se les presenta como incierto. En algunos talleres con posibles egresados, los miedos se explicitan: “para qué pensar en el futuro si me puedo morir mañana”, dicen, o se preguntan “para qué pensar si no me va a salir lo que sueño”. Estas conceptualizaciones están referenciadas en vivencias cotidianas. Es común escuchar relatos donde el valor de la vida en los barrios de origen parece haber sido olvidado, la muerte es moneda corriente y sus derechos son sistemáticamente vulnerados. Desde el centro educativo se escuchan esas experiencias, se las comparte en las aulas, en entrevistas individuales, se problematizan y también se piensan propuestas para que los estudiantes puedan relacionarse con su tiempo de otra manera. De acuerdo con Duschatzky:

La escuela implica, más allá de su rutina, un cambio en la temporalidad presente. Por un lado, la sola participación institucional coloca

⁴² MINNICELLI, M. y ZAMBRANO, I., “Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los Niños en Situación de Calle, Colombia”, en *Revista Científica y Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*, 1 (1), [en línea]. Disponible en: <http://www.infeies.com.ar>, págs. 1 y 26.

⁴³ VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D., “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, en *Educação em Revista*, XVI, (33), 2001.

a los chicos frente a la exigencia de la anticipación y la previsión. [...] Por otro lado, la experiencia escolar va asociada a la formulación de proyectos.⁴⁴

Una de las primeras actividades que tiene en cuenta la conceptualización del tiempo a largo plazo es la realización de una “historia de vida”:

El primer trabajo que hacemos con los chicos del primer ciclo es reconstruir sus vidas. Que sepan que tienen una vida, una historia, un pasado y van a tener un futuro. En una línea de tiempo van colocando los hitos más importantes de sus vidas. Es una manera de que se vean a sí mismos, que vayan cobrando una identidad, que son personas que tienen sus derechos y los pueden hacer cumplir: a la educación, a la salud, al trabajo, a una vivienda, a vivir de otra manera. Es una forma de proyectarse en el futuro, porque para los pibes en situación de calle la vida es un hoy constante, hoy, ahora.⁴⁵

Una de las maestras entrevistadas se refiere también a este trabajo y agrega:

[...] seguimos la historia en general, la estamos trabajando en el último tiempo desde el ahora, o sea, del pasado más pasado, en tercer ciclo. Decidimos hacerlo así, en marzo trabajamos con el golpe de estado⁴⁶ y así nos vamos alejando en el tiempo. Igual, este año en particular trabajamos mucho con la Revolución de Mayo, con los valores que se pusieron en juego en la Revolución de Mayo. [...] Estamos leyendo una novela que habla de los pueblos originarios, de la primera fundación de Buenos Aires, del encuentro entre los españoles y los pueblos originarios de acá donde también tienen un montón de historia, de lo que pasó y los pibes están re copados, te digo que están cobrando un vuelo que antes no había, la escritura, escriben muchísimo, escriben, leen...⁴⁷

Las actividades puntuales y la propuesta educativa más amplia con respecto a la conceptualización del tiempo es vincular la experiencia de vida propia con otras en contextos económicos y socio culturales. Hacer memoria, traducir el legado cultural del pasado en clave de presente y problema-

⁴⁴ DUSCHATZKY, S., “La escuela como frontera: Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para los jóvenes de sectores populares”, en, *Propuesta Educativa*, 9, 1998, pág. 8.

⁴⁵ Coordinadora del CEIA, testimonio extraído de la revista *Andamios*, abril-junio 2008, año 1, Fundación UOCRA.

⁴⁶ Se refiere al golpe de Estado iniciado el 24 de marzo de 1976, fecha en la cual una sublevación militar derrocó a la Presidente constitucional María Estela Martínez de Perón, instalando una dictadura cívico militar que violó masivamente los derechos humanos y causó la desaparición de decenas de miles de personas.

⁴⁷ Entrevista a docente del tercer ciclo.

tizar las situaciones cotidianas, son algunos de los propósitos del equipo docente. Autores clásicos de la sociología nos brindan sus análisis:

La estructura de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo. El torrente de conciencia está siempre ordenado temporalmente. Es posible distinguir niveles diferentes de esta temporalidad que se da intrasubjetivamente. [...] El mundo de la vida cotidiana tiene su propia hora oficial, que se da intersubjetivamente. [...] la misma estructura temporal proporciona la historicidad que determina mi situación en el mundo de la vida cotidiana.⁴⁸

Para facilitar la construcción del tiempo intersubjetivo, además de la hora oficial, son necesarias actividades que demanden recurrir a esa hora, por ejemplo, entrada y salida de un empleo fijo, rutinas familiares. En los estudiantes se observan pocos ordenadores temporales y el centro educativo se instaura como uno de ellos, con sus horarios de entrada y salida, de almuerzo, de los talleres, de feriados y vacaciones. Los estudiantes pueden recurrir a esta organización intersubjetiva porque en su experiencia educativa hay parámetros institucionales que así lo requieren.

Como se evidencia, existe una distancia entre la vivencia del tiempo de los estudiantes y la organización del mismo en la escuela. Sin embargo, el propósito del equipo docente es sostener la continuidad en la propuesta educativa aunque los procesos de los estudiantes constituyan entrecruzamientos entre momentos constantes e inconstantes y ausencias prolongadas. La estructuración dada coincide con el calendario escolar y el régimen de inasistencias de la Dirección de Adolescentes y Adultos. No obstante, la apreciación de estas regulaciones está orientada a valorar los esfuerzos de los estudiantes en un horizonte de inclusión y el criterio de inasistencias no se toma como excusa para la expulsión. Según la coordinadora del CEIA, “si un chico viene veinte minutos antes de que termine la clase porque no pudo llegar antes, esos veinte minutos se aprovechan”.⁴⁹ También se consideran los procesos individuales de los estudiantes y se realizan “adaptaciones” temporales, por ejemplo, los que comienzan solo con las horas a cargo de los maestros de ciclo y/o de nivelación, otros que comienzan con algunos días de la semana, etc.

Igualmente, este tema ha sido un proceso de aprendizaje por parte del equipo docente. Una de las primeras docentes del CEIA reflexiona sobre estos ítems y menciona modificaciones a lo largo de la historia del centro:

⁴⁸ BERGER, P. y LUCKMAN, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrotu, 2006, pág. 42.

⁴⁹ TORRESI, L., “Clases Maestras”, en Revista *Viva*, 7 de septiembre de 2008.

En un principio todo era medio indefinido y omnipresente, como si no existieran tiempos. Era como una entrega absoluta a ese espacio, no había tiempo, no importaba qué hora era, lo que importaba era cómo alojar a ese otro y darle una respuesta. [...]. Que no estaba pensada desde el otro, en qué necesita el otro. O corriéndonos de la necesidad, que creo que fue un gran cambio a lo largo del proceso histórico, cómo ir pasando de la necesidad al deseo, que por ahí no tenía que ver con la necesidad sino con qué deseaba ese otro [...] y después se fue ordenando y ubicando. Que en realidad es más subjetivo, que tiene que ver con el tiempo de los otros o para hacer determinado proceso y soportar eso que no tiene que ver con uno, soportar el propio tiempo frente al deseo del otro y al no deseo del otro de hacer determinadas cosas. Y también en cuanto a los tiempos institucionales se fue ordenando y formalizando. [...]. Me parece que en el factor tiempo se juegan muchas otras cuestiones subjetivas que son muy interesantes. Porque también esto de decir, “bueno, no se resuelve hoy, te esperamos mañana”, esto de la espera, esto de que hay otro momento, esto de que hay un futuro, fue instalando otra cuestión. El tiempo como el ordenador, y el tiempo como en permanencia también. En la medida en que se fue ampliando el proyecto, porque de alguna manera fue así, en gente, en espacio, se fue creando una permanencia en estabilidad que también genera otras posibilidades en los chicos. [...] Se fue armando lo que tiene que ver con el cuerpo institucional, y ya no esta cosa personal. Creo que también hubo un cambio: de las personas a la institución, de los sujetos individuales que formaron esa institución, y decir “acá estamos hablando del Isauro y hay un cuerpo institucional”. Bueno, me parece que eso es el tiempo.⁵⁰

2.5.2. Espacios

¿Cuáles son los espacios que transitan los estudiantes del centro educativo? Muchas veces las personas en situación de calle son asociadas con una vida prolongada e ininterrumpida en la calle. Sin embargo, como hemos señalado, los lugares transitados son múltiples, siendo la calle muchas veces el eje articulador. La alternancia también es cotidiana, muchos asisten a paradores cuando están enfermos, solicitan orientación en instituciones vinculadas con el tratamiento de las adicciones o recurren a centros de día para bañarse y cambiarse. Estos espacios tienen sus propias normas.

La calle suele aparecer como un lugar inseguro, de desprotección. En ella se encuentra presente la mirada discriminatoria de muchos transeúntes.

⁵⁰ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

tes. También hay policías que recurren a la personas en situación de calle para cometer actos delictivos o que las ponen en la lista de prioridades a la hora de las detenciones por falta de documentación, por transitar espacios públicos ¿prohibidos? Además, están las adversidades climáticas, como el frío, que las obligan a buscar nuevos refugios y más abrigo. El padecimiento aparece como inevitable.

¿Cómo habitar la escuela? ¿Qué hacer para vivenciar pautas institucionales y construir legalidades en torno al respeto mutuo? Partimos de la conceptualización de Bleichmar acerca de la construcción de legalidades, en tanto el propósito no es imponer normas arbitrarias sino fomentar maneras de relacionarse donde primen el respeto y el reconocimiento hacia el otro como semejante.

En el siguiente relato se identifica la intención de alojar al estudiante, reconociéndolo en su situación de vida e inscribirlo en un proceso de filiación cultural más amplio. Este proceso irremplazable tiene un lugar en la escuela:

Susana [coordinadora del CEIA] dice que lo que hay que hacer es “reforzar la escuela”, desde los hechos, desde la pertenencia, desde lo laboral. La escuela tiene eso que ellos saben que los puede salvar, lo ven en el maestro, entonces, reforzar eso. Susana cuenta que el otro día uno de los alumnos le decía que hubo un tiroteo y que un amigo se puso adelante de él para que no le peguen un tiro y la bala le pegó al amigo. Susana no sé qué le dice y el pibe le dice a un amigo, “tiene miedo de que me pase algo...” [en referencia a Susana]. Y Susana le dijo: “yo conozco Azul,⁵¹ yo fui. Vos viví donde quieras, pero hay algo que no podés hacer y es dejar de venir a la escuela. Vos tenés que seguir viniendo acá, porque no te voy a permitir que dejes de venir”. Susana lo contaba haciendo la actuación de cómo se lo había dicho y se reía pensando: “¿quién soy yo para decirle que no le voy a permitir que haga algo? No te voy a permitir que dejes la escuela... ¿o qué?”, y la reflexión también los hacía ver que, en el fondo, son chicos.⁵²

Una de las mayores tensiones entre las normas del CEIA y las que regulan las “ranchadas” es el uso de la violencia⁵³ como manera de afrontar los con-

⁵¹ “Villa Azul” es un asentamiento de la localidad de Wilde en la Provincia de Buenos Aires. Muchos estudiantes del CEIA lo frecuentan y algunos residen allí temporariamente.

⁵² Reunión de equipo, 27 de agosto de 2010.

⁵³ Para abordar este fenómeno tomamos dos conceptualizaciones sobre las causas de la violencia. La primera es la de Bleichmar, quien sostiene que “la violencia es producto de dos cosas: por un lado, el resentimiento por las promesas incumplidas y, por el otro, la falta de perspectiva de futuro”, en BLEICHMAR, N., op. cit., 2012, pág. 35. La segunda conceptualización, que es complementaria de la primera, es

fictos o como medio de expresión. En un taller sobre esta problemática y ante la pregunta disparadora “para qué sirve”: los estudiantes mencionaban el uso de la violencia como medio para hacerse respetar, para ser reconocido,⁵⁴ para defenderse. Ante la falta reiterada de respuestas de instituciones públicas, la violencia aparece como una posible solución. En este contexto, el equipo docente intenta promover el uso de la palabra para argumentar, llegar a acuerdos o disensos, expresar sentimientos e ideas. La contradicción está siempre presente: en la calle, esas formas de interactuar presentan serias limitaciones. El equipo del CEIA y los estudiantes enseñan y aprenden en esa tensión al tiempo que promueven un lugar seguro, confiable, disfrutable.

Cabe resaltar que los docentes identifican esta manera de relacionarse no como un problema de carácter individual, sino como una práctica instituida en muchos de los espacios de socialización de los estudiantes que responden a causas estructurales.⁵⁵ Esto no implica de por sí desresponsabilizarlos de sus acciones: el uso de la palabra como medio de expresarse y resolver conflictos se convierte en una apuesta continua. Un docente afirma

que la violencia es producto del desamparo, en su doble vertiente, tanto social como subjetiva. En este sentido, y siguiendo a Zelmanovich, la vertiente subjetiva supone tres operaciones psíquicas: inscripción, reconocimiento y filiación cultural. Esta última es consecuencia de las dos primeras. En síntesis, sin inscripción social y sin reconocimiento simbólico la filiación cultural se dificulta; véase ZELMANOVICH, P., “Violencia y Desamparo”, en *Cátedra Abierta 2. Ciclo de Conferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas*, [en línea], Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación-UNSAM. Disponible en: www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html.

⁵⁴ Como señala Gentile, en el mundo popular, el uso de la fuerza es considerado por muchos como una modalidad legítima de relación. Según Gentile, “Sin embargo, la importancia de este criterio de relación en este ámbito social se relaciona con las transformaciones estructurales sufridas a partir de los años 80 y 90 en los sectores populares, que generaron importantes transformaciones en los criterios por los que orientan su acción los niños y jóvenes de estos sectores. A diferencia de la manera en que es representada la violencia cotidiana entre los sectores medios, en donde esta aparece como una “falla” del lazo social, un acto de irracionalidad e incivilización, un producto de la anomia o del desorden social, el uso de la fuerza física aparece tradicionalmente en los sectores populares como una forma legítima de sociabilidad, como un recurso valorado y como un criterio de organización que permite identificar, clasificar y jerarquizar a las personas en el espacio social”, en GENTILE, M. F., *op. cit.*, 2010, pág. 14.

⁵⁵ Así lo confirman los siguientes testimonios: “El grupo es difícil. Situaciones de consumo. Se charlaba con los pibes. Está en los barrios, hacemos lo que podemos con eso. Está muy instalado, ‘soy macho y me peleo’”, Docente. Reunión de evaluación, 16 de diciembre de 2010. “Para mí lo que cuesta bastante es poder transitar los conflictos desde la palabra; las situaciones de conflicto en general son muy del cuerpo, tiraron algo, revolearon algo o que se pegaron... Y por ahí es difícil en esos momentos poder generar un diálogo, igual con algunos pibes se re puede, pueden bajar y pueden dialogar”, Entrevista a una trabajadora social.

que “es muy loco el proceso que hicieron esos chicos, ‘G’ [estudiante del grado de nivelación] de romper todo pasó a entrar y ponerse a trabajar”.

En el siguiente registro de observación de una salida al Planetario de CABA se pueden identificar diferentes actitudes de los estudiantes, conocerlos un poco más:

Bajamos del micro y todavía faltan unos minutos para que empiece la visita. Todos los pibes se acercan al lago y empiezan a darle de comer a los patos. Tranquilos, casi inocentes, los dos pibes que gritaban guasadas por las ventanas ahora se quedan mirando juntos el lago. Volvieron a repartir galletitas y se terminaron los últimos mates.

De a grupitos algunos docentes se acercan a los chicos a pedirles que se porten bien, que si hay cualquier problema el Isauro va a quedar marcado y después se va a complicar volver. El resto de los colegios presentes eran primarias, es decir, alumnos de menor edad.

Entramos y mientras esperábamos en la fila, algunos iban al baño, otros miraban la parte del museo o el paisaje de los bosques de Palermo.

Durante la proyección, en general, todos se portaron bien, en silencio. Uno de los chicos de nivelación contestaba a las preguntas pero siempre con un no, casi gritando. La locutora dijo que el que no quería participar podía retirarse, que ellos estaban para compartir la proyección con chicos que sí quisieran escuchar. A partir de ahí, todo quedó muy tranquilo.⁵⁶

La institución es ordenadora de prácticas y tiempos, en tanto los estudiantes emprenden procesos de habituación (aprendizaje y familiarización respecto de prácticas, horarios, reglas, pautas de organización y criterios de vinculación, entre otros). Estos los habilitará a encarar nuevas prácticas y nuevos procesos de identificación.

¿Cómo considerar los trayectos escolares que no coinciden con lo establecido? ¿Cómo involucrar las experiencias escolares continuas y discontinuas en un proyecto de mediano plazo? ¿Cómo contemplar las realidades de los estudiantes y al mismo tiempo no estereotiparlos, no encasillarlos en lo que el equipo de trabajo considera que pueden o no pueden sostener? Estas son solo algunas de las preguntas que circulan entre los docentes.

El CEIA, como institución escolar, podría ser entendido como un dispositivo de disciplinamiento social, en tanto direcciona las pulsiones de los participantes a objetos precisos y legitimados socialmente. Ahora bien, sería una simplificación caracterizar las acciones tipificadas en función de la adaptación de los sujetos a la realidad institucional y al contexto donde

⁵⁶ Observación, 25 de agosto de 2010, visita al Planetario.

está inserta. También se trata de procesos de habituación que favorecen otras opciones. Elecciones habilitantes de proyectos de vida más autónomos, menos riesgosos y más placenteros. Las interacciones que se suscitan dentro del espacio están enmarcadas, y, en este sentido, condicionadas por un proyecto educativo cuyo sentido es la realización de los derechos.

Uno de los rasgos del “programa institucional” desarrollado por Dubet⁵⁷ es el carácter de “santuario” de la escuela, en el sentido de que debe permanecer “separada” de los problemas del mundo exterior. La escuela constituye un espacio propio para llevar a cabo el proceso de socialización. Si bien, como analizamos, estos límites son imprecisos, existe un “adentro” y un “afuera”. Aunque la masificación de los procesos de escolarización lleve a la escuela nuevas cuestiones y problemáticas, lo “sagrado” –al menos en el caso estudiado– funciona como parámetro para organizarse y trabajar. “La calle no es lo mismo que la escuela”, es una frase “histórica” de la institución.

2.6. CEIA: “bisagra” entre las políticas públicas y la problemática de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle

En la primera parte del capítulo se ha analizado la complejidad de la problemática de los niños y adolescentes con experiencias de vida en calle. Se han considerado las múltiples dimensiones y las singularidades que pueden adquirir en cada persona, lo que conforma una población altamente heterogénea. Sin embargo, las políticas públicas no contemplan dicha complejidad, ni promueven abordajes integrales convocando a diferentes sectores y niveles del Estado. Hemos mencionado que las estrategias estatales de alcance nacional entre 2003-2015 han presentado rupturas con respecto a la hegemonía neoliberal de décadas anteriores. Estos cambios favorecen a los sectores populares: la Asignación Universal por Hijo es un ejemplo donde se reconoce un sujeto de derecho universal. Las diferencias ideológicas de público conocimiento, en esos años, entre la gestión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la del Gobierno Nacional dificultan la implementación de programas promovidos por este último, orientados a la restitución de derechos. Asimismo, las políticas públicas de CABA poseen diversos lími-

⁵⁷ DUBET, F., “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI, E. (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2004. Ver página 84 para la definición de “programa institucional” y sus características.

tes, como los hemos descrito: evidencian una capacidad burocrática estatal que obstaculiza los abordajes intersectoriales y una capacidad política que no problematiza las demandas de la población estudiada o de quienes se asumen como interlocutores de la misma (ONG, instituciones públicas y el mismo CEIA que, en reiteradas oportunidades, enuncia y se ocupa del no cumplimiento de muchos de los derechos de sus estudiantes).

El CEIA puede ser leído como un espacio “bisagra” entre la problemática de los niños y adolescentes en situación de calle y las políticas públicas vigentes. Se constituye como un espacio articulador a través de una propuesta institucional con una visión integral y con un horizonte de reconocimiento de derechos bajo el paradigma de la igualdad. De esta manera, ofrece contenidos a las dos leyes sancionadas –la 114 en CABA y la 26.061 de alcance nacional. En este sentido y recuperando los aportes de Gluz, se puede formular una hipótesis acerca del CEIA con respecto a las políticas focalizadas: promueve la igualdad en el cumplimiento de los derechos, mediante el reconocimiento de un sujeto de la educación con sus condiciones de vida y la implementación de aspectos organizacionales particulares; contraponiéndose así con las políticas focalizadas cuyos objetivos son evadir conflictos o controlar los posibles “desbordes” de la población.

Los aspectos organizacionales suelen ser estudiados desde la institución escuela. Este capítulo introdujo la valoración de estos parámetros con respecto a la repercusión en la vida de los estudiantes. Se han descripto algunos rasgos de las culturas escolares y el modo en que se relacionan con otras: presentan tensiones y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Una novedad del CEIA es que se instituyó como espacio de referencia entre quienes comparten experiencias de vida en calle, aunque en sus orígenes no fue creado para tal fin. Por un lado, tiene en común con otras instituciones las tensiones que se pueden generar por las diferencias en las prácticas, valores, roles, representaciones sociales que se ponen en juego en los diversos ámbitos. Por otro lado, presenta una ruptura en tanto los convoca como estudiantes –este es un rol a asumir para quienes transitan la niñez y la adolescencia. Es preciso señalar algunas de las condiciones: los egresados obtienen un certificado de la Dirección del Adulto y del Adolescente que a veces es estigmatizado en tanto no corresponde con las “trayectorias educativas teóricas”, aunque los habilita a continuar en el nivel medio y es válido en todas las jurisdicciones.

El CEIA presenta una matriz institucional con un abordaje integral en donde el sujeto de derecho es el centro. Pero dicha integralidad corre el riesgo de descuidar su función principal –el derecho educativo– por no estar acompañada de políticas con estas características. La gran cantidad de

injusticias y desigualdades de las que el equipo docente es testigo pone en tensión constantemente la tarea pedagógica escolar. Esto ocurre al asumir acciones para el cumplimiento de otros derechos vulnerados y gestos de cuidado y protección hacia estos niños y adolescentes.

El CEIA produce un movimiento en el “circuito de la calle”: es una institución “universal” que los convoca y, pese a los circuitos de diferenciación y de desigualdad dentro del sistema educativo, conserva un potencial igualador.

3. La forma escolar en el CEIA

Este capítulo describe y analiza la organización escolar y las prácticas promovidas por el equipo docente con el propósito de ampliar los procesos de escolarización. En primer lugar se estudia la institución escuela y su contexto de producción. En segundo término, se considera al CEIA como parte del sistema educativo y se identifican algunas similitudes y diferencias dentro de este. Luego, se desarrolla la configuración institucional al hacer foco en las redes con otras instancias públicas y ONG. En el cuarto apartado, se presenta al equipo docente: los roles, la formación y la modalidad de trabajo. En el quinto, se indagan los vínculos entre docentes y estudiantes, para adentrarse en la cotidianidad del aula. Por último, se retoman algunas reflexiones en torno a la ampliación de la forma escolar.

3.1. Institución escolar

Una institución es, en principio, “un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social”.¹ Ella está orientada a regular los comportamientos en los procesos de socialización y, por ende, en los de construcción de subjetividad, mediante normas y pautas. En este apartado, proponemos analizar dos dimensiones interrelacionadas de la institución escolar: una referida a su organización institucional y otra a la cultura escolar o culturas escolares. Varios son los autores que desarrollan esta última dimensión, entre ellos, Antonio Viñao Frago que conceptualiza a la cultura escolar como el conjunto de ideas, teorías, rituales, y formas de hacer y pensar, entre otros, sedimentadas a lo largo del tiempo y compartidas entre sus actores. Tyack y Cuban, por su parte, emplean el término gramática escolar para advertir cómo ciertos rasgos se aprehenden y se ponen en práctica sin conciencia explícita, reproduciendo, de esta manera, lo sobreentendido por escuela.

Se puede recurrir a otros autores para dar cuenta de los aspectos organizacionales, como a Jaume Trilla Bernet, quien los enumera: constitu-

¹ FERNÁNDEZ, L. M., *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 2009, pág. 17.

ción de una realidad colectiva, un espacio específico, límites temporales determinados, definición de roles, predeterminación y sistematización de contenidos, una forma de aprendizaje descontextualizado. Todos estos los hemos convertido en variables de análisis de este estudio.

Si nos detenemos en interrogantes tales como ¿qué se entiende por educación? ¿quiénes son los sujetos “destinatarios”? ¿quiénes ejercen el rol de educar? ¿en qué condiciones se despliegan los procesos educativos?, podemos aproximarnos a la escuela como institución moderna que asume características específicas. Vincent, Lahire y Thin desarrollan el concepto de forma escolar para señalar regularidades vigentes en la escuela considerada como una unidad, es decir, estas recurrencias tienen sentido al confluir en una forma inédita instituida en la Modernidad. También distinguen entre forma escolar e instituciones educativas, al considerar que la primera está en expansión hacia otros espacios sociales, mientras que las segundas atraviesan una crisis de legitimación.

Otro aporte valioso es el de Dubet, quien alude a un programa institucional:

La palabra “programa” debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita. Este programa es ampliamente independiente de su contenido cultural y puede ser definido por cuatro grandes características² independientes de las ideologías escolares que se transmiten. De este modo, tanto las escuelas religiosas, republicanas francesas o chilenas como la escuela soviética han compartido el mismo programa.³

Desde esta perspectiva, Pineau, Dussel y Caruso enfatizan el rol de la escuela como producto y parte de la construcción de la Modernidad, al identificar características que se mantienen vigentes hasta la actualidad, aunque con otros matices. Los procesos sociales dentro del ámbito edu-

² Estas características son según Dubet (2004) las siguientes:

1) Los valores y principios “fuera del mundo”: modelo cultural ideal.

2) La vocación: desde el momento en que el proyecto escolar es concebido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio. Creencia en los valores de la ciencia, de la cultura, de la razón, de la nación (maestros y alumnos).

3) La escuela es un santuario: los programas escolares son antes que nada “escolares” y generalmente los conocimientos más teóricos y abstractos y más “gratuitos” son los más valorizados. El santuario se dirige a los “creyentes”, por esta razón la masificación escolar hará explotar el modelo de santuario.

4) La socialización también es una subjetivación: el sometimiento a una disciplina escolar racional engendra la autonomía y la libertad de los sujetos. La libertad nace del sometimiento a una figura de lo universal.

³ DUBET, F., op. cit., 2004, pág. 17.

cativo dieron lugar a particulares formas escolares, constituyendo, de este modo, un sistema integrado por una gran variedad de propuestas: a los espacios del normalismo se les sumaron otros con diferentes grados de formalización. Esta heterogeneidad supone el desafío de no perder de vista “lo común” y posibilitar el acceso a bienes culturales socialmente significativos en un marco de igualdad.

Alicia de Alba plantea que vivimos en un contexto de crisis estructural generalizada –los procesos de desestructuración prevalecen sobre los de estructuración– que habilita a pensar y crear nuevos contornos sociales, nuevas formas de organización. La autora afirma que la época actual se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras. Estas desestructuraciones se producen en espacios amplios de tiempo, no es posible predecir su duración y por ello hay una sensación de incertidumbre generalizada. Sin embargo, son posibilitadoras de la constitución de nuevas estructuras y exigen ensayar nuevos juegos de lenguaje y formas de vida.⁴ Si trasladamos esta idea al ámbito educativo, podríamos valorar que junto con las políticas neoliberales, el sistema educativo consolidó sus mecanismos excluyentes y sus fragmentaciones. Al mismo tiempo, la figura del alumno se alejó cada vez más del “ideal sarmientino” y se hicieron visibles “nuevos/viejos” estudiantes: alumnos padres y madres, inmigrantes de países latinoamericanos, integrantes de familias con desempleo o trabajadores precarizados, jóvenes con pocas perspectivas de futuro. Este público se constituye en un nuevo desafío por su magnitud, las transformaciones en el contexto internacional y el cambio del rol del Estado.

Luego de la dictadura militar de 1976 en Argentina, la alianza entre Estado, sociedad y escuela se debilitó. El tránsito por el sistema educativo no garantizaba el ascenso social y se discutía si el acceso y la permanencia en el mismo eran un derecho, un servicio o un privilegio. En este contexto surgieron experiencias educativas que crearon nuevas condiciones para el proceso de aprendizaje y tuvieron el propósito de dar lugar a las nuevas necesidades de los estudiantes. A la vez, tomaban en cuenta el contexto de los estudiantes y sus trayectorias educativas, sociales y culturales.

En capítulos anteriores hemos señalado que varios gobiernos latinoamericanos construyeron un Estado en el centro de la escena política, al ampliar su capacidad de gestión para favorecer a los sectores populares y al implementar políticas públicas denominadas “pos neoliberales”. De igual modo, los gobiernos intentan restituir el derecho a la educación. En Argentina, la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), promulgada en el

⁴ DE ALBA, A., *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

año 2006, posiciona al Estado como garante del derecho a la educación. Asimismo, se comenzó a reflexionar sobre el sentido de la educación desde la dimensión política, a diferencia de décadas anteriores en las que el eje del discurso se encontraba en lo técnico.

Sin embargo, las prácticas y representaciones sociales –instituidas en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular– no son susceptibles de modificarse solo a partir de una ley o de la promoción de políticas educativas de alcance nacional. El entramado es mucho más complejo y por este motivo los cambios que favorecen la igualdad de las condiciones de enseñar y aprender son difíciles de implementar:

La consolidación y persistencia de los gobiernos pos neoliberales y sus lógicas políticas implica no solo una transformación del paradigma del rol del Estado, sino también un retorno a la centralidad en el espacio público de movimientos sociales y sectores sociales de diversa índole que actúan a partir de reclamos y reivindicaciones de derechos específicos y que preceden, condicionan, y exceden a la propia praxis gubernamental.⁵

3.2. El CEIA en el sistema educativo

Partimos de definir al sistema educativo como:

[...] la configuración de una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios en parte uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar, encuadrar y clasificar al menos a toda la población infantil y adolescente. La estructura articulada de niveles educativos, ciclos y etapas en la que se inserta dicha red, con sus requisitos de entrada en cada uno de ellos y grados o títulos finales, constituye el sistema educativo en un sentido estricto, también llamado en ocasiones sistema escolar.⁶

La conformación implica un doble proceso de segmentación y sistematización, es decir, de articulación interna y diferenciación vertical (etapas, niveles, graduación) y horizontal (modalidades de enseñanza).⁷

⁵ TOER, M. (et al.), “Desafíos en las disputas por la hegemonía”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/ UBA*, 82, 2012, pág. 23.

⁶ VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*, Madrid, Morata, 2002, pág. 44.

⁷ *Ibidem*.

Los entrevistados reconocen varias cuestiones comunes con otras escuelas, tales como propósitos y aspectos organizativos:

El Isauro es una escuela. Es una escuela, el objetivo es transmitir contenidos, que los pibes aprendan... Parte de la organización se parece, ¿no? Sobre todo, ahora, que estamos como tratando de separar los roles. Creo que tampoco se diferencia tanto. Quizás sí, en cómo se lleva a cabo cada rol y cada equipo, pero estamos teniendo, claramente, un equipo de conducción, estamos teniendo un gabinete o un equipo de apoyo... También, la dinámica del aula no es tan diferente.⁸

Además, comparte con otras instituciones educativas problemas generales:

Hay ciertos problemas que son generales, porque yo vivo de esto y puedo pensar incluso en el Nacional Buenos Aires o en el Carlos Pellegrini o en la mejor Universidad privada. Lo que ocurre es que cuando el capital cultural y las experiencias de vida de los alumnos tienen otras características, ahí se potencian las limitaciones. Pero la acción pedagógica didáctica hoy está limitada en todos los ámbitos. Además hemos caído en una falacia en la que aparentemente coincidimos, la aceptamos como creencia pero que no se cumple en la realidad. No es cierto que hayamos logrado que el alumno construya conocimientos. Esto se expresa con mucha mayor intensidad cuando los alumnos arrastran déficit de tipo social, económico, afectivo, etc.⁹

Varios entrevistados señalaron algunos aspectos negativos observados en otras escuelas. Estos pueden ser considerados como parámetros para “rechazar” ciertas prácticas y estimar otras. Uno de los rasgos es el carácter expulsivo y/o excluyente de muchas escuelas sin condiciones para sostener múltiples trayectorias. Los entrevistados reconocen el trabajo del CEIA como individualizado, artesanal, donde se valora al estudiante como sujeto y no como mero individuo “adaptable” al sistema educativo tal como se le presenta:

Ruptura es que la dinámica excluyente del sistema educativo para estos pibes no se da en el Isauro, se da todo el tiempo todo lo contrario. Un respeto y un acompañamiento a la trayectoria escolar del pibe, eso no se da en el sistema educativo. Esta idea de ir acompañando el proceso, independientemente del grado, la edad, esto no se da en el sistema educativo, sí se da en el Isauro.¹⁰

⁸ Entrevista a docente.

⁹ Entrevista a docente e investigadora.

¹⁰ Entrevista a coordinador de un programa socioeducativo.

En los registros de ingreso de los estudiantes al CEIA y en las observaciones, se han identificado diversas trayectorias escolares de los estudiantes dentro del sistema que incluye al CEIA. Varios equipos de orientación escolar, del Área de Educación Especial o de Primaria, reconocen al CEIA con una dinámica incluyente: contempla diversas variables y estrategias en el proceso de integración. Docentes y familiares de estudiantes cuyas trayectorias escolares están muy condicionadas por el contexto social y por situaciones de desborde –a las que la escuela no puede responder o lo hace de forma no pertinente– consideran al CEIA como un espacio para retomar su trayectoria escolar.

Por un lado, hay docentes que buscan las causas en la dinámica institucional, en las condiciones de vida y en las respuestas del Estado ante ellas, por mencionar algunos ejemplos, y no las atribuyen a los estudiantes. Sin embargo, a veces se ven imposibilitados desde sus instituciones y recurren a otras que, según creen, presentan una modalidad más incluyente. Por otro lado, se encuentran aquellos que optan por excluir al estudiante “conflictivo” no responsabilizándose de lo que les corresponde por su función. Ambas líneas de abordaje tienen consecuencias –en ocasiones no buscadas– generadoras de fragmentaciones, afianzando ciertos circuitos para los estudiantes con “dificultades”. Esta no es una cuestión nueva:

En un cierto sentido, toda la historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso –y de las consecuencias de dicho paso– desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o segmentación del sistema que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión de otras.¹¹

También el CEIA promueve articulaciones con otros espacios educativos. Con respecto al Programa Puentes Escolares, el centro se puede convertir en receptor de niños y adolescentes que asisten a los talleres de esta instancia. O bien, con el espacio de Pos Primario para vincular a los egresados que deciden ingresar al secundario¹² u otras propuestas de diferentes modalidades y niveles. En relación a otras escuelas, el equipo docente ha promovido algunas integraciones de estudiantes del grado de nivelación a otras primarias. Se ha acompañado a familias de niños y niñas de 4 y 5 años que concurrían al Jardín del CEIA a otros del distrito. Los egresados de tercer

¹¹ *Ibidem*, pág. 48.

¹² En los últimos años, el CEIA ha afianzado su trabajo con los egresados, y desde este espacio hay propuestas para la continuidad en el nivel medio. Por ejemplo, en el 2015 se ha articulado con el Programa Fines del Ministerio de Educación Nacional.

ciclo son convocados a conocer algunas instituciones del nivel medio y se promueven estrategias para acompañar el inicio de esa etapa.

Si consideramos a los Centros bajo la Supervisión de Centros Educativos, la coordinadora del CEIA en varias reuniones de equipo ha mencionado las dificultades que enfrentan los centros educativos para ser parte del sistema educativo en condiciones de igualdad, especialmente con el Área de Educación Primaria.¹³ Ella sostiene que, para muchos actores del ámbito educativo, la educación de nivel primario orientada a adolescentes y adultos tiene un carácter subsidiario y de menor valor que el de las propuestas educativas orientadas a la niñez y adolescencia que se corresponden con la edad-grado estipulada en las “trayectorias educativas teóricas”.

A su vez, existen discrepancias con los otros centros educativos en tanto que, desde el inicio de su existencia, los integrantes del CEIA ampliaron su red de intercambios con otros actores en pos de lograr la obtención de mayores recursos, por considerar insuficiente lo dispuesto por el Estado. Las diferencias que aparecieron con respecto a la mayor cantidad de docentes y a la ampliación de la propuesta educativa, a veces son caracterizadas como “privilegios” por otros pares y no contemplan que son producto de un trabajo arduo del equipo docente, como se identifica en esta investigación.

¿Dónde ubicar al CEIA dentro del sistema? Una de las entrevistadas identifica un recorrido pedagógico más inclusivo para un grupo de estudiantes: centros del PAEBYT,¹⁴ Escuelas de Reingreso,¹⁵ el CEIA, etc. Además, señala la necesidad de una formación docente con un estilo pedagógico construido en estos lugares para enfrentar problemas afines. Otra entrevistada lo asocia al ámbito de los Bachilleratos Populares en tanto que no “encaja” con la formalidad del sistema. Sin embargo, un tallerista de ambos espacios,

¹³ Además, la supervisora de Centros Educativos, quien creó el CEIA, menciona las contradicciones entre las escuelas vigentes en CABA y los centros educativos que provenían de la DINEA y que fueron transferidos a la mencionada jurisdicción. Ambas propuestas están orientadas a la población adolescente, joven y adulta: “Entonces yo, cuando llegué a Centros, quería hacer algo parecido pero ahí había un montón de problemas porque, en primer lugar, las escuelas odiaban a los Centros Educativos porque consideraban que... Vamos a decirlo así, las escuelas que son de adultos vienen de una política educativa civilizadora. Llegan los Centros Educativos, en el 81, los que eran, los que no cerró el “Proceso” [la dictadura cívico militar de 1976], para ellos, son invasión y les van a quitar alumnos. De más está decir que si vos tenés un Centro acá y una escuela acá y los alumnos van al Centro y no a la escuela, uno tendría que pensar que la escuela está funcionando mal. Pero nunca comprenderán eso, la mayoría son profesores de escuela y directores. Entonces, hay una agresión constante a los Centros Educativos”, Entrevista a supervisora de Centros Educativos.

¹⁴ Ver Anexo.

¹⁵ Ver Anexo.

encuentra rasgos que las vuelven dos propuestas diferentes.¹⁶ Si bien desde el equipo del CEIA se lo promueve como parte de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente, tampoco es reconocido desde esta área la totalidad del proyecto. Las posiciones de los docentes del CEIA en torno a la pertenencia administrativa y pedagógica, han variado según los lazos sostenidos con las autoridades de cada Gerencia –la de Inclusión Educativa o la de Educación del Adulto y del Adolescente– y los aspectos favorables y obstaculizadores valorados de cada momento de la gestión.

Para cerrar este apartado, una de las entrevistadas, presente desde los inicios y con una amplia trayectoria laboral y académica en el ámbito educativo, afirma que “el Isauro es algo así, se parece y no se parece”. Es decir, se parece a una escuela, pero al mismo tiempo genera novedades, mientras que la función docente es similar a cualquier otra, pero implica rupturas. Uno de los objetivos de esta investigación es problematizar parte de esta complejidad.

3.3. Redes

Las configuraciones institucionales delimitan un “adentro y afuera”. En este apartado, se profundiza sobre estos límites y sobre las redes con otras instancias públicas y ONG. En el Capítulo 1 se hizo referencia a los múltiples actores en la historia del CEIA facilitadores de su institucionalización: organismos de derechos humanos, sindicatos docentes, Defensoría del Pueblo, etc. En este apartado se profundiza sobre la articulación con estos u otros actores, pero en función del sostenimiento del proceso educativo de los estudiantes.

Las actividades del CEIA transgreden los encuadres “clásicos” de la institución escolar. La primera maestra, actual coordinadora, comenzó el trabajo en red. Una de las primeras ONG con las que se vinculó el centro fue

¹⁶ Un entrevistado participa de uno de los Bachilleratos Populares del Nivel Medio de CABA en una fábrica recuperada y del CEIA. Por un lado, reconoce aspectos similares, en tanto el trabajo en el aula lo conceptualiza como “un encuentro y el desafío de ver qué pasa. Porque te encontrás con pibes activos desde otro lado, te están mirando y te están probando y tenés que engancharlos. Es un encuentro más dinámico entre las dos partes”, Entrevista a un docente. Por otro lado, identifica en el Bachillerato Popular más espacios de participación y de organización colectiva por parte de los docentes. En relación con los estudiantes, el entrevistado sostiene que “la propuesta del bachillerato es que tiene más espacio de participación, pero también porque son pibes que ya han atravesado el sistema formal y vienen buscando una cosa así. [...] Yo creo que contribuye mucho que es una fábrica recuperada, los pibes de alguna forma van entrando de nuevo al engranaje social pero desde otra perspectiva. Vienen a trabajar con la cooperativa, o en esto o en lo otro y empiezan a ver que hay otras cosas”, Entrevista a un docente.

el SERPAJ (Servicio Paz y Justicia), que convocaba a personas en situación de calle:

La escuela también es eso, la escuela nace así, haciendo redes con otras instituciones. Al principio, eran dos o tres y fueron pasando los años y fue creciendo y ahora hay un montón de gente que ha venido, que ha conocido la escuela, la manera de trabajar, nos ha brindado su solidaridad, su apoyo, porque también es una construcción que se hizo con el resto, ¿no? Eso está bueno rescatarlo.¹⁷

Luego, la trabajadora social asumió el rol de facilitar y sostener la articulación con otras instituciones en función de los estudiantes.¹⁸ La escuela sola no puede dar respuesta a las múltiples necesidades de los mismos, de allí la pertinencia de crear un equipo promotor de esta tarea: el trabajo en red es parte de un andamiaje para los estudiantes que busca “contribuir a la generación de mejores condiciones de vida objetivas y subjetivas a fin de favorecer la continuidad y sostenimiento del proceso educativo y de escolaridad primaria”.¹⁹

Desde el Centro Educativo se establecen lazos con instituciones ligadas a la salud, organismos responsables de la Niñez, la Adolescencia y la Familia, con Juzgados, etc. Nombrarlos a todos sería extenso y la enumeración quedaría incompleta, ya que nuevos vínculos son establecidos a partir de

¹⁷ Entrevista a docente.

¹⁸ “Y después lo que empecé a hacer fue recabar un poco de información acerca de redes, porque de lo que yo me percaté en un principio era que había que encontrar la manera de insertarse comunitariamente, que no se iba a agotar ahí, ni la pregunta, ni la respuesta. Lo que había que hacer era indagar un poco el contexto para armarle [...] Yo lo que tenía claro era que había que armar redes porque las respuestas no iban a salir solo de Puentes. Entonces, lo que empecé a hacer fue indagar eso. Si había vínculos. Había algunos vínculos muy informales: con alguna obstetra del centro de salud 15, con alguien de... cosas muy sueltas. Entonces empecé a intentar armar algo más institucional, más formal, desde ese punto de vista. Así que me empecé a acercar a los lugares para ver qué es lo que había, porque claro, en realidad el tema lo tenés que actualizar todo el tiempo. Así que a presentar más desde el programa, o sea qué ofrecían ellos y qué ofrecíamos nosotros y armar ahí un poco un circuito [...] se fue armando una guía de recursos, una carpeta, que creo que eso también no es algo menor, porque de alguna manera las redes no quedaban en una cuestión individual. [...] Uno intenta salir de lo personal, pero a veces es difícil porque muchas redes se sostienen de lo personal. Me acuerdo, en el Argerich que es un mundo, no es todo el Argerich; es esta persona de servicio social, esta de obstetricia, que por ahí no es lo ideal pero está armado el vínculo de esa manera”, Entrevista a trabajadora social del CEIA.

¹⁹ Proyecto para la Normativa del CEIA. Algunos integrantes del equipo docente del CEIA han escrito un documento para que sea tenido en cuenta al momento de la elaboración de una normativa. Este documento contempla los propósitos del proyecto institucional, las características de los estudiantes que recibe y la propuesta educativa. Además sistematiza parte del proceso histórico de institucionalización y la POE con sus diferentes dependencias administrativas pedagógicas.

cuestiones cotidianas. Esta labor cobra un papel relevante si consideramos que muchos de los estudiantes del centro no tienen referentes adultos, comunitarios, y/o institucionales a través de los cuales acceder a la oferta pública:

Para acceder a estos circuitos, es necesaria la pertenencia a algún colectivo social: barrio, parroquia, club, comedor comunitario, escuela, etc. La situación de desafiliación se extrema precisamente cuando el acceso a estos circuitos está cortado. Para los jóvenes en situación de calle, esta desafiliación es manifiesta, ya que no pertenecen ni a un barrio, ni a una parroquia, ni a un club. Están en la calle, solos, reunidos en pequeños grupos de pares. No existe un referente a partir del cual organizar los circuitos de acceso.²⁰

Muchas veces las articulaciones se realizan por cuestiones más generales, al abarcar a todo el CEIA o a gran cantidad de estudiantes. Otras veces son puntuales y están vinculadas al proceso de uno de ellos. Por ejemplo, el vínculo con el centro de salud habilita la atención de todos los estudiantes. En cambio, la articulación con un hogar se realiza por ser el lugar de residencia de uno en particular. Tomaremos a continuación dos ejes –el trabajo y la salud– para analizar cómo las tareas realizadas en el aula se entrelazan con otras del “exterior”.

La cuestión del trabajo es parte de la realidad “traída” por los estudiantes a la escuela. Muchos de ellos trabajan de manera inconstante e informal, o bien han tenido alguna experiencia laboral. Por lo tanto, el equipo docente aborda esta cuestión. Por un lado, se incluye en las planificaciones (historia de los movimientos obreros, empresas recuperadas, trabajo infantil, modalidad formal e informal, etc.) y se contempla en las actividades (llenado de una solicitud de empleo, armado de un currículum vitae, etc.). Por otro lado, se promueven experiencias laborales (una de las primeras consistió en implementar los talleres de oficios en el horario del contraturno). Desde el equipo de apoyo esta integración entre lo laboral y lo escolar se tomó como parte de la propuesta, al promover, por ejemplo, la articulación con el Programa Reconstruyendo Lazos²¹ de CABA entre el 2008-2010 (aproximadamente):

Desde el equipo de apoyo trabajan en red y cada vez más se acercan a eso... porque también está bueno que los pibes desarrollen ese tipo de experiencias en lugares que no sea este en particular. Así van generando también pertenencia con otros espacios. Y, por ejemplo, están trabajando con un programa que se llama “Lazos”, por el que los chicos hacen

²⁰ Proyecto para la Normativa del CEIA.

²¹ Ver Anexo.

pasantías, les pagan poco, en un principio, pero si sostienen eso, a veces, quedan efectivos en las empresas donde hacen la pasantía. Hace poco vino un ex alumno de la escuela que terminó el año pasado y está trabajando en una fábrica. Ahora parece que lo pusieron efectivo y les contó a los chicos la experiencia de trabajar ahí, justo estábamos viendo el tema de las fábricas en clase y cayó él y contó la experiencia de trabajar en una fábrica.²²

En este relato se puede señalar la importancia de sumar experiencias y la posibilidad de socializarlas en el aula y tomarlas como insumo para las actividades pedagógicas. También las rutinas de los estudiantes en el CEIA en relación a una organización temporal y espacial y con el vínculo con otros en función de una tarea, es un aprendizaje valedero para el mundo del empleo. Los integrantes del equipo así lo consideran y piensan en las diversas formas de promover experiencias laborales desde el centro educativo, por ejemplo, a través de micro emprendimientos desde los talleres de oficio²³ u otras instancias, como puede ser una cooperativa para la venta de la revista *Sin Chamuyo* escrita por los estudiantes. Así relata una docente sus reflexiones sobre este tema:

Pero yo creo que lo más importante es lo que hablábamos antes, ¿no?, que es esto de la construcción de ciudadanía ya, a partir de ahí, que se puede empezar a pensar en un colectivo que sea productivo. Esto que decía mi compañera antes, que un pibe sepa esperar los tiempos, que son cosas básicas para estar en cualquier trabajo, y más si se piensa en un emprendimiento tipo cooperativa. Vos tenés que haber trabajado una cantidad de valores previos. [...] hay casos en los que se incluyen y positivamente. El caso de I, por ejemplo, del año pasado [...] también a partir de “Lazos” creo que fue, vivía en la calle cuando terminó el Isau-ro el año pasado y ahora está viviendo en un hotel, está trabajando...²⁴

En el 2012, desde el CEIA se promovió una articulación con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Nación y el centro educativo se convirtió en sede del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo,²⁵ a través del cual se instaló un curso bimestral de orientación e inducción al mundo del trabajo para estudiantes, egresados y otros jóvenes de la comunidad.

Otro proyecto ya referido –en los años 2013, 2014 y 2015– es el Proyecto de Bicicletas, financiado por el Ministerio de Seguridad de la Nación. Este consiste en capacitaciones en el arreglo de bicicletas y en la técnica de

²² Entrevista a docente.

²³ Ver Anexo.

²⁴ Entrevista a docente.

²⁵ En el 2014 comenzaron varios micro-emprendimientos a partir de las experiencias de los talleres: de costura, de panadería y venta de revistas producidas por los estudiantes.

fileteado para pintarlas. Como se ha relatado, cada participante se lleva la bicicleta que repara y diseña.

El segundo eje propuesto es el de salud, problemática que ha sido considerada por el equipo del centro desde sus comienzos. Los estudiantes suelen expresar si tienen algún síntoma corporal, si tienen lastimaduras o relatar experiencias frustrantes en la atención (cuentan, por ejemplo, que no fueron atendidos en algún hospital al carecer de DNI –aunque no es requisito para la atención–, o no quisieron ir porque suponen, por experiencias previas, que no serán asistidos).

Las prácticas promovidas por el equipo de apoyo están relacionadas, por un lado, con la atención médica en las instituciones de salud y, por el otro, con la labor educativa de orientación y cuidado de la salud. Se pueden mencionar algunas articulaciones en este eje: con dos programas dependientes del Ministerio de Educación de CABA (Salud Visual y Salud Odontológica);²⁶ con centros de salud y hospitales públicos; con instituciones que abordan la problemática de las adicciones; con ONG de salud y/o género, etc. Algunas acciones fueron: acuerdos para la gestión de turnos y atención; acompañamiento a las consultas; encuentros con profesionales para socializar las experiencias de los estudiantes; realización de talleres del cuidado de la salud, así como también talleres sobre salud sexual y reproductiva. A partir del 2014 concurre al centro una vez por semana, un equipo interdisciplinario de Salud Escolar del Hospital Argerich. Este grupo de profesionales, en articulación con el CEIA, ha sostenido variadas líneas de atención, derivación y acompañamiento. Cuestiones asociadas a la salud han surgido varias veces en las reuniones de equipo de los días viernes, ya sea porque los maestros presentan situaciones de sus estudiantes o porque el equipo de apoyo presenta propuestas o relata las tareas realizadas.²⁷

²⁶ Esa articulación se sostuvo hasta el año 2011 aproximadamente, ya que luego de la mudanza al edificio de la Av. Paseo Colón, la escuela donde estaba instalado el consultorio odontológico del programa se encontraba lejos y el traslado al mismo se realizaba mediante transporte público. Cabe señalar que durante la estadía en la UOCRA se intentó que el traslado fuera garantizado por la Dirección de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social, ya que los estudiantes se encontraban en situación de calle, pero solo ocurrió en algunas ocasiones.

²⁷ “Una de las trabajadoras sociales trae un nuevo proyecto de taller de contra turno para los pibes. Se le ocurrió a S [enfermera] y consiste en hacer un taller de promotores de salud para los pibes de tercero y los graduados. Todos se entusiasman con la idea, entienden que después de hacerlo pueden ellos mismos ir a las aulas a darle clases de salud al resto. ‘Está bueno, sería verlos hablar de vida y no de muerte’, comenta L.

El tema de la salud deriva en las libretas sanitarias de los pibes. Organizan quiénes y cuándo van, quiénes acompañan, plantean la necesidad de registrar los estudios pendientes que los pibes tengan para hacer, tener fotocopias de las libretas en la escuela, volver a insistirles a los padres y referentes que vengan con nosotros. De este

Cada línea de trabajo abre nuevas demandas, como la realización de las libretas sanitarias. Una enfermera voluntaria del Hospital Ramos Mejía –que participaba de actividades vinculadas con el área de salud en el CEIA durante la estadía en la UOCRA, 2009-2010–, inició las gestiones con el Área Programática para facilitar la obtención de las mismas. Los estudiantes se dividieron por grupos de edad y se les pidió a los referentes institucionales y a los padres de los niños del grado de nivelación que los acompañaran. De todas formas, la mayoría de ellos fueron asistidos por algún integrante del CEIA. El comienzo de este proceso fue valorado como muy positivo, porque los estudiantes podían acceder a un chequeo médico y además tener su libreta escolar como cualquier otro partícipe del sistema. Sin embargo, se presentaron nuevas necesidades: muchos requerían de derivaciones a especialistas médicos, lo cual desencadenó una nueva gestión de turnos y consultas médicas. ¿Cuál es uno de los principales problemas? A la mayoría debían acompañarlos y no fue posible delegar esta tarea a un miembro del equipo del hospital ni a otras instancias orientadas a la niñez y adolescencia. Como consecuencia, el equipo del CEIA constantemente asume algunas tareas y relega otras en función de los recursos y tiempos disponibles, y de los objetivos planeados para cada año lectivo.

Luego de leer estas experiencias, se cristaliza que la propuesta educativa trasciende el aula. Las demarcaciones se vuelven imprecisas al delimitar el “espacio institucional”. Las prácticas se enriquecen mutuamente para favorecer procesos de enseñanza- aprendizaje en un marco más amplio de construcción de ciudadanía, tal como continuaremos profundizando en el siguiente capítulo. También, como hemos señalado, se encuentran dificultades en cada espacio, como se ejemplificó con la gestión de las libretas sanitarias. Para concluir este apartado reforzamos la necesidad de construcción de redes:

[...] el trabajo operativo con esta población no puede, en ningún caso, circunscribirse al ámbito educativo ni puede dejar su devenir a las lógicas de esta disciplina. Por el contrario, todo trabajo que pretenda

tema vuelve a surgir la cuestión del taller de Flamenco urbano para los pibes que no pueden hacer actividad física, hoy, supuestamente, empieza el curso.

Una de las maestras de Jardín vuelve a traer el tema de la salud en relación con los chicos del jardín. Cuenta que la enfermera a cargo del taller de salud está muy alarmada por la falta de controles médicos que tienen los chicos del jardín, entonces, cuenta Cecilia, se le ocurrió hacer un simulacro de libreta sanitaria en la sala con los padres presentes y proponer un día para ir todos juntos después del almuerzo a vacunar a los chicos contra el sarampión. Todos festejan las ganas de S, todo el tiempo piensa cómo ayudar a los pibes desde su lugar de enfermera. ‘Ella está jubilada entonces ahora que tiene el tiempo quiere dedicarlo a lo que realmente le gusta hacer’, cuenta una de las trabajadoras sociales”, Reunión de equipo, 3 de septiembre de 2010.

producir una trayectoria en los sujetos debe ser en relación a otros interlocutores, a otros dispositivos de cuidado que trabajen con el sujeto en calle en y desde su mismo territorio. Así, el armado de trayectorias singulares requiere del armado de una trama institucional que opere en diferentes niveles, para lograr circuitos singulares.²⁸

3.4. Equipo

El equipo está integrado por docentes en diferentes funciones: coordinadores, maestros, talleristas, trabajadoras sociales, psicólogas, operadores. Asimismo, pertenecen a siete instancias diferentes del Ministerio de Educación de CABA:²⁹ la Gerencia Operativa de Educación del Adulto y del Adolescente (Supervisión de Centros Educativos y Programa de Diversificación e Intensificación Curricular), la Gerencia Operativa de Educación y Trabajo (Coordinación de Educación No Formal), y tres programas de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (Club de Jóvenes, Grados de Nivelación, Puentes Escolares, Primera Infancia).³⁰ Luego del ingreso de todos los trabajadores contratados bajo los programas socioeducativos al Estatuto del Docente,³¹ la situación respecto de las dependencias es ambigua. Por un

²⁸ Guasp apud ALÍ, M. (comp.), *Una década tendiendo puentes socioeducativos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011, pág. 30.

²⁹ Los nombres de las direcciones/gerencias cambiaron varias veces. Las denominaciones utilizadas corresponden al 2012-2013.

³⁰ Ver Anexo.

³¹ La mayoría de los programas socioeducativos componían sus equipos con trabajadores en “Comisión de Servicio” (o “Reubicación de tareas”) y a través de contratos. Las características de este contrato han variado a lo largo del tiempo y difieren entre los programas. Lo que importa subrayar aquí es que aparece la nueva figura del “trabajador contratado” (cada año un decreto del Jefe de Gobierno avalaba o no la continuidad laboral. En general, todos los años, los trabajadores acompañados por los gremios docentes realizaban acciones para que se concretara la firma del decreto). Los trabajadores contratados comenzaron a organizarse para reclamar por sus derechos teniendo como objetivo último la igualación con el resto de los docentes de CABA, lo que implicaba el ingreso al Estatuto del Docente. Se generaron diversos espacios de debate, se armaron estrategias conjuntas (asambleas, encuentros de delegados) y se emprendieron acciones para reclamar mejores condiciones laborales (marchas, radios abiertas, exposición de afiches, paros). Frecuentemente a través de las acciones también se solicitaban mejores condiciones en los espacios educativos donde desarrollaban sus tareas, es decir, muchos de estos programas instituían sus prácticas en condiciones inferiores a las de la mayoría de las escuelas de la ciudad. Esto trajo como consecuencia movimientos dentro del sindicato, en tanto estos reclamos se incluyeron en la agenda sindical durante las negociaciones con el gobierno. En el año 2012 se logra que los llamados “programas socioeducativos” ingresen al Estatuto del Docente con la POF (Planta Orgánica Funcional) con la que venían funcionando. Los trabajadores de estos programas accedieron así a los cargos de manera

lado, el CEIA ingresa a dicho Estatuto con una Planta Orgánica Funcional (POF) propia. Por otro lado, al no disponer de una normativa, la mayoría de los trabajadores continúan dependiendo de las instancias administrativas y pedagógicas de origen. Además, siempre hubo personas que, de forma voluntaria, realizaban actividades puntuales o regulares, por ejemplo: durante la estadía en la UOCRA, un voluntario colaboraba con las tareas del maestro en el primer ciclo turno tarde y daba un taller de radio; estudiantes del conservatorio de música daban clases de manera individual sobre algún instrumento; una persona jubilada ayudaba en las tareas administrativas y gestiones para la obtención del DNI de los estudiantes.

La incorporación de los docentes se dio de manera progresiva y en consonancia con las necesidades y la disponibilidad de recursos. ¿Qué implica que confluyan en el centro educativo varias instancias pedagógicas administrativas? Implica que, por ejemplo, una persona puede tener dos cargos en dos dependencias distintas y sea convocada a diferentes reuniones extra institucionales; o que las autoridades pidan informes o listados de asistencia con formatos particulares, entonces los mismos datos son sistematizados de diferente manera según quién la demande.

3.4.1. Roles

Coordinación

Susana Reyes siempre se constituyó como referente. Ella comenzó en agosto de 1998 con un cargo de maestra de la Supervisión de Centros Educativos. Sus primeros estudiantes todavía, cuando se encuentra en actividades puntuales, suelen transmitirle el reconocimiento de su labor como maestra de primaria. Al año siguiente a su ingreso Susana ya tenía dos cargos y en el 2000, tres (de dos horas reloj cada uno), por la cantidad de estudiantes que convocaba el CEIA. De forma gradual concentró su quehacer en las tareas de coordinación: en el 2006, “sale del aula” en el turno tarde; en el 2007 –junto con la implementación del proyecto de Jornada Extendida– destina todas sus horas a su actual rol. En el 2010, mediante el proceso formal para acceder a un cargo (curso, examen, puntaje), asciende a directora en otro centro educativo y pide la Reubicación de tareas (antes llamada Comisión de Servicio) para el CEIA.

interina. Esta modificación garantiza la continuidad laboral y la posibilidad de igualar todos los derechos de los trabajadores y las instituciones. Por ejemplo, pasó a ser posible pedir suplentes para los cargos en los que se toman licencias. Anteriormente, los mecanismos eran arbitrarios y dependían de los recursos disponibles y de la decisión política de turno. Dado que este proceso recién se inicia, estas posibilidades no están totalmente concretadas al día de la fecha.

A partir de una serie de necesidades institucionales se sumaron otros integrantes a colaborar en esta área. Por ejemplo, mediante un acuerdo inter-no una maestra de ciclo ocupó el rol de Coordinadora de talleres para luego realizar tareas administrativas y/o vinculadas con la coordinación general, ya que el CEIA no contaba hasta mayo del 2012 con una secretaria. Ese año, luego de reiterados pedidos, se logra a través de la figura de la Reubicación de tareas, que una maestra asuma el rol de Secretaria.

Maestros y Maestras

Si hablamos de su trabajo, una de las cuestiones más valorada es la “pareja pedagógica”, la cual no está generalizada en el sistema educativo.³² Estas parejas se conforman con un maestro de la Supervisión de Centros Educativos –que tiene la posibilidad de acreditar el nivel primario– y uno del Programa Puentes Escolares; o bien mediante dos maestros de Centros Educativos, cada uno designado para un ciclo, que trabajaban en “pareja pedagógica” al agrupar el primer y segundo ciclo. En este sentido, la cantidad de maestros necesaria para garantizar las parejas pedagógicas se convirtió en un reclamo al Ministerio de Educación. Los docentes de la Supervisión de Centros Educativos tienen una carga horaria de dos horas diarias, mientras que los del Programa Puentes Escolares deben cumplir cuatro. Esto trae dificultades y se realizan armados estratégicos de la “caja horaria”, ya que un docente está dos horas con los estudiantes y el otro cuatro. Esta modalidad ha sido resistida en varias oportunidades, por ejemplo, durante el 2008 la supervisora de Centros Educativos no aceptaba un registro firmado por dos maestros porque rechazaba esa forma de trabajo.

Un día en el CEIA en el turno mañana: Tareas del maestro/a

Los maestros del turno mañana llegan a las 9 o a las 9.30 hs., según el cargo. Algunos se reúnen en la sala de maestros y otros en el comedor. Algunos conversan sobre temas personales, otros acuerdan una parte de la planificación del día con sus parejas pedagógicas, otros realizan intercambios con el equipo de apoyo sobre la situación de un estudiante, o la coordinadora general socializa información de interés. Suele suceder que los maestros mantengan varias conversaciones a la vez, o que realicen intercambios entre pares sobre alguna situación y sean interrumpidos por un estudiante, un llamado o alguna pregunta respecto de otra situación.

³² Un caso de implementación de esta modalidad de trabajo docente es el programa Maestro + Maestro, que fue creado para que los maestros se formen y trabajen en los procesos de alfabetización del primer ciclo de la escuela primaria junto con el maestro de grado.

A las 9,30 hs. se produce el primer encuentro. Se trata de un momento compartido por todos los estudiantes y los docentes: se saludan, socializan información, mencionan alguna novedad, se nombra algún conflicto.

El resto de la jornada transcurre entre clases, recreos, conversaciones con los estudiantes, reuniones pautadas e imprevistas. Si hay algún taller, los maestros disponen de un tiempo para realizar tareas fuera del aula. Las clases del turno mañana finalizan a las 12,30 hs. Entonces los estudiantes van al comedor a almorzar; algunos docentes lo hacen en el comedor con ellos y otros en la sala de maestros. También este es un momento utilizado para dialogar con los estudiantes o con otros integrantes del equipo acerca de prácticas emprendidas en conjunto.

Hay varias líneas de trabajo. Respecto de los estudiantes, desde el primer saludo los docentes son demandados por gestos de cariño, querer comentarles algo vivido, algún problema, entre otros. Los maestros sostienen una mirada individualizada del proceso educativo y lo intercambiado será retomado en otra instancia. Por ejemplo, si se ha planteado algún problema de vivienda se recurre a otros integrantes del equipo, o si un estudiante vino muy angustiado se lo convoca a hablar con la psicóloga o el mismo docente genera un espacio íntimo para hacerlo. Esta atención es constante y puede darse antes, durante o después de clases:

Lo que tenés que hacer cuando salís del aula. De todo. Puede ser alguna llamada, cuestiones administrativas que rezongamos mucho sobre eso porque no es de lo que más nos gusta, y todo lo que es la demanda de los propios pibes, que esperan salir del aula para decirte eso que no es de la carpeta. Como si tuvieran eso como más escindido, si no te lo dicen en el aula también y nosotros somos los que decimos bueno, después nos ocupamos bien de eso. Porque para ocuparse bien de eso hay que dejar el trabajo del cuaderno, de la carpeta o del aula, entonces sucede en ese rato, en el recreo o en el momento que ellos están con otro profesor. El recreo es algo que a ellos les cuesta un montón, no es el momento que más les gusta, entonces están ahí buscándonos, lo que hace que el trabajo con el compañero de pareja sea interrumpido por una cosa o por otra.³³

Si se promueven ciertos procesos con algunos estudiantes que requieren de la participación del equipo de apoyo, también los maestros son convocados a delinear estrategias. Esto es así porque ellos suelen ser los que más conocen a los estudiantes. Además, su presencia habilita a emprender acciones de manera integral, dado que cada uno las encara desde su función. Este tipo de abordaje demanda encuentros para acordar: a veces son de

³³ Entrevista a docente.

“pasillo” u ocurren en el recreo; en cambio, si el grupo está a cargo de un tallerista se dispone de un tiempo exclusivo para tal fin. En el caso de los niños y adolescentes, el acompañamiento supone un trabajo con los referentes adultos (si los hay, son involucrados).

Otra línea de trabajo está vinculada con las tareas desplegadas en el aula, las cuales requieren planificación y búsqueda de materiales. En algunas ocasiones son realizadas dentro del mismo horario de trabajo y otras fuera de la institución. Las tareas administrativas son asumidas por el maestro que depende de la Supervisión de Centros Educativos o del Programa Grados de Nivelación, ya que es el responsable de la firma de los registros y documentos escolares.

Así describe una maestra sus tareas:

Qué hago como maestra, OK. Bueno, esperá (risas)... Voy a separarlo... en lo que tiene que ver con la transmisión de contenidos, es muy básico, tal vez, una etapa de planificación y una etapa en la que esa planificación la llevo a cabo que, siempre, siempre, es diferente de lo que planifico. Todavía no logro tener un registro certero de cuánto tiempo me va a llevar, siempre, siempre me lleva más. Siempre hay contingentes que hay que estar atendiendo, igual, yo ya planifico sabiendo que no va a ser así pero no importa. O, por ahí, está bueno apuntar a que se pueda más, siempre se puede más, más. Y, después, algo que me parece que, hago yo y me parece que hacen los maestros es evaluar qué pasó, “bueno, qué paso con esto...”, qué le pasó a cada pibe con la actividad, por dónde se engancharon más, por dónde se engancharon menos... eso te da la pauta de por dónde podés seguir, siempre trato de buscar que ellos se cautiven con eso que están haciendo, que se enganchen de una manera que quieran más. Después, me parece también que nos ocupamos un poco de la historia de los chicos, ¿no? Porque aparece la historia en el aula, porque uno ese día no quiere hacer nada y se tira en la mesa y, bueno, “¿qué pasó?” y empiezan a aparecer cuestiones de la historia y de la familia. O porque aparecen marcados, o porque lloran, o porque no vienen... Y, entonces creo que esa también es una tarea nuestra y hay que ver qué hacer y qué pensar desde la escuela. Eso es un aprendizaje que estamos haciendo, porque, no sé, nos vamos regulando unos a otros, alguien que tiene una mirada más salvadora, alguien que tiene una mirada más pedagógica, uno más mediador que fuera “bueno, vamos a atenderlo pero no vamos a salir de lo que es la escuela, volvamos a la escuela, a lo que podemos hacer desde la escuela que repercuta en el aula...”. Después, hay una tarea administrativa que funciona bastante mal, pero la hay. Y, después, por ejemplo, una complejidad del

Isauro, para mí, o por lo menos para mí, son, por ahí, hay otros maestros que lo manejan mejor, el tema de la dependencia. Yo, este año, dije, recién, “yo no me puedo ocupar de todo, yo no puedo ir a la escuela a pedir el registro y además llevarle la asistencia o una planificación o lo que tenga que llevar”.³⁴ O estoy acá o estoy allá... No tengo más tiempo para irme antes o irme después, viste. Este año, dije “bueno, voy a tratar de concentrar en la asistente técnica del Programa Grados de Nivelación esta parte”, porque si no también era algo que sostenía yo y ya era demasiado. Yo me daba cuenta de que era demasiado pero como nadie me ofrecía ninguna alternativa a que lo hiciera yo, lo hacía, pero ya era demasiado. Era una tarea que además claramente, no era tarea nuestra. Pero bueno, esa es la complejidad de que haya un grado que funcione acá pero que dependa de otra escuela. Creo que, nada más...³⁵

Si se considera a esta y otras descripciones de capítulos anteriores, se puede identificar una modalidad de trabajo intensificado, donde los maestros asumen varias tareas a la vez. Estas actividades, además, requieren de diferentes formas de concentración y exigen poner en juego múltiples saberes y prácticas personales, grupales e institucionales. La investigación de Perazza, referida a programas educativos con propósitos de inclusión, concluye que existe una sobrecarga del rol, lo que hace que los maestros asuman y respondan a situaciones y problemas con trabajo personal. En palabras de la autora “es factible hallar elementos cargados de altas dosis de voluntarismo, de vocación y de mística al escuchar relatos sobre la tarea de enseñar”.³⁶ Cabe subrayar que este trabajo intensificado puede ser leído de diversas maneras. Una de ellas es el agotamiento por el ímpetu del mismo. Otra es visualizar, como la mayoría de los docentes entrevistados han señalado, la posibilidad de disminuir ese agotamiento, al reconocer un proyecto colectivo que brinda sentido a las prácticas cotidianas y alivia el cansancio.

Talleristas

¿Quiénes son los talleristas? Tanto los que están a cargo de talleres en materias curriculares como los docentes que están a cargo de talleres en el contraturno considerados no “obligatorios”. Este grupo también se conformó con el transcurrir del tiempo, específicamente en el momento de implemen-

³⁴ La maestra entrevistada pertenece al Programa Grados de Nivelación. Toda la documentación del grado debe ser presentada en el Programa y en la escuela del Distrito a la que pertenece este grado. Por ejemplo, el registro de asistencia y los boletines tienen que ser firmados por la directora de esa escuela y las planificaciones deben ser presentadas en esa institución.

³⁵ Entrevista a docente.

³⁶ Perazza, apud TERIGI, F., op. cit., 2009, pág. 107.

tación del proyecto de Jornada Extendida, cuando se sumaron profesores de diferentes instancias del Ministerio de Educación de CABA. Los integrantes del CEIA identificaron la necesidad de “grupalizar” a este conjunto de profesores que no participaban de las reuniones de equipo de los viernes, mediante un espacio de intercambio y organización de la tarea. Además, en la medida de las posibilidades, se promovió la participación de algunos maestros en las “reuniones de talleristas”.

Al comienzo de la implementación del proyecto de Jornada Extendida, los talleres se dictaban en la última parte de la jornada de clase. Estaban organizados de esta manera para que los talleristas ingresaran al aula mientras los maestros daban clase y luego continuaran ellos con sus actividades. Se trataba de un modo de compartir el trabajo en el aula y de que los estudiantes percibieran que la labor de los talleristas se apreciaba como parte de la propuesta del CEIA. Cabe aclarar que hasta el 2011, el primer y segundo ciclo estaban integrados en un mismo grupo y las horas destinadas por los programas a los talleres “rendían” más porque había menos grupos de estudiantes.

Las propuestas de los talleres asumen diferentes particularidades según el profesor a cargo y del área de conocimiento. Los talleristas también están convocados a relacionar las actividades con el “eje del año”,³⁷ recurriendo a los lenguajes utilizados en cada uno.

La comunicación entre maestros y talleristas se da de manera informal, ya que las reuniones pautadas son dos o tres al año, tiempo insuficiente para intercambiar sobre los procesos de los estudiantes.³⁸ En ocasiones, el tiempo informal tampoco alcanza para acordar contenidos o para socializar lo experimentado en las clases.³⁹ También sucede que ese tiempo de intercambio, antes o después del taller, no se puede sostener.⁴⁰ El trabajo de los

³⁷ Todos los años el equipo docente elige un eje temático para trabajar en las aulas, en el apartado “Clases” se desarrolla esta cuestión.

³⁸ “Como no está formalizado un canal de comunicación con los talleristas, queda más en las charlas informales que, quizás, podemos tener. Por ahí, ‘bueno, cómo los ves’, ‘estoy trabajando tal cosa...’, que salen del aula y hacen algún comentario con relación a cómo fue la actividad, a cómo la reciben... Este año, por ejemplo, me parece que, están yendo más por su lado, y hubo otros años que trabajamos más, más coordinadamente”, Entrevista a docente.

³⁹ “Me parece que no están integradas un montón de cosas. Por ejemplo, si los pibes tienen antes su contenido de lengua, y vengo yo después con el taller y de vuelta con lo mismo. Es más o menos lo mismo, entonces cinco horas de lo mismo, están re embolados. Son cosas que hay que ajustar en relación con los espacios”, Entrevista a tallerista.

⁴⁰ “Es una de las cosas que yo le planteé a L [maestra bibliotecaria que asume la coordinación del taller de narración] esta semana, que tengo un horario casi imposible de llevar. Yo nunca trabajé en el Isauro en donde salían de un curso y entraban en otro. Después del almuerzo tengo otro. Más allá de que termino quemadísimo, no tengo tiempo de decirle algo. Salvo que observe algo en el curso, no tengo tiempo de

talleristas es acompañado por la figura del “facilitador”, el cual potencia la comunicación con otros actores de la institución, colabora en la reflexión de la tarea y en el seguimiento de estudiantes, entre otros.

Promover los espacios de comunicación e intercambio de la tarea es una labor constante. Cada año se evalúa la experiencia y se proponen nuevas modalidades. La participación de los talleres en la propuesta del CEIA cambia. Por ejemplo, en el 2012 se acordó que dos profesores de narración estuviesen en “pareja pedagógica” en el grado de nivelación. En el 2013 hubo algunas modificaciones en base a las evaluaciones del año anterior, por ejemplo, algunos talleres como el de Narración se volvieron cuatrimestrales con el objetivo de que el profesor disponga de más tiempo para estar en clase con cada grupo e intercambiar con los docentes.

Operadores

La idea de sumar operadores estuvo presente en el recorrido institucional. La figura del operador suele estar presente en los equipos de las políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia. Solía pensarse al operador como un puente más –entre los estudiantes y la escuela, entre los estudiantes y los docentes– por ser una persona que conoce los “códigos” de los estudiantes y por haber tenido experiencias de vida similares. Un hecho puntual en el 2008 desencadenó la incorporación del primer operador:

El primer operador se incluye de una manera medio particular. Él era estudiante de acá, era alumno, egresó y, ¿cuándo fue? En 2008, tuvimos un episodio muy feo que no sé si nos había pasado antes, al menos desde que yo estoy en 2006 no había pasado algo tan violento. Un pibe, que empezó a venir a la escuela, pero al segundo día, estaba absolutamente descontrolado, tenía una cuestión psiquiátrica mezclada con el consumo de drogas, y un día hubo, o sea, él venía y se armaban peleas y cuestiones violentas, pero producía el efecto de asustarnos a todos, que no es algo que suele pasar en la escuela, porque estamos muy acostumbrados... no acostumbrados, pero estamos trabajando continuamente con estas cuestiones. Y la verdad que fue un hito en la historia de la escuela, un día rompió un vidrio y empezó a amenazar a todo el mundo. Ese día era no saber qué hacer, que llamar al SAME, que llamar a la Policía, llamar a la Policía tiene una connotación espantosa para la escuela, es lo último que queremos hacer. Y Susana [coordinadora del CEIA] se acordó de este egresado y lo llamó, para ver si podía venir a ayudarnos con la situación, por esta cuestión además de las habilidades

decirle al maestro de segundo ciclo o a alguien, escribe, no escribe, su dificultad es tal”, Entrevista a tallerista. Esta situación se modificó al siguiente año de la entrevista.

que tiene con los códigos, ¿viste? de compartir códigos. Este egresado lo conocía de chico a este pibe, o sea, había como otra... Y bueno, él nos ayudó con esa situación, a frenarlo... Y a partir de ahí se empezó a ver la posibilidad de que trabajara como operador, empezó viniendo gratis, *ad-honorem*, y después se consiguió unas horas, contratado por el Programa Puentes Escolares.⁴¹

Por un lado, la coordinadora recurre a esta persona porque era un egresado, conocía a sus estudiantes y consideraba que tenía el perfil para asumir esa función. Por otro lado, la manera de ingreso de este operador es una huella importante a la hora de definir su rol. De hecho, él lo ha descrito, por un tiempo, como “paragolpe”, es decir, como una intervención en las situaciones violentas de los estudiantes o en las transgresiones a las normas institucionales.

En varias reuniones se discutió específicamente acerca de la figura del operador. Para el primer operador fue dificultosa la construcción del rol, por ser el primero y el único, además de egresado del CEIA: su historia de vida está fuertemente relacionada con la de los estudiantes y su identidad está conformada con vivencias como estudiante y como docente del CEIA. En palabras del protagonista:

Es lo que más me interesa y yo creo que es la meta que busco, que esta posibilidad de volver con los pibes, de trabajar con ellos, sirva para algo. Que es lo que quiero, laburar hoy día con ellos, aprendo muchísimo junto con ellos, no es que antes era así y ahora estoy arriba, no, yo me siento al mismo nivel que ellos, yo nunca, por dentro, porque mis compañeros me dicen “no, vos sos un docente” y no, yo soy uno de ellos. Yo siempre dije, “yo acá soy amigo, hermano, tío, abuelo, lo que ustedes quieran soy para ustedes, a mí no me digan maestro ni nada, yo soy igual que ustedes”. Delante de mis compañeros, bueno, pero para lo que me necesiten, acá estoy. Quieren hablar, quieren preguntar, quieren hacer algo, yo lo que pueda, lo que esté a mi alcance, algo vamos a poder hacer con mis compañeros. Yo creo que es eso lo que más fuerza me da para ellos porque buscan la posibilidad...⁴²

La etapa de integración estuvo ligada a la construcción de ese rol y se vinculaba estrechamente con el equipo de apoyo –integrado por la psicóloga y las trabajadoras sociales. A partir del 2011, se sumaron dos operadores más y, en 2012, se incorporó un cuarto operador.⁴³ Desde ese año los opera-

⁴¹ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

⁴² Entrevista a operador y egresado.

⁴³ Durante el 2011 ingresa una persona que trabajaba en la Supervisión de Centros Educativos y conocía el CEIA. Desde el equipo del CEIA la convocan a trasladar su cargo al centro para cumplir el rol de operadora. Ella no ha tenido experiencias de

dores sostienen una reunión semanal o quincenal que tiene el propósito formarlos y ayudarlos a organizar su tarea. Aunque todos los encuentros entre colegas tienen una dimensión de aprendizaje, se hizo explícita la necesidad de este espacio por ser la primera vez que trabajaban en este rol.

En varias oportunidades se esbozó la preocupación de delimitar las tareas (tanto los maestros como los operadores están todos los días en la institución, pero casi toda la disponibilidad horaria del cargo está destinada a tareas directamente vinculadas con los estudiantes). Identifiquemos algunas:

- participar con los estudiantes en sus actividades: acompañarlos a las clases de educación física que se realizan en un polideportivo, estar en el aula, etc.;⁴⁴
- acompañamiento a otras instituciones: por ejemplo, a un juzgado, a un centro de adicciones, al Registro Nacional de las Personas para tramitar el DNI. Estas tareas antes eran realizadas o compartidas con el resto del equipo de apoyo y los docentes (cuando no había nadie disponible de ese equipo). Al haber más operadores, se les delegó la mayoría de estas actividades;
- presencia en los espacios comunes: comedor, pasillos y puerta de ingreso; estar con los estudiantes en los recreos, o con los que no ingresan a las aulas;
- intervenciones en situaciones puntuales: involucramiento en entrevistas con estudiantes y docentes, en situaciones de violencia entre estudiantes, etc.
- proponer y sostener estrategias para el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes: participación en reuniones, charlas con estudiantes, etc.

vida en situación de calle. De esta manera, se pone en cuestión en la práctica, que no solo el que tiene experiencias similares puede cumplir ese rol. El tercer operador ingresó como auxiliar, pero se lo convocaba para algunas tareas específicas en el rol de operador, como acompañar a los grupos a educación física al polideportivo, conversar con algún estudiante con el que tenía buen vínculo, etc. Desde el equipo estaba presente la posibilidad de que dispusiera la totalidad de su carga horaria como operador, pero al faltar auxiliares este cambio no ocurría. En mayo de 2012 se incorporan nuevos auxiliares y se decidió que esta persona asuma el rol de operador. Durante el 2012, se invita a participar de las reuniones de operadores y de actividades a un egresado del CEIA que solía permanecer dentro del centro y mostrarse dispuesto a colaborar con las tareas. Estas actividades a las que se lo invita consisten, por ejemplo, en el acompañamiento de estudiantes al CAINA para ducharse (hay un acuerdo con dicha institución en que los mayores de 18 años sean acompañados por un referente de la escuela, ya que la institución trabaja con menores a esa edad).

⁴⁴ “La maestra de nivelación le agradece a la operadora el trabajo con los chicos de nivelación. Valora que se sumara al trabajo de aula, que su forma de ser tranquila ayudara y que se sentara al lado de los chicos a colaborar con las actividades escolares”, Reunión de evaluación, 19 de diciembre de 2011.

Este rol es denominado operador porque se tomó como referencia la función desempeñada con tareas similares en los hogares y paradores. Sin embargo, podría llamarse de otra manera como señala uno de ellos:

Una vuelta que un chico vino a la escuela se amotinó mal y los maestros no lo podían sostener, no podía ni siquiera hablar con ellos y en un momento le dije, así como chiste “che, pero por qué, si siempre hablamos bien, aparte es mi trabajo ir corriendo atrás tuyo porque yo te tengo que cuidar adentro de la escuela, yo soy el operador que opero con los chicos, que hablo con ellos”, y me dice, “no, vos no sos operador, vos sos un educador”. Cuando me dijo así me quedé como frío y dije “guau, ¿qué pasó acá?”, que me reconocieran hoy día así es como algo que fui avanzando porque no te lo dicen, aparte porque era un chico que se da cuenta de la preocupación que vos le tenés no es solamente de operador, de familiar, ni nada, no, “vos sos un educador y vos prestás atención a lo que le pasa a un chico, vos te preocupás”.⁴⁵

Auxiliares y camareras y/o cocineras del Concesionario de Comedores

Tanto los auxiliares de portería y limpieza como las camareras y/o cocineras, se consideran parte del equipo del CEIA. Si bien estas personas no tienen plena participación en las diferentes instancias de trabajo junto al equipo docente, sí se los convoca para conversar temas puntuales u organizar en conjunto algunas tareas, como la convivencia en el comedor, el reparto de la comida no consumida, etc. Suelen generar vínculos con los estudiantes y muchas veces estos últimos los buscan para compartir experiencias o contarles situaciones familiares, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

En realidad me gustan los chicos también, porque uno siente que necesitan cariño de uno, se sienten bien, que siempre quieren estar en la cocina y estar con nosotras y bueno me gusta todo eso.

Quieren estar acá. Vienen siempre acá, los maestros vienen a buscarlos acá.

Compañerismo, porque vienen, charlan, es como que sentarse en la mesa siempre es lindo. Vos te ponés a charlar y los veo bien.

Viste que ellos, a veces vienen, te abrazan, te dan besos y qué sé yo, es como que ellos se sienten bien viniendo también. Igual yo a veces les digo: “Ahora tienen que ir a clase, no es horario de que vengan a pedir a cada rato o que estén acá”. Bueno a tal hora, a las once, vuelven y toman la leche de vuelta. Lo que pasa es que a veces mienten, porque dicen que

⁴⁵ *Entrevista a operador.*

van al baño y se vienen para acá. Entonces ves que de repente alguien los viene a buscar para ir al aula. Pero son algunos.⁴⁶

Los docentes del CEIA se han preocupado y ocupado para que la instancia del comedor sea un lugar cálido y de intercambio. Al comienzo de la estadía en la UOCRA, se disponía de un salón comedor y de una cocina, al año siguiente no se contaba con esos espacios. Así refiere la coordinadora general esas pérdidas:

Este año nos encontramos con que el comedor estaba deshabilitado. Este espacio es un eje en nuestro trabajo, no es solamente el lugar donde los chicos se alimentan sino un momento de encuentro entre los estudiantes y con sus docentes. A partir de este lugar los chicos dejaron de comer en el piso para comer en una mesa, era un espacio de dignidad y aprendizaje.

Nos entristece saber que retrocedimos en esto, que actualmente comen en condiciones similares a como lo hacen cotidianamente en la calle, buscando espacios alternativos como escaleras, pasillos, etc.⁴⁷

Equipo de Apoyo

A esta altura del relato, el lector se dará cuenta que el equipo de apoyo se asocia en otras escuelas al “gabinete”. La primera integrante fue convocada para cubrir la función de trabajadora social. Sin embargo, su rol no estaba definido de antemano:

No había nada, nada pensado. Sí lo que aparecía era la demanda de un trabajador social para hacer algo con la demanda de los chicos, pero no estaba, no era “bueno te tomamos para hacer esto”. Sino, hay que armar el rol, necesitamos un profesional de lo social que pueda pensar cómo responder a cierta demanda. En realidad lo que yo pienso que aparecía ahí era la demanda de hacer algo con la demanda de los chicos.⁴⁸

Ella destinó un primer momento a armar un diagnóstico institucional y de los estudiantes a partir de su participación y de conversaciones con los dos maestros de aquella etapa. Como esta primera profesional construyó su rol, así lo hicieron los que se sumaron después. Por ejemplo, las últimas dos psicólogas del equipo tienen un lugar tanto para los docentes como para los estudiantes. Aunque estos últimos les digan “no me psicologíés” o “no quiero ir, que me va a chamuyar”, muchas veces son ellos los que piden hablar con una psicóloga o entran en diálogo si una de las profesionales se

⁴⁶ Entrevista a camarera del concesionario encargado del comedor del CEIA.

⁴⁷ Carta de la coordinadora del CEIA a la Fundación UOCRA, 24 de agosto de 2010.

⁴⁸ Entrevista a trabajadora social.

les acerca. Pero al comienzo del CEIA, esta función no estaba instituida y se buscó la manera de integrarla y reconocerla:

Sí, había un psicólogo también, no me acuerdo el nombre ahora, pero era piola el psicólogo, o sea en esto de pensar, pero lo que pasa es que no estaba valorada esa función ¿Por qué? Porque lo que estaba valorado era la acción por la acción misma. Entonces en eso yo sí me di cuenta de que el trabajador social tenía otro “changüü”.⁴⁹ Después con el psicólogo lo que se nos había ocurrido era esto de dar clases, en el sentido de que pueda acercarse a los pibes también, porque también en eso se juegan cuestiones individuales, de vínculo o no, entonces eso sí estaba más valorado.⁵⁰

Algunas cuestiones acompañan todo el recorrido del equipo:

- la construcción de roles,
- la redefinición de las tareas,
- el pensar una propuesta que aloje la demanda de los docentes y estudiantes,
- nutrirse de saberes de diferentes campos de conocimiento y de experiencia,
- construir un tiempo de espera para reflexionar y elaborar estrategias que no respondan a una urgencia sino a un proyecto personal y/o institucional.

Una de las integrantes reflexiona sobre el trabajo del equipo de apoyo:

Si pudiéramos definirlo en general, nuestra tarea sería hacer un poco de soporte para el trabajo de los maestros con los alumnos para que los alumnos puedan sostener la escuela. Ese sería un poco nuestro trabajo, que las cuestiones que haya, emocionales, sociales, económicas, de salud, podamos, digamos, tramitarlas nosotras, de alguna manera, apoyar eso, porque eso puede incidir, incide, en la educación, en que el pibe pueda estar en el aula, y pueda mantener la continuidad en la escuela.⁵¹

Este equipo organiza sus tareas para trabajar con los docentes, los estudiantes y otras instituciones con el objetivo de acompañar y sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las intervenciones tienen en cuenta, como se señaló en el párrafo anterior, las propuestas promovidas por el mismo equipo de apoyo y las demandas de estudiantes y docentes. Sin embargo, en general, el trabajo está centrado en estas últimas.

⁴⁹ Expresión coloquial que equivale a ‘margen de maniobra’, ‘posibilidad de acción’.

⁵⁰ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

⁵¹ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

¿Qué hacen para llevar adelante sus propósitos? Entrevistas individuales y grupales con los estudiantes (ya sea porque demandan un espacio para conversar sobre alguna problemática o porque protagonizaron un conflicto en el CEIA); reuniones con docentes para establecer estrategias conjuntas en pos de favorecer el tránsito por el centro; promoción y sostenimiento de las articulaciones con otras instituciones;⁵² etc. Las vinculaciones se establecen porque un estudiante viene referenciado por alguna institución, o porque dentro del proceso del estudiante en el CEIA es necesario recurrir a otra instancia para obtener algún recurso o para abordar alguna problemática puntual.

Las cuestiones presentadas están relacionados con dimensiones de la vida cotidiana: vivienda, salud, trabajo, familia. Gran parte de los desafíos radican en cómo recortar el área a intervenir y en vislumbrar el efecto “educativo” en las acciones. En este proceso, se ponen en juego los pareceres de todos los integrantes del CEIA: el equipo de apoyo construye una propuesta en diálogo con las demandas del resto del equipo docente. El debate en torno a cómo proceder frente a una situación –si responder más en lo inmediato o priorizando el acceso a un recurso, o si elaborar estrategias a largo plazo que involucren al estudiante en un proceso sostenible con autonomía y responsabilidad–, se actualiza en muchas discusiones a la hora de responder a una demanda docente o estudiantil. Esta tensión no es exclusiva de esta institución, pero cobra un lugar particular: los participantes son testigos de injusticias profundas y de larga trayectoria.

También las intervenciones están orientadas al trabajo colectivo. Se generan espacios propios de talleres o se ingresa al aula para abordar problemáticas comunes. Los talleres se sostienen por un lapso de tiempo, algunos son planificados de esta manera y otros no se mantienen porque aparecen otras tareas como prioritarias. Algunas experiencias para ejemplificar:

- Talleres de identidad: durante la estadía en la UOCRA, se reflexionó sobre las identidades personales, nacionales y colectivas con el propósito de que la tramitación del DNI tenga otro anclaje.
- Talleres de salud sexual y reproductiva: durante el 2012 se creó un espacio de “reunión de chicas chicas”, que convoca a las adolescentes y pre adolescentes, para brindarles un lugar particular con respecto a los espacios de mujeres ya existentes.

⁵² Se trata de instituciones y programas tales como los que están bajo la órbita de Desarrollo Social de CABA (Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes, Programa Subsidio Habitacional, Programa Líderes Comunitarios, Hogares, Paradores) y de la SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia), el Programa Derecho a la Identidad, las escuelas y los EOE (Equipo de Orientación Escolar).

- Talleres para egresados: en el 2009, junto con los docentes de tercer ciclo, se generó un espacio para trabajar sobre sus proyectos futuros en general y sobre la continuidad de sus estudios en particular.

3.4.2. Formación

Davini afirma que hay dos fases y ámbitos principales de la formación docente: la preparación inicial o de grado y la socialización profesional, donde los docentes aprenden en el quehacer cotidiano de su profesión. Otros autores añaden la biografía escolar de los docentes como estudiantes a los momentos de formación. Aunque sabemos que hay planteamientos más complejos de este proceso, tomaremos estas dos fases como organizadores del análisis.

La formación docente tradicional en los Profesorados para la Enseñanza Primaria no suelen tener una perspectiva intercultural ni contemplar las desigualdades sociales.⁵³ En este sentido, trabajar con personas en situación de calle⁵⁴ o con adolescentes, jóvenes y adultos, resulta una experiencia novedosa.⁵⁵

Los docentes reconocen la experiencia laboral en el CEIA como un espacio de aprendizaje y formación profesional. Para muchos de ellos está ligada a la construcción de la identidad del “ser docente” y, en particular, del “ser

⁵³ A partir de los planes de estudio iniciados en 2009-2010, se dispone de un sector del plan denominado EDI (Espacios de Definición Institucional), que algunas escuelas normales han aprovechado para ofrecer una formación específica en el trabajo o para proyectos educativos como el CEIA.

⁵⁴ “Un pibe en situación de calle en ese momento era muy distinto de los problemas que podían sucederte en una escuela común. Fue pasando el tiempo y por ahí la escuela también tomó parte de esa problemática de la falta de trabajo de los padres o de la problemática de la droga. Ahora, por ahí, vos ves un poco que las escuelas están impregnadas de toda esa problemática que por ahí antes no se veía, no digo que no había pero no se había tratado tanto, y al entrar a trabajar en un espacio con pibes en situación de riesgo, digamos, todas esas problemáticas sociales las veías todas juntas: un pibe que no había terminado la primaria, muchos pibes que recién aprendían a leer y escribir, no tenían trabajo, sus padres no tenían trabajo; chicas que quedaban embarazadas con 13, 14 años y tenían hijos, ya chicas. [...] Y también ver esto de que el pibe en situación de calle está solo, no tiene, o por ahí tiene pero no puede tomarse como un referente, vos podés tener un familiar o alguien que te puede rescatar, los pibes ahí estaban solos, en la calle, no tenían un lugar donde ir a parar. Eso me fue alertando, me llevó a decirme ‘bueno, esta es otra realidad’ porque, por ahí, yo había trabajado con pibes de villa que eran otras problemáticas pero el pibe de villa, por ahí, tenía una contención familiar, una contención del barrio, una contención un poquito más armada”, Entrevista a docente.

⁵⁵ “Lo que yo tengo de experiencia es que trabajé con niños. Y esa es una diferencia que hace, es una diferencia importante, porque la familia está presente todos los días. Trabajar con niños que vienen como niños es muy diferente a trabajar con los chicos con los que trabajamos acá, que son niños muchísimos, pero no vienen como niños o son jóvenes adultos”, Entrevista a docente.

docente isaurino”. Esto último se vincula con la investigación de Tiramonti sobre las Escuelas de Reingreso del Nivel Medio que alude a un “proceso de socialización particular –o privativo– de este circuito de escuelas”.⁵⁶ Podemos afirmar que la trayectoria profesional se enriquece en el ámbito laboral, pero no siempre este hecho es reconocido y/o promovido adrede. En el CEIA, tanto los ámbitos institucionalizados para planificar actividades, acordar estrategias, etc., como las reuniones de los viernes, promueven la reflexión sobre la tarea y el intercambio de saberes sobre las prácticas. Estas cuestiones enriquecen un proceso de aprendizaje.

Las experiencias compartidas con los estudiantes igualmente son valoradas como potenciales aprendizajes.⁵⁷ Un docente refiere su experiencia:

[...] hay una cuestión que tiene que ver con un recorrido y a nosotros, en un sentido, nos terminó formando el Isauro Arancibia, nos fuimos formando entre nosotros, discutiendo, buscando, digamos, siendo críticos de las situaciones malas, de las situaciones buenas. En ese sentido, vamos cambiando.⁵⁸

Se pueden identificar dos ejes en relación con la formación docente en el CEIA. Por un lado, está el proceso orientado a buscar estrategias en pos de resolver de mejor manera las situaciones conflictivas presentadas, por ejemplo, las vinculadas con la adecuación de las normas institucionales a la realidad de los estudiantes. Por otro lado, se encuentra el recorrido encaminado para problematizar el trabajo didáctico en el aula. Ambas cuestiones no están aisladas del ámbito educativo en general:

Desde el punto de vista pedagógico creo que hay mucho camino por andar. Pero no como una circunstancia especial del Isauro, sino por la falta de desarrollos que indefectiblemente ligen el saber y el hacer en el ámbito educativo. Pero me parece que hay mucha claridad en todo el equipo de trabajadores del Isauro con respecto a qué están haciendo allí, hacia dónde se orientan.⁵⁹

Los docentes identifican referentes internos y externos a la institución en su proceso de formación. Desde los inicios, la coordinadora se cons-

⁵⁶ TIRAMONTI, G., op. cit., 2007, pág. 97.

⁵⁷ “Todo lo que te estoy diciendo lo aprendí de la experiencia con ellos [los estudiantes]. La verdad es que hay un montón de cosas que aprendí de la experiencia con ellos. El cómo pensarme a mí acá en la escuela tiene muchísimo que ver con lo que ellos van pautando. No podría decir una cosa, viene enlazado con lo que yo traía y lo que se dio acá. Lo que puedo decir es que todo lo que yo puedo pensar en el Isauro, lo que pasa acá, tiene que ver con esa experiencia. Lo que sí, aprendí a valorar la cosita chiquitita, ese detalle del gesto, de la palabra o la alegría que se consiguió por algo, qué cosa te puede dar alegría también”, Entrevista a docente.

⁵⁸ Entrevista a docente.

⁵⁹ Entrevista a docente e investigadora.

tituye como la primera. También los mismos docentes se convierten en referentes de sus pares.⁶⁰

Con respecto a los referentes externos, estos varían de acuerdo al momento institucional y las articulaciones sostenidas. Por ejemplo, durante las entrevistas realizadas en 2012, los entrevistados nombraron a dos personas con una mirada cuidadosa y enriquecedora.⁶¹ Una de ellas ha sostenido reuniones de supervisión con el equipo docente del CEIA de manera eventual o regular según los acuerdos y necesidades de la institución entre el 2010 y el 2012. El siguiente testimonio da cuenta de esos referentes externos:

Lo que sí en un principio pero después eso de alguna manera se fue subsanando con otras intervenciones, como la de Amanda (profesora de la Cátedra de Educación de Adultos de la UBA), pero sí, en un principio, yo sí me daba cuenta del tema de la supervisión, la importancia, eso no existía, no había un espacio de supervisión, que sea externa, que pueda aportar desde otro lugar a lo que veníamos viviendo, cómo se iban resolviendo las situaciones. Eso sí es como algo muy importante. Y después esto de que alguna gente de la cátedra de Amanda y algunos otros que han venido y presenciaron las reuniones y en algún momento se hizo una devolución, eso fue importante. Pero yo creo que el tema de la supervisión en casos tan... en situaciones tan extremas o desnudas, tan críticas como la problemática que trabaja el Isauro, me parece que es fundamental.⁶²

⁶⁰ “Susana es una referente, no solo mía, del Isauro, para los pibes, para el afuera... No sé, tiene una forma de encarar su rol que es poco usual, no hay muchas directoras que tengan el compromiso y la dedicación y el amor con que ella encara todo... Y, después, para mí, una referente fue L [ex trabajadora social del CEIA], bueno, ella hacía mucho apoyo en el aula y con la adaptación de los pibes, pensábamos estrategias [...] ‘bueno, pasa esto, qué hacemos, qué podemos hacer’, ‘bueno, armemos una estrategia’, ‘probá esto, probá lo otro’. Era como toda esa cosa del armado de las estrategias para que los pibes puedan estar en el aula [...]. Q [ex maestra de tercer ciclo]... es otra referente, tiene la capacidad de siempre poder darle una vuelta más, darle como otra mirada, y desde un respeto a la situación y hacia los pibes que, para mí, era un aporte súper valioso. Cuando había una situación en la que me enojaba, ella tiraba una sutileza, ‘¿pero, por qué? Podemos entenderlo desde acá...’, y cambiaba. Bueno, I [maestra de primer ciclo], también fue una referente muy influyente cuando empecé a trabajar como maestra. De hecho, cuando empecé a trabajar en el aula de I y P [maestros de primer y segundo ciclo], porque los chicos más chiquitos estaban ahí, empecé a trabajar en el aula y después nos dividimos. Con lo cual, todas las primeras cosas que empecé a pensar en relación con los pibes, en qué hacer y qué no hacer, las pensé con ella”, Entrevista a docente.

⁶¹ Una de ellas es profesora de la cátedra de Educación de Adultos de la UBA en un seminario taller que invita a los estudiantes a conocer propuestas educativas con diferentes grados de formalización. La otra referente es directora académica del Diploma Superior de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas de FLACSO.

⁶² Entrevista a una docente.

En el ámbito educativo no es común la práctica de supervisión, como sí lo es en otros ámbitos como el de salud. Sin embargo, algunos integrantes desde el principio, y la mayoría de los integrantes a lo largo del proceso, vislumbraron la necesidad de ser “supervisados”. Es decir, que una persona con una mirada externa y trayectoria profesional pertinente, pudiera analizar las situaciones vividas y hacer una devolución disparadora de nuevas reflexiones y maneras de abordarlas. Además, han participado profesores y estudiantes de otras universidades públicas y de profesorados para la enseñanza primaria con el objetivo de conocer la experiencia y elaborar reflexiones de lo observable. Esto también ha contribuido a nuevas preguntas y debates.

Una preocupación del equipo docente está asociada a la necesidad de sistematizar las prácticas, de hacer objetivables y comunicables los saberes construidos. Sin embargo, estas tareas no suelen ser contempladas desde las instancias de gobierno y las prioridades que se establecen dentro de las instituciones dificultan esta actividad. A partir del 2012, una de las psicólogas asumió la labor de sistematizar la experiencia, recurriendo a relatos, escritos y textos de diversos tipos (anécdotas, escenas, preguntas, etc.) de los integrantes del CEIA. Algunos lo asumen de manera constante, otros de manera eventual. Esta necesidad y falta de sistematización de proyectos alternativos a los hegemónicos es una falencia generalizable a otros de la región.⁶³

3.4.3. Trabajo colectivo

Los espacios de trabajo colectivo fueron señalados en múltiples oportunidades por los entrevistados y distinguidos como los pilares fundamentales del trabajo docente. Además, esta modalidad constituye una forma de regular las prácticas de los docentes y de los estudiantes, aunque no sea común en el sistema educativo, sino que por el contrario:

La tarea docente se ha ido desarrollando en el marco de la actual organización escolar como una tarea individual, y aun solitaria. Si bien el docente está rodeado de alumnos, su tarea no se organiza en forma institucional en equipos sino en ambientes áulicos de trabajo indivi-

⁶³ Según surge de un conjunto de estudios sobre la inclusión educativa en América Latina, “Es necesario anotar que los estudios no han logrado relevar instancias de sistematización de las prácticas pedagógicas y de producción por parte de los docentes de saberes apoyados en la experiencia que se está acumulando en los programas”, en TERIGI, F., op. cit., 2009, pág. 163.

dual. La organización del tiempo en la escuela no deja espacios para el trabajo colegiado.⁶⁴

Los vínculos dentro del equipo docente son centrales para sostener el trabajo con los estudiantes. Por un lado, esta modalidad habilita a un abordaje integral –se ponen en juego diferentes miradas y saberes– y no arbitrario. Por otro lado, permite que cada integrante pueda problematizar su labor y compartir los procesos personales en relación con ella. Debido a eso se han instituido reuniones de supervisión, como las mencionadas en el apartado anterior, para reflexionar sobre las prácticas y los involucramientos individuales que a veces conllevan. Es común que los integrantes convoquen a otros para pensar situaciones y estrategias para afrontarlas y luego se evalúe quién es el más apropiado para llevarlas adelante, ya sea por la personalidad o momento del estudiante, o por las capacidades y limitaciones de cada uno.⁶⁵ Así describen dos testimonios la necesidad del trabajo en equipo:

El cuidado del otro, el cuidado de nosotros también, ¿no? porque, a veces, nosotros nos vemos sobrepasados, han pasado muchas cosas en estos años y, a veces, uno está sobrepasado...⁶⁶

La falta de espacio para hablar es proporcional a la angustia con la que se queda cada uno frente a algunas intervenciones.⁶⁷

La sensación de muchos de los integrantes del CEIA es que es insuficiente el tiempo disponible fuera de las aulas para espacios de planificación, de reflexión acerca de la tarea y los procesos de los estudiantes, y de intercambio entre los diferentes grupos de trabajo.⁶⁸ En general, los grupos descritos

⁶⁴ DAVINI, M. C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995, pág. 130.

⁶⁵ “[...] las relaciones eran más personales aunque obviamente siempre hay subjetividades y se mezcla y muchas veces pasás del amor al cariño, digamos, del odio al amor, los pibes, a veces, se putean y vos tenés ganas de matarlos, obviamente, somos humanos y se mezcla, pero en lo que avanzamos mucho en ese tema es en esto de cómo llegar a resolver las cosas. Y en ese sentido, cómo nos ven los pibes, nos ven como un grupo coherente y que en un sentido, como un poco lo que decía recién mi compañero, más allá de las diferencias que podamos tener tratamos de darles una respuesta colectiva y de conjunto y charlada y no llegar a una resolución individual, tratamos de que no sea una cuestión individual y eso es importante”, Entrevista a docente.

⁶⁶ Entrevista a docente.

⁶⁷ Equipo de apoyo, Reunión de evaluación, diciembre 2009.

⁶⁸ “Una preocupación de ver cómo se puede aportar lo que uno hace a otros proyectos que son más macro de lo que está pasando. Se ve más en la escuela media, ahí es importante si vas o no vas. Yo entro, voy, me encuentro con los pibes, no sé qué pasó en la semana, no sé por dónde corren los canales de la institución, voy doy mi clase y me voy. Como tallerista está medio pasando eso. Pero es muy difícil porque los talleristas, los maestros, tendríamos que tener horas extras, yo sé que hay limitaciones de contexto, estructurales. Pero es así, todas mis horas son de taller, son así, doy mi

anteriormente en este capítulo tienen reuniones. Algunas están formalizadas en días fijos, como la reunión entre los maestros, el equipo de apoyo y la coordinación que se realiza los viernes. La regularidad de otras, en cambio, se pauta cada año, como por ejemplo las reuniones de talleristas. Hay además instancias de comunicación informal y espontánea. A continuación tomaremos dos instancias cruciales para comprender mejor de qué se trata este trabajo colectivo: la pareja pedagógica y la reunión de los viernes.

Pareja Pedagógica

Para el equipo del CEIA la clave del trabajo es la pareja pedagógica. Un docente la describe de la siguiente manera:

La pareja pedagógica por una cuestión... no de no poder... “porque los pibes no sé qué”, no. Era una cuestión de que no haya un maestro solo para que no se cristalice en sus prejuicios, creencias. Siempre tiene que haber porque no es fácil, no es fácil, no por los pibes, no es fácil por nosotros, por cómo nosotros, las cosas que tenemos incorporadas y poder no juzgar, tener una actitud ética y no moralizante.⁶⁹

Esta modalidad fue promovida desde el CEIA. En este sentido, la confluencia de dos instancias diferentes del Ministerio de Educación de CABA “proveedoras” de profesores para la enseñanza primaria, habilitó el sostenimiento de la misma.⁷⁰

taller y me voy. Después queda en mi buena voluntad si puedo un día de reunión ir. El otro día hubo reunión de talleristas el miércoles y fui porque estaba ahí, pero otro día la tendrían que hacer a las once de la noche para que yo pueda ir. No hay una cosa muy conectada”, Entrevista a tallerista.

⁶⁹ Entrevista a docente.

⁷⁰ Cabe recordar que no todos los docentes tienen la misma carga horaria. Los de la Supervisión de Centros Educativos están en la institución dos horas reloj por día y los del Programa Puentes Escolares, cuatro horas por día. Estas condiciones no permiten que ambos docentes compartan el mismo tiempo a cargo de los estudiantes ni dispongan del mismo tiempo para otras tareas. El grado de nivelación hasta el 2012 tenía una sola maestra a cargo del grupo. Durante los primeros años una estudiante del profesorado para la enseñanza primaria contratada por el Programa Puentes Escolares ofició de “pareja pedagógica”. Durante el 2010 y 2011, la bibliotecaria del CEIA, mediante un acuerdo interno, cumplió el rol de “pareja pedagógica” del grado de nivelación. Durante el 2012 el equipo del CEIA, luego de varios pedidos formales, logró que el Programa Grados de Nivelación destinara un maestro más a ese grado. También, cabe mencionar que hay maestros que participan de más de una “pareja pedagógica”. Durante el primer cuatrimestre del 2013, en el turno mañana hay cuatro parejas pedagógicas (una para cada ciclo y una para el grado de nivelación), y por el turno tarde hay tres parejas pedagógicas (una para cada ciclo). Cuatro maestros participan de dos parejas pedagógicas, una en cada turno. Se logró garantizar dos maestros por grupo de estudiantes a través de las insistencias del equipo del CEIA, mediante notas y pedidos en entrevistas, tanto a la Supervisión de Centros Educativos (promoviendo el traslado de cargos, pedido de comisión de servicios, etc.) como al Programa Puentes Escolares. Recién en el 2012 se logró que haya una pareja

La construcción de la pareja pedagógica es un proceso que comienza en la planificación de las actividades áulicas y se extiende hasta el acordar estrategias para sostener las trayectorias escolares dentro del centro educativo.⁷¹

En este sentido, una misma maestra en dos parejas pedagógicas (por estar en ambos turnos) puede experimentar situaciones de lo más diversas en un mismo lapso de tiempo. Esto da cuenta de la construcción que requiere conocer al colega, sus criterios de trabajo, sus formas de organizarse y de aprender a trabajar juntos. Además, se fortalece con los intercambios dentro y fuera del aula. Generalmente, se denomina “espacio de planificación” a las reuniones pautadas de los maestros, un encuentro donde se comparten sus perspectivas no solo en relación con los contenidos y actividades, sino con los procesos de los estudiantes y el rol docente. A veces participan de estos espacios integrantes del equipo de coordinación o de apoyo y las experiencias son diversas: algunos se reparten los contenidos a desarrollar y cada uno planifica actividades; otros delimitan propuestas en conjunto; un tercer grupo prioriza acordar sobre las maneras de abordar los temas más que las tareas puntuales. Algunos maestros intentan encontrar un tiempo dentro de su horario en la institución para esta labor, mientras que otros la realizan por fuera de la institución (mails, espacios virtuales) o conjugan ambas instancias.

El hecho de estar en pareja pedagógica en sí mismo no garantiza trabajar de manera compartida ni resuelve el problema de “cristalizarse” en el rol, tal como indica el siguiente testimonio:

[Docente] Siento la necesidad de cambiar la pareja pedagógica. Se enquistan ciertos roles. La pareja pedagógica decimos que sirve para no

pedagógica en cada ciclo. Asimismo, desde que comenzaron los talleres en el CEIA existe la preocupación por parte del equipo del CEIA de que se puedan conformar parejas pedagógicas en esos espacios, pero los programas que destinan los docentes solo garantizan un profesor por taller. Desde el CEIA se intenta conformar las “parejas pedagógicas” o proponer que personas voluntarias, estudiantes de profesorado, entre otros, acompañen los talleres. Por ejemplo, durante el 2012 y 2013 por un convenio con el IUNA, estudiantes de carreras de dicha institución participaban de algunos de los talleres de Plástica del CEIA. Sin embargo, todavía no se ha logrado que la mayoría de los talleres funcionen con la modalidad propuesta de manera constante.

⁷¹ “Docente 1: –Difícil este año. Mi “pareja pedagógica” va más a lo vincular y yo a los límites. Desafío al adolescente, también charlaba por otro lado. Me costó porque el grupo no es fácil. No tuvimos tiempo de planificar.

[Un integrante preguntó si tenían un día para planificar.]

Docente 1: –Buscamos los intersticios.

Docente 2: –Parte de la planificación es conversar sobre los criterios del rol docente”, Reunión de evaluación, 16 de diciembre de 2010.

cristalizar, pero cuando uno se conoce, se cristalizan los roles también. Te da un aprendizaje cambiar.⁷²

La pareja pedagógica habilita a trabajar en equipo en el aula. Pero si hay dos maestros en el aula sin una labor previa, sin la intención de dialogar y debatir, es contradictorio denominarla de esa manera. Los maestros apuestan al trabajo colectivo y la pareja pedagógica es una instancia en sintonía con esto, lo cual genera nuevos desafíos y aprendizajes en la función docente.

Reunión de los viernes

La “reunión de los viernes”, como se denomina dentro del CEIA, desde el 2007 se realiza ese día entre las 9.30 y las 13.30 hs. aproximadamente.⁷³ En ella participan la mayoría de los integrantes del centro.

La institucionalización de las reuniones demandó un proceso de construcción, tanto de la necesidad por parte de los docentes de disponer de ese momento de encuentro, como de generar las condiciones institucionales que la habilitaran: tener un tiempo compartido sin estudiantes a cargo y dentro del horario laboral. Esto se logró con la implementación del proyecto de Jornada Extendida:

Entonces, en la medida en que se fue avanzando en el proceso, lo que se generó fue un espacio de encuentro del equipo en donde pensar las situaciones que se fueron viviendo en la semana. En general era los viernes, entonces ese viernes se repensaban ciertas cuestiones, esas situaciones críticas que se habían vivido, y se armaba una respuesta a determinadas situaciones que después se les transmitía a los chicos. Así es como se fue armando. Me parece que fue fundamental porque también posibilitó esto del tiempo y de la espera, que era para el propio docente o el propio adulto que sabía que había un espacio donde compartir esa decisión y también para el chico, porque al chico se le transmitía que había que esperar, que ciertas respuestas se les iban a dar después del viernes porque había que pensarlo entre todos, y eso es como el cuerpo institucional.⁷⁴

La dinámica de encuentros entre colegas para reflexionar sobre la tarea no es exclusiva del CEIA. Desde varias instancias se promueve o se han promovido dichos espacios. Antes de la institucionalización de esta prác-

⁷² Reunión de evaluación, 17 de diciembre de 2010.

⁷³ A los maestros y maestras que trabajan solo en el turno tarde se les solicita que trasladen, por ese día, su carga horaria a la mañana y la mayoría lo hace. Hay que considerar también que la carga horaria de los docentes es diferente, algunos disponen de dos, otros de cuatro y otros de seis horas para la reunión. Algunos deciden quedarse más tiempo del estipulado en su cargo de manera voluntaria.

⁷⁴ Entrevista a integrante de equipo de apoyo.

tica los días viernes, había reuniones de integrantes del CEIA con pares y autoridades del Programa Puentes Escolares o con maestros y autoridades de la Supervisión de Centros Educativos. Sin embargo, estas no eran sistemáticas.

Todos los integrantes del CEIA están invitados a la reunión, pero no a todos se les reconoce oficialmente como parte de sus tareas laborales o bien están con estudiantes y no pueden asistir a la reunión. Las maestras del nivel inicial están a cargo del Jardín en ese horario, entonces cada viernes, según como se presenta el día, alguna o algunas salen de la sala para concurrir al encuentro.⁷⁵ Los talleristas que han participado lo han hecho de manera voluntaria. A partir del 2012 se registra la reunión y se envía el documento por mail, lo que constituye una manera de comunicar lo conversado y los acuerdos establecidos.

El encuentro semanal de los que sostienen las tareas cotidianas en el CEIA es considerado fundamental por los integrantes del equipo. Lo valoran como un espacio de formación y aprendizaje, ya que el intercambio y el debate son constantes a la hora de reflexionar sobre la experiencia y las situaciones a resolver. Se trata de un momento para socializar información, compartir las tareas y hacer aportes a situaciones complejas desde cada campo de saber. El siguiente testimonio describe la importancia de esas reuniones:

Vuelvo a reivindicar lo importante que es la reunión de los viernes... No quedarse con la primera impresión de lo que pasa, no quedarse con lo que a uno le provoca lo que pasa, poder abrirlo y mirarlo de otra manera, intentarlo entre todos, es una tranquilidad, es un respaldo. [...] No tener que enfrentarse a las cosas sola, porque, además, no sé, el tema de trabajar con los pibes, no estos, en general. Pero bueno, a nosotros justo nos pasa que trabajamos con unos pibes que tienen una situación de vida, unos códigos y una historia que se arman, tan diferente a la nuestra que, a veces es mucha la distancia en la comunicación y en el entendimiento. Entonces, si no hay ese lugar, me parece que, sería muy difícil o sería muy violento para los pibes. Si se tuvieran que quedar con la mirada que tiene el maestro en ese momento, no sé, me parece que en

⁷⁵ Se ha intentado sumar más docentes al Jardín con actividades especiales para que las docentes asistieran los días viernes, sin resultado. Además, las docentes de ese nivel no tienen estipuladas reuniones semanales con todo su equipo, ni desde el CEIA ni con la coordinación de Primera Infancia, el programa al cual pertenecen. En el 2013, una vez por mes o cada quince días, las maestras suspenden las actividades del turno tarde y se reúnen entre ellas, con una integrante del equipo del CEIA.

la inmediatez uno piensa poco y no siempre da la mejor respuesta. Entonces, a mí me parece que la reunión de los viernes es fundamental.⁷⁶

La reunión también es considerada como central en el trabajo con los estudiantes. Ellos van aceptando que hay un equipo y que las decisiones son tomadas de manera colectiva, lo que disminuye las posibilidades de tomar decisiones de manera arbitraria.

Al comienzo de la reunión se lee un temario previamente elaborado para luego agregar otros puntos o se confecciona la lista entre todos los presentes. Se conversan los temas, algunos solo requieren de socializar información, otros en cambio necesitan una respuesta consensuada entre el equipo, lo que puede ser motivo de debate. A veces, los puntos se desarrollan, se intercambian diferentes pareceres y no se llega a una conclusión: quedan abiertos para continuar la discusión. También sucede que algunos acuerdos son redefinidos en otras reuniones por no haber resultado o porque ya no se consideran pertinentes.⁷⁷ Los ejes son múltiples: procesos de estudiantes, situaciones del aula, cuestiones institucionales, asuntos gremiales, actividades a realizar por todo el equipo, capacitaciones, actos escolares, viaje de fin de año, articulaciones con otras instituciones, por mencionar solo algunos ejemplos.

Para finalizar este apartado, queremos reforzar el potencial de esta instancia y nos referimos a la concepción del conocimiento como construcción colectiva:

[...] el conocimiento no existe realmente en los textos y las bibliotecas; ni siquiera se acumula en las mentes individuales. Solo adquiere

⁷⁶ Entrevista a docente.

⁷⁷ Ejemplificamos con tres observaciones de estas reuniones: “Susana Reyes toma un cuaderno para hacer el temario de la reunión. Lee algunos temas que fueron escritos durante la semana: Egresados; Reglamentos; UOCRA; Plan de acción; Viaje. Llega M con una bandeja con tostadas, manteca y mermelada. Se genera dispersión. Pasa la bandeja por cada uno. Aplausos para Margarita y comentarios de agradecimiento y elogios. Se nombran otros temas para el temario: Talleres de Salud; Z; Gremial”, Reunión de equipo, 3 de septiembre de 2010.

“La mayoría de los temas tratados estaban escritos en el temario. Otros surgieron en relación con la conversación. Algunos temas siguieron el orden del temario, otros fueron instalados por las personas que tenían mayor interés en hablar de ellos, por su preocupación, o por ser responsables de la situación en cuestión. Se alternó entre clima de silencio y escucha a la persona que estaba hablando, y con momentos de dispersión, o con conversaciones entre grupos de docentes”, Reunión de equipo, 3 de septiembre de 2010.

“Me fui con una fuerte sensación de horizontalidad. Se había armado un temario previamente a la reunión, Susana estaba sentada en ‘su lugar’ en la mesa de reunión, y de alguna manera llevaba la reunión y daba ‘la última palabra’. Pero, más allá de eso, todos hablaron sobre los temas que les preocupaban y cómo resolverlos, todos participaron en la organización y gestación desde aquellas cuestiones más pequeñas hasta las más estructurales, el trabajo en equipo es claramente valorado, respetado y considerado una herramienta fundamental para hacer un trabajo en serio”, Reunión de equipo, 27 de agosto de 2010.

existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales. Solo se materializa como conocimiento local, incorporado de manera orgánica a prácticas y procesos culturales de mayor alcance.⁷⁸

Es en este sentido que los espacios de intercambio pueden ser considerados como promotores del aprendizaje y de la reflexión de aquellas personas dispuestas a modificar su mirada y prácticas cotidianas, a plantearse preguntas y a encontrarse en momentos de incertidumbre.

3.5. Vínculo educativo

Desde la institucionalización de la forma escolar aparece:

[...] una forma inédita de relación social entre un “maestro” (en un sentido nuevo del término) y un “alumno”, relación que llamamos pedagógica. Ella es inédita [...] en el sentido de que es distinta, se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales: el maestro no es más un artesano “transmitiendo” el saber-hacer a un joven.⁷⁹

En esta dirección, Trilla Bernet sostiene que la definición de roles de docente y discente está dada en un marco precedente a los sujetos. En el proceso de afianzamiento de la forma escolar y de los establecimientos educativos, las legalidades eran construidas mayoritariamente sobre las normas institucionales. En la actualidad, parte de esas legalidades se forman en el rol docente o en los vínculos entre docentes y estudiantes, como veremos a continuación.

Existen relaciones que se generan entre estudiantes y docentes, otras solo entre estudiantes y unas terceras solo entre docentes. La mayoría de los integrantes del CEIA considera los vínculos de vital importancia para el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes y de la propuesta del centro. Esta afirmación puede ser generalizable a otras experiencias educativas y analizada desde los aportes que brinda la investigación a cargo de Abramowski. En ella la autora liga la centralidad de “lo relacional” con el declive de las instituciones: antes las instituciones se apoyaban sobre valores y normas sociales trascendentes y predominaba el rol sobre la personalidad. Otra contribución para el presente texto, son las reflexiones en torno a la experiencia escolar y la posibilidad de vivenciar vínculos estables ante

⁷⁸ ROCKWELL, E., *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009, pág. 39.

⁷⁹ VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D., op. cit., 2001, pág. 4.

la incertidumbre que se les presenta en la vida cotidiana a muchos de los estudiantes. En palabras de la investigadora:

Con la caída de los antiguos corsés institucionales parece haber quedado mucho más visible y expuesto todo lo ligado al aspecto afectivo-vincular. Esto explicaría por qué el discurso de la afectividad se destaca tanto en la descripción de lo escolar, así como también en la identificación de problemas y soluciones posibles.⁸⁰

En este sentido Dubet, cuando describe el programa⁸¹ institucional de la escuela, propone como rasgo característico que “el sometimiento de los alumnos a los valores y las reglas del santuario escolar es absolutamente fundamental”.⁸² Luego, al señalar qué aspectos de este programa están en crisis, alude al punto anterior, al afirmar que la escuela actual no recibe alumnos “creyentes” y que “en todas partes los maestros deben construir las reglas de vida y las motivaciones de los alumnos”.⁸³ En una investigación sobre los formatos escolares de las Escuelas de Reingreso del Nivel Medio de CABA se encontró que todos los actores entrevistados valoran la importancia del vínculo como vía para la escolarización de los adolescentes y jóvenes que allí concurren. Se trata de un vínculo individualizado que contrasta con la masividad que, según consideran, atenta contra la escolarización de este grupo.⁸⁴

De igual modo, la coordinadora afirma que:

El tema fundamental, en esto no hay receta, es el tema de ir demostrándole al pibe cómo uno va tratando de darle o de poner la oreja, de que la palabra de él vale, de que también decirle “esto no”, como autoridad en un sentido, qué sí, qué no, que no es la calle, mostrándole que hay algo distinto y que él es parte de eso distinto. En eso se juega una confianza. El eje central en esa construcción para mí es la confianza para esto, que la palabra vale, que tiene voz, que se puede expresar y a la vez saber que no puede hacer lo que quiera.⁸⁵

⁸⁰ ABRAMOWSKI, A., *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós, 2010, pág. 104.

⁸¹ “La palabra programa debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita. Este programa es ampliamente independiente de su contenido cultural y puede ser definido por cuatro grandes características independientes de las ideologías escolares que se transmiten. De este modo, tanto las escuelas religiosas, las escuelas republicanas francesas o chilenas, como la escuela soviética, han compartido el mismo programa”, en DUBET, F., op. cit., 2004, págs. 16-17.

⁸² *Ibidem*, pág. 20.

⁸³ *Ibidem*, pág. 27.

⁸⁴ TIRAMONTI, G., op. cit., 2007.

⁸⁵ Entrevista a la coordinadora del CEIA.

En este relato y en el de otros entrevistados se identifica la confianza como pilar en la construcción del vínculo, al reconocer al otro primero como sujeto de derecho y como persona y, luego, como potencial estudiante. No hay una única manera de relacionarse entre docentes y estudiantes. Así como cada escuela adquiere sus particularidades, los docentes del CEIA promueven algunas características en la construcción de esos lazos:

Y después había algo en lo que Susana [coordinadora del CEIA] insistía mucho, que al principio me producía bastante rechazo desde lo conceptual, lo ideológico y de lo humano, que es ese trabajo más informal que ella propiciaba, con los vínculos. Yo no lo veía, se intentaba torcer la cosa para otro lado y era imposible. Y es el día de hoy que esto lo tengo como un interrogante, y por ahí es una línea a explorar. Una manera de encarar los vínculos con los pibes que es una manera, entre comillas, muy informal y muy que se salía todo el tiempo del encuadre. Yo venía con una idea muy del encuadre, del encuadre, y Susana, (digo Susana porque es la referente) propiciaba todo el tiempo esa salida del encuadre. Lo que digo es que tal vez no hay otra forma, que quizá esto le permite entrar al pibe de otra manera, y eso me rompió la cabeza, de empezar a valorar o pensar los vínculos con los pibes de una manera diferente a lo que yo venía pensando.⁸⁶

Los estudiantes perciben el respeto mutuo y la escucha que se contradice muchas veces con otras experiencias escolares.⁸⁷ En una de las investigaciones realizadas en el CEIA dirigida por la profesora Amanda Toubes, aparece el vínculo docente-alumno en concordancia con la importancia del concepto de apego, entendido como cuidado y protección, que se constituye en un elemento insustituible para el trabajo pedagógico.⁸⁸

Los docentes reconocen los vínculos afectivos como facilitadores de la tarea y del encuentro personal. El trabajo individualizado por parte de los maestros, la coordinación, los talleristas, los operadores, el equipo de apo-

⁸⁶ Entrevista a coordinador de un programa socioeducativo.

⁸⁷ “Como te tratan acá. Acá te tratan, no sé, [...] tratan de calmarte, te hablan bien, te llaman a la psicóloga por si hay algún problema [...] te tratan más bien acá...”, Entrevista a M, estudiante de tercer ciclo.

“E: -Con los profesores, ¿vos tenés un trato distinto al que tenías en la otra escuela?, por ejemplo...”

M: -Y sí... el vínculo. Ellos te preguntan cómo andás, te preguntan en qué materia andás bien, en qué materia andás mal o qué materia te cuesta más y te ayudan, vienen al lado tuyo y te explican. En la otra escuela te explicaban una sola vez y te decían, ‘¿ah, no entendiste?’ Además, porque vienen adultos, adultos y chicos también...”, Entrevista a estudiante de tercer ciclo.

⁸⁸ TOUBES, A. (et al.), *Proyecto de investigación: Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos*, Informe al CREFAL, 2008.

yo, las empleadas del concesionario de comedores y auxiliares actualiza cotidianamente la confianza y el amor.

A mí me parece que hay algo que tiene que ver con muchas cosas que decíamos antes, que tiene que ver con quiénes son los maestros, quiénes son los pibes, pero hay algo que es premisa que es que a los pibes los queremos y ahí se establece algo que permite enseñar, que permite todo lo demás. Nos mirábamos con E [maestra de nivelación y de tercer ciclo], hablábamos de la pedagogía del amor. Se ve que hay algo de eso, a mí me encantó que Italia⁸⁹ dijera: “Porque Isauro decía que hay que quererlos para poder enseñarles”. Bueno, eso es algo característico de lo que estamos haciendo.⁹⁰

Con respecto al sostenimiento de la escolaridad, muchas veces el vínculo aparece como el principal sostén:

Creo que encuentran, hay que ver, no se puede generalizar, pero yo, particularmente, creo que encuentran alguna cuestión que se arma en cuanto a los lazos y a los vínculos afectivos, en donde los recibe alguien que no los expulsa, aunque está mal dicho así, pero, digo... Se los recibe, y están acostumbrados a que en las instituciones y en los lugares, eso no sucede... Acá se los recibe con una sonrisa, con una cosa de “vení, acomodé el lugar, como sea, como puedas, con las condiciones que tenés”, se alojan mucho las particularidades de cada uno, en el aula los maestros trabajan de una manera recontra particularizada, no solo con el nivel de contenidos, sino con las particularidades de la personalidad, de las características, de los límites. Los maestros tienen mucha disponibilidad y maleabilidad para no retar a un pibe cuando no da, cuando saben que no va a poder responder, tienen una tolerancia hacia ciertas cuestiones por las cuales en otras escuelas los expulsan al segundo día.⁹¹

Pensando en el lugar simbólico del estudiante, Zelmanovich afirma que este lugar está garantizado por una función subjetivante, en tanto se conforma mediante la inscripción en una relación que lo reconoce como constitutiva de la función adulta. Además, sostiene que esta función no le corresponde a un rol determinado (madre, padre o maestro), ya que alguien puede asumir estos roles y no haber función adulta subjetivante. En ese caso el niño, niña o adolescente no se reconoce en una determinada

⁸⁹ Italia, la hermana de Isauro Arancibia, maestro cuyo nombre toma el CEIA, fue invitada a un acto escolar durante el 2011.

⁹⁰ Entrevista a docente.

⁹¹ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

inscripción simbólica porque no hay un deseo dirigido hacia ese sujeto en particular, o porque ese deseo es vacilante.⁹²

Así que bueno, para mí Susana [coordinadora del CEIA] y S [docente] y todos los que conocí hasta ahora, la verdad no tengo palabras para agradecerles todo eso. El trato hacia mí y también hacia otros chicos. Porque siempre viene uno que también hace problemas, es problemático, el que nunca está conforme, porque tiene problemas en otro lado siempre viene a descargar su bronca acá. Los profes están para escuchar, están para apoyar pero tampoco para bancar cosas así.⁹³

El encuentro entre docentes y estudiantes pretende darse en un marco de igualdad, en el sentido de reconocimiento y respeto mutuo. A veces aparecen algunas dificultades y contradicciones en torno a la identificación de los deseos de los estudiantes. En algunas circunstancias, no coinciden las expectativas de los docentes y de los estudiantes, o sus situaciones de vida no favorecen el logro de las mismas.⁹⁴ El trabajo en pos del sostenimiento de la escolaridad y de otros proyectos –como puede ser la “salida de la calle” mediante el ingreso a un hogar o el tratamiento de adicciones– solo es posible si los estudiantes así lo desean o se pueden involucrar de alguna manera. Parte del trabajo es crear ese deseo e involucramiento para encarar nuevos recorridos en sus vidas. Estos procesos son complejos de sostener por parte de los docentes, quienes son testigos de injusticias y riesgos hacia niños y adolescentes. Por otra parte, muchas de las posibilidades reales ofrecidas desde el Estado u otras instancias de la Sociedad Civil, no son identificadas como superadoras de las situaciones vividas. Es angustiante para los docentes conocer la escasez de políticas públicas orientadas a esta población.⁹⁵

⁹² ZELMANOVICH, P., op. cit., 2011.

⁹³ Entrevista a egresado.

⁹⁴ “Cantidad de cosas... Bueno, esto que te decía, algo de esto, de encontrarme, de salirme de mi mirada, de tratar de flexibilizar mi mirada de darle espacio, de que hay un otro, eso. Por más que yo tenga la mejor propuesta, por más que tenga todas las ganas, por más que le ponga todas las pilas, si no hay algo en el deseo del otro, eso no va a ocurrir. Entonces, también, tratar un poco de salir de ese lugar de... porque yo, al principio, pensaba que dependía de mí, porque yo tenía la propuesta y ‘dale y dale...’, y engancharlos, y sostenerles las... Y, después, me empecé a dar cuenta de que por ahí tenía que dejarlo pasar, tenía que relajarme un poco más, tenía que esperar a que el otro reaccionara. Por supuesto, no dejar de hacer todo lo otro pero, por ahí, sin esa expectativa de que eso es lo que va a resultar”, Entrevista a docente.

⁹⁵ “Por eso te digo que a mí al principio, no te voy a mentir, me costó muchísimo. Pero no es que me costó porque no quería venir o tenía miedo. Me costó porque me dolía. Encima yo agarré algunos problemas grandes, el chico que se mató, una chica que se ahorcó. Entonces a mí en ese sentido me duele mucho. Pensaba que no iba a poder aguantar, me llevaba todo a mi casa, o sea me llevaba toda la mochila. B me decía: ‘Vos tenés que dejar la mochila’. Pero yo no sé hacer eso, no sé separar. Pero poco a poco te vas acostumbrando, que estás en tu casa y ves algo y decís: ‘Esto le vendrá bien a M o esto para la nena de fulana, o esto para tal que está embarazada,

3.6. Clases

El siguiente registro de observación del primer y segundo ciclo inicia este apartado que tiene por objetivo describir algunas situaciones de clase e identificar cuestiones comunes para dar cuenta de cómo docentes y estudiantes enseñan y aprenden. Hemos dicho en varias oportunidades que el CEIA es una institución muy dinámica: hay asuntos modificables todos los años o cuestiones que se profundizan en un momento y no en otro.

Luego de una visita al Planetario de la Ciudad de Buenos Aires, el tema elegido para la clase es el sistema solar.

El maestro dibuja el sistema solar en el pizarrón, los chicos lo gastan.

J:—¿Y eso qué es?

Maestro: —Un tiro al blanco (irónicamente).

J: —¿Por qué le pusieron *sol* al sol?

El maestro y una persona voluntaria que colabora con las tareas docentes les dicen que no lo saben pero que pueden averiguarlo entre todos.

Lo gastan al maestro con su panza y la forma del sol, uno de los chicos salta a defenderlo.

O es el que más participa pero interrumpiendo a todos, parece saber mucho del tema y quiere dar cuenta de eso todo el tiempo. Más tarde me cuenta que se encontró un libro en la calle sobre astronomía y se lo leyó todo, se nota, sabe información que ni siquiera se vio en el Planetario.

La persona voluntaria reparte algunos manuales así los chicos pueden seguir la clase.

Maestro: —Pará O, la clase es entre todos, no sos el sol del sistema solar.

Entra B al aula, otro alumno que está esperando que su mamá lo vaya a buscar. Parece que tienen un régimen especial con él, para que sea constante va menos horas a clase. Se sienta y se pone a jugar con el globo terráqueo, lo usa como tambor, si bien molesta, nadie lo calla, de a poco se va ubicando solo.

El maestro cuenta que hace poco se descubrió que existen otras galaxias además de la Vía Láctea.

esto le puede gustar, le puede servir' y vos te das cuenta que estás acá y estás pensando allá. Pero ya no con la angustia y todo que lo hacía al principio. Ya como algo más natural, algo que está incorporado", Entrevista a tallerista.

P: –Quizás hay un profe y un alumno como yo en otro planeta.

Charlan sobre la llegada del hombre a la luna y la existencia de robots que con camaritas toman imágenes de otros planetas.

El maestro escribe la consigna de la clase: “Desde mi lugar a nuestra galaxia”.

La idea es que entiendan que somos parte de todo un universo, pensarlo desde donde nos paramos (calle, hogar, casa) dando cuenta de lo chiquitos que somos en la inmensidad de la galaxia.

Los chicos tienen que completar la siguiente grilla: “Mi lugar; mi barrio; mi ciudad o provincia; mi país; mi continente; mi planeta; mi sistema; mi galaxia”.

O se fastidia con B que no para de moverse y J se molesta con la consigna.

Maestro: –Ustedes tienen poca paciencia...

El maestro le sigue la corriente a J poniéndolo en evidencia, actuando como él hasta que J dice “dejame de joder que estoy estudiando”. El maestro explica el concepto de rotación y traslación, los pibes siguen un tanto dispersos.

Maestro: –Ustedes van a rotar hacia fuera; se van a trasladar.

Llega la mamá de B, abren la puerta, el maestro lo abraza hasta la puerta, se ríen y sale.

Mientras completan la consigna O y J cantan un tema de Callejeros [grupo musical].

Empiezan a explicar los modos de representación del planeta mostrando el globo terráqueo y un mapa planisferio. El maestro comenta que los hombres están destruyendo el planeta porque lo importante para ellos es el dinero.

K: –Como los futbolistas que juegan por la plata y no por la camiseta. Diga otros ejemplos de destrucción, profe.

El maestro les da ejemplos actuales.

Entra N, la profe de plástica. Intenta ayudarlos a colgar el planisferio, O agarra una silla y lo hace.

A se me acerca y me pide que la ayude, me pregunta qué es un continente. Yo le hago la pregunta al maestro para que el resto también escuche.

Entra la mamá de B con él, se la ve alterada. El maestro le explica que es necesario que B se quede más tiempo.

Mamá: –Sí, no viene porque siempre dice que le duele algo, se queda en casa, se aburre, rompe las pelotas y termina yéndose a la calle.

Maestro: –Al menos media hora más. Mañana firmamos el nuevo acuerdo.

A es travesti, está en situación de calle, para a veces en un parador de Parque Patricios, se nota que tiene algunos problemas psiquiátricos, muchos tics, va y viene todo el tiempo pero está perfectamente adaptada al grupo, es una alumna más. Nadie la molesta.

O me dice que yo también copie la consigna, “me dijiste que eras alumna, si sos alumna copiá, yo te vi y no hiciste nada”.⁹⁶

J simula tirar el globo terráqueo por la ventana diciendo “que se venga el fin del mundo, ¿no, profe?”.

Terminan la clase hablando sobre el big bang.⁹⁷

Esta observación puede ser disparadora para pensar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Cada frase puede ser una oportunidad para profundizar un tema, pero tomaremos solamente algunos ejemplos. El diálogo entre docentes y estudiantes está presente durante toda la clase, a veces gira en torno al sistema solar y otras alrededor de situaciones del aula. Se perciben diferentes maneras del estar de los estudiantes. El registro alude a seis alumnos. Por ejemplo, B que tiene un horario particular y está por retirarse de la escuela,⁹⁸ está interesado en el tema y tiene conocimientos al respecto, pero no tolera el comportamiento de un compañero; J al principio se “fastidia” con la consigna y luego la realiza cantando una canción de un grupo de rock. El maestro intenta convocar a los estudiantes a seguir el eje de la clase y a vivenciar un clima de respeto. Recurre, por ejemplo, al chiste para transmitirles un límite y no generar un clima de tensión.

⁹⁶ Se refiere a que la observadora es estudiante de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

⁹⁷ Observación, clase de primero y segundo, turno tarde, 1 de septiembre de 2010.

⁹⁸ En otros apartados desarrollaremos diversas estrategias que se implementan con el propósito de colaborar en el sostenimiento de la escolaridad. La reducción del horario de clase por un lapso determinado de tiempo es un recurso utilizado en la institución.

El acontecer en el aula no está escindido de lo producido en el resto de los espacios institucionales. Así lo advierten dos de las docentes entrevistadas. Por un lado, este trabajo nutre de contenidos y experiencias los objetivos del proyecto institucional y, por otro lado, las situaciones de enseñanza-aprendizaje trascienden el espacio áulico.⁹⁹ Podemos analizar esta afirmación desde los aportes de Terigi sobre la enseñanza, dimensionándola como una cuestión institucional. Hay dos modos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. No obstante, prevalece un enfoque individualista del trabajo docente sin considerar su complejidad, su carácter político y su naturaleza institucional. Además, la autora afirma que esta última conceptualización supone “también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora”.¹⁰⁰ La búsqueda por la direccionalidad al quehacer cotidiano es constante:

Para nosotros tiene que ver con eso, con una educación con sentido, que sirva para transformar su realidad, una educación solidaria entre todos. No que el maestro enseñe sino que la educación de adultos es una educación “entre” adultos, entre todos. Aparte, nosotros queremos que el maestro se pare de esa manera a aprender también de algo que no conocemos, como es la vida de ellos. Una educación para la transformación.¹⁰¹

3.6.1. Monocronía versus diversidad en las aulas

Este apartado pretende analizar los registros de observación de clases recurriendo al concepto de aprendizajes monocrónicos:

[...] la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener

⁹⁹ En relación con propuestas de lectura y escritura dos docentes comparten sus miradas:

A: -Y lectura por placer...

L: -La novela es lectura por placer... Después, la bibliotecaria de la tarde les está acercando libros a los chicos y se están re copando con la lectura. Se llevan libros, leen, digamos, son muchas cosas que están sucediendo ahora...

A: -Que hacen a todo el proyecto...

L: -Que hacen a todo el proyecto y que tienen que ver con la construcción de ciudadanía porque tienen que ver con la posibilidad de narrar, de narrarse a sí mismos, de contar una historia, de contar su historia, de hablar en público, y todo, no sé, es difícil hablar del aula sola y no enmarcada en el proyecto porque todos los logros de los pibes son una concreción del laburo...”, Entrevista a docentes.

¹⁰⁰ TERIGI, F., *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*, Buenos Aires, Santillana, 2012, pág. 14.

¹⁰¹ Entrevista a la coordinadora general.

esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas.¹⁰²

En el trabajo de campo se han identificado algunas características cuestionadoras de los supuestos subyacentes a los aprendizajes monocrónicos, las cuales han sido sistematizadas en 4 grupos:

- heterogeneidad de edades,
- diversidad de trayectorias educativas y escolares,
- discontinuidad en la asistencia,
- dificultades para sostener el encuadre de la clase.

Hagamos lugar a la historia en el sistema educativo: la escuela graduada se impuso como modo de agrupar a los estudiantes y como parámetro de organización institucional. De acuerdo con Tyack y Cuban, “dentro de las escuelas, la gramática de la escolaridad ofreció un modo estandarizado de procesar a grandes números de personas. Esa gramática era fácilmente multiplicable”.¹⁰³ La asociación de niños y niñas de edades iguales o similares, supone que todos deben aprender los mismos contenidos en un lapso de tiempo determinado. Si bien este fue el modo imperante en la consolidación de los sistemas educativos y, contemporáneamente es la manera hegemónica, los multigrados de las escuelas rurales o los grupos de estudiantes bajo las órbitas de la educación de adolescentes y adultos, dan cuenta de la diversidad en este tema. Cabe aclarar que la formación de los maestros se ha dado bajo la monocronía de aprendizajes, sin embargo, enseñan en grupos mucho más heterogéneos: estudiantes de diversas edades y con trayectorias educativas y escolares disímiles.¹⁰⁴

Volvamos al CEIA, los grupos son muy heterogéneos y cada año asumen diferentes particularidades: en los primeros años asistía una mayor cantidad de estudiantes adultos, pero, con el correr del tiempo, la población cambió hasta albergar mayoritariamente a adolescentes y jóvenes.¹⁰⁵ Se puede presentar una hipótesis al poner en relación estos datos con la transformación de la propuesta: a medida que el CEIA adquirió más características de la institución escuela, asistió un mayor número de niños y adolescentes. Ac-

¹⁰² TERIGI, F., “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, CLACSO / Del Estante Editorial, 2010, pág. 104.

¹⁰³ TYACK, D. y CUBAN, L., *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pág. 209.

¹⁰⁴ TERIGI, F., op. cit., 2012; TERIGI, F., op. cit., 2010.

¹⁰⁵ Durante el año lectivo 2012 hasta el 13 de julio asistían: 19 niños y niñas menores de 14 años, 15 jóvenes mayores de 18 años, y 67 adolescentes entre 14 y 18 años.

tualmente, los ciclos están integrados por adolescentes y jóvenes de diferentes edades, aunque puede integrarse algún púber¹⁰⁶ o adulto, mientras que el grado de nivelación está constituido por niños y niñas de hasta 14 años.

Haciendo historia, durante la estadía en el local de la CTA, los tres ciclos de la escuela primaria trabajaban en el mismo espacio físico:

Se trabajaba en conjunto igual, era el mismo tema para todos y cada uno lo aplicaba en tareas particulares, había un pizarrón para primer ciclo, un pizarrón para segundo, un pizarrón para tercero. Y estaba tan llena de gente el aula que yo no entraba. Por ejemplo, entraba al rincón del primer ciclo y no podía salir hasta que terminaba la hora porque no había manera, si yo tenía que ir al baño no tenía cómo entrar porque quedaba ahí clavada, encajonada.

Y a veces, con el primer ciclo nos íbamos afuera para trabajar con las particularidades de los chicos en otro clima. Y había veces que tercer ciclo se iba a trabajar afuera.¹⁰⁷

Cuando se mudaron al MOI, al disponer de dos aulas, se hizo una división: primero y segundo ciclo por un lado, y tercer ciclo por el otro. En la UOCRA se mantuvo la misma disposición y se sumó el grado de nivelación. Al crearse este, los estudiantes menores de 14 años que estaban en primer ciclo pasaron al mencionado grado. Los maestros armaron una transición: la maestra del grado de nivelación se incorporó al aula de primer y segundo ciclo y, luego, hicieron efectiva la partición al ocupar otra aula cedida por la UOCRA.

Hay proyectos en los que estamos todos juntos, por ejemplo, cuando hay un proyecto como la huerta, que estamos todos haciendo lo mismo. Porque, además, me parece que lo importante es que los estamos acercando al método de conocer cómo son las ciencias y, eso es algo que por más que estés en segundo ciclo, en primer ciclo, no es un contenido que ya se haya trabajado antes. Entonces, me parece que en ese sentido están todos, más o menos, en la misma. Si bien dentro del mismo proyecto que realizan juntos hay variaciones porque, por ejemplo, J puede leer más un texto de corrido, y entenderlo y poder trabajar con él y las nenas que se están alfabetizando, no. Después, matemáticas es más particularizado. El año pasado, armábamos grupos dentro del mismo

¹⁰⁶ Una situación posible es que se acerque un niño con sus pares de “ranchada” para cursar en el turno tarde. Al no haber grado de nivelación en ese turno se los suma a algún ciclo. También se ha evaluado que niños de 12 o 13 años no se sienten cómodos o no establecen vínculos con compañeros menores, entonces se los integra a los ciclos.

¹⁰⁷ Entrevista a docente.

nivel. Este año, hay un grupo grueso, que sería primer ciclo, que, por ejemplo, estamos trabajando con el cuadernillo [Cuadernillo “Piedra Libre”, una colección editada por el Ministerio de Educación de la Nación], pero todos estamos trabajando con el mismo. Entonces, hay veces que, si están con la misma actividad, se juntan. Y, sí, trabajamos mucho juntos, la verdad. El año pasado, hicimos varios proyectos que hicieron juntos. Quizás, matemática se trabaja más separados.¹⁰⁸

En esta observación se ejemplifica una de las reflexiones en torno al problema de la enseñanza de Terigi, en tanto los docentes dan respuestas locales a los problemas presentados en la enseñanza. En esta situación conviven estudiantes con diferentes niveles de escolarización –nucleados por ciclos o grados– y la maestra por momentos recurre a varias cronologías de aprendizaje. Recordemos que el Programa Grados de Nivelación convoca a alumnos con “sobreedad”, es decir, alumnos cuya edad no se corresponde con la trayectoria teórica.

En el nuevo edificio, cada ciclo estudia en un aula. Una preocupación de algunos maestros y de referentes fue que el primer ciclo tuviese un espacio propio. Este grupo tiene necesidades particulares, en especial aquellas ligadas a los primeros momentos del proceso de alfabetización, que requieren de una tarea individualizada y de un ritmo pausado según los entrevistados.¹⁰⁹ Los estudiantes van adquiriendo identidad, de “tercer ciclo”, del “grado de nivelación”, etc. Sin embargo, los grupos están abiertos a la integración de otros pares durante todo el año lectivo, ya sea porque ingresa alguien nuevo, porque algún alumno pasa de ciclo, o porque se piensan estrategias particulares (por ejemplo, un estudiante cursa en dos grupos a la vez por un lapso de tiempo).

¹⁰⁸ Entrevista a docente del grado de nivelación.

¹⁰⁹ “Siempre quise que primer ciclo tenga su salón. Sea un ciclo en sí. Todas esas cosas tienen repercusiones mejores y peores. Yo lo que creo es que haber separado en un aula a un ciclo le da existencia a ese ciclo, que en otras circunstancias le costaba más sostener una actividad propia. El ritmo propio del primer ciclo, que en verdad lo propio es que no haya más de uno en la misma situación, todos van muy diferentes. Y estar en el grupo junto con segundo no nos ayudaba a los maestros tampoco, a cómo pensar, cómo acercarnos a cada uno de los pibes, porque en verdad lo que se perdía era primer ciclo e iban dejando de venir. Ese cambio a mí me parece que está bueno sostenerlo. Después tenés otras cosas, que pierde cierta mística de estar todos juntos en un mismo lugar, como que hay algo que se respira de estar todos juntos, que igual no sé si es practicable ahora porque los pibes son un montón. No sé si nos estamos perdiendo algo ahí, me parece que a esta altura no estamos perdiendo mucho. Pero sí esta característica de que cuando trabajábamos todos juntos, ahora que no estamos todos juntos”, Entrevista a docente.

Ya hemos señalado en otro apartado la discontinuidad de los estudiantes en la asistencia.¹¹⁰ Veamos cómo se relaciona con el trabajo en el aula. Una referente en el ámbito educativo acerca una reflexión al respecto:

Yo creo que se la contempla y se intenta resolverla (la discontinuidad de los estudiantes). Lo que pasa es que de por sí son grupos altamente heterogéneos desde todo punto de vista. A eso cuando se le suma la discontinuidad, los ingresos, los egresos, desapariciones temporarias por distintas razones; hay que tener montada una estructura que no quede reservada a este maestro responsable de este grupo. Ahí habría que contar con instancias de apoyo al propio maestro y al propio alumno que garanticen la continuidad. Yo creo que una salida a esto es el trabajo con los propios pares. A mí me parece que eso es una instancia difícil de lograr, pero que tendría que ser como una preocupación colectiva. Lograr que trabajen juntos, y que juntos se vayan aportando lo que cada uno sabe, puede hacer en determinado momento. Porque si queda en manos del maestro, al maestro aunque sea un grupo reducido le es imposible atender absolutamente a todos. Yo creo que también la presencia regular se intensifica cuando los alumnos encuentran el sentido del esfuerzo que se les pide, el aprendizaje siempre implica un esfuerzo. Y a veces el docente está más preocupado acerca del cómo que acerca del por qué y del para qué.¹¹¹

Los maestros y maestras buscan alternativas a la asistencia discontinua de los estudiantes. En algunas oportunidades, esta problemática es el punto de partida para planificar, por ejemplo, mediante el uso de cuadernillos y actividades individuales. La mayoría de las veces, los procesos de enseñanza-aprendizaje se promueven en el quehacer cotidiano retomando los temas abordados en clases anteriores de manera grupal o individual.

La discontinuidad también se presenta en las propuestas y se han identificado algunas cuestiones que dificultan sostener el encuadre de la clase. Por diversos motivos –entre los que pueden mencionarse la necesidad de escucha sobre problemas personales,¹¹² las situaciones conflictivas protago-

¹¹⁰ Durante el año lectivo de 2010 y hasta el 13 de julio habían ingresado 103 estudiantes, en marzo ingresaron 66, en abril 10, en mayo 9, en junio 8 y en julio 10. Estos datos dan cuenta de que la conformación del grupo es constante. Además, los registros de asistencia de ese año brindan información sobre la discontinuidad en la asistencia, estudiantes que concurren una o dos veces por semana, estudiantes que asisten regularmente algunas semanas y luego dejan de asistir (a veces retoman meses posteriores, otras no).

¹¹¹ Entrevista a docente e investigadora.

¹¹² “En el banco, al costado de la cancha, nos sentamos con uno de los chicos. Parece dolorido y advierte que no puede jugar, está con mucho dolor de rodilla. B se acerca, le pregunta si puede revisarlo. El alumno se niega pero tras insistir un par de veces lo revisa. Tiene la rodilla hinchada, el médico le dijo que haga reposo pero

nizadas por los estudiantes, hechos institucionales, etc.—, las propuestas planificadas deben ser pospuestas.¹¹³ Asimismo, durante el trabajo en el aula se socializan otras actividades del CEIA¹¹⁴ o intervienen integrantes del equipo docente con otro objetivo distinto del de desarrollar los contenidos.

En varios registros se observa que el inicio de clase suele estar dedicado al encuentro entre docentes y estudiantes, a saludarse, a preguntar por las causas de las inasistencias, etc.¹¹⁵ También el principio de la clase está condicionado por la disponibilidad de materiales: algunos estudiantes conservan sus útiles escolares, pero otros no y deben obtenerlos de la institución (hay

él vino al Isauro de todos modos. ‘Cuidate, tenés que ir de nuevo a la salita para que te inmovilicen la zona y para que te den algo para el dolor’, le aconseja. La charla cambia de dirección y el alumno le cuenta sobre un accidente que acaba de tener su hermano. El docente lo escucha atento, se interesa, lo aconseja. Al parecer tuvo un accidente en el trabajo y el alumno le consulta al ‘profe’ sobre la parte legal de la cuestión. B le explica lo que sabe pero, ante todo, su intención parece ser contenerlo, escucharlo, permitir que hable sobre lo que le pasa con eso”, Observación, 24 de junio de 2011, clase de Educación Física.

¹¹³ “Las maestras les comunicaron que esta vez sí tendrían la prueba de matemática. Según me contó una de las docentes, la prueba estaba prevista para el jueves anterior pero debido a situaciones complicadas que se dieron con ciertos alumnos, decidieron posponerla. El viernes no hubo clases, ‘necesitábamos juntarnos con los demás profesores para ver cómo resolver lo que pasó’. No me pareció correcto indagar sobre lo que pasó pero entiendo que hubo alguna situación violenta con o entre alumnos. Hay gran cantidad de alumnos nuevos este año en el Centro y lleva un tiempo, un proceso, que se adapten a las ‘reglas’ del Isauro”, Observación, 30 de mayo de 2011, clase de Matemática, tercer ciclo T.T.

¹¹⁴ “S repasa quiénes tienen la fotocopia de la clase pasada y quiénes no, y les da a los que les falta. Luego, copia tres consignas sobre divisibilidad en el pizarrón, mientras todos copian en silencio. Va haciendo leer las reglas de divisibilidad a los chicos y van pensando ejemplos entre todos, haciendo ejercicios en voz alta. G propone hacer los ejercicios que estaban en el pizarrón antes de seguir leyendo las leyes y S adopta la sugerencia. Mientras tanto, S les cuenta que la semana próxima van a ir a tramitar la libreta sanitaria. C pregunta: ‘¿Para qué quieren eso ustedes? ¿Es para ustedes o es para nosotros?’. ‘Es para ustedes’, le contesta S. G dice que la libreta sirve para ir a la colonia, a la pileta, que ella va a ir a la colonia de Banderín Azul en Retiro, le dice a C que vayan ellos también [entendiendo que por “ellos” se refiere a C y su grupo de amigos]. Durante toda la hora hubo un muy buen clima de trabajo, entró M [psicóloga] porque necesitaba charlar con algunos chicos, esperó a que fueran terminando los ejercicios y luego los fue llevando afuera para charlar”, Observación, 2 de septiembre de 2010, clase de Matemática, tercer ciclo.

¹¹⁵ “Antes de que comience la clase, se observa que cuando se saludan docentes y alumnos, práctica completamente instalada en el Centro, hay por lo menos dos maneras de hacerlo: si el encuentro es entre hombres, se saludan dándose la mano, a modo de “choque de manos”, en cambio, si es entre mujeres o entre un alumno varón y una docente mujer, el saludo es con beso. Sobre las inasistencias y discontinuidades en la asistencia, una docente le pregunta a un alumno por qué faltó ayer y él indica que no tenía para el boleto y que el carnet lo perdió hace un tiempo. También la docente le pregunta por dos compañeras, por si sabía algo, y él le dijo que no las pasó a buscar hoy. Antes de comenzar la clase, repasan qué útiles escolares les faltan: hojas, carpetas, lápices, etc., y van a buscar a la sala de profesores lo necesario”, Observación, 3 de agosto de 2010, clase de Ciencias sociales, primero y segundo ciclo.

docentes que organizan cartucheras o cajas de uso colectivo). El espacio físico y la disponibilidad de mobiliario determinan esta práctica. Otra cuestión que condiciona el inicio es la llegada tarde de algunos estudiantes que no pudieron estar en el horario del desayuno (a la mañana) o del almuerzo (a la tarde).¹¹⁶ Este tema es motivo de debate entre los integrantes del equipo, ¿se les ofrece de comer en el momento o pueden esperar al recreo y sumarse al aula con sus pares? Estas regulaciones en la vida institucional son problematizadas por los docentes debido a las condiciones de vida de sus estudiantes.

Muchas veces el inicio es desordenado, ya que no todos los estudiantes se involucran: hay varias intervenciones docentes para sumarlos a la consigna dada, a otra nueva o adecuar la consigna constantemente.

Sin embargo, en la mayoría de los registros se identifica que al final de la clase casi todos o todos los estudiantes logran realizar una tarea.¹¹⁷ Otra característica es que el cierre del encuentro no tiene un momento definido. Los estudiantes salen del aula a medida que finalizan la actividad. La culminación puede estar asociada a un espacio de transición, entre el aula y el recreo, pero no está delimitado por un horario rígido ni un timbre y, a

¹¹⁶ “Dentro del aula las mesas están dispuestas en círculo. F [profesor de Plástica] les está enseñando a trabajar en escala. Las clases anteriores las dedicaron a dibujar personajes que luego cada uno pasaría a escala a afiches de papel madera para luego poder armar un mural.

En la clase no eran muchos. M y R fueron las primeras en activar, agarrando los materiales para empezar a pasar sus dibujos a la cuadrícula del afiche. L comenzó a pasar su original pero sin respetar la consigna de la cuadrícula, lo hizo ‘a ojo’. A y E llegaron tarde, le preguntaron al ‘profe’ si podían ir a almorzar antes de entrar, F se ofreció a acompañarlos para solicitar sus viandas. Al rato, volvieron, ya comidos, y se sumaron a la clase”, Observación, 30 de mayo de 2011, taller de Artes Visuales, tercer ciclo TT.

¹¹⁷ “A, E y a A les costó incorporarse al trabajo. E llegó muy inquieta y se dedicó gran parte de la clase a fastidiar al resto, ‘no le des más porro, ¿no ves que se pone tarada?’, increpó L a A. F [profesor de Plástica], muy paciente, se acercaba a explicarle la propuesta, la incentivaba a que empezara a dibujar en un papel para luego poder hacer lo que los demás estaban haciendo. A enganchó más rápido, es muy prolijo y delicado al trabajar. A, E le costó más bajar la excitación y la ansiedad. Ella quería pintar el mural con el resto, pero el docente se concentró en lograr que ella comprenda que todo era parte de un proceso. Se sentó al lado de ambos y los ayudó a empezar a bocetar sus personajes. Al llegar al fin de su clase –se extendió bastante del horario curricular– todos los alumnos se encontraban trabajando activamente en la propuesta. Algunos salieron al recreo a tomar la merienda o a fumar un cigarrillo, salvo M que se dedicó meticulosamente a ordenar y V que se quedó en el aula charlando conmigo”, Observación, 30 de mayo de 2011, taller de Artes Visuales, tercer ciclo TT.

veces, tampoco por un cierre desde el docente.¹¹⁸ De todos modos, hay clases en que el maestro propone alguna propuesta colectiva para concluir.¹¹⁹

Como se ha señalado, los supuestos en la modalidad de enseñanza-aprendizaje analizada como monocronía en el aprendizaje, no coinciden con las situaciones de muchas aulas de nuestro país ni con las del CEIA. Los docentes se encuentran limitados por los saberes disponibles actualmente e intentan dar respuestas de manera práctica a contextos concretos. Seguramente, hay nuevos saberes creados en la práctica, distintos del monocrónico, pero en tanto no sean sistematizables, generalizables ni comunicables, se circunscriben a la experiencia individual o institucional. A continuación describiremos algunas estrategias que pueden ser puntos de partida para próximas sistematizaciones y/o investigaciones que profundicen estos temas.

3.6.2. Estrategias de los docentes

A partir del análisis del trabajo de campo se pueden identificar y agrupar algunas estrategias de los docentes:

- atención personalizada,
- redefinición de la consigna y generación de actividades simultáneas,
- “teoría de la voz en off”.

Una de las principales características del rol docente en el centro educativo estudiado es la atención personalizada hacia cada estudiante en el desarrollo de la clase. Las entrevistadas del equipo de apoyo coinciden en que los maestros ejercitan la capacidad para reconocer las necesidades individuales y grupales, y realizan un acompañamiento “uno a uno”.

Esta posibilidad está enmarcada en una cuestión objetiva de menor cantidad de estudiantes por docente¹²⁰ en comparación con el resto del siste-

¹¹⁸ “Durante toda la hora hubo un muy buen clima de trabajo, entró la psicóloga porque necesitaba charlar con algunos chicos, esperó a que vayan terminando sus ejercicios y luego los fue llevando afuera para charlar. Se nota que se le da mucha prioridad a los tiempos: al tiempo que necesita cada uno para practicar, al tiempo del profesor para revisar los ejercicios de cada uno, etc. De a poco se van yendo a medida que van terminando los ejercicios y que los va llamando el operador y la psicóloga. La clase no tiene un final claro, en el que el profesor diga: ‘listo, pueden salir al recreo’, o que indique ‘para la próxima clase...’, sino que simplemente fue terminando”, Observación, 02 de septiembre de 2010, clase de Matemática, tercer ciclo.

¹¹⁹ “Para cerrar la clase el profesor del taller de Narración propone leer un cuento. Alumno: -Dale flaquito, leete un cuento.

Profesor: -B trajo un cuento, una lectura para compartir.

El profesor lee el cuento, todos prestan atención al relato. Termina de leer y pregunta si se entendió lo que sucedió. Entre todos reconstruyen la historia”, Observación, 14 de julio de 2010, taller de Narración, tercer ciclo.

¹²⁰ Las observaciones registradas dan cuenta de un promedio de siete estudiantes por clase, con uno o dos docentes promedio. Cabe aclarar que el número de inscrip-

ma educativo. Esta característica, valorada de modo favorable, también es identificada en los programas latinoamericanos con el propósito de abordar problemas de inclusión educativa. Según Terigi, “la diferencia fundamental prevista en el diseño de estos programas es que modifica la ratio docente/alumno, poniendo a más docentes o figuras alternativas a cargo de menos alumnos y alumnas”.¹²¹ Veamos una escena posible:

Volviendo a la prueba, una de las maestras les advirtió que la idea era empezar a hacerla hoy y terminarla al otro día. M se fue a la sala de profesores con un docente voluntario que trabaja como apoyo. A [estudiante] me explicó que como a ella le cuesta mucho iba a otro lugar a hacer la prueba para concentrarse mejor. La maestra leyó cada una de las consignas, explicó cada una y preguntaba si alguno tenía alguna duda. Todos estaban atentos y listos para empezar. Al parecer, la situación “examen” los “engancha”, no los asusta.

A lo largo de toda esa hora las docentes fueron acercándose a cada alumno para responder dudas, para ayudarlos a pensar cómo resolver los problemas planteados en la hoja. “Profe, profe, venga”, se repetía una y otra vez. Ellas acudían a cada uno de los llamados. Es evidente la importancia que le dan las docentes al hecho de poder ver cuál es el proceso de análisis que realizan los alumnos, más allá de los resultados correctos. Me sorprendió la tranquilidad en la que se desarrolló el examen cuando, generalmente, es un momento cargado de ansiedad y nerviosismo.

L [estudiante] fue el único que en un momento dado se cansó de esperar que alguna de las docentes lo ayudara con uno de los puntos, se levantó y se fue del aula. Ellas no corrieron a buscarlo, al día siguiente la terminaría y fin del problema.¹²²

Los docentes plantean consignas grupales e individuales. Aunque la tarea sea la misma para todo el grupo, muchas veces la redefinen individualmente con la intención de integrar a un estudiante a la propuesta. En otras ocasiones, una vez dada la actividad al grupo, el docente suele acercarse a cada uno, darle sugerencias para el abordaje de la tarea o repite una explicación, una consigna o una lectura para sumarlos. Si en el desarrollo de la

tos supera ampliamente el promedio de asistencia y los maestros trabajan en función de todos los estudiantes, no solo de los presentes. Por ejemplo, tal vez el docente esté pensando estrategias con el equipo de apoyo para que vuelva un estudiante a cursar o planifique actividades individuales para alguno de ellos.

¹²¹ TERIGI, F., op. cit., 2009, pág. 178.

¹²² Observación, clase de Matemática, tercer ciclo, turno tarde, 30 de mayo de 2011.

clase prevalecieron tareas individuales, los profesores recurren frecuentemente a alguna acción compartida.

Las docentes de primer ciclo del turno mañana y tarde, durante el 2011, utilizaban la expresión “la teoría de la voz en off” para dar cuenta de su actitud frente a la clase. Muchos de los alumnos de este ciclo estaban en situación de calle, dormían en espacios públicos y llegaban cansados a la clase. Las maestras decidieron seguir con la exposición de las clases o las actividades propuestas, aunque algunos se durmieran o apoyaran las cabezas sobre los bancos. También recuerdan que algunos estudiantes, aunque durante algunos momentos podían estar en esa situación, en otros participaban: dibujaban, calcaban o traían material sobre el tema tratado (uno de los estudiantes llevó a la clase de Ciencias sociales información recabada en internet sobre San Martín). Las maestras identificaron que al final del año la mayoría participó de la clase.

La apuesta de los docentes hacia los estudiantes para que participen de procesos de enseñanza-aprendizaje es constante. El trabajo está orientado a habilitar oportunidades más allá del resultado esperado, dado que “[...] en habilitar oportunidades hay decisión, decisión ética; un cambio de mirada que apueste a infundir confianza y busque capacidades vivas en vez de contabilizar déficit, y con esa misma apuesta les brinde a esos posibles la oportunidad de cobrar cuerpo”.¹²³

3.6.3. Contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje

¿Cuáles son los contenidos y los criterios de selección? ¿Qué actividades y proyectos se desarrollan? Para iniciar esta indagación recurrimos a los planteos de Jaume Trilla Bernet en torno a los aspectos característicos de la escuela: existe una predeterminación, sistematización y ordenación de contenidos bajo una forma de aprendizaje descontextualizado. Al mismo tiempo, para problematizar esta afirmación, sumamos los aportes de Jean Lave, quien señala que todas las actividades humanas están contextualizadas y propone abordar las relaciones entre personas, actividades y situaciones como una sola entidad teórica abarcadora. De esta manera, el aprendizaje es situado:

El conocimiento está por lo general en un estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas.¹²⁴

¹²³ CORNU, L., op. cit., 2004, pág. 52.

¹²⁴ LAVE, J., “La práctica del aprendizaje”, en CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu,

Podemos sostener, entonces, que los contenidos están contextualizados aunque difieran del contexto social más general. En este sentido, la “des-contextualización” de la que habla Trilla Bernet es, en términos de Lave, un “funcionamiento en otro contexto”.

Otros autores han profundizado esta línea al estudiar el problema de la didáctica. Tal es el caso de Chevallard y su concepto de transposición didáctica, en tanto distancia entre el saber fuera de la escuela y el saber enseñado. Lerner, una investigadora argentina, cita a este autor y reflexiona:

La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intentan comunicar– se convierte en “objeto de enseñanza”. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.¹²⁵

Los contenidos seleccionados en el CEIA, en general, surgen de los intereses identificados en los estudiantes o de temas valorados por los maestros. Asimismo, saben de la existencia del currículum del Área del Adolescente y del Adulto y el de Primaria, para el caso del grado de nivelación. En este sentido, algunos recurren explícitamente a estos documentos para vincular los contenidos seleccionados. Otros, por la experiencia en la docencia, conocen que los proyectos se vinculan con esos contenidos prescriptos.¹²⁶

2001, pág. 29.

¹²⁵ LERNER, D., *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, pág. 51.

¹²⁶ “Algunos contenidos más o menos los vamos seleccionando en función del eje del año. Otros, no. Otros, son a partir de algo que pensamos que puede parecer atractivo, con lo que se pueden enganchar. Y, en general, los pensamos por fuera de lo que son los contenidos escritos. Por fuera de lo que es el diseño. Y, después, sí. Una vez que pensamos por dónde ir. Por ejemplo, yo trabajo mucho con los NAPS que son de Nación, entonces, ponele, estamos trabajando con semillas, ‘bueno, a ver...’, ahí, sí voy, ‘a ver, qué alcance de contenido propone para tal grado, para tal otro, cómo lo manejan...’, pero, primero, me parece que, es por fuera, de lo que nosotros queremos trabajar, del eje del año, de los emergentes que hay, quizás, puede ser ‘se re engancharon con esto’, ‘bueno, vamos a ver, que se re engancharon con esto’, y después, sí, ir a los contenidos escritos”, Entrevista a docente.

“Me parece que hay cosas que son en general y otras que son de cada uno en eso. De a poquito fuimos dándole un poco más de lugar a lo que no es la escritura en sí misma, y a trabajar en otros conocimientos como lo que se llama Ciencias naturales que siempre fue dejado de lado, y se priorizaba mucho más lo que tenía un contenido histórico, social y de escritura a partir de esas cosas”, Entrevista a docente.

El equipo elige el “eje del año”, es decir, un tema a abordar durante el año desde todos los ciclos, el grado de nivelación los talleres y el jardín.¹²⁷

La selección (de contenidos). Por un lado está el diseño curricular pero la verdad que no es nuestro eje de trabajo. Nuestros ejes, tratamos de ponerle un nombre al proyecto del año para trabajar todos sobre una misma línea o sobre una cuestión conceptual que nos unifique a todos. La verdad es que siempre pensamos una palabra o una frase que permite muchos recorridos. Cada uno después va sorteando las trabas que pueden aparecer en relación con ese tema que nos proponemos y va tratando de aprovechar al máximo esas cositas que aparecen como interesantes en el grupo. En cuanto al contenido tratamos de ponernos de acuerdo en algunas cuestiones elementales que corresponden a cada ciclo, esto también no es algo que está desde el principio, es algo que nos dimos cuenta con el tiempo que nos hacía falta. Como ayudarlos también a los pibes a valorar eso que estaban aprendiendo, a darle sentido del por qué estar en un grupo y después pasar a otro grupo, que tiene que ver con algunos contenidos, nos viene bien para explicitar lo que están haciendo ellos acá. Y la decisión sobre eso son algunos contenidos básicos elementales que corresponden a cada ciclo, los hablamos entre todos y después hay una cantidad inmensa de contenidos que tienen que ver con la dirección del tema del año o de ese recorrido que queremos hacer en cada ciclo que define trabajar más con la observación, trabajar más con un texto, con la producción de textos, con la imaginación, son cosas distintas que se fortalecen distinto.¹²⁸

Matemática es una de las materias que más entusiasma a los estudiantes, suelen demandar “cuentas” (algoritmos tradicionales) o actividades del área. Los maestros sostienen que los alumnos presentan menos dificultades y que esto puede estar asociado a sus prácticas cotidianas (muchos manejan dinero desde pequeños). Si bien los docentes tienen en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de planificar, promueven trabajar temas que consideran importantes. A veces, esto puede traer discrepancias, aunque en otras oportunidades los alumnos participan con entusiasmo. Esto es parte de la construcción del sentido de lo que se aprende y enseña, no está estipulado unilateralmente ni tampoco es invariante a lo largo del proceso.

¹²⁷ “La maestra del jardín me cuenta que ellas también trabajan sobre el proyecto del año, sobre el ‘cuerpo’. Es un proyecto integral. Además de trabajar con los nenes también hacen participar a los padres, por ejemplo, con charlas que da una enfermera del Ramos Mejía sobre prevención, la próxima semana, de hecho, se hace una”, Observación, Jardín de Infantes, 18 de agosto de 2010.

¹²⁸ Entrevista a docente.

También surgen temas frente a los cuales hay diferentes posturas, como el de la Ley de Matrimonio Igualitario –sancionada en 2010. Fue una cuestión recurrente en las clases de ese año. La mayoría de los estudiantes no estaba de acuerdo y los docentes argumentaban a favor de la ley.¹²⁹ Sin embargo, cabe aclarar que ese año había estudiantes con diversas identidades sexuales y, a pesar de que hubo alguna situación puntual de discriminación, la identidad sexual de estos estudiantes era respetada por sus pares.

En varias de las clases observadas, los maestros intentaron organizar las actividades en torno a temas vinculados con las situaciones de vida de los alumnos. En ocasiones esto favorece la participación en clase,¹³⁰ pero no

¹²⁹ “Se inició un debate sobre la ley de matrimonio homosexual, en el que los alumnos expresaron estar en contra de ella, argumentando que ‘no les gustaba’ y los profesores intentaban hacerlos reflexionar, que argumenten más allá del ‘no me gusta’, que piensen en términos de no discriminar, de amor”, Observación, clase de Matemática, tercer ciclo, 02 de septiembre de 2010.

¹³⁰ “Una de las profesoras cuenta para los que no estuvieron que están cerrando la sección ‘Ser padres y madres adolescentes’. Para ello estuvieron trabajando en las clases anteriores sobre las decisiones que pueden tomar los adolescentes: qué amigos tener, los novios, dónde salir, dónde estudiar, ser padres o madres, etc. Pero luego reflexionaron en torno a la pregunta ‘¿son libres o hay cosas que condicionan?’. Por ejemplo, ¿puedo elegir libremente de qué trabajar si tengo un hijo al que darle de comer? Una de las profesoras agrega: ‘sentimos que decidimos libremente pero quizás no conocemos todas las opciones para decidir’ y ejemplifica diciendo que si tu mamá te tuvo a los 15, tus amigas están embarazadas y tu prima también, vos no te cuestionás si tener un hijo a los 15 es un problema, porque es la realidad que conocés. La clase pasada también habían charlado en torno a las fantasías que existen con respecto a tener un hijo: ‘arregla la pareja’, ‘te rescata’, ‘viene con un pan bajo el brazo’ o ‘en el barrio te respetan más’; pero a veces en la realidad no es tan así. La clase pasada, también, habían trabajado en torno a consejos: E decía ‘Yo estoy embarazada, tengo 15 y voy a tener un hijo’ y el resto tenía que darle consejos para abrir esa idea. ‘A veces dejan a un hijo en un hogar’, agrega G en referencia a las madres jóvenes. B, uno de los alumnos, le pregunta a una de las profesoras: ‘profe, ¿usted está embarazada?’ y ante la respuesta afirmativa le vuelve a preguntar: ‘¿Y de cuánto está? ¿Y usted lo decidió?’. [...] Las profesoras explican cómo va a ser el diseño de estas páginas en la revista: van a hacer cinco o seis pares de personas dialogando, donde una figura diga, por ejemplo, ‘Yo quiero tener un hijo, porque me va a rescatar’ y el otro le conteste con un consejo. Una de las profesoras cuenta que la clase pasada L preguntó ‘¿Por qué tenemos que hablar de esto todos y no solo las chicas?’, y que las chicas lo miraron y casi lo matan, ‘imaginate M que es madre’, dijo una de las profesoras. Las profesoras reparten revistas y cada uno tiene que armar una pareja charlando: pueden hacerla mezclando partes de distintas figuras, mezclar revista con dibujos o dibujar toda la figura. Faltaba alguien para hacer una figura más, y deciden hacerla las profesoras. El clima es de ‘jocosidad’ todo el tiempo, actúan las profesoras, se divierten. A C le piden que haga el título. C es un chico que siempre se sienta adelante de todo, no para de moverse, presta atención todo el tiempo y hace los ejercicios enseguida. Las profesoras preguntan a los chicos qué se imaginaban para poner como ilustración de la sección. Algunas de las opciones que dijeron fueron: una pareja joven embarazada, un bebé con una chica, un bebé peludo (porque justo un chico encontró esa imagen en una revista), un bebé (y E agrega: ‘¡tachado! ¡Un bebé tachado que dice fuera!’). Durante la clase entra D y saluda a cada uno de los chicos.

siempre constituye una motivación para integrarse a la actividad propuesta.¹³¹

Además de los contenidos relacionados con áreas de conocimiento específicas, los docentes buscan trabajar sobre ciertas actitudes y prácticas para sostener y avanzar en la escolaridad: maneras de resolver conflictos, valores orientados a la solidaridad, la justicia, etc. Algunos de estos temas fueron desarrollados en el Capítulo 2 y otros serán analizados en el Capítulo 4.

Algunos docentes mencionaron ciertos desafíos en el proceso de apropiación y construcción de saberes en el aula. Una referente del ámbito educativo con reconocida trayectoria como maestra, formadora de docentes e investigadora, analiza los saberes disponibles con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestras sociedades y reconoce límites que se profundizan con la realidad de algunos estudiantes, como puede ser la discontinuidad en la asistencia:

La profesora habla sobre una sección que ya está terminada y quedó buenísima que es la de discriminación. Al finalizar la clase, E dice que barran un poco el piso que quedó con los papeles de las revistas, ella trae un escobillón y una pala y G barre el piso”, Observación, taller de Revista, tercer ciclo, 2 de septiembre de 2010.

¹³¹ “Tras tomar el desayuno y saludarse entre profesores y alumnos con abrazos y/o besos entran al aula.

Todos los alumnos son varones. Los profesores son P (o “profe” o “pelado”), su pareja pedagógica suplente y otra mujer que colabora ad honorem y funciona como una suerte de tutora u operadora. La semana pasada habían trabajado sobre la poesía de Atahualpa Yupanqui El arriero, analizando cómo aparecía el tema de las relaciones sociales, el folklore, en el marco del bicentenario. Para esta clase P les trajo la versión que Divididos hizo sobre esa poesía. A los pibes les costaba conectarse con el género, entonces, P les propuso llevar la poesía a versión cumbia. Algunos agarran sus carpetas que quedan en el armario del aula. Llegan muy revueltos, les cuesta desacelerarse y empezar a trabajar. En la mitad de la clase entran dos alumnos más, un varón y la única mujer que asistió ese día a clase. Se sientan juntos, parecen una pareja. Hace muchos días que ella no aparece por la escuela. Los profesores la reciben con abrazos y demostraciones de afecto. P les habla en su mismo idioma, con mucha tranquilidad, para así intentar que bajen las revoluciones. Cada uno va adaptándose a su modo, algunos se concentran en la música, otros hacen que duermen o que escuchan su música en el MP3. Los profesores solo los frenan cuando empiezan a hablar de ‘faso’ y ‘paco’.

Alumno (el último que llegó que hace mucho que no viene): -¿Me corté muy mal el pelo, profe?

Alumno: -Dejá de romper la mesa (se dirige a uno de sus compañeros que está rompiendo la mesa de su banco).

Alumno (se dirige a la observadora): -¿Doña, usted escucha esto?

En la segunda parte de la clase miran un capítulo de “Algo habrán hecho” de Felipe Pigna. Utilizan el programa para ir ilustrando los momentos históricos que están estudiando sobre los procesos históricos del país. Mientras ven el programa en el escritorio de los profesores hay un termo con agua y vasos para quien quiera tomar. Ordenadamente quienes quieren se paran y se sirven. Les cuesta concentrarse en la pantalla. Piden que P corte el video. Al rato, P lo hace. Piden que les den cuentas pero los profesores intentan seguir con la clase”, Observación, clase de Ciencias sociales, primero y segundo ciclo, 8 de julio de 2010.

Porque creo que tal vez lo más difícil es actuar en el aula, tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso. Lo que en general no se ve es el proceso. Se toma un tema, se da una explicación, se hace una actividad, ya está enseñado. Pasamos a otro tema, otra actividad. Pero las articulaciones, las recurrencias, para ir, no repitiendo lo mismo de la misma manera, sino ligando con otros temas y posibilitando grados crecientes de profundización que apelan a grados crecientes de abstracciones, de generalización, esto me parece que es algo de lo que los docentes carecemos porque de las teorías del aprendizaje tenemos una información sumaria. Es decir, acá por lo menos cuando entró Piaget, entró más en el conocimiento formal de los estadios, que la cosa fundamental de cómo se desarrolla la asimilación y acomodación. Es decir, los docentes hablan de Piaget, hablamos de Piaget. Ahora yo no sé hasta qué punto nos damos cuenta de que el alumno siempre asimila, construye sentido, atribuye significación en función de sus esquemas asimiladores. Pero para que haya acomodación tenemos que intervenir nosotros. La cosa es cuándo, cómo intervenir. Yo creo que eso es un vacío, que es lo que entonces, esto se agrava cuando hay desapariciones temporarias de los alumnos. Porque vuelven, están en otro tema, en otro punto y eso que quedó en el medio ni siquiera lo pudieron ver como primera aproximación. Entonces todos los días, los propios maestros por más que tengan un plan, un proyecto, bueno ¿Qué hacemos hoy? Bueno, podemos hacer tal cosa o mirá lo que encontré, encontré esto, puede ser interesante, ¿Pero me tomo el tiempo para pensar si es interesante?¹³²

Para cerrar este apartado, es pertinente aclarar que la enseñanza no es un problema acotado solo al trabajo de los maestros en el aula. Como afirma Terigi, “la enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela”.¹³³ En este sentido, así como el equipo del CIEA promovió algunas modificaciones en la organización institucional, queda abierto el debate y el análisis para valorar qué saberes docentes relacionados con los campos de conocimientos se ponen en juego en las aulas, qué políticas educativas han contribuido a ese cúmulo de saber y cuáles son las que

¹³² Entrevista a docente e investigadora.

¹³³ TERIGI, F., “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004, pág. 56.

se deberían implementar para que el problema de la enseñanza se asuma como político. Este apartado ha intentado hacer visibles algunas prácticas e iniciar reflexiones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas del CEIA, pero queda mucho camino por recorrer.

3.7. Ampliación de la forma escolar

El CEIA es parte del sistema educativo y en las entrevistas realizadas –tanto a integrantes como a personas externas –es caracterizado como una institución “incluyente”. Si recuperamos los análisis de este capítulo podemos afirmar que algunas prácticas y aspectos organizacionales creados y/o resignificados por el equipo docente, favorecen que niños, niñas, adolescentes y jóvenes se involucren en procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez traen como consecuencia la ampliación de la forma escolar.

La propuesta institucional del CEIA trasciende los límites “tradicionales” de la institución escolar. Por un lado, el equipo docente promueve y sostiene articulaciones con otras instancias, públicas y de ONG, para el acceso a bienes sociales y culturales diferentes de los brindados en la escuela. Por otro lado, se integran al trabajo de las aulas propuestas provenientes de actores externos al centro que enriquecen el proyecto institucional.

Si atendemos a los roles y a las tareas del equipo docente, se pueden identificar variadas fluctuaciones en la función y en la convergencia de actividades de diversos tipos. Una conclusión común de esta investigación y de la realizada acerca de las políticas educativas con propósitos de inclusión en ciudades de América Latina es que:

[...] una de las virtudes de estos programas es su capacidad para redefinir las estrategias y modalidades de trabajo a medida que detectan dificultades, generan nuevas funciones docentes a propósito de las cuales se reencuentra el problema de la formación insuficiente.¹³⁴

Además, la modalidad de trabajo colectivo instituida –en espacios informales y en dispositivos que garantizan los momentos de encuentro– facilita la formación de los docentes, el intercambio de experiencias y de saberes, y la reflexión y elaboración conjunta de estrategias frente a las múltiples situaciones presentadas. De esta manera, el equipo docente promueve una forma y un reconocimiento de la labor docente en su dimensión colectiva e institucional.

El vínculo educativo se presenta como central en la dinámica cotidiana, tanto para promover la filiación cultural de los estudiantes como para

¹³⁴ TERIGI, F., op. cit., 2009, pág. 159.

sostener el proyecto institucional. En este sentido, regula las prácticas de los estudiantes y docentes, ya que el estar inscriptos en un vínculo de reconocimiento mutuo facilita la comunicación y la apropiación de las normas como parte de la propuesta educativa.

Hemos analizado también varias situaciones acontecidas en el aula y hemos identificado las respuestas de los maestros a las múltiples situaciones que allí se presentan, para las cuales muchas veces no hay saberes sistematizados disponibles. Por lo tanto, generan respuestas desde sus recorridos profesionales y desde los saberes conformados a partir de la experiencia.

Uno de los riesgos de las instituciones educativas se constituye cuando se pierde el horizonte de lo común y estas se adecuan solo a las demandas, perdiendo las posibilidades de igualación y de disputar el sentido de “lo común”. De acuerdo con Dubet:

El liberalismo no es la causa de las transformaciones de la escuela, corre el riesgo de convertirse en una respuesta a los problemas del presente. Cuando un sistema ya no puede ser regulado por la oferta encarnada en el problema institucional, porque vio desaparecer sus fundamentos, es tentador introducir una regulación mediante la demanda y esto es lo que puede calificarse como una respuesta liberal.¹³⁵

La propuesta educativa se construyó a partir de la demanda de los estudiantes: los docentes contemplaron sus múltiples realidades, deseos y necesidades. Esto instituyó un proyecto pedagógico con una impronta particular. Al mismo tiempo, están presentes expectativas positivas hacia la institución escolar en torno a la apropiación de herramientas para su futuro y a una alternativa a los espacios de socialización cotidianos. En palabras de los estudiantes: “quiero estudiar, porque si no, no sos nada” (C, 21 años), “acá nos dan herramientas para saber cuáles son nuestros derechos y así poder aprender a que nos respeten como personas” (M, 23 años).¹³⁶

El CEIA ha establecido un lugar en el proceso de ampliación de ciudadanía de niños, adolescentes y jóvenes en torno a su derecho a la educación. En el armado institucional diseñado y puesto en práctica por el equipo docente se disputa otro modo de “ser escuela”: “no somos una escuela para chicos en situación de calle”, sino “un modelo pedagógico, una forma de ser escuela”.¹³⁷ Es en la práctica misma, en la cotidianeidad de las instituciones escolares donde está la posibilidad de:

¹³⁵ DUBET, F., op. cit., 2004, pág. 33.

¹³⁶ SCHAMUN, C. y SMERLING, T., “Reforma y posible cierre: Una escuela en Peli-gro”, en *Crítica de la Argentina*, sección Sociedad, 23 de junio de 2008.

¹³⁷ Coordinadora del CEIA, reunión de evaluación, 17 de diciembre de 2010.

[...] avanzar en la redefinición de lo público como criterio de legitimación de los saberes, para avanzar en la afirmación del tiempo de la escuela como un tiempo de esperanza, y para redefinir el espacio institucional desde la lucha por el reconocimiento de los deseos de aprender y los poderes de enseñar.¹³⁸

¹³⁸ CULLEN, C. A., *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2008, pág. 18.

4. Experiencias de los estudiantes en el CEIA

Es momento de detenernos en los recorridos de los estudiantes y en los procesos de aprendizaje. En la primera parte se analizan, por un lado la situación de escolarización y, por otro las expectativas de los estudiantes hacia la institución escolar. Luego, se presentan las experiencias organizándolas en tres momentos: ingreso, permanencia y egreso. Se destacarán, en este sentido, los aprendizajes sociales puestos en juego para integrarse a la dinámica institucional y para ampliar sus posibilidades de incluirse en otras instancias sociales. Por último, se indagan las prácticas como parte del proceso de ampliación de ciudadanía.

4.1. Expectativas y situación escolar

Los análisis de este apartado se inscriben en los enfoques interaccionistas desarrollados en el Capítulo 2, en tanto que la situación de escolaridad de los estudiantes es producto de múltiples causas, como las biografías personales, las condiciones socioculturales y los dispositivos escolares. La propuesta es reflexionar sobre las trayectorias personales y grupales contemplando los contextos en los cuales se desarrollan –no son solo productos de prácticas y decisiones personales y/o familiares. Asimismo, se presentan las expectativas hacia la institución escuela que, en varias oportunidades, actúa como promotora para continuar con la trayectoria escolar de los niños y adolescentes.

¿Quiénes son y cómo viven los estudiantes del CEIA? Ellos y ellas viven situaciones de “múltiples pobreza”. Esta concepción trasciende las condiciones materiales de existencia y permite visualizar otras, como sostiene Sirvent:

[...] las múltiples pobreza: la pobreza de protección; la pobreza de participación social y política frente a los procesos de “no decisión” del poder político, y de inhibición del crecimiento del movimiento popular (cooptación, internismo, clientelismo) y el deterioro de las tramas

sociales; la pobreza de pensamiento crítico como consecuencia de la imposición del “pensamiento único”.¹

De igual modo, los autores promueven una pedagogía orientada a la participación para la formación del ciudadano y la articulación de demandas sociales. Estas cuestiones encuentran resistencia en las fuerzas de dominación del campo de la cultura popular, a pesar de que en los últimos años se identifica el fortalecimiento o surgimiento de ciertas formas de organización social y de reconocimiento de necesidades educativas de jóvenes y adultos, así como un interés por la Educación Popular.

La escuela en sus orígenes fue una institución que, junto con otras, suscitó la construcción de la infancia como etapa específica en la vida con necesidades y particularidades diferentes de las del adulto. Asistir a la escuela, entonces, se hizo parte de lo esperable para todas las personas. Por eso, cuando los niños y adolescentes no concurren a la misma, ese acto se lee como una pérdida de infancia, como una frustración, como un “error” a ser reparado, o un derecho vulnerado. En contraposición, restituir el derecho a la educación en un ámbito institucional formal es reponer parte de la infancia no vivenciada, aunque esto se realice recién en la adolescencia o la adultez. Es notorio observar cómo los estudiantes del CEIA, muchos con prácticas cotidianas referenciadas con el “mundo del adulto”, disfrutaban del juego sin importar la edad, como parte de un proceso de recomposición de experiencias típicas de esa niñez no protagonizada. Una de las entrevistas amplía estas ideas:

Los pibes tomaban el centro, lo escolar por un lado, como una asignatura pendiente, algo que no pudieron hacer en determinado momento y ahora se les daba la oportunidad de hacerlo. Algunos que estaban más encaminados dentro de lo que podríamos llamar una trayectoria escolar más tradicional, empezaban a imaginar distintas cosas que podían hacer en el interior del centro educativo, como puede ser seguir estudiando, ser médicos. Hubo una modificación de las expectativas de los pibes.²

Al tiempo que se construía el concepto de infancia, se consolidaban las nociones de una “infancia normal”. Así lo explica Pineau en su premisa cinco sobre la escuela como institución de la Modernidad: “la pedagogía desarrolló complejas y detalladas clasificaciones de la infancia, basadas en justificaciones biológicas, psicológicas y sociales, y construyó las nociones de ‘infancia normal’. De ahí que las ideas de graduación y de adecuación

¹ SIRVENT, M. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S. y LOMAGNO C., “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, Buenos Aires, OPFYL, 2006, pág. 13.

² Entrevista a coordinadora de programa socioeducativo.

al alumno se convirtieran en los pilares de la pedagogía moderna”³ Con respecto a la edad para transitar el nivel primario, lo “normal” –estipulado– es que suceda antes de los 14 años y se curse un grado por año hasta completarlo. En este sentido, cuando se “clasifica” a los estudiantes con “sobreedad”, se realiza una categorización sobre un atributo no intrínseco al sujeto sino que, como expone Terigi, “la (sobre) edad fue, en cambio, redefinida como una situación en que quedan colocados determinados sujetos debido a la organización temporal de la escolarización, que supone un ritmo esperado –transformado en ‘normal’– de despliegue de las trayectorias escolares”⁴ Quienes se apartan de ese ritmo esperado –quienes ingresan más tarde a la escuela, repiten uno o más años o abandonan temporalmente la escolaridad– son considerados “‘población en condición de sobreedad’, lo que trae consigo la anticipación/sospecha de riesgo educativo que, cabe aclarar, es relativo a las condiciones pedagógicas de la escolarización”⁵ Ahora bien, esa organización temporal escolar establece trayectorias escolares teóricas –concepto desarrollado por Terigi en el 2007– en tanto se espera que los estudiantes realicen una progresión lineal de los tiempos pautados. Sin embargo, si bien la realidad de las aulas en todos los niveles y modalidades da cuenta de la existencia de itinerarios cercanos a esa clase de trayectorias, también muestra otras alejadas de las teóricas: asumen modos heterogéneos, variables y contingentes. En este plano de análisis, como ya hemos señalado en el capítulo anterior, los grupos de estudiantes del CEIA son heterogéneos y las experiencias de la mayoría no se corresponden con las trayectorias escolares teóricas.

A los estudiantes con trayectorias escolares alejadas de las teóricas se les presentan dificultades para continuar su escolaridad. Por un lado, hay requisitos etarios estipulados en las normativas y reglamentos escolares para incluirse en las instituciones, según el nivel y la modalidad. Por otro lado, hay prácticas informales, no legales, para desalentar el ingreso de alumnos con estas características.⁶

³ PINEAU, P., “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”, en *Revista de Estudios del Currículum*, 2, (1), 1999, pág. 49.

⁴ TERIGI, F., op. cit., 2004.

⁵ TERIGI, F., op. cit., 2010, pág. 102.

⁶ Según Tiramonti, “Sin embargo, ante dichas creaciones las instituciones parecería que llegan a incorporar a un grupo y, al mismo tiempo, expulsan a aquellos que presentan las condiciones más desfavorables. Así, las instituciones operan como una malla que retiene a un sector al tiempo que otros “fluyen”, quedando por fuera. Aquí, cabe pensar entonces que las diferentes instituciones presentan un “límite” que demarca la población que admite retener. Cuando dicho “límite” es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga un patrón de admisión más “acorde” o “dispuesto” a recibirlo. Cabe considerar que a pesar de que el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con normativa explícita

Muchos de los concurrentes al CEIA abandonaron la escuela, otros fueron “expulsados”, pero casi todos transitaron algunos años por la primaria –de manera continua o discontinua– sin poder finalizarla. Sin embargo, la mayoría desea asistir, aprender y terminar este nivel. Estas motivaciones están ligadas al deseo de forjar un futuro y tener un proyecto de vida. Dentro de su cotidianidad y de ese estado de incertidumbre constante –como hemos descrito en el Capítulo 2–, se introducen y vivencian ideas de proyectos de vida y la escuela asume un rol importante en estas expectativas. Esta manera de identificar a la escuela con una proyección, es parte de la cultura de nuestras sociedades: “la educación se vincula fuertemente con el progreso, con el futuro deseado, con el bienestar general. Es vía privilegiada de acceso a la utopía”⁷ Estos valores se entrecruzan con otros: la inmediatez, el consumo, la falta de perspectiva de futuro y de proyectos de vida estables; Bleichmar reflexiona al respecto:

[...] en nuestro país una enorme cantidad de chicos no tienen claro cuál es su futuro o directamente no anhelan un futuro y viven en la inmediatez total. Y esto es lo que vemos reflejado en su imposibilidad de aprender. No está dado porque no sean inteligentes, está dado porque no creen que los conocimientos que reciban puedan servirles para enfrentar la vida. Se ven reducidos a la inmediatez de la vida que les ha tocado y nadie les propone soñar un país distinto desde una palabra autorizada.⁸

La escuela se abre como una oportunidad y adquiere sentido en tanto la experiencia escolar entra en el horizonte de las expectativas de vida del sujeto. En palabras de los protagonistas:

Venir a la escuela nos cambia la vida porque tenemos más posibilidades y nos imaginamos un buen futuro.

Cuando terminemos la primaria esperamos conseguir un buen trabajo, tener un buen futuro para nosotras/os y nuestra familia.⁹

Junto con estas perspectivas están aquellas ligadas al rol docente y a las prácticas escolares. Son comunes escenas donde los estudiantes solicitan contenidos asociados a la escuela tradicional. En una reunión de evaluación de 2011, una de las docentes exponía que los alumnos “vienen a bus-

que resguarda a la población de estos mecanismos expulsivos, persisten modalidades informales cada vez más selectivas y discriminatorias a través de las cuales los grupos más vulnerables son limitados en su derecho a ser educados en cualquier institución educativa”, en TIRAMONTI, G., op. cit., 2007, pág. 108.

⁷ PINEAU, P., op. cit., 1999, pág. 44.

⁸ BLEICHMAR, S., op. cit., 2012, pág. 36.

⁹ Estudiantes del CEIA, Revista *La Realidad sin Chamuyo*, 2010, pág. 3.

car contenidos escolares universales”. En este sentido, la cultura escolar hegemónica está presente en los diversos actores sociales, “los programas escolares son antes que nada ‘escolares’ y generalmente los conocimientos más teóricos y abstractos y ‘más gratuitos’ son los más valorizados, mientras que los saberes más inmediatos y socialmente útiles se reservan para los alumnos menos ‘dotados’ y socialmente más desfavorecidos”.¹⁰ Algunos de los intereses de los estudiantes están vinculados a realizar cálculos matemáticos mediante algoritmos tradicionales, escribir en las carpetas individuales antes que en afiches o trabajar los contenidos de forma oral,¹¹ copiar del pizarrón y tener instancias de evaluación formales (las “pruebas”). Una práctica recurrente es el cuidado de la carpeta: “esta obsesión por tener bien la carpeta, algo que por ahí desde afuera pueden llegar a creer que no es así, que son más desprolijos”.¹² Una hipótesis surgida de estas prácticas, es que los estudiantes demandan experiencias asociadas a las culturas escolares hegemónicas y tradicionales como una manera de sentirse parte de la sociedad y de la cultura escolar.

4.2. Momentos del recorrido institucional

En este apartado agrupamos las prácticas de los estudiantes en tres momentos –ingreso, permanencia y egreso– para dar cuenta de las particularidades de cada uno. Cabe aclarar que estas prácticas están asociadas a las estrategias desplegadas por el equipo docente. Asimismo estos momentos no son siempre lineales, es decir, lo trabajado en el primero en varias ocasiones es continuado en los siguientes. Al ingreso, el equipo docente hace foco en instituirlos como estudiantes. Durante la permanencia, promueve aprendizajes ligados a los contenidos escolares y los aprendizajes sociales, a la vez que intenta abordar otras problemáticas de su vida a fin de facilitar el sostenimiento de la escolaridad. Por último, se considera la fase del egreso, cuando los estudiantes finalizan tercer ciclo o cuando los de años anteriores vuelven a la institución y se buscan alternativas para transiciones con otras propuestas educativas y/o laborales por fuera o dentro del centro educativo.

¹⁰ PINEAU, P., op. cit., 1999, pág. 19.

¹¹ “Bueno, ellos dicen ‘vengo a la escuela para ser alguien, para rescatarme, para aprender y tener un mejor trabajo’, que todo tiene que ver con la inclusión en la sociedad. Ellos demandan también el trabajo ese, qué sé yo, cuando los maestros están dando clases y solo hablan, ‘bueno, ¿y cuándo vamos a empezar a trabajar?’, porque para ellos trabajar es abrir el cuaderno, escribir...”, entrevista a integrante de equipo de apoyo.

¹² Entrevista a coordinador de programa socioeducativo.

A continuación se expondrá más detalladamente cada uno de los momentos mencionados.

4.1.1. Ingreso

Muchos de los niños y adolescentes inscriptos en el CEIA realizan un proceso para asumir el rol de estudiante. Hemos señalado la necesidad de aprender o poner en juego formas de relacionarse acordes con las legalidades de la institución escolar y del CEIA, en particular. La investigación realizada sobre las Escuelas de Reingreso del Nivel Medio de CABA coincide en destacar que:

[...] una gran parte de la enseñanza está dirigida a que “aprendan a ser alumnos”. Aprender el oficio del alumno, el manejo dentro de la escuela, el respeto a las pautas de comportamiento propias de la institución como atender en clase, respetar los horarios, no agredirse con los compañeros, son algunas de las pautas a las que las escuelas dan mucha importancia al principio de la escolarización.¹³

Para analizar esta situación en el CEIA, tomamos un trabajo realizado en el marco del Diplomado de Malestar Educativo y Prácticas Socioeducativas de FLACSO, en el que Wolman, docente del CEIA, desarrolla el proceso de ingreso de un grupo de adolescentes que se presentan como la “ranchada de Belgrano”. La autora señala cómo este grupo demuestra en varias oportunidades sus prácticas protagonizadas fuera de la escuela: la resolución de conflictos mediante el uso de la fuerza física, la demostración de “poder” para provocar a docentes y pares y los manejos de “poder” entre los más grandes y más pequeños de la “ranchada”. Luego, analiza las estrategias de los docentes para instituirlos como estudiantes, sin desconocer su historia y sus prácticas de vida, pero inscribiéndolos en una historia diferente. El estudio señala: en una primera etapa, se recurrió a “reuniones con los ‘jefes de ranchada’, conversaciones individuales, firmas de acuerdos estableciendo la diferenciación entre el adentro de la escuela y el afuera, actividades grupales de reflexión a partir de videos o canciones, contarles la historia del Centro Educativo, su construcción, por ejemplo”. Después de otras trasgresiones a las normas, “decidimos cambiar de turno y reducir la jornada de ‘P’ y conversar con ‘J’ para encontrar la forma de reparar los daños que sus acciones provocaron a la maestra robada. Buscar programas para trabajar el problema de las adicciones”. Estos procesos iniciados, a veces quedan truncos por episodios protagonizados fuera de la institución escolar, como comenta la docente y autora del trabajo, “el lunes esperábamos a los chicos para comunicarles lo decidido y nos enteramos que en un tiroteo con la

¹³ TIRAMONTI, G., op. cit., 2007, pág. 82.

policía murió ‘P’ y ‘J’, herido, está preso en Ezeiza. Los más chiquitos están detenidos en un instituto, por otro episodio que protagonizaron, uno de ellos [de 10 años aproximadamente] en rehabilitación”.¹⁴

La confianza está presente en el CEIA, pero requiere de sostenes colectivos y, a veces, extra institucionales –como las supervisiones– para continuar con las tareas cotidianas frente a situaciones injustas y dolorosas, como la muerte de un estudiante. La educación es una apuesta continua y no hay posibilidad de controlar todas las variables en juego. Algunos de los estudiantes de esta “ranchada” han vuelto a asistir (en ciertos casos, luego de estar en situaciones de encierro). A otros se los espera. Los docentes no hablan de “ex alumnos” porque su saber construido a partir de la experiencia les hace suponer que pueden retomar en otro momento de sus vidas, dado que, como sus cotidianos, son situaciones impredecibles.

Entrevistas de ingreso: pasaje simbólico entre “dos mundos”

¿Cómo se inscribe alguien en el CEIA? Algún docente establece un diálogo para conocer al futuro estudiante, se conversa y se hace un registro sobre situaciones personales, familiares, habitacionales, trayectoria educativa, las expectativas y lo conocido respecto del CEIA. Asimismo, se socializa la propuesta pedagógica y si son acompañados por un adulto referente, éste también participa.

Las entrevistas de ingreso o de “bienvenida”, como se denominan a partir del 2012, se formalizaron e instituyeron a lo largo del tiempo igual que otras prácticas. A esta instancia se le atribuye un valor simbólico, en tanto se la considera un pasaje entre “la calle” y “la escuela”. Por supuesto, este paso no se agota en una mera entrevista pero, al menos, es una presentación del CEIA y de las pautas de convivencia que delinean: “no es lo mismo que la calle”. Asimismo, se describe el ingreso como una puerta de entrada a otras legalidades a trabajar durante el tránsito en la institución. Muchas veces, los mismos estudiantes recurren a prácticas instituidas en otras escuelas para formalizar esa inscripción: algunos estudiantes han dicho “no traje el DNI” o “tengo que ir a buscar el pase”, sin ser solicitado. En una de las reuniones de supervisión en la que se intercambiaba sobre el ingreso de estudiantes, la coordinadora general presenta una pregunta:

Coordinadora: –¿Están todos de acuerdo para que ingresen todo el año?

La mayoría comenta que siempre se hizo así, ingresan durante todo el año estudiantes nuevos. Están de acuerdo. Se menciona que las entrevistas de ingreso se están sosteniendo, en general, las realizan in-

¹⁴ WOLMAN, L., *La dimensión subjetiva del síntoma social*, Trabajo Final de la Diplomatura Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas de FLACSO, Buenos Aires, 2013, pág. 4.

tegrantes del equipo de apoyo, especialmente la psicóloga (que en la actualidad tiene mayor carga horaria).

La coordinadora insiste con la pregunta, y se dirige a las docentes del Jardín, cree que ellas no están de acuerdo con que ingresen constantemente chicos nuevos.

Una docente del Jardín plantea que es el cómo lo que le preocupa: –Es muy angustiante que un chico lllore todo el día, para él, las maestras, para el grupo.

Integrante del equipo de apoyo: –Es difícil el “no” en el Isauro, el no significa todo mal, la expulsión.¹⁵

Hubo momentos en la historia de la institución en los que con solo conocer el nombre del recién llegado o por estar acompañado de otro estudiante, se le permitía integrar el aula. Llevó un tiempo instituir las entrevistas de ingreso. La visión generalizada del equipo es que “conocer” al estudiante –tanto en su nivel de escolarización como en su vida personal– es un proceso continuo del recorrido escolar. En un principio, algunos docentes identificaban la entrevista como una futura restricción al ingreso; otros sostenían que no se ponía en juego la apertura, por el contrario, creían que se trataba de una instancia interpersonal para conocer al futuro estudiante y compartir la propuesta del CEIA.

Familias

Partimos de entender la familia como la unidad en la que alguien respalda y alguien “se siente respaldado; no en el sentido de la pareja, sino [que se trata de] una convicción de asimetrías y responsabilidades. Es decir, que se estructuren los roles de tal manera, que permitan que aquel que respalda sea quien se siente responsable de la supervivencia y desarrollo simbólico, de la evitación del sufrimiento del respaldado, en los términos que las posibilidades de vida que puede sostener le brinden”.¹⁶ En este sentido, cuando el equipo docente convoca a una “reunión de padres” o de “referentes”, invita a las personas que asumen, al menos en ese momento de la vida de los estudiantes, una actitud de acompañamiento y de respaldo. Estos roles muchas veces se alternan. A veces, los integrantes de la familia biológica se ocupan del cuidado, en otras ocasiones lo hacen integrantes de instituciones, entre otras variaciones observadas.

La mayoría de los estudiantes se acercan solos o con pares de “ranchada”. Desde la entrevista de ingreso se intenta indagar sobre la familia o los referentes en su cotidianeidad. Aunque la presencia de mayores responsa-

¹⁵ Reunión de Supervisión, 10 de mayo de 2012.

¹⁶ BLEICHMAR, S., op. cit., 2012, pág. 128.

bles no es excluyente para inscribir a los chicos, se los considera significativos para reconstruir su historia de vida. Al tiempo que los estudiantes construyen vínculos con los docentes, se abre la posibilidad de conocer sus afectos y, si traen algún teléfono o señalan la existencia de un adulto, se lo invita a la escuela para conversar sobre la situación del estudiante o se los llama para intercambiar sobre el recorrido dentro del CEIA. Pese a ello, muchas veces ha sucedido que los estudiantes han cursado e incluso egresado sin la posibilidad de conocer a sus familias.

La participación de las familias suele darse en diversas situaciones y a través de distintos dispositivos promovidos desde el centro educativo: en las reuniones, en entrevistas pautadas o imprevistas, en el comedor (cuando acompañan a estudiantes al CEIA). También han participado de actos escolares y de salidas organizadas por la institución.

En algunas ocasiones se ha promovido la realización de “reuniones de padres”:

Yo me acuerdo de las reuniones familiares que quisimos hacer el año pasado y salieron muchas individuales porque vinieron en distinto momento. Y eso fue de una riqueza buenísima, por todo: por lo que implica la previa que es los pibes sabiendo que nosotros estamos esperando que vengan, ellos que quieren que vengan o que no vengan, pero son los responsables de comunicar en la casa que los estamos esperando. Ahora, en la previa hay determinadas emociones. Cuando nos encontramos con madres, tías, hermanos mayores, quien sea que viene, también. Nosotros descubrimos una cantidad de cosas que están buenas porque no te lo cuenta el pibe. Ni ese aspecto de cómo lo ve el familiar, ni cuenta su historia de la misma manera. Hay algo ahí que es interesante. Y cuando ya pasó es otro momento, de cierto nerviosismo o satisfacción de los pibes, preguntan “¿Les mostraste esto?”, “¿De qué hablaron?”. Tiene una importancia que, por ahí, no nos damos cuenta si omitimos este espacio, si no hacemos las reuniones, si no los convocamos no nos damos cuenta de la importancia. Todas las veces que lo hicimos sucedió algo que está bueno.¹⁷

Respecto de los estudiantes que viven o están referenciados con otras instituciones, se convoca al referente y se insiste en hacer una labor en conjunto. En general, este trabajo lo realiza el equipo de apoyo, pero también los maestros asumen esa comunicación al estar diariamente:

Los chicos que venían de algunas instituciones venían con referentes institucionales y creo que nosotros le dimos un lugar, no fue una cosa

¹⁷ Entrevista a docente.

menor, no fue “los acompañan y listo”. Siempre estuvo como el foco puesto en rescatar algo de la red social o familiar, la que haya, la que exista y, si no, hasta generarle algo.¹⁸

4.1.2. Permanencia

Tras haber descrito y analizado el trabajo del equipo docente y de los estudiantes durante su estadía en el CEIA, nos proponemos profundizar las reflexiones en torno a algunos procesos de estos últimos: se identifican logros y dificultades, personales y colectivos.

Nos detendremos en esta ocasión en el grado de nivelación. Las docentes evalúan el año lectivo 2012 en una de las reuniones. Destacan que de un grupo inicial de 19 chicos inscriptos, 11 niños y niñas terminaron con una asistencia constante. Las maestras socializan los objetivos propuestos y conversados con cada estudiante. Por ejemplo, tres se integraron a otras escuelas del barrio (evaluaron que podían sostener su escolaridad en una escuela primaria “común” y porque la edad y el grado se “correspondían”). Parte de los integrantes del equipo del CEIA consideran este “pasaje” como positivo pero, al mismo tiempo, sostienen que los van a extrañar. La psicóloga valora el trabajo realizado por las maestras de sostener, acompañar y liberar.

Estudiante N

En la reunión mencionada en el párrafo anterior, se intercambió sobre un estudiante catalogado por otras escuelas como “pibe imposible”. Los padres de la primaria anterior habían hecho una asamblea para no recibirlo en la institución. Al ingresar al CEIA no lograba integrarse en la dinámica del aula, tenía exabruptos regulares y no reconocía límites. El equipo del CEIA evaluó y decidió trabajar con él fuera del aula por un tiempo, para sumarlo luego de forma paulatina. Esto sucedió cuando el CEIA estaba en el edificio de la UOCRA, el espacio disponible para la propuesta no era el ideal, dado que se contaba solo con un pasillo/hall. Se trabajó con N y su familia, especialmente con su mamá, quien asistía a las entrevistas pautadas. Asimismo, la situación de este alumno se compartió en varias reuniones de equipo.

Una de las maestras del grado de nivelación dice que ella quiere hablar sobre la situación de un chico desde el viernes pasado. El caso que trata es de un alumno de nivelación, con muchos problemas en el aula, que fue apartado de la clase y, por lo que entendí, tiene clases en otra aula, con ella. Esta maestra dice que ya se le está haciendo insostenible y que pensaría en ir haciendo el pasaje al aula, pero, ¿cómo? Proponen una

¹⁸ Entrevista a integrante del equipo de apoyo.

dinámica en la que el chico tenga que escribir en tarjetas lo que siente cada vez que le agarran uno de esos ataques de violencia, con ello el chico desarrolla su habilidad de poner en palabras lo que le pasa y, por otro lado, canaliza la ira. Las tarjetas se guardan en un buzón y se abren a la semana, cuando ya la bronca pasó. Además, otra docente propone que se le fije una fecha en la que se comenzará a hacer una incorporación paulatina al aula, como para que tenga un objetivo por delante.¹⁹

N faltaba mucho a clase, lo que dificultaba pensar estrategias continuas. En la reunión de evaluación referenciada, el resto del equipo valoró mucho el trabajo realizado por las maestras y comentaron los cambios: de no poder sostener una actividad, N pasó a ser un estudiante que leía y realizaba tareas en su cuaderno con ayuda o de forma individual. Las maestras del grado sostuvieron que su proceso quedó trunco, ya que finalizó el año y el estudiante no participaba de toda las propuestas del aula: “el lugar de N era en el aula”. A su vez, manifestaron que había faltado el acompañamiento de tratamiento psicológico. La mamá de N tenía obra social y había acordado gestionar un tratamiento (desde la escuela se armaron actas e informes para acompañar ese pedido). Frente a estos comentarios, la coordinadora general expresa que el equipo del CEIA no puede proponerse objetivos que dependan de otros y una maestra refiere que el proceso de N en el centro ha alcanzado muchos logros y no tiene por qué coincidir con el año lectivo.

Esta breve descripción del proceso del estudiante pone en juego diferentes miradas. Se identifican logros por parte de él y del equipo. En el 2013, N cursa segundo ciclo del nivel primario y está integrado a la dinámica de su aula y de la escuela.

Estudiante M²⁰

M es una estudiante del grado de nivelación de 11 años. Su padre conoció la escuela en el 2009 por una familia que estaba en situación de calle y cuyos hijos concurrían al CEIA. Así lo recuerda:

Llegué porque la mamá de Y me dijo “hay una escuela a la que puede entrar M”. Cuando estaba en Avellaneda con mi otra pareja quisimos meterla en una escuela y no me la aceptaban por los pañales, tiene un problema en la médula que no le permite retener esfínteres. Y entonces, la mamá de Y habló con la coordinadora del CEIA, y esta habló con la gente del jardín, [...], para si es que ellos la podían tener a la M y cambiarle los pañales. Y así empecé.²¹

¹⁹ Reunión de equipo, 10 de septiembre de 2010.

²⁰ En el Anexo se analiza el recorrido de M en la institución y el trabajo del equipo docente. Este apartado da cuenta del proceso de M hasta el año 2013.

²¹ Entrevista al padre de M, estudiante del grado de nivelación.

M ingresa con casi 7 años y sin haber sido escolarizada. Con su incorporación comenzaron a desplegarse varias estrategias relacionadas con su situación educativa, su estado de salud y la situación de calle de ella y de su padre (quien asumía su crianza), con el propósito de que M pudiera sostener su escolaridad. El equipo del CEIA empezó a trabajar en dos direcciones. Por un lado, hacia el interior de la institución para poder ofrecerle, dentro de las posibilidades, una propuesta educativa. Así decidieron el comienzo en el jardín para que, paulatinamente, se integrara al grado de nivelación, con otros niños y niñas de similar edad. Por otro lado, ante las problemáticas de salud y de vivienda, el equipo de apoyo recurrió a otras instancias públicas del Gobierno de la Ciudad y de la Nación para favorecer el sostenimiento de su escolaridad, como expone un informe presentado:

Teniendo en cuenta que M continúa realizándose estudios médicos hasta que se defina un diagnóstico en relación con su salud, sumado a la operación que van a realizarle en corto tiempo, y considerando la importancia de su asistencia a la escuela para su desarrollo, creemos que es fundamental que ella con su papá puedan tener un lugar donde residir, ya que esto facilitaría la posibilidad de organización que implica la asistencia tanto a los exámenes y consultas médicas como a la escuela, evitando que esté expuesta a mayores riesgos que pueden ser perjudiciales para su salud.²²

Las dos breves descripciones dan cuenta de las realidades transitadas y de la preocupación e intervención por parte del equipo docente para que encuentren un lugar. Algunas líneas de trabajo están orientadas hacia dentro del centro educativo y otras se desarrollan en articulación con otras instancias. Asimismo, es pertinente estimar la colaboración grupal: la conjunción de diferentes roles en función de un proceso y la reflexión e intercambio constante para valorar las estrategias implementadas y las posibles.

4.1.3. Egreso

Los maestros evalúan el egreso de un estudiante con respecto a la apropiación de contenidos y de prácticas previstas para un nivel primario. De igual modo, consideran los procesos en torno a la asunción de un rol de estudiante relacionado con la responsabilidad, la autonomía y la organización.²³

²² Informe realizado para el Ministerio de Desarrollo Social de CABA, 3 de mayo de 2010.

²³ “Docente 1: –Digamos, como lo más ambicioso, de máxima, es que salgan con capacidades, habilidades y demás de incluirse en colectivos sociales, es muy ambicioso, digamos. Vamos en camino a eso.

Docente 2: –Mirá, una de las cosas típicas que observamos para egresar a un pibe es que pueda, cuando no sabe algo, cuando no entiende algo, pueda decir ‘no lo entiendo,

¿Cuántos egresan? Por ejemplo, en el año 2009 asistieron durante todo el año 152 estudiantes, de los cuales 79 finalizaron el ciclo lectivo. El 40% de los estudiantes de tercer ciclo obtuvo el diploma de estudios primarios.

El CEIA es parte de un sistema educativo, y los integrantes del equipo lo consideran al momento del egreso:

Cada profesor sabe, en definitiva, que será juzgado por aquellos que le siguen en el sistema, y dicho juicio condiciona lo que enseña, cómo lo enseña, con qué fin enseña y cómo juzga o evalúa a los alumnos, así como la decisión final sobre su pase al curso, ciclo, etapa o nivel siguiente.²⁴

Se han descrito en el Capítulo 3 algunas características del sistema educativo y de los circuitos institucionales generados para estudiantes con mayores “conflictos” y/o instituciones educativas con un perfil más inclusivo. Como hemos señalado, los conflictos suscitados no son responsabilidad solamente del estudiante, sino que es una situación compleja donde convergen varias dimensiones, entre ellas, la organización escolar. En este sentido, existe una preocupación común entre el taller de Pos Primario del Programa Puentes Escolares y el CEIA y un debate abierto en torno a qué propuestas educativas se les acerca a los estudiantes. Por un lado, están las escuelas secundarias o las propuestas de posprimario preocupadas por la inclusión (como las Escuelas de Reingreso, CFP 10, algunos CENS). Esta elección conlleva el riesgo de profundizar los circuitos para sectores populares. Por otro lado, están las escuelas medias “comunes”, en las que existe el riesgo de que no acepten la complejidad de las situaciones de vida de estos estudiantes.²⁵

explicame”, Entrevista a docente de tercer ciclo y a la coordinadora de talleres del CEIA.

“Es eso, darles herramientas solidarias, de construcción colectiva, eso para nosotros es fundamental. Y, aparte, obviamente, va acompañado de los contenidos, de los contenidos para eso. Y tampoco lo otro solo porque no es un club de amigos pero cómo combinar esas dos cosas, digamos, cuestión de contenido con, en el sentido de aprendizaje con mayoría en el medio”, Entrevista a docente de primer y segundo ciclo.

²⁴ VIÑAO FRAGO, A., op. cit., 2002, pág. 67.

²⁵ “La coordinadora del taller de Pos Primaria del Programa Puentes Escolares indica que las escuelas medias nocturnas son inflexibles y que la experiencia de estos alumnos en ellas es de ‘entrar y salir’, ya que [las faltas] no se toleran mutuamente y desde lo administrativo los dejan afuera rápidamente, y ellos con su actitud de rebeldía también se dejan afuera. Entonces, los echan del colegio y van los de pos primario a defenderlos. Una voluntaria del equipo de apoyo acota y cuenta su experiencia en escuelas medias, una versión bien drástica y tajante sobre las operaciones de exclusión de las escuelas secundarias. La coordinadora general del CEIA de todos modos no se conforma con esta situación. Para ella hay que tratar de modificarla, en defensa de que los chicos vayan a una secundaria común y corriente, y cuenta ejemplos de secundarias que parecen ser un poco más inclusivas, con centros de estudiantes fuertes que eligen el nombre de la escuela y propone tener charlas con los profesores y directivos de esas escuelas. La coordinadora del taller de Pos Primaria le responde que muchas

Los futuros egresados tienen diferentes actitudes. Algunos ansían ese momento y/o piensan que al cursar tercer ciclo “deben” graduarse. Por otra parte, están aquellos que no quieren terminar su primaria o dejar de asistir al CEIA:

Y pautamos entre los maestros que no se le puede decir cosas buenas, o sea, porque las veces que le dijimos “M, tenemos que hablar porque estás trabajando bárbaro”, ya fue alumno otros años y no egresó porque se va, lo perdemos, basta que uno le diga todo eso para que no venga más. Entonces, este año [...], la teoría del silencio está funcionando maravillosamente. Y después, otra piba, en el moi, que fue increíble, le entregamos un boletín que tenía 10 en todo, era una piba que todo bárbaro, laburaba bárbaro, compañera, una genia total, y era obvio que iba a egresar, todo diez en el boletín en el tercer bimestre, ya está, “vas a egresar”. Fue abanderada en un acto. Después de que fue abanderada empezó a venir al aula a hacer nada, se cruzaba de brazos y no trabajaba, toda la mañana. O sea vino así durante un mes a no hacer nada y no trabajaba y vos le decías “¿qué te pasa?”, “nada, no te quiero decir”, todo mal, todo mal, todo mal y un día le pregunto, V, ya me preocupa esta situación, “¿te está pasando algo en tu familia, en tu casa?”, “es que yo no quiero egresar”, me dice, “y si me pongo a trabajar voy a egresar”, entonces, estaba haciendo toda esa escena de venir a la escuela y no hacer nada para que no la egresemos. Y ahí fue esa conversación de decir “esto no lo decidimos nosotros, si vos no querés egresar no vas a egresar, quedate tranquila”.²⁶

Así como se trabaja sobre el ingreso de los estudiantes, también se pone el foco en los egresados del nivel primario. Alrededor del 2008 se comenzaron a hacer talleres en tercer ciclo sobre el egreso, para conversar sobre expectativas y propuestas educativas de pos primaria (solía participar un integrante del equipo de Pos Primario del Programa Puentes Escolares). En el 2010 se profundizó el trabajo y se creó un “curso de egresados” de ocho clases semanales con el propósito de “grupalizar” a los futuros egresados de tercer ciclo, profundizar la apropiación de algunos contenidos de matemática y prácticas del lenguaje, y de compartir saberes y experiencias en torno al nivel medio. Comúnmente, los estudiantes no acostumbraban hablar sobre el nivel medio (muchos no tienen personas cercanas que lo

veces hablar con las escuelas es peor, porque estigmatizan a los chicos y luego dicen cosas como ‘sí, ya sé de tu problema’, etc. Sin embargo, la coordinadora del CEIA se resiste a pensar y acceder a la idea de que estos chicos que tienen condiciones legales para ir a un secundario común, no puedan hacerlo”, Reunión de equipo, 10 de septiembre de 2010.

²⁶ Entrevista a docente de tercer ciclo y a la coordinadora de talleres del CEIA.

cursen), u otra propuesta. La experiencia de los talleres, y especialmente del curso, dio como resultado la instalación del tema del egreso, de las ofertas posibles del sistema educativo y de la organización escolar en un secundario (la cantidad de profesores, las faltas, la modalidad de las clases, etc.).²⁷

Los maestros, junto con el equipo de apoyo, trabajan sobre el proceso de egreso de cada estudiante. Hemos mencionado en varias ocasiones que las propuestas elaboradas se adecuan al momento institucional, es decir, a la disponibilidad de tiempos y recursos. En general, se aborda en tres dimensiones: individual, grupal e institucional. En la primera, los maestros realizan una evaluación inicial con los estudiantes, recuperan la historia y su trayectoria educativa en el CEIA, y en tercer ciclo en particular. Hubo épocas en que los maestros pautaban objetivos junto con los alumnos a principio de año y los registraban. Luego eran retomados en otros momentos del ciclo y al fin del año lectivo como parámetro para valorar el proceso. A nivel grupal, se realizan talleres y cursos en los que se contemplan necesidades y deseos comunes, como los hemos nombrado con anterioridad. Por último, a nivel institucional, se realizan entrevistas con directivos y referentes del nivel medio y con responsables del pos primario para pautar acuerdos y estrategias conjuntas en el seguimiento de adolescentes y jóvenes.

Tomar el tema de los egresados favoreció que estos tuvieran un lugar particular y que fueran acompañados por el resto de los compañeros en sus metas.²⁸ Asimismo, se generaron instancias de reflexión del proceso individual y grupal en torno a logros y dificultades, y a la posibilidad de proyectarse en el futuro. Sin embargo, la continuidad de sus trayectorias escolares presenta varios obstáculos dadas las características del nivel medio y sus situaciones de vida. Muchos de ellos vuelven al CEIA y se les ofrece participar de los talleres o de otras instancias promovidas para este grupo, a partir del 2015 se incorporó el Programa FINES del nivel secundario.²⁹ Simultáneamente se realizan entrevistas con ellos para pensar otros proyectos educativos y/o de vida. Algunos quieren volver a cursar tercer ciclo y, si se

²⁷ “Docente 1: –Destaco el curso de egresados. La responsabilidad y el compromiso, valorar de los pibes quedarse un viernes por la tarde.

Coordinadora 1: –El laburo de los profes también.

Coordinadora 2: –Reconocer a los egresados. Antes por pudor o por vergüenza, por los que no egresaban de tercer ciclo, no lo hacíamos.

Integrante del equipo de apoyo: –El curso de egresado como lugar de pertenencia, lugar codiciado”, Reunión de evaluación, 17 de diciembre de 2010.

²⁸ “Coordinadora General: –“A la entrega de diplomas [se realiza en la Supervisión de la Dirección del Adolescente y del Adulto en el barrio de Floresta] fueron casi todos, más que otros años. Además fueron otros que no egresan”, Reunión de evaluación, 16 de septiembre de 2010.

²⁹ Parte del equipo docente soñó y promovió la existencia de un secundario dentro del CEIA. En el 2016 se incorporó el Programa FINES de nivel secundario en articulación con la Universidad Nacional de Avellaneda.

evalúa que no están en condiciones de asumir otra propuesta, se pauta su asistencia a clases.³⁰ Es indudable el espacio de referencia construido:

Me parece que es un espacio de mucha referencia para los pibes que vuelven porque otras referencias, como yo te dije antes, lo familiar, no existe, no tiene y la escuela es una especie de... acá hay un video de cuando se cumplieron los diez años en el que están los testimonios de los chicos, la mayoría son egresados y hay otros que siguen estando todavía, ¿no? Ellos cuentan cómo se enteraron, cómo habían venido, hay una parte en que lo dicen, que creo que los maestros también lo resaltan que es esto de igualar su historia, ¿no? Parte de su historia está acá, en la escuela. Nosotros eso lo tenemos muy presente, como que, bueno, si vos revisás algunas de las carpetas de los pibes hay carpetas de hace tres, cuatro años atrás, nosotros no tiramos nada; fotos, montón de fotos de viajes, de salidas, que ves que vienen y te piden, que no vieron las fotos de un paseo, un viaje, hay escritos, con historias de vida. En todo primer y segundo ciclo se trabaja mucho con esto, con la historia de vida, ¿no? En muchos trabajos del año... actividades, un montón.³¹

4.2. Aprendizajes sociales

La escuela como ámbito de socialización promueve aprendizajes sociales. Como se desarrolló a lo largo del presente trabajo, algunos están asociados a sostener procesos de enseñanza-aprendizaje dentro la escuela, mientras que otros están orientados a vivenciar experiencias en ámbitos sociales diferentes. Ambos tipos tienen puntos en común: relacionarse a partir del reconocimiento mutuo y el respeto, adquirir grados de responsabilidad y autonomía, así como una mayor capacidad de analizar las situaciones vividas a nivel personal y social, y desarrollar una capacidad de elección frente a las mismas. De acuerdo con Toubes, partimos:

³⁰ “El paso a la secundaria es muy grande y, aparte, no todos lo pueden asimilar, no están, por ahí, preparados, sí, por ahí, están preparados en los contenidos, ¿no? Pero, por ahí, la otra parte no, es como que les cuesta, a veces. Por eso algunos dejan la secundaria; otros, al otro año quieren volver acá, te piden volver y se vuelven a anotar, nosotros hacemos un tipo de contrato con ellos, ‘bueno, está bien, te ofrecemos los talleres, venite a los talleres o venís un tiempo de repaso para estar bien pero sabés que el lugar tuyo está, tiene que estar en la secundaria porque vos ya cumpliste acá’ y, aparte, también es para empujarlos a ver otra realidad, otra cosa. Pero eso sí cuesta, digamos. Yo lo veo porque estoy en tercer ciclo y lo veo todos los años”, Entrevista a docente de tercer ciclo.

³¹ Entrevista a docente.

[...] de entender a los aprendizajes sociales [subrayado en el original] como aquellos que habilitarán a los jóvenes para participar de manera activa en diferentes espacios sociales, estos espacios pueden ir desde un trabajo hasta espacios de participación social y política. Muchos de estos espacios educativos tienen, entre otros objetivos, la intención de generar nuevas formas de relacionarse entre los pibes y entre estos y su entorno. Uno de los educadores mencionó que uno de los objetivos del CENP –Centro Educativo de Nivel Primario– era la construcción de una experiencia colectiva distinta para los pibes que les abra la posibilidad de integrarse en nuevos grupos y espacios.³²

Transitar por el CEIA les facilita a algunos estudiantes aprender una nueva organización temporal y espacial. Como fue desarrollado en el Capítulo 2, muchos de ellos con experiencias de vida en calle no tienen estos parámetros brindados por la familia u otra institución.

El trabajo de los docentes está orientado a esos aprendizajes sociales y son propósitos explícitos del proyecto institucional:³³

[...] porque los han tratado mal, entonces, es el volver a generar los lazos, las cosas se arreglan de otra manera. Bueno, desde eso a todo lo que tiene que ver con colectivos de vivienda, de trabajo. Nosotros, viste, con “Lazos”,³⁴ un programa que se llama “Lazos”, mandamos a los pibes a laburar ahí y hay muchos que empezaron el año pasado y están laburando ahora fijo, porque van a hacer pasantías de medio día, les pagan medio sueldo pero después los toman, después que están capacitados. Un pibe, I, que vivía en la calle, ahora está laburando y está en un hotel. Hay varios que están laburando con colectivos de vivienda como el MOI y ahora queremos llamar a la Túpac [organización barrial Túpac Amaru] que tienen varias... Viste, con cosas en donde después ellos pueden meterse a, reinsertarse, empezar algo. Bueno, ¿tenés problema de vivienda?, no es solo esperar a que “el plan que me dé el Gobierno

³² TOUBES, A., op. cit., 2008, pág. 148.

³³ “De cada uno tengo, es muy particularizado también. Pero la expectativa es bastante de lo que decía antes, de que puedan encontrar por lo menos acá un lugar para practicar eso que afuera no está dado; que tiene que ver con cómo estar con otro, cómo entender en un espacio que es social que es más amplio, me parece que ellos no lo tienen dado en su vida afuera. Y la escuela le puede ofrecer esa oportunidad. Mi expectativa es que eso lo puedan sentir, que estar en la escuela es haber tenido esa posibilidad y otra es que no estén igual a lo largo de todo el año. Algo les tiene que pasar, más allá de todo lo que les pasa, pero la experiencia con la escuela les tiene que pasar, no solo haber aprendido cosas sino que los haya ayudado a observarse de alguna manera. Una cosa es darles un lugar para estar con los demás y ubicarse en un general social; y otra cosa es tener registro de eso”, Entrevista a maestra de primer ciclo del CEIA.

³⁴ Programa Reconstruyendo Lazos del Ministerio de Desarrollo Social de CABA.

de la Ciudad, por seis meses un hotel”, no, viste, por ahí “yo te puedo ayudar pero en esos seis meses tenés que hacer algo por vos, por tu vida, ¿Qué querés ser? ¿Cómo querés vivir?”.³⁵

También todo el trabajo promovido por el equipo de apoyo y las redes en las que la institución se inscribe están orientadas para que los estudiantes se vinculen y participen de diversas instancias de socialización. Por ejemplo, la concurrencia a un hospital o centro de salud es una instancia de aprendizaje, en el sentido de saber con quién hablar para pedir el turno, comunicar inquietudes a los profesionales, etc. Los acompañamientos por parte del equipo a otras instituciones tienen esa dimensión de aprendizaje.

Y cómo siguió, en sí, yo siempre dije que no nací con el Isauro al lado pero sí tuve una buena experiencia. Digamos, lo que a mí la sociedad me daba la espalda ellos me daban la mano para ir juntos, digamos, a caminar por la vida. Me aconsejaban, me ayudaban en todo. Digamos, no “berretineaba” a lo que “berretineaba” antes, son códigos que uno conoce, y de ahí en adelante empecé a buscar laburo, le encontré otro sentido a la vida, no solamente “bardear” y andar en la mía.³⁶

Viaje de fin de año

Otra instancia de aprendizaje es el esperado “viaje de fin de año”. Desde los primeros años del CEIA todos los estudiantes son invitados a esta experiencia. En general, han recurrido a Turismo Social o a Turismo Educativo,³⁷ dos programas de las políticas públicas de alcance nacional con dos complejos turísticos a disposición, uno en Chapadmalal (Provincia de Buenos Aires) y el otro en Embalse (Provincia de Córdoba). Estos dispositivos ofrecen el alojamiento, el desayuno, el almuerzo y la cena. Turismo Educativo garantiza personas responsables de la recreación durante la estadía y cubre el transporte, pero Turismo Social no lo hace y los beneficiarios deben conseguir y pagar el mismo. Además, en los complejos se realizan algunas ac-

³⁵ Entrevista a la coordinadora general del CEIA.

³⁶ Entrevista a egresado.

³⁷ “Los programas de Turismo Social del Ministerio de Turismo de la Nación tienen como destinatario principal la población de escasos recursos de todo el país. Su objetivo es brindarle la posibilidad de poder contar con un período de vacaciones. Estos programas se llevan a cabo en las Unidades Turísticas del Ministerio ubicadas en Chapadmalal (Provincia de Buenos Aires) y Embalse (Provincia de Córdoba) [...]. De esta manera los beneficiarios podrán optar por el destino y las prestaciones ofrecidas para cada uno de ellos. Los programas de las Unidades Turísticas incluyen la estadía por seis noches de alojamiento con pensión completa [...] la contratación del medio de transporte es por cuenta del beneficiario y deberá efectuarse a través de una Agencia de Viajes y Turismo habilitada para tal fin por el Ministerio de Turismo”, Extraído de: <http://www.turismo.gov.ar/esp/menu.htm>, consultado el 19 de agosto de 2013.

tividades (como caminatas, juegos y bailes) coordinadas por personal competente. La organización del viaje está a cargo de los docentes del CEIA y algunos de ellos acompañan a los estudiantes.³⁸ Aunque el financiamiento es resuelto por el trabajo del equipo, a veces se les ha pedido a los alumnos algo de dinero o se los ha involucrado en la obtención de recursos, por ejemplo, en la oferta de la revista del CEIA a cambio de colaboración monetaria o en la venta de rifas.

En la presente oportunidad se tomará esta propuesta para analizar los aprendizajes sociales suscitados. Los criterios para llevar a un estudiante se discuten en equipo todos los años. Se prioriza el vínculo de confianza, es decir, los docentes esperan que los estudiantes convocados sostengan una buena convivencia y, ante alguna dificultad presentada, respondan a las normas trabajadas durante el año. También se considera el sostenimiento del proceso educativo: compromiso con las tareas y con el grupo.³⁹

Las experiencias suelen ser recordadas como placenteras y trabajosas. Por un lado, los docentes disfrutaban de compartir en un contexto diferente

³⁸ Las veces que viajaron por Turismo Social han pedido colaboración a otros actores para que financiaran el transporte. Por ejemplo, el cantante León Gieco donó dinero para uno de los primeros viajes; en el año 2009 la Fundación UCORA pagó el ómnibus; en el 2010, un legislador porteño consiguió que el micro fuera solventado por el Ministerio de Educación de Nación. Además, a fin de año y antes del viaje, se suele realizar un festival en el que se muestra lo trabajado durante el año. En varias oportunidades han convocado a artistas y en ese marco solicitan ayuda para el viaje. En el festival se exponen las revistas realizadas en el taller de revista y los alumnos piden una colaboración monetaria a cambio de una revista. También se piden donaciones de dinero y de comida durante los últimos meses a las personas allegadas, al sindicato docente, etc. Los alumnos suelen llevar una suma de dinero para garantizar alguna actividad no cubierta por el programa de turismo, como una salida a los alrededores, la compra de helados, etc.

³⁹ “Porque en algún momento era por la asistencia, se les decía, por ejemplo, la asistencia y después venía fin de año y decías ‘no, mirá, este chico vino poco pero, mirá, el proceso que hizo en esto, en esto y esto y ¿no va a ir por las asistencias?’. Entonces, digamos, cómo se evalúa más por el lado, por ahí, de la confianza mutua, por la asistencia y el proceso, también, proceso de cambio”, Entrevista a la coordinadora de talleres.

con sus estudiantes.⁴⁰ Por otro lado, estar pendientes de cada uno y organizar las actividades planificadas les demanda una labor continua.⁴¹

El viaje es considerado por el equipo docente como una experiencia educativa, y por los estudiantes como una experiencia anhelada. Ambos actores coinciden en valorar la convivencia con personas de otras escuelas, entre compañeros, con sus hijos y con los docentes en un hospedaje agradable y con los servicios incluidos, así como conocer nuevos lugares con características geográficas y culturales diferentes. En este sentido, las experiencias adquieren un valor especial si las asociamos a sus experiencias de vida en calle, donde se procuran el sustento, viven el “día a día” y deben pernoctar a la intemperie o en lugares riesgosos. Por ejemplo, tener la llave de una habitación es una experiencia novedosa. Suelen cuidar de las habitaciones y de sus pertenencias, usan los servicios de los hoteles, como los baños y las duchas, y, en varias oportunidades, el personal de los hoteles los ha felicitado por su comportamiento. Evidentemente, hay aprendizajes sociales adquiridos en el proceso educativo o en otros ámbitos de socialización y los pueden poner en juego, porque los viajes promueven un clima de convivencia propicio para que esas prácticas se manifiesten.

A su vez, en contraposición, pueden ocurrir episodios aislados que manifiestan rupturas con las normas de convivencia descriptas:

Una docente relata que el último día del viaje, luego de haber pasado unos días tranquilos, uno de los alumnos, del barrio de Fiorito,

⁴⁰ “Coordinadora: –Es algo, como que hay algo de, no sé, no es magia seguro pero hay algo de lo que se laboró en el año que, digamos, que ahí sale. No hay problema sobre con quién comparte el cuarto [...].

Docente: –Sí, no suceden problemas de ese tipo. Muy cuidadosos, cuidadosos del lugar, o sea...

Coordinadora: –Mucamas, mucamas de piso venir y felicitarnos...

Docente: –Sí, es que los chicos, la experiencia del hotel es una locura, ellos dejan la camita hecha antes de salir de la pieza y barren...

Coordinadora: –Y les piden a las mucamas del piso ‘¿me das la escoba?’. Y el baño, un tema con el baño que se duchan cien veces por día...”, Entrevista a la coordinadora de talleres y a la docente de tercer ciclo.

⁴¹ “Docente: –O sea, es hermoso pero a las noches muchas veces no dormís, dormís mal. Hacemos turnos para llegar, o sea...

Coordinadora: –Cuando hemos organizado más las cosas, turnos, unos van al baile con los chicos y otros se quedan con los que se quieren quedar y no van a bailar. Después, a la noche cuando más o menos la cosa se aquieta, sí, turnos.

Docente: –Sí, es lindo y es intensa la experiencia con los pibes de disfrutar con ellos. Muchos, es el primer viaje que hacen así como placer. Me acuerdo un pibe que una vez puso que era la primera vez que vio un paisaje.

Coordinadora: –Porque escribimos a la vuelta.

Docente: –Era la primera vez que veía un paisaje. Pero a la vuelta, seguía soñando con los pibes... que había que darle la merienda a los pibes... O sea, más tiempo también, te agota”, Entrevista a la coordinadora de talleres y a la docente de tercer ciclo.

se agarró a las piñas con un alumno de otra escuela, y otro grupo de estudiantes de Fiorito se quería agarrar a piñas con otros estudiantes del complejo. Los docentes convocaron al resto de los estudiantes, les plantearon la situación y ellos mismos frenaron a sus compañeros. La docente habló con un estudiante de tercer ciclo –turno tarde– y fueron a separar a los pibes.

Docente: –Los pibes pueden ocupar otro lugar. Algunos lloraban por el fin del viaje.

Docente: –Dos horas antes de irse [de emprender el regreso a Buenos Aires] sucedió el episodio de las piñas.

La docente lo interpreta como una forma de manifestarse de los pibes por la culminación del viaje.⁴²

En este relato es interesante subrayar dos cuestiones: la lectura de la maestra con respecto al episodio de violencia y el involucramiento de los estudiantes sobre cómo resolver el conflicto: toman la palabra a fin de generar una responsabilización colectiva.

4.3. Múltiples identificaciones

¿Qué vinculación hay entre las experiencias del CEIA y las identificaciones? En principio podemos decir que son parte de los procesos de subjetivación. Este apartado pretende profundizar en las posibles identificaciones habilitadas en los procesos emprendidos por los estudiantes. En la presentación de este trabajo se ha explicitado el recorte en la identificación con respecto a la condición de ser estudiante, estar en situación de calle y ser ciudadano. Se trata de una elección vinculada con el análisis desarrollado y no significa que haya identidades primarias.⁴³ Asimismo, este punto está estrechamente relacionado con los anteriores, dado que los procesos de identificación son situados en contextos de la vida cotidiana y en contextos más amplios. Con respecto a este tema, es pertinente recuperar las ideas de De Alba:

⁴² Reunión de evaluación, 19 de diciembre de 2011.

⁴³ Según De Alba, “Los procesos de identificación y la identidad son inherentes a la decisión, y se vinculan con la carencia, con la falta constitutiva de los sujetos; por ello es que más que una identidad en singular –saturada y fija– lo que tenemos son procesos de subjetivación identificatorios, en los cuales hay una apertura constitutiva. Precisamente, existe una necesidad de identificación en la medida en que no hay una identidad en primer lugar o primaria, sino núcleos sobredeterminados de identificación que se han constituido en términos de interioridad y exterioridad de los procesos de subjetivación identificatorios, razón por la cual se habla de interioridad y exterioridad de la identidad”, en DE ALBA, op. cit., 2007, pág. 130.

Por ello, la interioridad y la exterioridad de la identidad son conceptos complejos que intentan dar cuenta de esta articulación compleja entre estructura (social, política, económica, cultural, etc.) y subjetividad [...].⁴⁴

La exterioridad se refiere al conjunto de elementos simbólicos expresados en el contexto social y cultural amplio, constituyéndose en el polo de identificación grupal, comunitario, de una nación, etc. La interioridad alude a los elementos identificatorios incorporados al sujeto individual, familiar, grupal, social, etc. El sujeto tiende a centrar y fijar la identidad en dichos elementos diferenciables y a excluir aquellos elementos que amenazan la diferencia.

En las últimas décadas se ha dado en nuestro país un proceso de criminalización de la pobreza: los pobres son sospechosos de estar en conflicto con la ley solo por esa condición. Esta visión es construida especialmente por los medios de comunicación hegemónicos y forma parte de las representaciones sociales de muchos ciudadanos. Asimismo, como señala Sandra Carli, las imágenes construidas en torno a la infancia están fuertemente influenciadas por los medios:

La visión social de la infancia en la Argentina está atravesada por esta construcción mediática, por esa construcción visual de la cuestión social que ha debilitado una polémica pública y una reapropiación colectiva de los horizontes de futuro de la población infantil en su conjunto.⁴⁵

La autora señala que las construcciones mediáticas en torno a la figura del niño peligroso y a la del niño víctima, borran “las posibilidades de comprensión, de historización biográfica o de impugnación de las instituciones, a partir de mirar los actos desde un puro presente y desde sus efectos”.⁴⁶ Estas imágenes son parte de esos elementos simbólicos nombrados por Alicia De Alba y los estudiantes pueden identificarse con ellos asumiendo una posición de no reconocimiento de sus deseos y posibilidades. Al tiempo que las personas en situación de calle también construyen procesos de identificación con respecto a las experiencias vividas en esa condición.

No obstante, los elementos simbólicos mediáticos y las identidades de cada persona entran en relación y/o en tensión con otros, como con la identidad de ser ciudadano y estudiante, propuestos por el CEIA u otras instituciones de la sociedad.

Las leyes vigentes consideran a todos los habitantes del país como sujetos de derechos y, en particular, como sujetos de la educación. Sin embargo,

⁴⁴ *Ibidem*, pág. 131.

⁴⁵ CARLI, S., *op. cit.*, 2006, pág. 34.

⁴⁶ *Ibidem*, pág. 33.

se asocia, en general, a los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle con otras identificaciones o estigmas: son “personas en conflicto con la ley”, “personas carentes”, “personas comprometidas con el consumo de sustancias tóxicas”, etc. Concebir a un ciudadano como un sujeto con derecho a la educación, para no quedar en la mera enunciación, implicaría la existencia de propuestas que alojen la complejidad de las situaciones.

En varias oportunidades, la coordinadora del CEIA ha expresado el deseo de muchos de invisibilizar a personas en situación de calle. A pesar de esto, ingresar en el CEIA asegura la inscripción en un registro, son parte de un sistema educativo. Por tal motivo, los docentes han defendido la pertenencia a la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente (actualmente denominada Gerencia Operativa de Educación del Adulto y del Adolescente), y/o la acreditación del nivel primario brindada por dicha dirección. Esto ocurre porque, en sintonía con la lucha por la igualdad, no se conforman con la alfabetización, sino que defienden la acreditación del nivel primario, como otros tantos adolescentes y jóvenes. Es una apuesta continua de los docentes a contribuir con los estudiantes en su configuración como sujetos de derechos y en la participación en diferentes ámbitos de la sociedad. No solo en los que le son “atribuidos”, sino en otros, con proyectos de mediano y largo plazo:

Es muy importante esto que yo te planteaba hace un rato, de cómo uno va construyendo con los pibes una historia y una historia positiva, digamos. Más allá de toda la realidad, que es bastante complicada. Pero me parece fundamental hacer pie, a los pibes, darles un espacio valioso en todos los planos, el plano afectivo, el plano donde ellos realmente se puedan desarrollar o intentarlo, y después, digamos, que sea una herramienta, que eso, a veces, es lo que nos cuesta más porque como es un problema social, digamos, que los pibes una vez que egresan, como los que no, ahí hay algo que hay que laburarlos y que no va a depender solo de nosotros, sino que ellos realmente van a tener que ser parte de, con las herramientas que podemos transmitir, empezar a construir un espacio o distintos espacios donde puedan seguir este aprendizaje de ser sujetos, de pelearla, de todo lo que nos demuestran acá y todo lo que nosotros peleamos para sostener esas cosas buenas.⁴⁷

Las identidades se aprenden y son construidas en relación a “otros”. Esos otros van desde los más cercanos –vínculos parentales y familiares más amplios–, hasta las instituciones, barrios, medios de comunicación, etc. Por tal motivo, el vínculo entre los atributos externos que reciben y las

⁴⁷ Entrevista a docente.

autoatribuciones (las que cada persona construye y de las que se apropia), es significativo a la hora de reflexionar sobre esas construcciones identitarias.

4.4. Experiencia escolar y construcción de ciudadanía

Para abordar este apartado, retomamos conceptualizaciones sistematizadas por Litichever,⁴⁸ según las cuales la ciudadanía es una construcción y por lo tanto resulta pertinente pensar en ampliación o restricción de la ciudadanía y no en clasificaciones de “ciudadanos” y “no ciudadanos”. En este sentido, no se cuestiona esta condición en los estudiantes, sino que se problematiza el no cumplimiento de ciertos derechos o el acceso parcial.

Una docente plantea un desafío al que se enfrentan constantemente:

[...] más allá de la clase en sí misma, yo primero pienso en nosotros como maestros, cómo nos vamos formando acá, en ese sentido, esto que pasa acá (durante la estadía en la UOCRA), en general, cuando uno trabaja con chicos con ciertas carencias materiales, que lo más rápido es verlos como pobrecitos, que sería lo contrario a la construcción de ciudadanía [...] poner el acento en lo que les falta, en lo que no tienen, [...] no tienen familia, no tienen, porque estos chicos no tienen casa. Bueno, lo laburamos entre todos, nos vamos formando, vamos creciendo en verlos a los pibes desde otro lugar, desde lo que sí tienen, creo que esto es la base, es anterior a lo que yo pueda trabajar en el aula, que es la mirada que tengo sobre los pibes, digamos. Y, después, puedo trabajar

⁴⁸ “[...] la idea dinámica de ciudadanía como una condición en movimiento, que no es estática ni predeterminada. Se van dando movimientos que permiten incluir como ciudadanos plenos de una sociedad a sectores que estaban excluidos, del mismo modo que se dan procesos en las sociedades que acentúan la exclusión. En este sentido tomamos la noción de ampliación de ciudadanía para dar cuenta de una situación que puede ampliarse o restringirse y que está en permanente construcción. La ampliación de ciudadanía tiene que ver con una serie de reconocimientos que permiten posicionar a los sujetos como ciudadanos plenos. En primer lugar, supone la necesidad de reconocer las desventajas históricas y las desigualdades en el acceso a la titularidad de derechos (Llobet, 2007). En segundo lugar, la consideración del sentido que los propios sujetos le atribuyen en su vida cotidiana a la ciudadanía (Kabeer, 2005). En tercer término, el reconocimiento de las interpretaciones de necesidades por parte de los sujetos en situación de desventaja (Fraser, 1998). Luego, también, considerar la pluralidad de diferentes identidades, étnicas y culturales, reconociendo las diferentes posiciones de los sujetos (Mouffe, 1998). Finalmente, la concepción colectiva de la ciudadanía asociada a la participación de los sujetos en la vida pública como portadores de intereses particulares, en un marco de coexistencia de derechos universales y particulares (Di Marco, 2005)”, en LITICHEVER, C., op. cit., 2009, pág. 16.

los planetas, el universo, pero el tema es cuando lo miro, cuando lo veo, cuando lo corrijo, no estoy ahí con “porque vos no tenés”, trabajar con la potencialidad del pibe, en eso yo creo que nos ayudamos todos pero a un nivel que no te lo puedo explicar. Desde el equipo de apoyo, la psicóloga, y todos nos nutrimos porque todos venimos con eso y todos vamos laburando. Esto, empezamos a hacer reuniones de padres desde que estamos acá. Antes no hacíamos reuniones de padres. Empezó el año pasado. “Porque los chicos no tienen familia, no tienen vivienda”, “no sabemos con quién cuentan, con quién no cuentan, apostemos a lo que sí tienen y trabajemos con lo que sí tienen”. La primera trabajadora social, que estuvo muchos años acá, fue una de las que más hinchó para esto. Además, yo tengo las palabras de ella diciéndome “sí pueden, sí tienen, viste”. Apostar al pibe, a que sí puede. Yo creo que eso, digo, cuando me decís construcción de ciudadanía yo pienso en eso. Y mismo, como mirada hacia el Centro Educativo, cambió o, por lo menos, a mí me cambió, la mirada de la escuela también, porque nosotros para el afuera somos, repetimos, reproducimos la situación de los pibes. “No tenemos edificio”. Bueno, ahí, viste, “sí tenemos escuela, sí tenemos, no tenemos edificio pero tenemos escuela”. Bueno, eso como la base.⁴⁹

Como se ha señalado en varias oportunidades, el trabajo en torno a la construcción de ciudadanía es un trabajo integral asumido por los integrantes del equipo y propuesto a los estudiantes. Una investigación de análisis comparado acerca de personas en situación de calle realizada sobre el CEIA y el Proyecto Arte Sin Techo (AST),⁵⁰ da cuenta de cómo las prácticas promovidas en dichas instituciones son parte de un proceso de construcción de ciudadanía:

Llegado el momento de identificar las capacidades que se pretenden instalar en estos espacios en pos de la inclusión de sus participantes, tanto en el caso de AST como en las clases y talleres del CEIA, es posible destacar la implementación de necesarias normas de convivencia cuando se trabaja en dinámicas grupales [...]. Como también sucede en el CEIA, en donde saber esperar un turno, esperar que el docente los corrija o entender que hay procesos para la realización de las consignas, intenta dar cuenta de tiempos y etapas necesarias tanto para el aprendizaje como para la vida en sociedad [...].⁵¹

En este plano, el trabajo orientado a la organización y participación de los estudiantes ha variado a lo largo del proceso de institucionalización

⁴⁹ Entrevista a docente de tercer ciclo.

⁵⁰ KULLOCK, J. y ROCHA, M., op. cit., 2011.

⁵¹ *Ibidem*, pág. 125.

por las características de los grupos. Al comienzo, muchos eran adultos con experiencias de organización en colectivos sociales y/o políticos. En cambio, en la actualidad, mayoritariamente son adolescentes sin experiencias de este tipo. Uno de los primeros docentes recuerda que “había una generación de estudiantes que tenían inquietudes sociales. Egresó y no se fue reemplazando. Hay pibes más chicos. Hoy no hay referentes entre los pibes”.⁵² A su vez, la supervisora de Centros Educativos en los inicios del CEIA también valora la contribución de las estudiantes de AMMAR (Asociación de Mujeres Meretrices de la CTA) y de cómo se hacían cargo de talleres de salud sexual: “Tenían un gran espíritu de llevar adelante un montón de cosas, de organizar, ¿no? Incluso hicieron cursos, participaron de talleres de educación sexual para los alumnos, les explicaban bárbaro porque les explicaban con sus palabras”.⁵³

Para muchos de los actuales estudiantes, las primeras experiencias de organización y participación son las promovidas por el CEIA. Un ejemplo de este tipo es la elección de delegados y/o representantes por grupos para planificar una actividad o resolver un conflicto. Una de estas experiencias fue llevada adelante en uno de los viajes de fin de año. Como explica una de las docentes, “en el viaje hubo delegados. Los elegían los maestros, iban rotando por día, y ellos informaban al resto del grupo las actividades del día, y evaluaban por la noche”.⁵⁴ Otro ejemplo a destacar es el taller de mini-esculturas con materiales descartables o reciclables que un estudiante llevó adelante en 2011. La coordinadora de talleres, junto con una integrante del equipo de apoyo, delinearon el encuadre del taller, pautaron los días y horarios, la duración y las fechas de inscripción y el estudiante fue quien dictó las clases. A lo largo del taller, el alumno en su rol “docente” puso de manifiesto aptitudes adquiridas a partir del vínculo con sus propios docentes. Presentó un tipo de organización y una modalidad de enseñanza similar a la que asume diariamente el equipo del CEIA.⁵⁵ Una tercera experiencia se

⁵² Reunión de equipo, 3 de septiembre de 2010.

⁵³ Entrevista a supervisora de Centros Educativos.

⁵⁴ Reunión de evaluación, 19 de diciembre de 2011.

⁵⁵ “Tras el almuerzo JC aparece en la sala de profesores, empieza a buscar los materiales que necesita. No encuentra muchos de ellos y le pide a la trabajadora social que lo ayudemos a buscarlos en el cuartito donde se guardan los materiales especiales de algunas actividades y materias. Me llamó mucho la atención la seriedad de JC, una seriedad serena pero con una personalidad fuerte, segura. Entramos al aula y la trabajadora social me cuenta cómo surgió la idea. JC siempre nos regalaba unos muñequitos que él hacía con cubiertos descartables y entonces le propusimos abrir un taller para que le enseñe la técnica al resto de sus compañeros. Los cupos son limitados porque quieren evitar desbordes de los pibes que JC no pueda manejar. Entran dos alumnos y rápidamente JC les dice que se sienten en la mesa. Él ya había dejado todo dispuesto, un nylon para cubrir la mesa, trajo los materiales necesarios y ubicó estratégicamente velas para que todos podamos trabajar. Todos nos sentamos y seguimos la

realizó en el Jardín del CEIA, cuando las maestras convocaron a los padres y madres (algunos o muchos de ellos, según el año, estudiantes del CEIA), a reflexionar sobre situaciones y evaluar posibles maneras de resolverlas:

Docente del Jardín: –Empezamos a plantear los problemas que teníamos a las familias. Por ejemplo, una de las docentes se va a las 15.30hs., y si alguna de las otras dos maestras faltaba, media hora se quedaba una sola persona, y decidimos que una persona sola no va. [El jardín está en el quinto piso, mientras la mayoría de las actividades se realizan en el tercer piso]. Consultando a los padres, a veces, se resolvía que las clases terminaran a las 15.30h.s, otras se quedaba alguna madre. Una vez se hizo una asamblea porque una nena venía sola con su hermano de 7 años, surgieron alternativas, pero esta mamá no quiso recibir ayuda, dejaron de venir. Se armó un buen vínculo con las familias.

Una de las integrantes del Equipo de Apoyo valora el alojamiento que hacen de padres y chicos. Comenta las condiciones de dos estudiantes en situación de calle –estaban alojados temporariamente en un hotel– con una beba de quince días y dice que fueron al Jardín, y todas las maestras se dispusieron a conseguirle ropa, un porta *infant* prestado, hablaron con la mamá sobre el amamantamiento.

consigna. JC nos explicó brevemente las técnicas. Uno de los chicos activó a trabajar al instante. El otro se sentó y se puso a pagar y a recitar alguna milonga. Todo fluía con tranquilidad. Los tres alumnos estaban atentos por si nosotras necesitábamos ayuda con algo y nos incentivaban al ver la frustración en nuestros rostros. A ambas nos costaba bastante incorporar la técnica y lograr hacer alguna figura. De todos modos, la búsqueda nos divertía. [...] Le pregunté a JC si alguien le había enseñado a hacer miniaturas con materiales descartables, ‘aprendí solo’, me explica. ‘Sabés el tiempo que me llevó poder hacer algo bueno’, agrega otro de los chicos. La realidad es que es un espacio para crear y ellos lo aprovechan, han hecho miniaturas con un nivel de detalle destacable, ya sean monstruos, animales, insectos, autos, etc. ‘Esto es un desastre, no puedo’, sentencia una alumna de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Madres de Plaza de Mayo que estaba presenciando el taller como parte de su práctica pre profesional en el CEIA. ‘No digas eso, mirá, mirá qué bueno lo que hiciste’, la anima JC. Es sorprendente ver el cambio de roles que se instala en esta situación en particular, ver a los alumnos replicando el mismo modo de acompañar a los demás que los docentes llevan adelante en las aulas diariamente. [...] Al llegar a la finalización del taller, de a uno se van yendo al recreo. Un docente y JC siguen pintando concentrados. Se suma el docente de Narración y trae una minifilmadora y nos graba. Me acerco, le doy mi miniatura y les pido que cuando puedan lo pinten. ‘La idea es que quién lo hace lo pinta y lo termina’, me explica seriamente JC. Le explico mi situación, que me encantaría volver al taller pero que dadas las circunstancias laborales se me hace muy difícil. Uno de los docentes se ofrece a pintarlo por mí. Al saludarlos, JC me despide con un ‘gracias por venir’. [El día del acto se expusieron los trabajos de los chicos del taller de JC. Entre muchos otros encontré mi miniatura y la de la alumna de Trabajo Social pintadas, expuestas junto a las del resto]”, Observación, 15 de junio de 2011, turno tarde, taller de Arte de contraturno.

Docente del Jardín: –Riqueza del intercambio con familias del barrio. Se intercambiaban otras maneras de vivir, estrategias, entre familias del barrio y del Isauro. Un aprendizaje para todos.⁵⁶

El proyecto de Jornada Extendida anuncia como objetivo general: “construir ciudadanía no solo en el nivel legal, en cuanto titularidad de derechos, sino en el plano concreto vinculado con la provisión efectiva de los mismos”.⁵⁷ ¿Qué se promueve para lograr este objetivo?

Una cosa muy importante que se trabaja, siempre está, es de la propia identidad, quién soy, qué quiero, siempre, digamos, este año a partir del eje del cuerpo, a partir del héroe colectivo, se trabaja concretamente, se plasma desde la narración, digamos, crear textos que tengan que ver con el “yo soy” o “quién soy” o “cuántos ‘yo’ tengo adentro mío”; en Plástica, con un tema muy fuerte que es el retrato, digamos, que es bastante difícil, el tema de representarme a mí mismo en un papel. Desde un taller de oficio en contra turno, en normas de convivencia, saber esperar un turno, tener paciencia hasta que una masa leude o, no poder conectar los cables así, en Electricidad, porque esto salta, son como, digamos, como los chicos, por ahí, viven siempre un presente muy inmediato y muy veloz. Este tipo de temas para trabajarlos desde el ser ciudadano es importante, por ahí, como requisito, ¿no?⁵⁸

El equipo pensó espacios para explicitar esa formación. En el año 2009 se iniciaron clases de ciudadanía para todos los ciclos a cargo de la coordinación y del equipo de apoyo, con una frecuencia semanal o quincenal. Luego de una evaluación se decidió que al año siguiente solo tengan clases de ciudadanía los alumnos de ambos turnos de tercer ciclo, debido a que la carga horaria del equipo de apoyo no era suficiente para sostener las clases mencionadas.

Durante el 2010, el CEIA atravesó varios conflictos con respecto a la obtención de un edificio propio: la UOCRA decidió no ceder el lugar para el año siguiente y el Ministerio de Educación de CABA no daba respuestas para garantizar la continuidad en otro edificio. Este tema fue abordado en las clases de ciudadanía con los estudiantes de tercer ciclo. Se trabajó sobre la conformación de los Poderes del Gobierno (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), los derechos, la diferencia entre gobierno y estado y “lo público” y “lo privado”, entre otros. Asimismo, en varias oportunidades se recurrió a la Legislatura Porteña para dar cuenta de esta situación y se participó de las reuniones de la Comisión de Educación. En ambas instancias han intervenido estudiantes del CEIA:

⁵⁶ Reunión de evaluación, 16 de diciembre de 2010.

⁵⁷ Proyecto de Jornada Extendida.

⁵⁸ Entrevista a coordinadora de talleres.

Docente: –Y bueno, los chicos, muchos de ellos fueron a la Comisión de Educación de la Legislatura. M habló porque ella quiso. M, por ejemplo, es un caso. M no hablaba. El año que entró M, yo era maestra de ella en segundo ciclo, me acuerdo el día que estaba escribiendo en el pizarrón y escuché la voz de M. Recuerdo esto, viste, dije: “ay, mirá, la voz, tiene voz”, viste. No hablaba, ni una palabra. Y M en el acto de fin de año cantó en el escenario.

Coordinadora: –Y M viene al taller de Radio que van, cada quince días, al taller del Carrillo...

Docente: –El taller de Radio con M debe haber tenido un efecto así, ha ayudado a que M hoy hable ante la gente, en público, en la conferencia de prensa que dice la coordinadora. En el 2008 hicimos dos conferencias de prensa, una en junio y otra en diciembre. En la que hicimos en diciembre en la Legislatura hubo oradores como la presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, estaban una de las dos de las Abuelas de Plaza de Mayo...

Coordinadora: –Algún legislador...

Docente: –Estaban Tati Almeida, no sé, bueno, todos, Tito Nenna, oradores que tienen práctica, viste. Y terminan de hablar y dicen “¿alguien quiere decir algo?”, y M levanta la mano. Ella solita pidió el micrófono y empezó a decir todas las cosas a las que tenían derecho ellos, todas las cosas que les habían quitado, eso es construcción de ciudadanía...⁵⁹

En el 2011, se reemplazan las clases de ciudadanía por espacios de participación de los estudiantes fuera del aula. Por un lado, esto ocurrió por la poca disponibilidad horaria de quienes llevaban adelante esta tarea; por otro lado, se hizo para innovar y desarrollar otra manera de promover procesos de reflexión sobre la ciudadanía. A comienzos de ese año, un representante de cada ciclo y del grado de nivelación participaban de una reunión semanal organizada por integrantes de la coordinación y por un integrante del equipo de apoyo. El fin era armar el acto de inauguración del nuevo edificio. Este espacio tenía como objetivo a largo plazo, generar un marco de participación en el que los estudiantes pudieran traer los temas o problemas que sus compañeros querían tratar. Asimismo, se buscaba involucrarlos en otras actividades del CEIA, socializar información, etc. Esta instancia se sostuvo hasta la realización del acto de inauguración. En las reuniones de equipo previas y posteriores al acto, surgieron propuestas re-

⁵⁹ Entrevista a docente de tercer ciclo y a la coordinadora de talleres.

lativas a la apertura de nuevos espacios en consonancia con la experiencia vivida, como la creación de un centro de estudiantes.

Otro momento pensado para reemplazar las clases de ciudadanía fue una asamblea colectiva de alumnos y docentes al comienzo de cada jornada escolar. Este encuentro tenía lugar en el turno mañana y en el turno tarde.⁶⁰ Así lo recuerda un docente:

Ese espacio se creó el año pasado que fue cuando... el primer año que estábamos en el nuevo edificio... Y, esto que yo te decía, el estar en el nuevo edificio nos permitió pensar en un montón de cosas, en cómo íbamos a habitar este lugar. Y me acuerdo que la Coordinadora General había ido a Córdoba, [...] que se creó una escuela parecida, de alguna manera, al Isauro. Entonces, había ido a un encuentro y vino y nos contó un montón de rituales que tenían en esa escuela como por ejemplo una asamblea a la mañana que, el saludo era tipo asamblea, que se pasaba la lista, que se contaban las novedades... Y el año pasado el eje que tomamos para los contenidos era la palabra. Entonces, dijimos “bueno, qué mejor que generar este espacio en donde los chicos puedan tomar la palabra y que pueda circular”. Quizás, el primer objetivo era “bueno, hagamos una asamblea”, “no, bueno, una asamblea, quizás no sale, bajemos un poco las expectativas, empecemos por una charla, un saludo, y veamos cómo progresa”. Y, bueno, al principio y aún hoy, la palabra está, más claramente, del lado de los maestros que de los chicos. Este año volvimos a evaluar para ver qué hacíamos, lo que queríamos, lo que no... A la tarde, también, es difícil de sostener, por los horarios, es más corta la tarde... Y, bueno, volvimos a evaluar que sí, que era un proceso, que los chicos no iban a tomar la palabra porque nosotros les proponíamos un espacio, que era algo que tenía que construirse y que nosotros teníamos que darle más tiempo, así que todas las mañanas seguimos preguntando “¿alguien tiene algo que decir?” Silencio. Alguno te tira un chiste... Tuvo momentos mejores cuando, por ahí, algunos docentes cantaban, o con otra docente traíamos un acertijo o un desafío matemático, qué sé yo... Pero, es difícil de sostener, también. Pero bueno, yo soy una de las defensoras de que hay que sostenerlo.⁶¹

⁶⁰ “Al terminar el desayuno, una de las docentes inicia una suerte de asamblea en el comedor con todos los alumnos presentes y algunos docentes. Les anuncia que es un día muy especial porque una de las alumnas de nivelación cumple años. Todos le cantan el ‘feliz cumpleaños’, algunos se acercan a saludarla, ella se pone muy vergonzosa. Luego, la docente les pregunta si alguno tiene alguna novedad para contar, charlan entre todos e ‘izan’ la bandera. No tienen mástil pero entre dos alumnos abren la ventana del comedor y la tienden hacia afuera, dando inicio al día lectivo”, Observación Nro. 3, 31 de mayo de 2011.

⁶¹ Entrevista a docente de nivelación y tercer ciclo.

A pesar de no cumplir con todas las expectativas para las que fue creado, este momento de encuentro cotidiano antes de dar comienzo a las clases, fue sostenido por el equipo docente ya que es considerado parte de un proceso de apropiación y se aspira a que sea un momento de diálogo de todos los actores de la escuela.

A veces se promueven espacios de intercambio grupal para que los alumnos puedan conversar sobre situaciones conflictivas y den alguna sugerencia sobre cómo solucionar el problema o sobre cómo se puede reparar un hecho. Por ejemplo, ante un robo en el aula los docentes conversan con el grupo acerca del respeto, el cuidado entre los compañeros y las normas institucionales; luego se les da un tiempo para el diálogo entre ellos. Los docentes reconocen que dejar del lado de los estudiantes la resolución de algunos conflictos es una dinámica rica para trabajar sobre temáticas de convivencia, pero también conlleva un posible riesgo: soluciones no acordes a las normas institucionales o al respeto por los derechos de todos. Un acontecimiento suele ser recordado en momentos similares. Durante la estadía en el MOI, un estudiante varón le pegó a su novia. Frente a lo sucedido, los docentes convocaron a los alumnos para reflexionar sobre la situación y las posibles medidas a implementar, suponiendo que iban a coincidir en sancionarlo. Sin embargo, los estudiantes responsabilizaron a la mujer, sosteniendo que ella se “merecía” ese golpe por provocarle celos a su pareja. Los docentes intentaron problematizar la situación y fueron ellos los que tomaron la decisión final de sancionar al responsable del acto violento. Este hecho muestra la complejidad del asunto: hay diferentes legalidades en juego. En otras oportunidades los estudiantes pudieron resolver sin inconvenientes y de forma creativa otras situaciones.

En varias entrevistas y registros de reunión se evidencia el interés por la participación de los estudiantes en otros espacios y por la creación de un Centro de Estudiantes y/o un Consejo de Convivencia. En el 2014, a partir de las prácticas pre profesionales de estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UBA –acompañados por la trabajadora social del CEIA–, se promovió el Consejo de Convivencia⁶² con la representación de cada grupo escolar.

Una manera posible de visualizar qué procesos de la construcción del ser ciudadano se promueven desde el equipo y de determinar de cuáles se apro-

⁶² El Consejo de Convivencia es un espacio donde hay representantes de cada grupo de estudiantes y del equipo docente. Dentro de los propósitos, se pueden mencionar: generar un espacio de intercambio entre estudiantes y docentes sobre las necesidades institucionales; conversar sobre los problemas que perciben los estudiantes y posibles respuestas; promover proyectos colectivos por iniciativa de los estudiantes.

pian los estudiantes, es identificar el perfil del egresado de la institución. La investigación de Kullock y Rocha así lo expone:

[...] justamente, esos cambios que la situación de egreso concretiza se vuelven herramientas específicas y facilitadores disponibles para que la inclusión social de estas personas pueda ser completada. Cada una de las instituciones pretende instalar distintas aptitudes en sus participantes, aunque todas confluyen en un mismo punto: la construcción de ciudadanía y la inclusión social.⁶³

En el caso del CEIA, las autoras sostienen que:

[...] más allá del manejo de ciertos contenidos curriculares, se busca que los egresados puedan abordar problemáticas de interés –de índole familiar, sexual, sanitaria, habitacional y socio política–; que puedan romper con el individualismo y construir vínculos de solidaridad con los compañeros; e incorporar “*la posibilidad de una cosa grossa de comunicación con los pares, con los maestros*” (Entrevista a Adela Toresano, Anexo, p. 46); que desarrollen una capacidad para expresarse, comunicar lo que les pasa y preguntar lo que no comprenden (Entrevista a Laura Cestona, Anexo, p. 46); que se desenvuelvan con autonomía y puedan constituirse en sujetos concientes que valoran su palabra, su historia y lo colectivo (Entrevista a Pablo Garacotch, Anexo, p. 53), habilitando así la posibilidad de que construyan “*proyectos de vida más a largo plazo porque los proyectos que traen los pibes acá [al Isauro], [que] son más inmediatos, cuestiones más básicas para sobrevivir*” (Entrevista a Pablo Garacotch, Anexo, p. 53).⁶⁴

Los estudiantes se acercan al CEIA con experiencias previas en las cuales, muchas veces, los han “clasificado” con “sobriedad” o como “chicos problema”. Sin embargo, el deseo por aprender y asistir a una institución educativa se mantiene y está asociado a las expectativas hacia la escuela: la posibilidad de construir un proyecto de vida y la participación en prácticas que los reconozcan como estudiantes, como parte de un colectivo valorado socialmente.

Los “destinatarios” del proyecto institucional tienen su cuota de poder en la medida en que solo ellos pueden legitimar la propuesta, apropiársela y mantenerla. El crecimiento sostenido de la matrícula demuestra el grado de interés de los estudiantes y la necesidad de brindar este tipo de espacios educativos que incluyan a la población convocada.

⁶³ KULLOCK, J. y ROCHA, M., op. cit., 2011, pág. 151.

⁶⁴ *Ibidem*, págs. 151-152.

5. Consideraciones finales

La investigación realizada nos ha permitido indagar sobre el proceso de institucionalización del CEIA. Se ha reflexionado, especialmente, sobre las prácticas y los sentidos atribuidos por los actores. Se han analizado también las modificaciones de los aspectos organizacionales y culturales, así como los conflictos suscitados en ese proceso y en la cotidianidad de la institución escolar. Los cambios instituidos tienen como objetivo ampliar los procesos de escolarización para poder incluir a estudiantes con experiencias de vida en calle.

Para facilitar la lectura, las consideraciones finales han sido organizadas en torno a cuatro ejes: el primero se ocupa de la institución como lo cristalizado hasta el momento y los rasgos característicos por los cuales es identificado el CEIA. El segundo refiere a las políticas públicas y a las capacidades estatales, así como a las respuestas locales para enriquecerlas. El tercero alude a las legalidades en juego al señalar tres maneras de regular las prácticas de los participantes y al considerar las tensiones existentes. El cuarto nuclea los estudios con respecto a los aspectos organizacionales de la institución escolar y las relaciones entre los procesos de estructuración y de desestructuración vinculados con los mismos. Por último, tras el análisis de los ejes, se explicitan los aportes de la investigación que contribuyen al debate vigente sobre la educación y la ampliación de la ciudadanía en un horizonte de igualdad.

5.1. Institución

La institución fue estudiada como una “bisagra” entre las políticas públicas existentes y las prácticas educativas promovidas por el equipo docente en pos de incluir en procesos de escolarización a niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle. Hemos registrado varias líneas de acción de los docentes orientadas a las problemáticas vinculadas con la vida de los estudiantes: la salud (el cuidado del cuerpo, la prevención, la salud sexual y reproductiva desde una perspectiva de género, las enfermedades,

el tratamiento de adicciones, etc.), el trabajo (capacitación en oficios y experiencias laborales), la vivienda (hogares, paradores, subsidios habitacionales) y la educación (la continuidad de la trayectoria educativa hacia otros niveles y modalidades). Hemos señalado también los desafíos presentados, en especial, el de cómo dar respuesta a situaciones problemáticas en pos de generar las condiciones para un proceso de aprendizaje y de construcción de circunstancias subjetivas que promuevan prácticas sostenidas de manera autónoma y responsable por los estudiantes involucrados.

Esta variedad y cantidad de dimensiones de trabajo asumidas por el equipo, se convierte en una dificultad en la medida en que obstaculiza mantener el trabajo en el aula y/o recarga la tarea docente. En relación al primer aspecto, lo que la institución escolar no promueve desde su función no es retomado por otras instituciones. Se deja, por lo tanto, un “lugar vacío” y los estudiantes no pueden acceder a ciertos bienes sociales y culturales. En relación con el segundo punto, los docentes son testigos de experiencias muy injustas de descuido y de riesgo para la vida de los estudiantes y pareciera que la “elección” sobre qué priorizar ante tantos derechos vulnerados recae cotidianamente en ellos (a falta de otros actores que se responsabilicen). A lo largo de la historia del CEIA se crearon dispositivos institucionales orientados a aliviar la “sobrecarga” o facilitar el trabajo docente, como las reuniones de equipo y de supervisión. Sin embargo, la sensación expresada en las entrevistas por los docentes es que nunca alcanza lo realizado frente a las realidades de los estudiantes. Entonces, por un lado, se instituyen espacios favorables para las condiciones de trabajo pero, por otro, se suman proyectos que requieren de nuevas tareas.

Frente a un Estado que no llega a atender las múltiples problemáticas, se encuentra un equipo que busca continuamente extender la propuesta para incluir las necesidades y deseos de los estudiantes. En este sentido, el proceso de institucionalización del CEIA fue y es muy dinámico. Podemos caracterizarlo recurriendo a la física como un proceso con dos fuerzas: una centrípeta¹ y otra centrífuga. La primera alude a la búsqueda de recursos, docentes y proyectos para integrar y potenciar la propuesta institucional. La segunda refiere a la articulación con otros actores en pos de avalar el proceso de institucionalización, participar de acciones para “defender” las prácticas instituidas y acompañar el pedido de mejores condiciones. Asimismo, se relaciona con la vinculación con otras instancias públicas y ONG en las que el equipo docente puede encomendar el tratamiento de algunas problemáticas o la promoción de proyectos de vida.

¹ Fuerzas centrípetas: fuerzas que empujan desde afuera hacia el centro. El término centrípeta proviene de las palabras latinas *centrum*, ‘centro’ y *petere*, ‘dirigirse hacia’. Fuerzas centrífugas: centrífuga significa que ‘huye del centro’.

5.2. Políticas públicas y capacidades estatales

En sus comienzos, el proceso de institucionalización del CEIA estuvo más ligado a experiencias de Educación Popular relacionadas con movimientos sociales y con la CTA (Central de Trabajadores de la Argentina). Paulatinamente –con el crecimiento de la propuesta educativa y la confluencia de diversas instancias del Ministerio de Educación de CABA–, el equipo se referenció en colectivos más amplios, como el gremio docente, y se reconoció como parte de un sistema educativo, aunque sin dejar de identificar las diferencias entre las prácticas tradicionales y hegemónicas de este y las del centro.

La simultaneidad de programas socioeducativos existentes en CABA de por sí, no implica una política, esto es, la existencia de una direccionalidad para nuclearlos en un mismo horizonte. Si bien dadas las características de este estudio no estamos en condiciones de valorar si estuvo presente y de qué manera esta direccionalidad, sí pudimos constatar a partir del trabajo de campo que, a excepción del Programa Puentes Escolares, los diseños de estos programas no contemplaban a los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle. En este sentido, el trabajo del equipo docente estuvo orientado a convocar a diferentes programas socioeducativos e integrarlos a una propuesta institucional para facilitar el acceso de los estudiantes con experiencias de vida en la calle a ciertos bienes educativos y culturales.

Al detenernos en las políticas públicas analizadas en capítulos anteriores, tanto las educativas como las de otros ámbitos y las de diversos niveles del Estado, se señalaron algunos límites en las capacidades estatales. Ante estos, el equipo docente dio respuestas de forma local al recurrir a varias estrategias: acudir a múltiples instancias estatales, apelar a diferentes niveles estatales, forzar al Estado a reconocer la situación de calle, establecer alianzas con otros actores e incluir recursos dispersos en una propuesta más integral dentro de un horizonte de igualdad. A continuación reflexionamos sobre cada una de estas cinco estrategias.

- Acudir a múltiples instancias del Estado

La propuesta institucional y la POF (Planta Orgánica Funcional) fueron constituidas por varios ámbitos del Ministerio de Educación de CABA. Por un lado, fueron compuestas por la instancia con mayor grado de formalización, la Supervisión de Centros Educativos bajo la Gerencia Operativa de Educación del Adolescente y del Adulto. Esta Gerencia tiene características similares a las de Nivel Primario, Nivel Medio, Educación Especial, etc., y garantiza la acreditación del nivel primario y toda la documentación necesaria (boletines, registros de asistencia, etc.) que instituye a una persona como estudiante. Por otro lado, fueron conformadas por los programas socioeducativos, espacios con menor grado de formalización en las propuestas

educativas, en la contratación de los docentes, en los reglamentos escolares o en la ausencia de los mismos. La confluencia de estas instancias variadas le atribuyó al CEIA una singularidad dentro del sistema educativo. Al no tener una normativa, por momentos, esta particularidad deviene en una fragilidad institucional: el equipo del CEIA debía acordar o negociar constantemente la continuidad de los docentes en sus cargos. En otras circunstancias, esta singularidad se constituyó como una fortaleza: el equipo docente podía recurrir a diferentes Direcciones y Programas en su búsqueda de recursos y profesionales en pos del crecimiento del proyecto institucional y de la promoción de mejores condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la constitución de la pareja pedagógica.

Además, el equipo del CEIA ha recurrido a otros Ministerios para facilitar mejores condiciones en el tránsito de la escolaridad y para generar proyectos de vida que los alejaran del estado de incertidumbre en el que muchos se encuentran.

- Apelar a diferentes niveles del Estado

Cada nivel del Estado (jurisdiccional y nacional) tiene autonomía política al ser parte de un gobierno federal. Los docentes recurren tanto a CABA como a Nación, al considerar las políticas públicas implementadas y su direccionalidad política. Los integrantes del equipo docente están atentos a identificar necesidades, problemas y deseos de los estudiantes. Cuando emprenden acciones, realizan un análisis con respecto a las políticas públicas vigentes y deciden por dónde potenciar la búsqueda de recursos. Así, por ejemplo, en los últimos años del proceso de institucionalización han convocado a diversos Ministerios del Estado Nacional, ya que estuvo en un proceso de recuperar soberanía política para favorecer a los sectores populares (2003-2015).

- Forzar al Estado a reconocer la situación de calle

Los estudiantes están inscriptos en un registro escolar de asistencia donde figura el ítem “domicilio”. Los docentes, en varias oportunidades, lo completan y escriben “situación de calle”. De esta manera, se hace pública la condición de vida y el GCBA toma conocimiento de dicho desamparo. Se amplían así los procesos de escolarización presentes: el CEIA es parte de un sistema educativo que involucra a niños, adolescentes y jóvenes con otras características a las esperables en el “estudiante tipo”.

- Establecer alianzas con otros actores

El proceso de institucionalización estuvo signado por las alianzas con diferentes actores. Para ejemplificar, podemos recuperar algunos de los sucesos descritos en este trabajo. En los inicios, tuvo lugar el alojamiento en la CTA (Central de Trabajadores de la Argentina) y en el MOI (Movimientos de Ocupantes e Inquilinos). En la implementación del proyecto de Jornada Extendida hubo acuerdos con los coordinadores de los programas socio-

educativos para que destinaran recursos y docentes al CEIA. En la consolidación de la propuesta se produjo la intervención de la AGT (Asesoría General Tutelar), que instó al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a garantizar condiciones dignas y seguras en el edificio de la Av. Paseo Colón. Esta multiplicidad de actores y las distintas formas de participación señalan el entramado de pedidos, acuerdos y negociaciones necesarios para establecer el proyecto institucional.

- Inclusión de recursos dispersos en una propuesta más integral dentro de un horizonte de igualdad

El proyecto de Jornada Extendida, consolidado a partir del 2007, tiene el propósito de crear un espacio de abordaje integral de la educación, a través de una búsqueda constante de articulaciones con otros ámbitos públicos en pos de considerar varias dimensiones de la vida de los estudiantes. Dado que es un proyecto institucional, no se lo puede caracterizar como una política universal. Sin embargo, las motivaciones del equipo docente están orientadas por el reconocimiento de un sujeto de la educación cuyas condiciones de vida no sean consideradas un límite para el aprendizaje. Asimismo, apuntan a la implementación de aspectos organizacionales particulares para lograr objetivos universales. Se oponen así a la idea de “contener” a la población “en riesgo”.

Por último, es preciso subrayar que la ausencia de una normativa sobre la propuesta educativa institucional ha traído múltiples inconvenientes cotidianos y conlleva límites para replicarla. Aparece así una disputa por la legitimación de la experiencia para obtener, por un lado, un lugar simbólico, en tanto el centro educativo sea reconocido en su totalidad y en igualdad de condiciones con otras instituciones escolares; por otro lado, un lugar preciso dentro del sistema educativo y de los órganos de administración y dirección pedagógica del Ministerio de Educación.

Los docentes participan del espacio público y abren el debate en torno a la ampliación de los procesos de escolarización y a las formas organizacionales y aspectos culturales presentes en la experiencia transitada. En este sentido, transformar las instituciones, las políticas públicas y, consiguientemente, el rol del Estado, requiere de la participación de diversos actores comprometidos que condicionen, enriquezcan y/o disputen, según el caso, la propia práctica gubernamental.

5.3. Legalidades y tensiones

Hay una búsqueda por parte del equipo docente de regular sus prácticas y las de los estudiantes a partir de una ética de respeto y reconocimiento mu-

tuo. En este sentido, las normas del sistema educativo muchas veces no se subsumen a esta ética. Por ejemplo, el hecho de que un reglamento escolar no contemple las condiciones de vida de los estudiantes o no se busquen alternativas para que puedan ser incluidos es una situación de no reconocimiento de la identidad de los alumnos. El equipo docente no acata las leyes, las órdenes o pedidos provenientes de instancias jerárquicas meramente por tener esos estatus. Al contrario, son problematizados en el interior del equipo para luego ser consensuados o rechazados al promover otros que puedan alojar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde los inicios, el equipo docente se ha mostrado dispuesto y ha sumado a actores externos que contribuyeron con sus saberes, reflexiones e investigaciones sobre prácticas alternativas a las hegemónicas. Además, sostuvieron un diálogo con los protagonistas, tuvieron una actitud de escucha y brindaron herramientas para los desafíos de la vida institucional. Esta situación puede ser leída como la búsqueda de un control legítimo sobre prácticas que tienen en el centro a niños, adolescentes y jóvenes. Al respecto, Davini afirma que:

La cuestión no consiste, pues en suspender los controles, sino en definir procesos de control legítimos y formas legítimas de realización que fortalezcan la autonomía real para la concreción de la buena enseñanza. Un control social legítimo se define por la participación y el acuerdo entre los organismos de gestión y los actores de la práctica escolar, entre ellos los propios docentes, participando y comprometiéndose en la toma de decisiones sobre el tema que les atañe.²

A continuación se enuncian tres formas de legalidades identificadas en el proceso de análisis. Las legalidades están orientadas a regular las prácticas de los procesos de socialización –y, por ende, de los procesos de construcción de subjetividad de docentes y de estudiantes– en pos de alcanzar el objetivo propuesto: la restitución del derecho a la educación en un proceso mayor de ampliación de la ciudadanía. Es pertinente, también, recuperar las tensiones presentadas en los procesos de institucionalización de las mismas.

- Culturas escolares

Las culturas escolares –instituidas en la historia social y educativa desde la Modernidad– presentan a partir de ideas, teorías, rituales, modos de hacer y pensar, formas de regular las prácticas de los actores participantes. Como hemos señalado, a veces estas culturas escolares se encuentran de manera implícita, por eso ciertos autores refieren a una gramática escolar. En el caso del CEIA, y en las instituciones con un perfil inclusivo, algunos aspectos de

² DAVINI, M. C., op. cit., 1995, pág. 73.

esa gramática se vuelven explícitos, se promueve la reflexión y se intenta modificar aquello que excluye a los estudiantes de una experiencia educativa.

En esta oportunidad, queremos hacer foco en las culturas escolares como una forma de legalidad, en tanto hay expectativas hacia el rol docente, el comportamiento de los estudiantes, los contenidos y los modos de organizar el tiempo y el espacio que funcionan como parámetros a la hora de actuar y valorar las prácticas de los participantes, es decir, de regular las prácticas de los actores. Hay características implícitas y explícitas esperadas de un estudiante, de un docente, y de una institución escuela. Estas particularidades son parte de identidades de colectivos mayores: estudiantes, gremio docente y sistema educativo. A lo largo de este informe se han identificado rasgos de las culturas escolares que funcionan de esta manera, como por ejemplo, la identificación de la institución escolar con un proyecto a futuro, el enseñar y aprender contenidos universales y los agrupamientos según el nivel de escolarización.

Existen tensiones cuando esta legalidad se contradice con otras presentes en la dinámica institucional, como lo hemos desarrollado en el Capítulo 2: las vinculadas con las experiencias de vida en la calle y las “ranchadas”, en particular. No obstante, se valora el trabajo del equipo docente en torno a los aprendizajes sociales como una manera más de apropiarse de las legalidades de la institución escolar y de otros ámbitos sociales. Asimismo, como hemos señalado en el Capítulo 4, las “distancias” entre las diferentes legalidades en juego presentan situaciones que ameritan la discusión en torno a la participación de los estudiantes. Esto ocurre, por ejemplo, cuando hay conflictos entre dos “ranchadas” y los participantes de las mismas quieren resolverlos bajo sus parámetros en la escuela.

- Vínculos educativos

Hemos desarrollado la importancia que han cobrado los vínculos personales y afectivos en las escuelas. Cierta centralidad de “lo relacional” prevalece frente al declive de los valores y normas sociales trascendentes de las instituciones. Esta centralidad de los vínculos más ligados a la persona que a la función, es una cuestión generalizable a otras instituciones educativas y, en general, es algo valorado y no cuestionado en el CEIA, por lo tanto, no es promotor de muchas tensiones.

Sin embargo, es pertinente considerar dos cuestiones. La primera es la relevancia adquirida, ya que muchas veces los estudiantes recurren a los vínculos generados dentro de la institución escolar como una forma de responder al “vacío” afectivo de sus vínculos primarios. La segunda cuestión es que los docentes orientan sus prácticas a construir un vínculo adulto subjetivante basado en el reconocimiento mutuo y en una inscripción simbólica que habilita a un proceso de filiación cultural. Es decir, se busca

construir un vínculo que autorice al estudiante a ser reconocido como tal y a apropiarse de los aprendizajes propuestos. Ser partícipes de vínculos contruidos de esta manera habilita a los adultos a proponer legalidades institucionales valoradas por los estudiantes, no solo porque pueden responder a normas institucionales universales sino porque son transmitidas por personas a quienes reconocen y quieren y por las cuales se inscriben en una filiación cultural trascendente del vínculo personal. En ese sentido, los vínculos educativos también regulan las prácticas de los actores intervinientes.

Registrar la afectividad en las relaciones personales no implica la despolitización de las prácticas ni la individualización de los procesos allí experimentados. En este capítulo, como en otros, se constata que estos vínculos son contruidos dentro de un contexto institucional y político.

- Trabajo en equipo

El trabajo colectivo se ha convertido en una legalidad para los docentes y estudiantes: puede disminuir las acciones arbitrarias del funcionamiento de muchas instituciones y acrecentar los saberes y sentidos de todos los actores participantes. En reiteradas oportunidades se ha analizado cómo las decisiones en torno a cuestiones institucionales, grupales y procesos individuales son debatidas, reflexionadas y consensuadas en equipo. Asimismo, se han descrito las formas organizacionales para materializar esta modalidad. También se ha señalado que es una manera resistida por otros actores del sistema educativo y, por ende, productora de conflictos. Existen autoridades, funcionarios y colegas docentes que no valoran esta modalidad o no la han protagonizado y la prejuzgan.

Esta forma de trabajar conlleva nuevos desafíos, dado que la cultura escolar hegemónica y la mayoría de los ámbitos sociales promueven prácticas y la resolución de los conflictos de manera individual. En este sentido, consensuar con otros, intercambiar pareceres, modificar concepciones y respetar decisiones colectivas (aunque individualmente no se acuerde), se convierte en un aprendizaje constante para quienes participan de instancias colectivas. Es preciso subrayar que la articulación con otros actores en favor de ampliar y sostener la propuesta institucional está enmarcada en un trabajo colectivo de mayor alcance.

5.4. Forma escolar

Hemos presentado algunos aspectos organizacionales característicos de la institución escolar y los hemos analizado en los diferentes capítulos. En este apartado los reunimos vinculándolos con los procesos tendientes a la

estructuración y desestructuración³ desarrollados por Del Alba⁴ y relacionados en este estudio a la organización escolar. Se han identificado en la investigación procesos de desestructuración: el equipo docente reconoce que algunos aspectos de la organización escolar tradicional y hegemónica no contribuyen a la inclusión de los estudiantes, en especial, de aquellos cuyas realidades cotidianas y subjetividades no son contempladas en el perfil de estudiante “tipo”. En este sentido, los docentes promueven procesos de desestructuración para des-instituir prácticas excluyentes.

Con respecto a los procesos de estructuración, los integran las prácticas donde el sujeto de la educación está en el centro de la escena educativa y de la toma de decisiones de la vida institucional. Asimismo, pueden identificarse dos dimensiones de este último proceso. Por un lado, aquella relacionada con estructurar ciertos aspectos de la organización tradicional y hegemónica que contribuyen a la dinámica institucional. Esto sucede porque forman parte de los bagajes culturales de la sociedad: son requeridos por los propios estudiantes o bien facilitan el ordenamiento y jerarquización de las prácticas escolares. Por otro lado, una segunda dimensión constituida por aspectos novedosos surgidos de la experiencia del CEIA y que forman parte de los procesos de estructuración en la constitución de la propuesta institucional. Como bien sostiene De Alba, ambos procesos señalados, los de estructuración y los de desestructuración, conviven y estos últimos contemplan elementos de viejas estructuras.

Si tomamos en cuenta estas caracterizaciones, resulta erróneo pensar que las nuevas experiencias educativas son completamente alternativas a las existentes. En ellas se pueden reconocer prácticas actuales o anteriores

³ Cabe aclarar que el término *desestructuración* alude a procesos de modificación de prácticas y sentidos instituidos, sin que ello conlleve una connotación negativa.

⁴ Como señala Alicia de Alba, en tiempos de crisis generalizada prevalecen en el proceso de desestructuración elementos de las viejas estructuras, que pueden o no incorporarse a nuevas estructuras con otras funciones, o bien pueden crearse nuevos elementos. En palabras de la autora, “En el estado de desestructuración, surgen nuevos procesos y fenómenos sociales, los cuales se muestran o bien como rasgos o elementos tendientes a contribuir a la desestructuración, o como momentos articulados, que se traducen en contornos tendientes a la constitución de nuevas articulaciones, de nuevas estructuralidades. Esto es, ante la flotación de elementos o significantes flotantes y en el seno de la CEG (Crisis Estructural Generalizada), emergen nuevas articulaciones, condensaciones de significación con diversos grados de sedimentación, que tienden a conformar las nuevas estructuralidades sociales. Tales contornos hacia nuevas figuras de mundo nos permiten acercarnos a la comprensión del contexto en el que vivimos y plantearnos estrategias, programas y acciones para intervenir en él de manera pertinente y comprometida. Tales contornos se constituyen a través de distintos elementos o rasgos que, o bien se desprenden de las estructuras que se encuentran en procesos de resquebrajamiento, o emergen en el mismo contexto de la crisis, y se consideran como elementos o significantes en el contexto de la CEG”, en DE ALBA, A., op. cit., 2007, pág. 105.

llevadas a cabo dentro del sistema educativo e identificar procesos similares en ámbitos con diferentes grados de formalización, como hemos señalado en el desarrollo de este trabajo. El CEIA ensaya nuevas formas escolares conservando algunas variables instituidas desde la creación de la institución moderna responsable de la educación. En otras ocasiones, los actores intervinientes les dan otra función, o bien crean nuevas variantes para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los análisis desarrollados en torno a los aspectos organizacionales del CEIA, facilitaron la reflexión acerca de cómo se instituyen nuevas estructuraciones de la forma escolar en el ámbito de las políticas públicas. Estos aspectos están integrados en un marco cultural que les brinda sentido, comúnmente relacionado con la institución escolar, a veces, de manera explícita, otras de manera implícita.

El grupo docente generó una variedad de sentidos vinculados con los modos organizacionales existentes en el CEIA, algunos preexistentes y otros promovidos. Estos sentidos están ligados al saber docente como aquel que se construye en el proceso de trabajo, en la relación entre las biografías particulares y la historia social e institucional. Este saber reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación –inicial y continua– y las disposiciones oficiales. También los estudiantes construyen valoraciones desde sus representaciones sociales y estas entran en relación con las representaciones de los demás actores.

A continuación recobramos cinco aspectos de la organización escolar (espacio, tiempo, roles docentes, contenidos y estudiantes) para identificar procesos de estructuración y desestructuración en torno a los mismos.

- Espacio

Se pueden identificar dos dimensiones interrelacionadas, una subjetiva y otra objetiva, del espacio. Con respecto a la primera, se han problematizado los límites espaciales y simbólicos de la institución escolar. Algunos temas analizados en el Capítulo 2 dan cuenta de las contradicciones existentes entre las experiencias de la institución escolar y las realidades protagonizadas por los estudiantes en otros ámbitos de socialización. Coincidimos con Duschatzky al afirmar que las fronteras de la escuela pueden ser vivenciadas más como un horizonte que como un límite, al habilitar la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas.

En la dimensión objetiva, se puede identificar un proceso de estructuración cuyo punto de partida son localizaciones precarias y que continúa con la demanda de condiciones edilicias similares a otras instituciones educativas: un aula para cada ciclo, una sala de computación, una sala de maestros, teléfono, etc. El CEIA ha transitado en casi veinte años por cuatro edificios diferentes. Los tres primeros pertenecían a otros organismos que cedían

parte de sus lugares y el último es de uso exclusivo del centro. Estos cambios edilicios pueden ser leídos como inicio y culminación de ciertas etapas del proceso de institucionalización, tal como fue analizado en el Capítulo 1.

Al mismo tiempo que se estructuraba espacialmente como otras escuelas, se daban procesos de desestructuración. Por un lado, en el CEIA se desarrollan múltiples actividades en articulación con otros actores. Por otro, algunos procesos educativos se promueven por fuera del centro educativo, como los viajes de fin de año o la atención en el centro de salud. Se constituye, de esta manera, una configuración institucional que trasciende el aula y la escuela.

- Tiempo

El tiempo también puede ser valorado en estas dos dimensiones –subjetiva y objetiva. En relación con la dimensión subjetiva, muchos de los estudiantes toman la distribución temporal como un parámetro para organizar su cotidianeidad. Hemos señalado el estado de incertidumbre y la falta de organizadores temporales intersubjetivos u objetivos de quienes tienen experiencias de vida en calle. Los horarios de ingreso y salida, la división entre días de semana y fines de semana, por ejemplo, colaboran a que muchos de los estudiantes ordenen sus prácticas cotidianas.

También ha sido un aprendizaje para el equipo docente trabajar en la dimensión subjetiva del tiempo. El equipo ha señalado aprendizajes en torno a la conceptualización de la urgencia o las respuestas inmediatas que los alejaban de promover procesos de aprendizaje a largo plazo. Asimismo, se estableció un tiempo institucional: las reuniones de equipo han logrado organizar la semana de tal manera que tanto estudiantes como docentes deben esperar un día particular para reflexionar y consensuar ciertas cuestiones. Estos tiempos institucionales favorecen los proyectos a futuro en tanto es posible esperar porque hay un mañana para continuar el quehacer.

Con respecto a la dimensión objetiva, fue necesario estructurar el tiempo de la “caja horaria” para sumar las actividades de forma paulatina. Esto amplió el tiempo de trabajo con los estudiantes y generó subdivisiones en el interior de la jornada escolar. Asimismo, en la cotidianeidad se viven procesos de estructuración y desestructuración en la organización del tiempo para incluir los procesos de los estudiantes: el equipo docente trabaja para enmarcar las prácticas en un encuadre que los estudiantes puedan sostener. También realizan varias “adaptaciones temporales” para que durante el proceso de aprendizaje estas apuestas no funcionen como excluyentes. Por eso se tolera, por ejemplo, que un estudiante recién ingresado salga del aula o se acuerdan horarios particulares con algunos. Cabe resaltar también que la discontinuidad en la asistencia no favorece la estructuración del tiempo. Los docentes deben trabajar en esa tensión y elaborar estrategias para for-

talecer la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de esa condición.

- Roles docentes

Cada docente fue convocado por las autoridades de sus dependencias administrativas pedagógicas para cumplir una función. Sin embargo, muchos la han resignificado y han acordado en el colectivo un rol particular dentro de la configuración institucional. Este rol ha sido desarrollado al contemplar las necesidades y los recursos vigentes, y el modo de potenciar algunas líneas de acción. También se han observado cambios en la función –docentes convocados a cubrir un cargo fueron reubicados en otro– y se han creado nuevas funciones en el ámbito educativo como la figura de operador, vinculadas a cuestiones mencionadas en el Capítulo 3.

A su vez, cada proceso de construcción de rol necesita de un momento de estructuración, es decir, de determinar las tareas a realizar. Para trabajar en equipo es necesario acordar lo abordado por cada integrante.

Estos procesos de estructuración también están ligados a las características de la función de cada uno, es decir, a lo esperable en relación con las prácticas hegemónicas y tradicionales del sistema educativo, con los lineamientos pedagógicos de las autoridades y con las expectativas de los estudiantes hacia esas funciones. Los docentes contemplan estas últimas porque facilitan la construcción de un vínculo y les permiten a los estudiantes sentirse integrados a una institución escolar, como ha sido analizado en el Capítulo 4.

De esta manera, podemos concluir que la construcción de roles en el CEIA tiene un carácter muy dinámico donde se consideran las prescripciones, las expectativas y la dinámica institucional.

- Contenidos

Consideramos contenidos no solo aquellos vinculados con las áreas de conocimiento de Matemática, Prácticas del lenguaje, Ciencias sociales y Ciencias naturales, sino también todo aquello enseñado para ser apropiado por los estudiantes. En este sentido, forman parte los aprendizajes sociales.

Los contenidos se estructuran teniendo en cuenta la situación de vida de los estudiantes (sus expectativas, deseos y necesidades) y contenidos universales socializados por la institución escolar. Asimismo, conviven procesos de desestructuración, en tanto hay aprendizajes en otros ámbitos de socialización, como puede ser un centro de salud o la Legislatura porteña. Históricamente en nuestro país, los estudiantes se han involucrado en procesos de enseñanza-aprendizaje comprendidos en modos de ser estudiante y ciudadano. Pero al considerar el punto de partida de muchos estudiantes del CEIA, estos aprendizajes sociales cobran un valor particular, ya que son

facilitadores en el acceso a espacios de socialización diferentes y a otras instancias públicas para lograr el cumplimiento de sus derechos vulnerados.

Hay algunas cuestiones no contempladas en este estudio y necesarias para profundizar. Una se encuentra relacionada con el trabajo didáctico, que si bien no está escindido del trabajo institucional, adquiere particularidades pertinentes de considerar al hacer foco en los procesos desplegados por estudiantes y docentes para enseñar y apropiarse, por ejemplo, de contenidos de Matemática. Hemos recurrido a una investigación cuyo objeto de estudio fueron los procesos de alfabetización en el CEIA. Pero el tema no está agotado y se vislumbran desafíos en torno a sistematizar saberes producidos en la institución e indagar en otros para contribuir a la formación de los docentes en esta área.

- Estudiantes: sujetos de la educación

La labor docente se centra en el sujeto de aprendizaje y en generar prácticas regidas por una ética de reconocimiento y de respeto. En este sentido, las normas burocráticas y los reglamentos escolares se subsumen a esta ética.

Se han incluido en procesos de escolarización a niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle como a tantos de sus pares. Se han identificado procesos de estructuración en torno a la construcción del rol de estudiante. También se han analizado las posibilidades de generar múltiples identificaciones al participar de diferentes ámbitos de socialización y de propuestas variadas.

Podemos distinguir procesos de desestructuración en torno a la figura tradicional y hegemónica de un estudiante del sistema educativo de CABA, a la cual se suma un niño que se levanta en una plaza para ocupar un lugar en el aula. Esta escena denuncia parte de las injusticias vigentes y de los caminos por transitar: la situación deseable es que este niño resida en un hogar –familiar o no–, y que pueda asistir a cualquier escuela primaria. Lejos de naturalizar la desigualdad, estos niños, adolescentes y jóvenes son convocados a la restitución de algunos de sus derechos.

5.5. Restitución del derecho a la educación, ciudadanía e igualdad

Al finalizar este capítulo queremos considerar las prácticas docentes en respuesta a los desafíos presentados por el proceso de institucionalización. Ellos constituyen una auténtica invención del hacer.⁵

⁵ Así se llegó a comprobar una auténtica invención del hacer, categoría con la que se expresa la producción por parte de las maestras de propuestas de enseñanza que

En este estudio de caso se han identificado aportes en relación al trabajo en el aula. Frente a la diversidad de las aulas (heterogeneidad de edades, diversidad de trayectorias educativas y escolares, discontinuidad de la asistencia, dificultades para sostener el encuadre de la clase), se han nombrado algunas prácticas docentes para darle respuesta. Asimismo, hemos señalado estrategias para generar las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje: atención personalizada, redefinición de la consigna que da lugar a una simultaneidad de actividades y “teoría de la voz en off”. Igualmente, como desarrollamos, se han creado formas organizacionales y/o resignificado algunos aspectos de la configuración institucional. Esos aspectos son una invención del hacer que trasciende el trabajo en el aula y abarca la dimensión institucional de la enseñanza.

Los actores intervinientes han contribuido a procesos de ampliación de la ciudadanía. Los docentes se constituyeron como sujetos de las políticas públicas en tanto se comprometieron con los estudiantes y sus realidades y promovieron una propuesta escolar con un horizonte de igualdad.

En relación con los alumnos, el CEIA es una institución escolar. En este sentido, es una institución “universal” con un potencial igualador que los convoca y los conforma como estudiantes, a la vez que amplía su ciudadanía al considerarlos sujetos de derecho de la educación. Hemos identificado desigualdades en la sociedad y dentro del sistema educativo. No obstante, esta investigación hizo foco en valorar desafíos y experiencias que contribuyan a la construcción de una ciudadanía plena. Queda mucho camino por recorrer para alcanzar un horizonte de igualdad y justicia. Sin embargo, este estudio no quedó circunscrito a identificar las carencias en el alcance de ese horizonte, sino que hemos elegido analizar esta primera etapa del CEIA en pos de contemplar aciertos y preguntas para continuar.

componen de maneras específicas sus saberes profesionales con los requerimientos que identifican en el contexto particular de la escuela en la que trabajan y en la sección múltiple a su cargo. En TERIGI, F., *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, 2008, pág. 207.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, A., *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- ABRIC, J. C., *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Co-yoacán, 2004.
- ALÍ, M. (comp.), *Una década tendiendo puentes socioeducativos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.
- BAQUERO, R.; Diker, G.; FRIGERIO G. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante, 2007.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F., “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes*, publicación de la UTE/ CTERA, Buenos Aires, 1996.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- BLEICHMAR, S., *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2012.
- BOLÍVAR, A., “La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales”, Ponencia presentada en las II Jornadas de Educación: “Interculturalidad”, UGT-FETE, Facultad de Ciencias de la Educación, Córdoba, noviembre de 2003.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1998.
- BUTELMAN, I. (comp.), *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- CAMORS, J., *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*, Montevideo, Editorial Grupo Magro, 2012.

- CARLI, S. (comp.), *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el Shopping*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- CHIARA, M. y PASCUAL, L. (coords.), *Guía para evaluación de programas en educación*, [en línea], Buenos Aires, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, disponible en:
http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10%20target= (consultado el 3 de junio de 2013).
- CORNU, L., “Una ética de la oportunidad”, en FRIGERIO, G. y DIKER G. (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- CULLEN, C. A., *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- DANANI, C., “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”, en *Ciências Sociais Unisinos*, 44, (001), 2008, págs. 39-48.
- DANANI, C. y HINTZE, S., *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.
- DAVINI, M. C., *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DE ALBA, A., *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- DE LA FARE, M., *Principales ideas, discusiones y producciones en educación de Jóvenes y adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE, 2010.
- DIKER, G. y FRIGERIO G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.
- DUBET, F., “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI, E. (org), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires, IPEE-UNESCO, 2004.
- DUSCHATZKY, S. (et al.), “¿Dónde está la escuela... más allá de la es-

- cuela?”, en SOUTHWELL, M. (comp.), *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- DUSCHATZKY, S., “La escuela como frontera: Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para los jóvenes de sectores populares”, en, *Propuesta Educativa*, 9, 1998, págs. 4-14.
- , *Maestros Errantes*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (comp.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, FLACSO, Programa Argentina, Manantial, 2001.
- ELICHIRY, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011.
- FELDFEBER, M., “Algunos dilemas y problemas que enfrenta la política educativa actual (... y que las leyes por sí solas no podrán resolver)”, en *Revista Espacios*, 36, 2007, págs. 129-133.
- FERNÁNDEZ, L. M., *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- GENTILE, M.F., “En el CAINA te habla la boca. La interacción cotidiana en un centro de atención para niños y adolescentes en situación de calle, desde la experiencia de los chicos que la frecuentan”, en CHAVES, M. (et al.) (coords.), *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*, La Plata, Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina (REIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (EDULP), 2009, págs. 227-267.
- , “La interacción entre niños y jóvenes de sectores populares y los programas de inclusión social: aportes de una perspectiva relacional”, en, *Actas de las Jornadas Estado, familia e infancia en Argentina y Latinoamérica: problemas y perspectivas de análisis (fines del siglo XIX-principios del siglo XXI)*, Museo Roca, 18-20 de agosto, Publicado en CD ROM, 2010.
- , “La restitución de la niñez como forma de inclusión social”, en *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 2011, págs.75-88.
- , “Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes

- de sectores vulnerables”, en COSSE, LLOBET, VILLALTA y ZAPIOLA (comps), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)*, Buenos Aires, Editorial Teseo, 2011, págs. 265-286.
- KULLOCK, J. y ROCHA, M., *Proyectos sociales, ciudadanía y personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, durante el período 2008 – 2010: un análisis comunicacional comparado*, Tesina para la obtención del título de grado Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires, UBA, 2011.
- LAPASSADE, G. y LOUREAU, R., *Claves de la sociología*, Barcelona, Laia, 1974.
- LAVE, J., “La práctica del aprendizaje”, en CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- LERNER, D., *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LITICHEVER, C., *Trayectoria institucional y ciudadanía de chicos y chicas en situación de calle*, Tesis para la obtención del título de Magister en Diseño y Gestión de Programas y Políticas Sociales, Buenos Aires, FLACSO, 2009.
- MINNICELLI, M. y ZAMBRANO, I., “Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los Niños en Situación de Calle, Colombia”, en *Revista Científica y Multimedia sobre la Infancia y sus Institucion(es)*, 1 (1), [en línea]. Disponible en: <http://www.infeies.com.ar>
- MINNICELLI, M. y ZELMANOVICH P., “Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica”, en *Propuesta Educativa*, 37, 2012, págs. 39-50.
- MONTESINOS, M. P. y PAGANO, A., (en prensa), “Claves para pensar trayectorias escolares en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos”, en FINNEGAN, F. (comp.), *Políticas, instituciones y prácticas en la educación de jóvenes y adultos*, Buenos Aires, Aique.
- NICASTRO, S., *Revisitar la mirada sobre la escuela*, Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- O’ DONNELL, G., “Apuntes para una teoría del Estado”, en *Revista Mexicana de Sociología*, XL, (4), [en línea]. Disponible en: www.top.org.ar

- O'DONNELL, G. y OSZLACK, O., “Estado y Políticas Estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en *Documento G.E. CLACSO*, Vol. 4, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), [en línea]. Disponible en: <http://www.oscaroszlak.org.ar/articulos-esp.php>
- OSZLACK, O., “Rol del Estado: micro, meso, macro”, Conferencia dictada en el VI Congreso de Administración Pública organizado por la Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y la Asociación de Administradores Gubernamentales, [en línea] Resistencia, Chaco, 7 de julio de 2011. Disponible en: <http://www.oscaroszlak.org.ar/articulos-esp.php>
- , “El estado democrático en América Latina y el Caribe”, en Documento de Trabajo 1, Proyecto: El estado democrático en América Latina y el Caribe, Nueva Sociedad, 2006.
- PERAZZA, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique, 2008.
- PINEAU, P., “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”, en *Revista de Estudios del Curriculum*, 2, (1), 1999, págs. 39-61.
- PINEAU P.; DUSSEL I. y CARUSO M., *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- POJOMOVSKY, J.; CILLIS, N. y GENTILE, M.F. (colabs.), *Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*, Buenos Aires, Espacio Editorial, Tomos I y II, 2008.
- PUIGGRÓS, A., *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.
- REPETTO, F., “Capacidad estatal: requisito necesario para una mejor política en América Latina”, Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional del CLAD, Panamá, 28 al 31 de octubre del 2003.
- ROCKWELL, E., *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- SIRVENT, M. T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S. y LOMAGNO C., “Revisión del concepto de Educación No Formal”, en *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, Buenos Aires, OPFYL, 2006.
- TARDIF, M., *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid,

Narcea, 2004.

TERIGI, F., “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

—, (coord.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

—, “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, Trabajo presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Fundación Santillana, Buenos Aires, 28 al 30 de mayo de 2007.

—, *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, 2008.

— (coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), 2009.

—, “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, CLACSO / Del Estante Editorial, 2010.

—, *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*, Buenos Aires, Santillana, 2012.

THISTED, S. (et al.), “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa”, en *Documento de la DGCE*, La Plata, 2007.

THWAITES REY, M., “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?”, en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 32, Publicado en los diarios *La Jornada* de México, *Página 12* de Argentina y *Le Monde Diplomatique* de Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España y Perú, 2010.

TIRAMONTI, G. (dir.), *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*, Informe final de investigación en el marco de la convocatoria lanzada en abril de 2006 por el Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CEALCI), 2007.

TOER, M.(et al.), “Desafíos en las disputas por la hegemonía”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/ UBA*, 82,2012, págs. 19-23.

- TOUBES, A. (et al.), *Proyecto de investigación: Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos*, Informe al CREFAL, 2008.
- TRILLA BERNET, J., *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes, 1999.
- TYACK, D. y CUBAN, L., *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D., “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, en *Educacao em Revista*, xvi, (33), 2001, págs. 7-47.
- VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*, Madrid, Morata, 2002.
- WOLMAN, L., *La dimensión subjetiva del síntoma social*, Trabajo Final de la Diplomatura Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas de FLACSO, Buenos Aires, 2013.
- ZELMANOVICH, P., “Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones”, en SOUTHWELL, M. (comp.), *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- , “Violencia y Desamparo”, en Cátedra Abierta 2. Ciclo de Conferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas, [en línea], Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación-UNSAM. Disponible en: www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html

Anexo I

Instancias y Programas de Ministerios de la Ciudad de Buenos Aires y del Gobierno Nacional

Instancias del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Centros Educativos de Nivel Primario de la Supervisión de Centros Educativos de la Gerencia Operativa de Educación del Adulto y del Adolescente.

Los Centros Educativos ofrecen la posibilidad de completar los estudios primarios en horario diurno, en instituciones no gubernamentales –alojantes–, tales como hospitales, centros de gestión, parroquias, comedores comunitarios, sindicatos, fundaciones, etc. Funcionan con un horario flexible entre las 7 y las 18 hs.

Programa Intensificación y Diversificación Curricular

El programa fue creado bajo la resolución Nro. 399 en el año 2006 y depende de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. Está orientado a brindar clases con el propósito de diversificar las materias del Área de Educación del Adulto y del Adolescente.

Centros de Educación No Formal

Este proyecto se desarrolla en 30 Centros que funcionan en edificios escolares y en otras 23 instituciones de gobierno y organizaciones de la comunidad, que abarcan la mayoría de los distritos de la Ciudad de Buenos Aires. Ofrece más de 600 cursos, talleres y actividades comunitarias. Las actividades se desarrollan en horarios diversos, mayormente en el turno noche (de 18 a 21 hs) y son gratuitas. Se caracterizan por complementar la formación general y laboral, ser de corta duración (uno o dos cuatrimestres), no poseer requisitos de admisión y pertenecer a diversas áreas temáticas.

Programa Primera Infancia

Promueve los *aprendizajes significativos* de todos los niños y niñas entre los 45 días y los 5 años como sujetos de derechos y participantes activos de un proceso de *formación integral*, que abarca también a sus *familias y comunidades*.

La tarea educativa que desarrollan sus maestros asume cierta complejidad por las características y variables que atraviesan cada uno de los espacios del Programa en cualquiera de las cuatro modalidades existentes: Salas de Juego, Jardines Infantiles Comunitarios, Jardines Maternales de Gestión Asociada y Salas de Extensión Educativa.

La mayoría de los espacios dependientes del Programa reciben a niños y niñas entre los 45 días y los 5 años, de lunes a viernes desde las 8 hasta las 23 hs., según la sede.

Programa Puentes Escolares

A través del programa Puentes Escolares se fortalecen y acompañan las trayectorias educativas de los chicos, chicas y jóvenes en situación de calle mediante talleres que funcionan en centros de día o instituciones comunitarias.

El programa se propone integrar a los chicos en situación de calle en espacios educativos adecuados a sus necesidades. Se trata de una propuesta educativa/escolar que promueve la apropiación y recreación de los conocimientos educativos y culturales y posibilita ámbitos de integración social.

El programa trabaja en dos líneas de acción: la tendiente a la revinculación educativa (espacio de los talleres) y la tendiente a la reinserción escolar (reingreso a espacios educativos formales).

Programa Club de Jóvenes

Este programa es una propuesta que acompaña la escolaridad de los alumnos y que complementa la tarea formativa de las escuelas de Nivel Inicial Primario y Medio, pensando a “la Escuela” como el Espacio Público donde lo educativo incluye la recreación, la integración y la cultura en un sentido amplio. Son espacios que fortalecen el proceso de socialización y la trayectoria educativa de los niños, adolescentes y jóvenes.

Las propuestas son de Extensión Educativa (culturales, artísticas, lúdicas y deportivas), de acción comunitaria y de emprendimientos escolares, de formación de líderes, de educación ambiental y de capacitación en nuevas tecnologías. Además, contemplan la participación activa de los niños, adolescentes y jóvenes. En algunas situaciones las propuestas se desarrollan de acuerdo con organizaciones de la comunidad. Todas las actividades son gratuitas e incluyen el servicio de comedor / vianda.

Programa Grado de Nivelación

Los grados de nivelación tienen como objetivo central la inserción y/o reinserción en la escuela de aquellos chicos que nunca ingresaron o que abandonaron la escolaridad primaria y que se encuentran en estado de “sobre-edad” para reingresar al grado correspondiente.

El programa se destina a incluir chicos/as en la escolaridad común a través de la creación de un grado dependiente de la escuela. Este grado actúa como puente de acceso a la escolaridad y tiene como objetivo que el niño adquiera los aprendizajes necesarios para acceder a alguna instancia de la escolaridad común que sea acorde a su edad.

PAEYBT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo)

Este Programa funciona en centros comunitarios (capillas, comedores, clubes, etc.) que están ubicados en distintos barrios de la comunidad porteña. Ofrece la posibilidad de iniciar el proceso de alfabetización hasta terminar los estudios primarios. También cuenta con centros de capacitación laboral en los que se dictan diversos cursos, como Corte y confección, Manualidades y artesanías, Mantenimiento de edificios, Panadería, Electricidad, Huerta, Radio y Computación. El Programa ofrece diferentes horarios, desde la mañana hasta la noche, en bloques de cuatro horas.

Escuelas de reingreso

Las escuelas de reingreso, del nivel medio, responden a una iniciativa que promueve que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. A través de una propuesta pedagógica diferente y de diversas estrategias, esta iniciativa acerca la escuela a las necesidades de los adolescentes y jóvenes que quieren volver a estudiar.

Las escuelas de reingreso que conforman esta propuesta son novedosas en tres aspectos: tienen menos materias que pueden cursarse de manera simultánea, constan de un régimen especial de equivalencias y la asistencia se computa por materia.

Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Programa Reconstruyendo Lazos

Este programa busca la inclusión socio-laboral de adolescentes en situación de alta vulnerabilidad de derechos. Los adolescentes participan de espacios de capacitación y producción en el marco de la economía social solidaria (empresas sociales, fábricas y empresas recuperadas, cooperativas, espacios de capacitación, etc.), con el objetivo de realizar una práctica de trabajo y percibir una beca durante el lapso de seis meses.

Instancias y programas de Ministerios Nacionales

Centro de Atención Infantil (CAI) del Ministerio de Educación

El CAI es un lugar para la infancia que busca potenciar el enriquecimiento de la experiencia cultural. En estos espacios se elaboran e implementan proyectos socioeducativos que brindan a las trayectorias escolares de los niños el apoyo de los maestros comunitarios. Además permiten participar en actividades culturales, artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas u otras que se consideren relevantes en la comunidad y significan una forma de participación social e integración ciudadana.

Programa FinEs del Ministerio de Educación

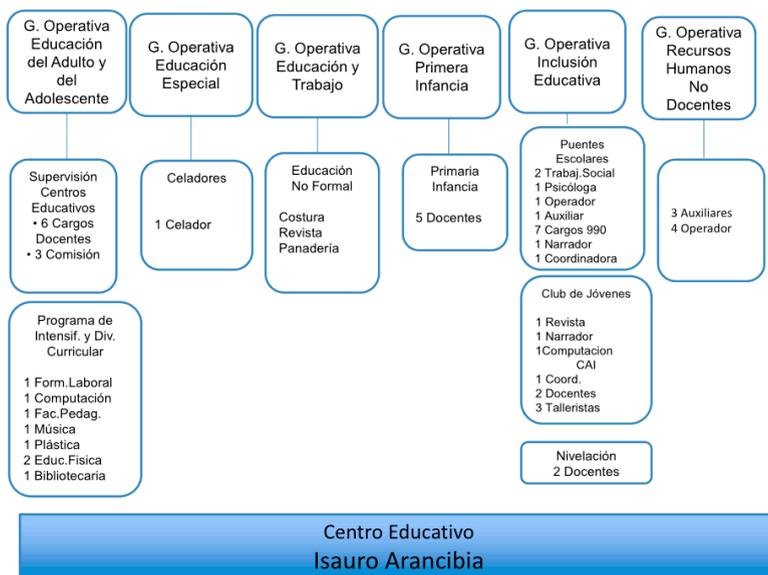
El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) es un plan para finalización de la Escuela Primaria y Escuela Secundaria llevado a cabo por el gobierno nacional a partir del año 2008, de alcance nacional que funcionó en todas las jurisdicciones de Argentina. Este programa brinda espacios de clases y tutorías en diferentes establecimientos.

Programas Jóvenes con Más y Mejor Trabajo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social

Es un programa destinado a brindar un conjunto de prestaciones integradas que apoyan la construcción e implementación de un proyecto formativo y ocupacional para los jóvenes. Tiene el propósito de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas, que les permitan a los destinatarios construir el perfil profesional que deseen desempeñar, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y prácticas en ambientes de trabajo que les proporcionen calificaciones e iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo.

Anexo II

Dependencias Administrativas



Cuadro realizado por el equipo del CEIA durante el 2012

Anexo III

Jornada Escolar Turno Mañana 2010

El CEIA se organizó en dos turnos. En el turno mañana los estudiantes asisten desde las 9.00 hasta las 13.00 hs., con la posibilidad de quedarse algunos días a los talleres de contraturno. El turno tarde comienza a las 12.30 hs. y finaliza a las 16.00 hs., quienes opten por él pueden concurrir algunos días por la mañana a talleres.

- 9.00 a 9.30 hs.: Llegada de los estudiantes del turno mañana y desayuno.
- 12.30 a 13.00 hs.: Almuerzo de estudiantes del turno mañana.

A continuación presentamos el cuadro de las actividades escolares. Cuando no se especifica la actividad, los estudiantes tienen clases curriculares a cargo de los docentes de ciclo y nivelación (Matemática, Prácticas del lenguaje, Ciencias sociales y Ciencias naturales). Algunos ciclos y/o nivelación han organizado su horario interno adjudicando días y horarios a algunas materias.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Nivelación		Música (10.15 a 11.00 hs.)	Computación (9.30 a 10.30 hs.)Plástica (10.30 a 11.30 hs.)	Taller de salud (quincenal, a cargo de una enfermera del Área Programática del Hospital Ramos Mejía)	Computación Educación FísicaHistorieta
PRIMER Y SEGUNDO CICLO	Vídeo (11.30 a 12.30 hs.)	Música (11.00 a 11.45 hs.)	Computación (10.30 a 11.30 hs.)Plástica (11.30 a 12.30)	Revista (11.30 a 12.30 hs.)Taller de salud (quincenal, a cargo de una enfermera del Área Programática del Hospital Ramos Mejía)	Computación Educación Física Historieta
TERCER CICLO	Vídeo (10.30 a 11.30 hs.)	Música (11.45 a 12.30 hs.)	Narración (11.30 a 12.30 hs.)	Ciudadanía (9.30 a 10.30 hs.)Revista (10.30 a 11.30 hs.)Taller de salud (quincenal, a cargo de una enfermera del Área Programática del Hospital Ramos Mejía)	Computación y Medios en la Escuela Educación Física Historieta
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
NIVELACIÓN		Música (10.15 a 11.00 hs.)	Computación (9.30 a 10.30 hs.)Plástica(10.30 a 11.30 hs.)	Taller de salud (quincenal, a cargo de una enfermera del Área Programática del Hospital Ramos Mejía)	Computación Educación Física Historieta
PRIMER Y SEGUNDO CICLO	Vídeo (11.30 a 12.30 hs.)	Música (11.00 a 11.45 hs.)	Computación (10.30 a 11.30 hs.)Plástica (11.30 a 12.30 hs.)	Revista (11.30 a 12.30 hs.)Taller de salud (quincenal, a cargo de una enfermera del Área Programática del Hospital Ramos Mejía)	Computación Educación Física Historieta
TERCER CICLO	Vídeo (10.30 a 11.30 hs.)	Música (11.45 a 12.30 hs.)	Narración (11.30 a 12.30 hs.)	Ciudadanía (9.30 a 10.30 hs.)Revista (10.30 a 11.30 hs.)Taller de salud (quincenal, a cargo de una enfermera del Área Programática del Hospital R. Mejía)	Computación y Medios en la Escuela Educación Física Historieta

Cuadro realizado por el equipo del CELA

Anexo IV

Recorrido institucional de una estudiante del grado de nivelación y estrategias del equipo docente del CEIA (2009-2013)

M es una estudiante del grado de nivelación de 11 años. Su padre, H, conoció la escuela en el 2009 por una familia que estaba en situación de calle cuyos niños concurrían al CEIA. Así lo recuerda H: “Llegué porque la mamá de Y me dijo ‘hay una escuela a la que puede entrar M’. Cuando estaba en Avellaneda con mi otra pareja quisimos meterla en una escuela y no me la aceptaban por los pañales, tiene un problema en la médula para ver si es que no le permite retener esfínteres. Y entonces, la mamá de Y habló con la coordinadora del CEIA, y esta habló con la gente del jardín, [...], para si es que ellos la podían tener a la M y cambiarle los pañales. Y así empecé”.

Al ingresar M al CEIA, comenzaron a desplegarse varias líneas de trabajo relacionadas con su situación educativa, la situación de salud de M, la situación de calle. Estas líneas de trabajo están íntimamente relacionadas y responden a un objetivo último de que M pueda transitar su escolaridad primaria.

Trayectoria escolar

M ingresa en el mes de junio de 2009, con casi 7 años. El padre de M, quien se hace cargo de su crianza, mantuvo entrevistas con algunos integrantes del equipo docente para poder relatar su situación y la de M. En principio, algunas características de la situación de la niña (utilizaba pañales, nunca había sido escolarizada, no reconocía colores, letras ni números, no podía tomar los lápices para dibujar y/o escribir) llevaron al equipo docente del CEIA a decidir que ingresara momentáneamente al jardín, con la proyección de pasarla al grado de nivelación.

Desde el Centro Educativo se evaluó la situación entre los docentes y se consideró que, debido a que M nunca había asistido a una institución educativa y dado que se vislumbraba que había algunas cuestiones pre-

vias a trabajar que las que corresponden al ingreso de un primer grado, se decidió que iba a haber una docente que seguiría personalmente su proceso educativo. En el transcurso del 2009 se vieron muchos progresos en M. En algunas ocasiones ha podido registrar cuándo necesita ir al baño (no controla esfínteres y se está evaluando si es consecuencia de la patología), demostró avances en cuanto a cuestiones de lateralidad, que tenía totalmente desdibujadas cuando ingresó, y está empezando a iniciarse en la escritura.¹

Luego de un pedido del equipo del CEIA, a principios de 2010, se incorpora una asistente celadora de alumnos con discapacidad motora (ACDM) de la Dirección de Educación Especial para acompañar a M en el cambio de pañales. Junto con ella, parte del equipo de apoyo y las docentes del Jardín y Nivelación trabajan con el propósito de integrar a M al grado de Nivelación. La asistente celadora en un informe de abril de 2010 realiza una breve reseña histórica de la situación de M, en la que menciona algunas características de su personalidad y describe su proceso dentro de la institución:

M es una nena de 7 años, que vive en situación de calle con su padre y no ve a su madre hace años.

Llegó a mitad del año pasado al Isauro sin haber estado ni vivido nunca situaciones de escolarización formal. No está alfabetizada, no reconoce casi ninguna letra y sí algunos números.

Es una nena sumamente sensible, cariñosa, dulce y simpática. Busca afecto y cariño. Le cuesta aceptar límites y órdenes. Es dulce y a la vez reticente cuando no quiere hacer alguna actividad o deber. Se enoja con facilidad. Le gusta mucho jugar a la casita, a la mamá y a otros juegos. Le encanta que le lean cuentos y escuchar música pero le cuesta sentarse a trabajar en la actividad acordada.

No estuvo en un establecimiento educativo hasta mitad del año pasado, cuando ingresó al Isauro. A partir de ese momento, las maestras comenzaron a trabajar con ella los contenidos y prácticas básicas de jardín (sociabilización, juegos, hábitos, etc.). Es una nena que aún no está alfabetizada.

M no tiene definida con qué mano escribe, va alternando su mano según la complejidad y/o facilidad de la actividad. Tiene mucha voluntad en aprender a resolver las actividades, aunque se siente “frustrada” ante el primer impedimento o dificultad. No tiene problemas a la hora de hacer actividades con colores, plasticolina o marcadores, si bien le cuesta

¹ Informe realizado para el Ministerio de Desarrollo Social de CABA, 3 de mayo de 2010.

respetar bordes, entender márgenes y secuenciación. Se desempeña con facilidad en las actividades que impliquen abrochar o atar, pero necesita ayuda. Se evidencia autonomía pero con bastante ayuda.²

Durante el 2010 comenzaron las actividades para que M se integrara al grado de Nivelación de forma paulatina. Las actividades fueron acordadas entre las maestras de Jardín y las maestras del grado de nivelación, la psicóloga y la asistente celadora. Además, fueron conversadas con el papá y con M. En el informe de abril de 2010, la asistente celadora sintetiza parte de ese proceso de integración.

Por la edad que tiene M, se está trabajando en que se nivele en relación con su edad y los conocimientos que debe adquirir. Por esto mismo se trabaja de forma interdisciplinaria, alternada y paralela con el grado de “nivelación” que hay en la escuela. Se generan actividades y problemas adaptados a ella y a sus potencialidades.

Como M va al jardín no asiste a gimnasia ya que no hay horas designadas de Educación física para Primera Infancia. Dentro de la sala se desenvuelve muy bien en el juego de telas, roles, tobogán, colchoneta, etc.

Con el transcurso de los días va a empezar a asistir a las horas de tecnología.

Participa en las horas de música en el grado de nivelación. Al principio le costó ya que estaba tímida por no conocer al resto de sus compañeros. Actualmente se desenvuelve muy bien, participa, actúa y le agrada.

No tiene ningún tipo de problema en su lenguaje oral.³

M asistía a clases en los dos turnos, de 9 a 16 hs. Por la mañana participaba de las actividades del Jardín o de Nivelación, según lo planificado para ella. Por la tarde, al no haber grado de Nivelación, solo concurría al Jardín y a los talleres de contraturno. También se realizó un trabajo en conjunto con el papá de M para que pudiese sostener la escolaridad de su hija e intentara llevarla todos los días al CEIA. H asume ese proceso como un aprendizaje: “Y esto es una nueva experiencia para mí, ir y traerla todos los días a mi nena. Yo sé que está acá, sé que le cuesta un poco pero todos los días va aprendiendo algo”.⁴

H siempre estuvo al tanto de las estrategias pensadas para su hija desde el CEIA: “Porque ella entró a mitad de año a jardín, y el otro año hizo mitad de año en jardín otra vez y después pasó a nivelación. Y le costó mucho a M, las maestras me contaban que le costaba mucho, como todo chico tenía sus caprichos. Ahora la veo con más ganas de estudiar”.

² Informe realizado por la asistente celadora, abril de 2010.

³ Informe realizado por la asistente celadora, abril de 2010.

⁴ Entrevista a H, padre de M, estudiante del Grado de Nivelación.

A partir de mediados del 2010, M se integra al grado de nivelación por la mañana y por la tarde participa de actividades del Jardín y de los talleres a contraturno del CEIA durante dos tardes de la semana. “Durante este año M pudo incorporarse progresivamente a dicho grado, sosteniendo todas las mañanas en nivelación, concurrendo durante la tarde los martes y miércoles a los talleres de oficio que se desarrollan en la institución (panadería y trabajo en cuero) y manteniendo el resto de los días su asistencia a la sala de jardín”.⁵

En una reunión entre maestras de Jardín y Nivelación que tuvo lugar el 19 de octubre de 2010, la asistente celadora e integrantes del equipo de apoyo conversan sobre la posibilidad de que M deje de asistir al jardín. Esta decisión genera un problema, ya que a H se le dificultaba cuidar de M por la tarde, no contaba con otros adultos que se pudieran hacer cargo en ese horario de ella y no había actividades a contraturno todos los días para los estudiantes de primaria. Esta situación es tomada por el equipo del CEIA, y se piensan opciones. En el registro de dicha reunión aparecen las actividades para poder cubrir la semana: “Martes y miércoles: taller de cocina y taller de cuero. Estos días debería irse una hora antes. ¿Y biblioteca?, un día. Hablar con L [bibliotecaria]: lunes y jueves, y los viernes el patio de G [Taller de Puentes Escolares coordinado por la Lic. Gabriela Guasp]”.⁶

Esta modalidad de cursada de M requirió muchas veces de la participación del resto del equipo del CEIA que no estaba directamente involucrado. Por ejemplo, cuando finalizaban los talleres del contraturno (a las 15hs., una hora antes de la finalización de las clases de primaria), si el papá no la había ido a buscar, M se quedaba en la biblioteca con algún docente o en la sala de maestros.

El proceso de M dentro de la institución fue acompañado por un trabajo en equipo. M comenzó el mismo día que el papá fue a conocer la escuela. Se le dio el lugar que se consideró más adecuado de acuerdo con los recursos del CEIA y la situación de M, es decir, el jardín. Sin embargo, se consideró que este lugar era temporario y que el grado de Nivelación era lo que se adecuaba a su edad. Una vez que M sostuvo las clases en el jardín, se consiguió una asistente celadora. La transición del jardín al grado de primaria fue pautaada por todas las personas involucradas en el proceso, los docentes del Jardín y Nivelación, el equipo de apoyo, el papá y M. La responsabilidad sobre el sostén de escolaridad de M es compartida entre el papá y el equipo del CEIA. Ante las dificultades presentadas, el equipo del CEIA trabaja para buscar alguna respuesta considerando la situación de M y de su papá. Así logra evitar que el padre deba resolver los problemas solo.

⁵ Solicitud de Subsidio Habitacional, 18 de octubre de 2010.

⁶ Registro realizado por la psicóloga del CEIA.

H recuerda los primeros momentos de su hija en el CEIA y los logros que ha alcanzado luego de tres años:

Y tenía 6 para cumplir 7. M no sabía lo que eran los colores, no conocía las letras, nada. Y como estábamos en situación de calle, yo me decía: “No puede ser, mi hijita enfermita y no sabe leer”. Y me preocupé más por la educación de mi hija viste. Y bueno ahora mi nena escribe, conoce los números, se da noción de las letras. Lo que le está costando es que tiene dificultad para juntar las letras y las palabras, leer. Pero avanzó mucho mi nena.

[...]

Matemática, dice: “papi hoy hice matemática y me dice mi maestra que tengo que aprender más de matemática”. O sea le gustan los números, le gustan los números. La lectura poco y nada, le gusta que le lean cuentos. A mí muchas veces, porque Z [voluntario] cuando estaba el año pasado en la biblioteca me daba libros, libros de cuentos para que los lleve y le lea a M. Pero M me hacía leerle tres o cuatro veces y me cansaba y después me dormía yo.

[...]

Sí, yo veo mucho el avance de mi hija. Un día estábamos así y me dice: “Papi cómo te llamas”. H. Y me escribe mi nombre.⁷

Situación de salud

Al ingresar al CEIA, lo único que se conocía de la situación de salud de M es que utilizaba pañales por no poder controlar esfínteres, pero el papá desconocía las causas. A partir de la concurrencia al CEIA, una de las trabajadoras sociales comienza a acompañar a M y a su papá en el cuidado de la salud y en la búsqueda de un diagnóstico. La trabajadora social gestiona turnos en el Hospital Ramos Mejía (el CEIA, cuando funcionaba en Humberto Primo 2260, estaba bajo el Área Programática de dicho hospital) y en el Hospital Elizalde, que se especializa en niños. Finalmente logran un diagnóstico.

El 28 se realizó un ateneo en el Hospital Elizalde donde se discutió sobre el diagnóstico de M. La niña tiene la médula encapsulada por lo cual tienen que realizarle una intervención quirúrgica. Por el momento está realizándose una serie de estudios necesarios previo a la operación que se está programando aproximadamente para el mes de julio.⁸

⁷ Entrevista a H, padre de M, estudiante del Grado de Nivelación.

⁸ Informe realizado para el Ministerio de Desarrollo Social de CABA, 3 de mayo de 2010.

Una vez obtenido el diagnóstico, y ante una eminente operación, una de las trabajadoras sociales continúa con el seguimiento y establece “un plan de trabajo: llamar al Casa Cuna para que extiendan la internación todo lo posible. Volver a contactar a Subsidio Habitacional. Ver tema certificado de discapacidad”.⁹ Sabiendo que el papá no tiene resuelto el tema de la vivienda y conociendo los cuidados requeridos luego de la intervención quirúrgica, se continúa insistiendo en el pedido del subsidio habitacional. En el registro de dicha trabajadora social también consta que se contactó con el parador donde en ese momento estaban viviendo para que reforzaran desde dicha institución el pedido del subsidio. Asimismo, el llamado a Casa Cuna no tuvo una respuesta favorable, dado que no se consideró la situación planteada.

El equipo docente del CEIA se propuso orientar el trabajo del cuidado de la salud de M hacia una creciente autonomía en el cambio de pañales. Así lo menciona la asistente celadora: “Se está trabajando su autonomía a la hora del cambiado del pañal: que ella sola pueda cambiarlo, ya que no tiene ningún impedimento motor para hacerlo. La institución cuenta con baños comunes donde no hay bidet ni duchas”.¹⁰

El 6 de mayo del 2010, la trabajadora social registra que “le robaron la mochila con todos los papeles del hospital y los documentos. Hay que averiguar para cuándo tiene turno y en qué otros hospitales. Hacer el DNI de M. Ver DNI de H”.¹¹ Este hecho despliega otras líneas de trabajo para obtener lo robado. Todos los estudios médicos obtenidos para poder realizar la operación tienen que ser realizados nuevamente. El esfuerzo de H y M por sostener las consultas médicas y obtener todo lo necesario para la operación se diluyó en el robo de la mochila. Nuevamente encaran la seguidilla de consultas médicas para que M pueda ser operada. En el hospital no le dieron otra opción.

La primera asistente celadora renuncia en el 2010 y es reemplazada por una persona que es Licenciada en Psicología. Esta nueva asistente celadora, además de acompañar a M en el aula, asume tareas en relación con el proceso de salud que se había encarado desde el CEIA. Comienza a acompañar a H a las consultas médicas y es quien empieza a constituirse como referente en este proceso de salud de M:

N [asistente celadora] hasta ahora me sigue acompañando en eso. Ya hora estamos ahí para operarla. Yo le decía a N que me acompañe. Porque viste que los doctores hablan, tiene un vocabulario muy raro que a

⁹ Registro de la trabajadora social, 12 de abril de 2010.

¹⁰ Informe realizado por la asistente celadora, abril de 2010.

¹¹ Registro de la trabajadora social, 6 de mayo de 2010.

mí me cuesta. Y N hablaba con el doctor y después me explicaba a mí, era como mi traductora N.¹²

También se realizó un trabajo con los compañeros del grado de Nivelación, por la situación particular de M y el uso de pañales. H percibe ese trabajo de la siguiente manera:

Y acá por lo menos, lo que más me gustó del Isauro es que cuando la recibieron a mi nena, le dieron ese amor que mi nena buscaba ¿no? Que la atendieron bien, que no la discriminaban ni nada. Hasta los pibes mismos, que están acá estudiando son buenos pibes, son buena gente. Ponele que yo la llevo a una escuela pública y quizá me la discriminan a la nena por los pañales o esas cosas. Y yo muchas veces cuando la discriminan así a mi hija me duele mucho, pero bueno, acá no es así, acá la aceptaron. Los compañeritos mismos le dicen: “M, andá a cambiarte” y ella va y se cambia. Es como que se siente bien, es como estar en casa.¹³

Desde el hospital le dieron en varias oportunidades fechas para la intervención quirúrgica, que luego fueron suspendidas porque el hospital debía realizar otras de mayor urgencia. Este proceso debió ser acompañado por la psicóloga del CEIA para trabajar sobre las expectativas frustradas que conllevaron estos hechos. En mayo de 2013 se presentó la situación ante la Asesoría General Tutelar, para que intervenga y se concrete dicha operación. Luego de la intervención de esta instancia en julio de 2013, M fue operada.

Pese al esfuerzo y al sostén del proceso sobre el cuidado de la salud por parte de M y su papá y pese al trabajo constante por parte del equipo del CEIA, no se pudo concretar en el corto plazo la operación necesaria para que M deje de usar pañales, situación delicada para la construcción de la subjetividad de una niña de 10 años. Además, el robo de la mochila con documentos varios es un hecho común para las personas que viven en situación de calle, quienes suelen estar con los “papeles” de valor encima, lo que aumenta el riesgo de la pérdida o robo.

Situación social de H y su hija

En uno de los informes realizados por una de las trabajadoras sociales del CEIA se menciona la situación social de H y su hija al ingresar al centro:

M nació en la provincia de Formosa. Vinieron a Buenos Aires hace aproximadamente cuatro años y se instalaron en ese momento en la localidad de Avellaneda, donde vive la ex pareja de H. Estuvieron residiendo allí durante un tiempo hasta que comenzaron a suscitarse algunos conflictos en la convivencia, motivo por el cual H y M se vinieron

¹² Entrevista a H, padre de M, estudiante del Grado de Nivelación.

¹³ *Ibidem*.

a la Ciudad de Buenos Aires. Desde ese momento se quedaron en la calle. Estuvieron viviendo por la zona de Constitución con otra familia que también se encuentra en situación de calle. H en ese momento trabajaba con un carro, mediante el cual obtenía un ingreso mínimo para la subsistencia diaria; pero el “camión blanco” en uno de los operativos nocturnos le rompió el carro, por lo que se le dificultó más aún la posibilidad de obtener algún ingreso.¹⁴

La trabajadora social comienza a sostener una serie de entrevistas para evaluar con H las opciones que tiene para salir de la situación de calle. En septiembre del 2009, registra:

Hablé con el papá de M por el subsidio habitacional. Comentó que está cada vez más complicado el tema de la calle por la UCEP,¹⁵ la semana pasada les rompieron el carro con el que trabajaban.

Hace un tiempito se acercó a la gente del BAP¹⁶ y les dieron una derivación para el Parador Costanera. Fue, pero no lo dejaron entrar. No quiere ir a paradores.¹⁷

Finalmente, consideran como una opción la solicitud de un subsidio habitacional. Este subsidio consiste en un monto de dinero para un alquiler. Mientras se concretaba la obtención de dicho subsidio, H y su niña irían a un parador para familias. Este parador, que anteriormente le había negado la entrada, se convertía en una opción posible luego de la intervención de la trabajadora social. H recuerda la labor de la trabajadora social y el acceso a la oferta del Ministerio de Desarrollo Social de CABA:

Sí, V [la trabajadora social] me ayudó, porque yo estuve en situación de calle, y me ponía loco porque [...] y no quería eso para mi hija. Uno porque era muy chiquita y corría peligro de que me la sacaran. Y hablé con V y vimos qué posibilidad había de que me den un subsidio habitacional. Y como yo tenía recién un año acá, V me hizo un papel diciendo de que mi nena iba a la escuela. Me dieron el habitacional, vino un día el 108, se paró acá en Paseo Colón y Estados Unidos, un día así como

¹⁴ Informe 2010, Solicitud de Subsidio Habitacional.

¹⁵ UCEP (Unidad de Control del Espacio Público): “fue un organismo público de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Fue creado por el jefe de Gobierno de la ciudad y líder del PRO, Mauricio Macri, a través del decreto N° 1.232/08 del 29 de octubre de 2008. La UCEP fue denunciada por la Defensoría del Pueblo, partidos opositores, periodistas, vecinos y personas sin techo damnificadas, por ejercer violencia física y verbal contra indigentes y sustraerles sus pertenencias”, en Wikipedia. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Unidad_de_Control_del_Espacio_P%C3%BA-blico

¹⁶ BAP (Buenos Aires Presente), Programa del Ministerio de Desarrollo Social que trabaja con personas mayores de 18 años en situación de calle.

¹⁷ Registro realizado por una de las trabajadoras sociales del CEIA.

ahora, un día frío, frío, y me dice: “¿Quién es el papá del chico?”. Yo le digo, me dice: “¿Querés ir a un hogar”. Sí, le digo porque yo veía que mi nena no estaba bien en la calle conmigo, porque en la calle estás muy expuesto al peligro. Porque yo me acostaba así y tenía tres o cuatro pibes acostados al lado mío fumando paco. Y yo me despertaba y no dormía más. Yo pensaba que ese pibe le podía hacer algo a mi hija. Entonces paró el 108 y me llevo al hogar España, que está en Costanera Sur. Y bueno cuando llegué ahí hablé con V, le dije que me había ido a un hogar, se pusieron todos contentos los maestros, todos. Porque ahí ya la podía bañar a mi hija. Pero antes de irme yo le dije: “Mira ella es nena y yo soy hombre pero yo de mi hija no me voy a separar. Yo me voy si me separás de mi hija”. Y me aceptaron con mi hija. Estuve cuatro meses, después me dieron el subsidio, y me fui a alquilar una pieza.¹⁸

Las políticas vigentes en relación con el problema de la vivienda de la ciudad de Buenos Aires (en particular las orientadas a las personas en situación de calle) no están dando respuestas satisfactorias ni continuas. En relación con el subsidio habitacional, la persona beneficiaria tiene que presentar un recibo todos los meses para que se acredite la siguiente cuota, pero muchas veces los hoteles no están registrados o no tienen recibos que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires considere válidos. El monto de dinero que se le asigna por cuota muchas veces no es cobrado en término y no condice con el precio habitual de los alquileres de piezas en hoteles. Así lo registra la trabajadora social:

H y M vivieron unos meses en calle durante el 2009, hasta que en el mes de diciembre les otorgaron el subsidio habitacional. Le pagaron la primera cuota de 350 pesos en el mes de enero, pero por ese monto no consiguió donde alquilar y no obtuvo por lo tanto el recibo a presentar para poder seguir cobrando, por lo cual no continuó recibiendo dicho subsidio. Desde ese momento estuvieron viviendo alternativamente en la calle y en casas de amigos de H, que los alojaban por cortos períodos. A mediados de año se volvió a gestionar el subsidio habitacional, pero el monto otorgado alcanzaba solo para alquilar habitaciones en lugares donde no podían suministrarle un recibo “válido” para presentar en Desarrollo Social, por lo cual dejaron de asignarle el subsidio.¹⁹

H logró conseguir otro recurso que le permitía salir de su situación de calle, y “actualmente se encuentran residiendo en la Asamblea del Pueblo,

¹⁸ Entrevista a H, padre de M, estudiante del Grado de Nivelación.

¹⁹ 18 de octubre de 2010, Solicitud de Subsidio Habitacional.

en el Barrio de San Telmo, lugar donde les brindaron alojamiento hasta tanto puedan encontrar una solución habitacional más estable”.²⁰

Otras de las intervenciones de la trabajadora social, luego del robo de la mochila con los documentos, fue la gestión para la obtención del DNI, necesario para cobrar el subsidio habitacional y otros trámites. El CEIA sostiene una articulación con el Programa Derecho a la Identidad de la SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia) para la búsqueda de partidas de nacimiento y la obtención de turnos para la realización de los DNI sin costo. En este proceso, la trabajadora social estuvo acompañada por una persona jubilada del sistema educativo, que de forma voluntaria colabora con estas tareas. H menciona este trabajo: “C también me ayudó mucho [...] hace un tiempo me robaron todos los papeles, los documentos y eso, dimos tantas vueltas”. La obtención de partidas de nacimiento de jurisdicciones que no pertenecen a CABA es dificultosa y generalmente pasan meses hasta que la SENNAF pueda obtener las partidas de nacimiento, requisito muchas veces indispensable para la obtención de los DNI.

También la trabajadora social desplegó otras acciones para que H pudiese obtener otros ingresos mensuales. Por un lado, lo acompañó al ANSES para que tramitara la Asignación Universal por Hijo. Allí se le informó que no la podía cobrar porque estaba recibiendo un subsidio del Municipio de Avellaneda. Por otro lado, la asistente comenzó las averiguaciones pertinentes para que pudiese obtener un certificado de discapacidad para M, de modo que pudieran acceder a una pensión. Este es un proceso largo que requiere de varias consultas médicas y no fue iniciado hasta el momento.

Las intervenciones de la trabajadora social implican un seguimiento continuo. La situación de H y M fue planteada al Ministerio de Desarrollo Social de CABA. Sin embargo, no se realizó un trabajo más integral con la familia. En lo que respecta a la situación de vivienda no realizaron un acompañamiento sostenido. Las descripciones anteriores señalan varios límites de las políticas públicas orientadas a las personas en situación de calle.

²⁰ 18 de octubre de 2010, Solicitud de Subsidio Habitacional.

Anexo v

Registro de una entrevista

Entrevista a L, trabajadora social en el Centro Educativo Isauro Arancibia (2001-2009).

Fecha: 18/10/11.

Entrevistadora: M

M: ¿Cómo te vinculaste con el Isauro? O sea, ¿cómo y cuándo empezaste a trabajar ahí?

L: Bueno en realidad empecé en Puentes, se ofrecían unas horas para una trabajadora, una asistente social en realidad, en Puentes y bueno, así es como yo llegué. En realidad, llegué porque la que era coordinadora en ese momento, que era Pagano, le había pedido a Eve Simonoto, que es una asistente social del Tornú con la que trabaja en la facultad también, si conocía a alguien. Eve me conocía a mí, y así es como me propuso, digamos.

M: Fuiste a Puentes y de Puentes directo al Isauro.

L: Fui a Puentes, claro, y ahí me explicaron cómo era el trabajo y qué era lo que necesitaban. En realidad era abierto ahí, no era solo para el Isauro, sino que era para Puentes. Pero en el Isauro era donde más se iba a necesitar. Igual se trataba de un rol medio indefinido.

M: ¿Qué es lo que te contaron del trabajo?

L: No había nada, nada pensado. Sí lo que aparecía era la demanda de un trabajador social para hacer algo con la demanda de los chicos, pero no estaba, no era “bueno te tomamos para hacer esto”. Si no, hay que armar el rol, necesitamos un profesional de lo social que pueda pensar cómo responder a cierta demanda. En realidad lo que yo pienso que aparecía ahí era demanda, demanda de hacer algo con la demanda de los chicos.

M: Y en ese sentido el rol, ¿Cómo se definió en ese momento? ¿Te acordás?

L: Sí, lo que empecé a hacer primero fue ir para tratar de escuchar un poco qué se quería, de dónde venía la demanda. Yo lo pienso ahora con el tiempo porque en ese momento no me lo propuse así, pero dije “voy a ver un tiempo y voy a armar un diagnóstico de alguna manera y después voy a hacer una propuesta”. Y fue un poco así. Entonces yo tuve

entrevistas con Susana (actual coordinadora), con Sergio (maestro), que en ese momento estaban ellos dos nada más. Escucharlos a ellos, cómo ellos transcribían la demanda de los chicos, estar un poco ahí como para ver de qué se trataba. Y después lo que empecé a hacer fue recabar un poco de información acerca de redes, porque de lo que yo me percaté en un principio era que había que encontrar la manera de insertarse comunitariamente, que no se iba a agotar ahí, ni la pregunta, ni la respuesta. Lo que había que hacer era indagar un poco el contexto para armarle [...] yo lo que tenía claro era que había que armar redes porque las respuestas no iban a salir solo de “Puentes”. Entonces, lo que empecé a hacer fue indagar eso. Si había vínculos. Había algunos vínculos muy informales: con alguna obstetra del centro de salud 15, con alguien de... cosas muy sueltas. Entonces empecé a intentar armar algo más institucional, más formal, desde ese punto de vista. Así que me empecé a acercar a los lugares para ver qué es lo que había, porque claro, en realidad el tema lo tenés que actualizar todo el tiempo. Así que a presentar más desde el programa, o sea qué ofrecían ellos y qué ofrecíamos nosotros y armar ahí un poco un circuito. Y a partir de ahí, después se fue perfilando cómo iba a ser el rol, cómo se iba a armar el trabajo desde el trabajo social en ese programa y en esa institución digamos.

M: En ese sentido, ¿fue cambiando tu rol a lo largo de tu permanencia en el Isauro?

L: Y sí, yo creo que uno también por el tema de la carrera, es muy amplio... pero sí. Yo me daba cuenta de que había cosas que había que responder y que después estaba el tiempo para pensar, entonces había que mechar de alguna manera, había que “armar un mix”, transar con algunas cosas, con cuestiones más del asistencialismo, digamos, que uno intenta correrse de ese lugar, pero bueno en algún momento había cosas que había que resolver desde ese lugar y después ir pensando otras. Y así se fue construyendo. Entonces yo me acuerdo eso, que lo primero que armamos, por ejemplo, todo el tema de redes de salud, porque había mucha demanda y era real la demanda, entonces armamos los circuitos... controles, hacer los contactos con los programas dentro de educación, como “salud odontológica”. Por ejemplo, en ese momento surgió el tema de que puedan ir de viaje de egresados. Fue así: “bueno, a ver qué es lo que hay y a qué podemos acceder”. Entonces bueno, fue un poco y un poco, y por el otro lado todo el tiempo tratábamos de generar otro espacio para poder pensar acerca de esa demanda.

M: Y ese espacio, ¿con quién lo compartías? ¿Te acordás?

L: En ese momento yo me acuerdo que desde un principio se planteaba, porque además yo venía con experiencia en hogares en donde también

surge esto de responder inmediatamente a la demanda, en donde todo se ve con urgencia, que ahí hay que poner como un impasse o un tiempo. Entonces, me acuerdo que por mi experiencia, lo que a mí me venía resultando en otros lugares era tener un espacio de reflexión. Que, quizás, al principio, no se llamaba de esa forma, o sea, no estaba instituido de esa manera, porque yo me di cuenta de que, quizás, había cierta resistencia, pero te diría inconsciente, en el sentido de que lo que estaba valorado era el actuar, o sea era la acción por la acción misma. Entonces es esto: hay un incendio y los bomberos, y no había otra opción, y había que estar ahí poniendo el cuerpo. Yo me percaté de eso desde un principio, y en realidad más que el cuerpo lo que había que tratar de poner era un tiempo de espera, o palabras, o poder reflexionar acerca de eso, de la acción, de no responder inmediatamente de manera alocada en cosas acerca de las que existía la ilusión de que uno podía resolver pero que, en realidad, no. Porque se trata de la vida del otro. Por ahí de lo que yo sí me acuerdo es que eran espacios más informales, no estaba instituido un espacio, tal día charlamos de esto o tenemos que hablar de este caso, era más individual, no eran cuestiones de respuesta grupal pero sí ante ciertas situaciones individuales tratar de repensar ciertas respuestas. Porque, bueno, se jugaba esta cosa, que de alguna manera se juega, de la caridad. Bueno este pibe no tiene ropa, no sé, es lo que yo me acuerdo, entonces llegaban camperas y se repartían de cualquier manera ¿Entendés? Y en realidad te dabas cuenta que al otro día el pibe venía sin campera, porque era obvio que iba a pasar eso. Uno lo podía anticipar, entonces, qué había que hacer, ¿conseguir otra campera? Y no, no era la solución. Entonces bueno, eso de poder empezar a poner ciertas condiciones, pero para que el otro pueda hacer otras cosas también.

M: ¿Y ese trabajo lo hacías con Sergio y con Susana en el primer momento?

L: Sí, había un psicólogo también, no me acuerdo el nombre ahora, pero era piola el psicólogo, o sea en esto de pensar, pero lo que pasa es que no estaba valorada esa función ¿Por qué? Porque lo que estaba valorado era la acción por la acción misma. Entonces en eso yo sí me di cuenta de que el trabajador social tenía otro “changüü”.¹ Después con el psicólogo lo que se nos había ocurrido era esto de dar clases, en el sentido de que pueda acercarse a los pibes también, porque también en eso se juegan cuestiones individuales, de vínculo o no, entonces eso sí estaba más valorado.

M: Y si tuvieses que elegir una fotografía, una imagen del Isauro en tu comienzo, ¿cuál sería? Algo significativo para vos.

¹ Expresión coloquial que equivale a ‘margen de maniobra’, ‘posibilidad de acción’.

L: Tengo la imagen de la CTA en el galpón, eso. Un galpón y el día de lluvia que ni se escuchaba de qué hablaban porque había ruido y agua por todos lados, como una cosa muy mezclada, como indefinida, en donde estaba el aula y atrás se había armado un lugar supuestamente para los maestros para tener como otro espacio, pero esos espacios no estaban bien definidos. Esas son las cosas que en un principio intentamos ordenar digamos, porque los pibes pasaban para el otro lado. Entonces vos llegabas y quizás había cosas que charlar y no se podían charlar porque estaba lleno de pibes ahí. Entonces esto de marcar ciertos lugares, pero intentando que se entienda que no tenía que ver con una cuestión de poder. En realidad yo creo que ahí se jugaba, es como decir, “bueno, nosotros no somos más que los chicos, pero los chicos tampoco no son más que uno”. En esto es como que se jugaban cuestiones de la igualdad y de la simetría, que está genial pero lo que pasa es que había que entender que cada uno tiene una función distinta y que nosotros estábamos para algo, y los chicos buscaban ese otro algo. Entonces eso había que ordenarlo y hasta físicamente fue difícil ordenarlo. Por ejemplo, al principio no había techo, y ya era difícil porque se escuchaba, yo de eso me acuerdo. Fue todo un trabajo tratar que ese lugar sea solo para los docentes, para los adultos, para charlar ciertas cuestiones. Bueno, después buscábamos algún espacio, yo me acuerdo de tener entrevistas con los chicos pero ahí, en el galpón digamos, y era estar más aislado y tratar de generar un espacio porque no había otro lugar. Pero igual yo creo que todo eso fue sirviendo, porque los chicos también entraban y veían que vos estabas hablando con alguno y entonces aparecía ahí la demanda de hablar. Creo que eso fue así, un objetivo implícito, esto de la palabra, porque me parecía que por ahí pasaba como un cambio de posición o de situación de ese otro, que puedan empezar a poner palabras a esa vida de acción permanente. Porque un pibe, un chico en situación de calle, obviamente lo que prioriza ahí es la supervivencia. Pero me parece que estaba bueno eso de generar un espacio de reflexión y poder poner palabras a eso para que no sea un actuar permanente, sino poder armar otra cosa para el futuro.

M: Y si tuvieses que elegir tres hechos significativos en la historia del Isaurro, ¿cuáles te parecen que pueden ser?

L: (piensa)

M: No tienen por qué ser los *más* significativos

L: El cambio de lugar físico, de la CTA pasar al MOI, eso fue un cambio que le dio una institucionalización distinta a lo que es escuela, por muchas cosas. Primero por el espacio físico, porque me parecía que los pibes se merecían otro lugar, el lugar también es importante, el lugar físico, el lugar real. Después porque me parece que se abrió a la comunidad de

alguna manera. No porque antes no hayan ido otros chicos, pero... como que la población era muy homogénea, eran chicos en situación de calle, y había algún que otro adulto que por ahí iba o de algún hotel pero lo que priorizaba era lo otro. Me parece que el tema del MOI se insertó más comunitariamente y permitió una heterogeneidad que me parece súper interesante. Y además rescatar algo del origen, porque de hecho el Isauro es un centro de adultos y en un principio trabajaba con adultos. Después se fue acercando a otro tipo de población pero me parece que es interesante el tema de la heterogeneidad. Eso uno, después me parece que el cambio a la UOCRA también. No sé, tendría que pensar un poco más.

M: Y en cuanto a las etapas, ¿también las identificás con estos hechos? Si tuvieras que dividir en etapas a la historia del Isauro, el tema de los edificios... ¿también va por ahí?

L: Sí, sí, yo creo que la primera etapa de la CTA fue un armado a otra cosa y después el MOI fue cortito porque no fue tanto tiempo, pero me parece que empezó con la apertura hacia otros y la heterogeneidad y después lo de la UOCRA, te diría, fue como más institucional porque el MOI era más informal, la UOCRA es mucho más institucional tanto ediliciamente como en la estructura de la organización, más escuela. Esta etapa, yo no la viví pero bueno, esto que pasaron ya a una escuela propia. Me parece que sí, que los cambios en lo físico van acompañados de otros cambios, digamos.

M: ¿Cuáles te parece que son las personas referentes?

L: Y Susana, Sergio y bueno después se sumaron los docentes, que en realidad los pondría a todos como en un mismo nivel de referencia.

M: ¿Qué obstáculos y fortalezas podes identificar en el proceso de institucionalización?

L: Yo creo que un obstáculo es el tema de la formalidad del sistema educativo. Me parece que es contradictorio, porque podría ser un obstáculo y a la vez en algunos escenarios es una fortaleza porque tiene que ver con la inclusión. Pero me parece que un gran obstáculo siempre ha sido eso, porque uno trabaja con una población que no es la típica, podríamos decir, la que está pensada o normalizada, en la que hay un alumno y hay una familia, la que sea, y en la que hay determinadas situaciones con excepciones. Acá no, acá la excepción "es". Frente a eso es muy difícil encajar dentro de lo que es el sistema educativo formal. Me parece que eso es un obstáculo. Y el tema de los recursos que tiene que ver con lo mismo. Porque en realidad yo estoy convencida de que en este tipo de problemática se requieren muchos recursos de todo tipo: humanos, económicos, materiales, porque hay una gran falta, hay un agujero social y político, y bueno, hay un espacio de contención y de alojamiento y cuando vos

alojás, alojás. Y después ¿qué hacés con eso? Entonces se requiere política y muchos recursos que políticamente no son redituables, porque se requiere mucho dinero para acompañar el proceso de un chico y eso tiene que estar valorado socialmente, sino, no se puede hacer. Entonces lo que pasa es que se van cayendo los programas por eso mismo, porque es mucha inversión para el posible resultado que en realidad uno no lo sabe, pero bueno, uno apuesta eso. Entonces es un obstáculo el tema de los recursos, que es real, es una cuestión bien real, viste, de necesidad.

M: ¿Y en cuanto a fortalezas?

L: Y como fortaleza me parece en sí el grupo humano, como lo vincular, te diría, me parece que eso es una fortaleza que de alguna manera fue pasando mucha gente pero hay un hilo conductor, una cierta unión hasta lo biológico te diría, que lo que permite es armar como un sistema educativo, un micro sistema educativo, que tiene una misma lógica. Creo que esa estructura es la fortaleza que pasa por lo vincular y lo afectivo. Yo muchas veces lo pensé, digamos, como un sistema familiar de alguna manera. Uno sabe que no se trata de eso, pero funciona como eso, funciona con lo esperado o lo esperable para lo que es una función familiar: de alojamiento, de contención, de cuidado, de afecto, de límite, me parece que tiene las funciones de una familia viste.

M: ¿Entre los docentes y los estudiantes? ¿O entre los docentes solos?

L: No, te diría que el sistema de adultos entre los docentes, con la coordinación y las políticas y con lo que se vaya armando, funciona como una matriz que cuando van los chicos se empieza a formar algo muy vincular y muy particular que yo no he visto en otros lados y creo que eso es lo que caracteriza al Isauro. Más de lo afectivo y de la contención. Pero bien, eso se fue construyendo, ya no se trataba de responder como bombero a las demandas, sino de poder alojar al otro y poder acompañar un proceso. Y lo que me parece que hace de ancla para los pibes es esa conjunción entre lo afectivo y esa cosa más nutricia; lo afectivo por un lado, lo nutricional en el sentido de poder recibir educación, pero eso está acompañado por lo afectivo y así se incorpora. O así se puede tomar, uno sabe que no hay posibilidad de una enseñanza que no sea a través de lo vincular y ahí se da muy claramente. Y en realidad en una escuela común un chico no arma tanto vínculo pero quizá tiene todas esas funciones cubiertas por la familia. En este caso es muy claro cierto despojo muchas veces de ese chico, alumno, que llega y lo que puede encontrar, en realidad queda como dentro de ese sistema. Por eso se va sosteniendo, no se va, como ha pasado previamente, que se ha ido de otras instituciones.

M: Y en relación con la organización escolar, ¿qué cambios te parecieron significativos en cuanto a la mirada de los estudiantes y en la manera en que se plantearon las actividades?

L: Me parece que el tema de que cuando estaban en la UOCRA, porque lo veo más claramente, y la incorporación de otro tipo de actividades extracurriculares que quizá no estaban. Me parece que es algo importante porque es poder ofrecerles lo que se le ofrece a cualquier alumno. Me parece que es importante sumar ese tipo de actividades o el tema de los talleres en su momento. No sé cómo estará ahora, pero en su momento había taller de cocina o de capacitación laboral, me parece que son más del punto de vista de la realidad, en el sentido de que el chico que tiene 16 años está viviendo una realidad, bueno, ya está inserto en un mercado laboral. Entonces, ¿qué mejor que ofrecerles ciertas herramientas para que pueda progresar en ese mercado si esa es su realidad? Su realidad no es estar con la familia hasta los 21 años y después ver qué hace de su vida, no. Entonces hay que aportar herramientas a esos procesos. Me parece que el tema de la incorporación de otro tipo de actividades es un cambio cualitativo.

M: Bueno, entonces lo de los cambios sería un poco eso, lo de las actividades. Y en cuanto a la organización del tiempo en el Isauro, ¿notás algún cambio a lo largo de tu permanencia ahí?

L: En un principio todo era medio indefinido y omnipresente, como si no existieran tiempos. Era como una entrega absoluta a ese espacio, no había tiempo, no importaba qué hora era, lo que importaba era cómo alojar a ese otro y darle una respuesta. Ahora, si esa respuesta le servía al otro, no le servía, no importaba, lo importante era eso. Me parece que ese punto sí estaba más centrado en la demanda de los propios adultos, en la urgencia de los propios adultos frente a ese otro. En esto de decir, a ver “¿qué puedo dar yo?”. Que no estaba pensada desde el otro, en qué necesita el otro. O corriéndonos de la necesidad, que creo que fue un gran cambio a lo largo del proceso histórico, cómo ir pasando de la necesidad al deseo, que por ahí no tenía que ver con la necesidad sino con qué deseaba ese otro. Que en realidad es más subjetivo, que tiene que ver con el tiempo de los otros o para hacer determinado proceso y soportar eso que no tiene que ver con uno, soportar el propio tiempo frente al deseo del otro y al no deseo del otro de hacer determinadas cosas. Y también en cuanto a los tiempos institucionales se fue ordenando y formalizando. Esto de decir, desde muchos aspectos, “bueno, la escuela tiene un horario” y “bueno, lo que no podemos resolver hoy, lo podemos resolver mañana”. Me parece que en el factor tiempo se juegan muchas otras cuestiones subjetivas que son muy interesantes. Porque también

esto de decir, “bueno, no se resuelve hoy, te esperamos mañana”, esto de la espera, esto de que hay otro momento, esto de que hay un futuro, fue instalando otra cuestión. El tiempo como el ordenador, y el tiempo como en permanencia también. En la medida en que se fue ampliando el proyecto, porque de alguna manera fue así, en gente, en espacio, se fue creando una permanencia en estabilidad que también genera otras posibilidades en los chicos. En esto de saber que esto está, y es seguro, y que si no está hoy está mañana. Y me parece que en esto se fue trabajando mucho. Yo me acuerdo el tema de la salas. Me acuerdo cuestiones que se jugaban en esto de que había que estar todo el tiempo, digamos, en donde después se pudo ir pasando a otras instancias en donde se podían hacer en ese momento pero igual la institución estaba, entonces es como se fue armando lo que tiene que ver con el cuerpo institucional, y ya no esta cosa personal. Creo que también hubo un cambio: de las personas a la institución, de los sujetos individuales que formaron esa institución, y decir “acá estamos hablando del Isauro y hay un cuerpo institucional”. Bueno, me parece que eso es el tiempo.

M: Y en cuanto a la modalidad de enseñanza de aprendizaje, ¿cómo la caracterizarías?

L: Primero como te decía, hay una cuestión vincular que se da, vincular desde lo afectivo que no es poca cosa. Y después es hay una cosa de rescatar los saberes que trae ese otro, que también me parece que aloja a ese sujeto. Rescatar los saberes y la necesidad del otro o el deseo del otro de qué aprender, es como un “mix” entre lo que de alguna manera hay que dar, o más formal, es más permanente el intercambio de lo que hay que dar por currículum, me imagino, es lo que observé, y lo que el otro necesita realmente, digamos. Entonces es eso, responder a una parte y a la otra ofrecerle otra cosa.

M: En lo que conocés del sistema educativo, ¿qué continuidades y rupturas podés identificar entre el Isauro y otras escuelas?

L: Me parece que quizá lo que se da en el Isauro es una cuestión más artesanal, un armado más artesanal. Quizá en sistema formal es más estructurado, si encaja, encaja, y si no encaja, no encaja y listo, como una cosa en donde no importa el otro como individuo o como sujeto, importa que se adapte al sistema, y si no se adapta pasa a otro sistema, escuela de recuperación, no sé. En cambio, acá me parece que está apuntado al tema de alojar, alojar a ese otro, que de hecho yo me acuerdo de estar en discusiones. Bueno, siempre con ciertos límites, porque tampoco uno va a intentar hacer algo que no puede.

M: En cuanto al equipo docente en general, más allá de los maestros, ¿qué roles identificas en el equipo?

L: (Piensa)

M: También puedes identificar dos momentos en el principio o si hubo algún cambio a lo largo del proceso.

L: No sé qué decirte... Me parece que quizá lo que se jugaba no sé si tiene que ver con una cuestión de roles, bueno, eran maestros, digamos. Pero sí lo que me parece, lo que se veía era una ideología, lo que se ponía en juego era esto: cuestiones ideológicas personales frente a la temática, frente... a las situaciones duras que se vivían y frente a eso se jugaban cuestiones personales. Como que en cuanto a los roles todos cumplían el rol de docente pero lo que se jugaba en otro nivel era eso, era la cuestión más personal o subjetiva frente a determinado tema. Y creo que con respecto a eso se fue formando lo que yo te decía del cuerpo institucional en donde se intenta no dar respuestas individuales frente a determinadas situaciones, sino poder pensar una respuesta como institución, como Isauro, frente a ese tema, frente a esa urgencia, frente a ese chico, frente a esa necesidad de salir como bombero, era eso: lo que le jugaba a cada uno era eso. Esto que te decía de los tiempos... Yo me acuerdo cuestiones que han pasado en la CTA y eran las cuatro y ya nos teníamos que ir y apareció un pibe que se había ido de la casa y, bueno, cómo cada uno enfrentaba esa situación. Quizá algunos tenemos otros tiempos de reflexión y de poder decir “¿esto hay que resolverlo hoy?, ¿se puede resolver hoy?”, porque también hay tiempos institucionales, digamos, y sociales, es algo que podemos ir pensado o quedarte toda la noche hasta el otro día para resolverlo. Todas estas cuestiones más ideológicas o subjetivas se jugaban frente a las demandas, frente a las problemáticas. Después esto se fue como armando un sistema educativo o una manera de responder. Creo que fue un alivio, porque si no es una responsabilidad absoluta creer que vos tenés la responsabilidad de lo que le pase o no le pase a ese otro. Entonces en esto el tema de compartir las responsabilidades y tomar decisiones conjuntas y poder reflexionar, porque uno se puede equivocar, obvio, está en lo que puede pasar, pero me parece que el tema de compartir las responsabilidades de las decisiones es distinto a responder individualmente porque es eso, la responsabilidad recae sobre un todo, no en una persona.

M: ¿Y pensás que falta un rol o faltaba algún rol en especial?

L: No, sí en un principio, pero después eso de alguna manera se fue subsanando con otras intervenciones, como la de Amanda, pero sí en un principio yo me daba cuenta de la importancia del tema de la supervisión, eso no existía, no había un espacio de supervisión, que sea externa te diría, que pueda aportar desde otro lugar lo que veníamos viviendo de las situaciones, cómo se iban resolviendo. Eso sí es algo muy importante. Y

después en esto de que alguna gente de la cátedra de Amanda y algunos otros que han venido y presenciaron las reuniones y en algún momento se hizo una devolución, eso fue importante. Pero yo creo que el tema de la supervisión en situaciones tan extremas o desnudas, tan críticas como la problemática que trabaja el Isauro me parece que es fundamental.

M: ¿Cómo se organizaba el trabajo en equipo?

L: Yo te diría que un principio no había equipo, eran individualidades sumadas, se sumaban individualidades y cada uno hacía lo que podía, lo que creía. Después sí se fue armando un equipo, yo creo que sí se logró, y creo que eso es algo importantísimo porque los chicos lo percibieron. El tema de que no había quiebres en el discurso, siempre en algún momento hay, pero ya teniendo un espacio de reflexión y de repensar ciertas cuestiones, los quiebres es como que cada vez hay menos me parece... Entonces en la medida en que se fue avanzando en el proceso, lo que se generó fue un espacio de encuentro del equipo en donde pensar las situaciones que se fueron viviendo en la semana, en general eran los viernes, entonces ese viernes se repensaban ciertas cuestiones, esas situaciones críticas que se habían vivido, y se armaba una respuesta a determinadas situaciones que después se les transmitía a los chicos. Así es como se fue armando, que me parece que fue fundamental porque también posibilitó esto del tiempo y de la espera, que era para el propio docente o el propio adulto que sabía que había un espacio donde compartir esa decisión y también para el chico, porque al chico que se le transmitía que había que esperar, que ciertas respuestas se le iban a dar después del viernes porque había que pensarlo entre todos, y eso es como el cuerpo institucional.

M: ¿Y esas eran las reuniones de los viernes en la UOCRA? ¿O antes también había ese espacio?

L: (piensa)

M: ¿O era tan sistemático como en la UOCRA?

L: Yo no me acuerdo, pero creo que en la UOCRA se hizo bien sistemático.

M: Sí, todos los viernes.

L: Es como que sí, pero fue un proceso que se fue gestando. Me parece que en la UOCRA se institucionalizó claramente.

M: Claro, también había talleres.

L: Y en otros tiempos, con la incorporación de estos talleres se armó otros tiempos. Como tienen gimnasia, tiene talleres, bueno, armamos eso. Y ahí queda incluido dentro de la organización escolar, hasta el momento no había sido así pero se venía gestando ese espacio que se formalizó en la UOCRA. Porque, te acordás, que nosotros teníamos reuniones, pero no eran tan formales, no eran tan sistemáticas...

M: De todas las semanas...

L: Pero fue algo que se fue gestando y después se vio el resultado ahí, digamos.

M: Sí, la necesidad.

L: Pero me parece que eso fue todo un trabajo en generar la demanda en el otro, y realmente eso fue un gran logro, generar la necesidad y la demanda.

M: Más que nada del equipo de apoyo ¿no?

L: Sí, totalmente. Porque fue algo pensado y repensado viéndolo como algo necesario. Pero había que generar la demanda del otro porque si no, no iba a ser sostenido, y era lo que uno pensaba que era necesario, pero si el otro no lo registra así no se puede armar.

M: En cuanto a los docentes, ¿qué prácticas ves que son favorables al proceso de la enseñanza y del aprendizaje? ¿Y qué practicas ves que no colaboran?

L: No sé si te referís a eso, pero lo que se me ocurre es que esta cuestión tan personalizada sí ayuda, esto de tirar una consigna grupal pero a la vez acercarse, sentarse al lado de ese chico y ver que quizás tiene una necesidad diferente al resto y acompañarlo en eso. Me parece que eso ayuda. Y también el tema de las salidas, esto del afuera, cuando se han hecho excursiones, cuando ha ido a algún museo, como eso más del campo, creo que ayuda. No sé, quizá lo que no puede servir es cuando... que nos ha pasado cuando venían docentes del sistema educativo, que quizá venían a dar clases desde un sistema más estructurado sin ver la necesidad del otro, sin ver esto como un sistema más personalizado. Entonces, bueno, en ese transmitir y en ese recorrido hay muchos chicos que quedan afuera de eso, porque no llegan a captar, a responder, y quedan fuera. Y eso es más de lo mismo, que los chicos vivieron hasta la incorporación en el Isauro.

M: ¿Cómo caracterizás la población de estudiantes?

L: Ya te digo, me parece que en un principio era muy marcado esto de chicos en situación de calle. Después lo caracterizaría, hasta el momento que yo estuve, como chicos en situación de vulnerabilidad social o en situaciones de riesgo, pero me parece que vulnerabilidad encaja más porque ya no está tan marcado solo chicos en situación de calle, sino también están otros chicos, dentro de sistemas familiares más disfuncionales, frágiles, atravesados por pobreza estructural y por otras cuestiones.

M: La matrícula fue creciendo en el Isauro desde que vos estuviste, ¿Relacionás alguna estrategia del Isauro para el crecimiento de la matrícula? ¿Por qué pensás que se fue dando?

L: A mí siempre me sorprendió lo de la matrícula, nunca pude ubicar por dónde pasaba o cómo era. Porque yo me acuerdo que a principios de año, por ejemplo en estos traslados de establecimiento, pensaba ¿vendrán

los chicos? Yo siempre me hacía preguntas y siempre me sorprendió la cantidad de pibes que venían. Y además me daba cuenta de que era una pregunta mía porque de hecho Susana (coordinadora del CEIA) nunca se lo cuestionaba, porque ya sabía que los pibes iban a venir igual. [...] Pero si yo lo pienso ahora creo que el crecimiento de la matrícula siempre ha ido más por el lado de los pibes, esta cuestión oral, que hay un espacio que te aloja, como la multiplicación del “boca en boca”. Por otro lado, creo que también es un proceso y también va acompañado de esta estructura institucional, porque de alguna manera todo se fue preparando para poder recibir más, como que eso también fue un objetivo. No sé si fue tan explícito, pero implícitamente siempre estuvo este anhelo de crecer. Porque de hecho, el cambio de establecimiento, la sumatoria de docentes, la sumatoria de otros talleres, de otras instituciones, me parece que no fue tan explícito pero implícitamente siempre estuvo esta cuestión de crecer. Es como un todo, y los chicos también, fue un todo acompañado. En algún momento nosotros hemos ido a convocar a chicos a determinados lugares, sobretodo cuando por ahí había quedado medio relegado los chicos en situación de calle, porque venían otros chicos, con otra base de contención: chicos de casas tomadas o de hoteles, entonces ahí nosotros sí hicimos todo un recorrido para volver a convocar a esos chicos por los cuales se creó el programa.

M: ¿Y esto pasaba en el MOI y en la UOCRA?

L: Pasaba en el MOI y en la UOCRA. Me acuerdo que íbamos a las estaciones, pero creo que siempre funcionó el boca en boca de ellos.

M: ¿Había referentes familiares o institucionales de los estudiantes que acompañaban el proceso de escolarización? ¿Cómo se trabaja desde el Isauro con esos referentes?

L: Sí, en realidad los chicos que venían de algunas instituciones venían con referentes institucionales y creo que nosotros le dimos un lugar, no fue una cosa menor, no fue los acompañan y listo. Siempre estuvo el foco puesto en esto de rescatar algo de la red social o familiar, la que haya, la que exista y sino hasta generarle algo. Me acuerdo por ejemplo los chicos de “Che Pibe” que venían del barrio, tratábamos de armarles un vínculo para que estén dentro de un sistema, de una red de contención. Yo creo que siempre hubo una intención de sostener algo de ese contexto. Y eso es importante, salir de esto de que uno es el único que puede dar una respuesta y pensar que en realidad uno es parte de esa red. Pero bueno, siempre fue pensado, reflexionado. Si un chico está un sábado, no va a estar en la escuela, en cambio ahí, en esa institución, sí hay alguien permanente, en ese comedor, en ese taller, entonces están esos otros que

van y acompañan en el proceso y lo van acercando a esa institución que en este caso es escolar.

M: Para ir cerrando con el tema de la vinculación con otras instituciones, vos mencionaste al principio el tema de la red, de la salud, y hablaste sobre la salud más municipal, sobre el gobierno de la ciudad en su momento. ¿Te acordás de algunas otras más?

L: Sí, todo el tema de Nación, todo el tema de documentación, eso fue todo a través de Nación. Lo más loco en realidad de eso fue que había que armar las redes dentro del sistema educativo y no estábamos usando los recursos que teníamos dentro del sistema. Y después eso también, lo institucional, por ejemplo, el tema de talleres que venían a dar acerca de salud, de nutrición, en su momento armábamos red con el tema de la juegoteca, no sé cómo estará ahora, pero en algún momento se armaba... en ese tiempo del después, terminaba a las cuatro y en ese horario había juegoteca en San Telmo. Entonces muchas veces armábamos para que haya otro espacio para que también lo puedan aprovechar. No sé, no se me ocurre ahora.

M: En cuanto a la vinculación, la articulación, ¿la caracterizarías de alguna manera en especial o podrías contar cómo la iban armando? ¿Cómo se da esa vinculación? Vos decías que había que actualizar a cada rato esta red, presentarse, parece que todo iba siempre en esa línea ¿no?

L: Sí, me acuerdo de llevar folletos cuando iba a “Puentes” y demás. Llevábamos folletos con el tema de los horarios y traíamos también y se fue armando como una guía de recursos, como una carpeta, que creo que no es algo menor, porque de alguna manera las redes no quedaban en una cuestión individual. Entonces, yo me acuerdo de esto, de armar algún cuaderno donde estén los datos, y no que los tengo yo porque si no me tenían que llamar a mí. Entonces armar eso, algo objetivo, un recurso que está ahí para todos. Y sí, yo me acuerdo de principio de año de rastrear un poco e intentar actualizar ciertos datos. Uno intenta salir de lo personal, pero a veces es difícil porque muchas redes se sostienen de lo personal. Porque no es todo, me acuerdo en el Argerich que es un mundo, no es todo el Argerich; es esta persona de servicio social, esta de obstetricia, que por ahí no es lo ideal pero está armado el vínculo de esa manera. Eso.

M: ¿Querés agregar algo más después de tantas preguntas? ¿Algo que te parezca importante contar?

L: Yo lo veo ahora, no estando, pero con el tiempo me parece que es un proyecto que sigue creciendo, a mí me gustó ser parte de ese proyecto. Como ese potencial, como que uno ve ese potencial y yo lo veo con el tiempo y digo: cómo fue avanzando y se fueron logrando cosas que en

realidad con sus vaivenes, por las cuestiones que atraviesa lo institucional y lo social; me parece muy rico, muy rico. Una experiencia donde los objetivos se van cumpliendo, se ven respuestas, se ven resultados. Es difícil ver resultados pero en esto, en todo el armado institucional, en el tema de los chicos, de los crecimientos, se ve mucho el resultado de lo que se fue gestando. Yo estoy re agradecida de haber transitado esa experiencia y haber sido parte en algún periodo. Yo estoy re agradecida porque para mí fue una experiencia muy enriquecedora.

Anexo VI

Trabajo de campo y metodología

Esta tesis es producto de una investigación de carácter exploratorio-descriptivo referida a un estudio de caso. En ella se consideran los modos organizacionales y las dimensiones de lo escolar desde una perspectiva histórica: se concibe el centro educativo como una unidad de análisis situada en un contexto socioeconómico y cultural más amplio y las formas escolares establecidas se piensan como el resultado de procesos instituidos e instituyentes de larga y corta duración. La investigación se centra en un caso, pero el marco teórico está asociado también al conocimiento de otras experiencias del ámbito educativo. Esto habilita la identificación de problemas comunes en las instituciones escolares, que incluyen a la institución investigada.

Se profundiza en las prácticas y representaciones sociales de los docentes y estudiantes en relación con los modos organizacionales instituidos del CEIA y las culturas escolares. Si bien la propuesta es profundizar en estos actores, para enriquecer y problematizar este estudio, se incluyó la exploración de los sentidos de otros actores vinculados con la institución.

La responsable de esta investigación forma parte del equipo docente del CEIA. Por ello, con el fin de establecer una distancia con respecto al objeto de estudio y de asegurar una objetivación gráfica y escrita de las etapas del proceso de investigación, se recurrió a la escritura de cada etapa de análisis. De este modo, la directora de tesis accedió al caso, tuvo una mirada externa y orientó a la maestranda para que explicitara cuestiones que daba por supuestas y desnaturalizara ciertas cuestiones merecedoras de ser sometidas a un análisis profundo. Además, una parte del material de campo fue recogido por colaboradoras externas a la institución para ampliar la mirada en el registro de situaciones y entrevistas.

El trabajo de campo fue realizado entre el 2010 y el primer semestre del 2012. Las técnicas de recolección utilizadas para obtener los datos de fuentes primarias fueron entrevistas en profundidad, entrevistas a informantes claves y observaciones.

Los entrevistados fueron estudiantes, maestros de ciclo y del grado de nivelación, profesores de talleres (de contraturno y curriculares) e integran-

tes del equipo de apoyo pedagógico (psicólogas, trabajadoras sociales, operadores) y del equipo de coordinación. Se realizaron 15 entrevistas, de las cuales tres fueron grupales, nueve fueron realizadas por las colaboradoras externas y cinco por la autora de esta tesis.

Los informantes claves corresponden a autoridades anteriores y actuales del Ministerio de Educación, referentes académicos que conocen y/o han investigado sobre el CEIA, referentes de instituciones vinculadas con el CEIA y con la misma población, y docentes que trabajaron en el CEIA. La autora de esta tesis llevó a cabo las ocho entrevistas de este tipo.

La selección de los entrevistados tuvo en cuenta el tipo de participación en el CEIA (roles) y el momento temporal de la misma. Todas las entrevistas tuvieron una guía de preguntas que consideraba las dimensiones de análisis de la investigación. Sin embargo, las preguntas eran de carácter semiestructurado y daban lugar al surgimiento de otros temas en el encuentro. Todas las entrevistas fueron grabadas, excepto una, porque la entrevistada así lo solicitó. Luego de la transcripción de las entrevistas y de una primera lectura, se confeccionó un índice temático y se identificaron frases que resultaban llamativas porque se referían a algunos de los integrantes, porque apoyaban algunas de las hipótesis o porque podían ser valoradas como un nuevo punto de partida para el análisis.

Las observaciones se distribuyeron entre las clases de diferentes ciclos y del grado de nivelación. Se atendió a las materias curriculares, a los talleres de arte, recreación y comunicación, y a los talleres de oficio. También se observaron reuniones semanales de equipo en las que confluyen gran parte de los docentes del CEIA, espacios de trabajo colectivo como “la sala de maestros” y otros lugares distintos del aula como el comedor, el polideportivo donde los estudiantes realizan educación física, y espacios fuera de la institución. El trabajo de campo consta de 39 registros de observaciones. La autora de la tesis realizó siete observaciones correspondientes a reuniones de equipo docente (reuniones semanales, de supervisión, de evaluación de fin de año); el resto fueron realizadas por colaboradoras externas.

Con respecto a la búsqueda de información en fuentes secundarias, se tomaron en cuenta dos investigaciones realizadas en el CEIA, una a cargo del equipo de la Profesora Amanda Toubes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Proyecto de investigación *Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos*) y una tesina realizada por dos estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, Marina Rocha y Jéscica Kullock (*Proyectos sociales, ciudadanía y personas en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires, durante el período 2008 – 2010: un análisis comunicacional comparado*). También se reunieron notas periodísticas. Asimismo, se accedió

a fuentes documentales de la institución, tales como registros de reunión realizados por integrantes del equipo docente, registros sobre procesos de estudiantes (informes, actas, cuadernos de trabajo), presentaciones y videos institucionales, presentaciones de informes y cartas a otras instancias del Ministerio de Educación de CABA y a otras instituciones públicas, como la Defensoría del Pueblo y la Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes, entre otras.

Un primer procesamiento de datos del trabajo de campo consistió en la confección de varios cuadros. En los cuadros de entrevistas se identificaron los entrevistados y los temas desarrollados. En los cuadros sobre la historia del CEIA se señalaron año a año los integrantes del equipo, las dependencias dentro del Ministerio de Educación, la propuesta educativa y el lugar físico de funcionamiento. En aquellos cuadros acerca del equipo docente se especificaron la carga horaria y la dependencia administrativa y pedagógica y, en los de estudiantes, su asistencia al CEIA.

Con respecto al marco de referencia, la primera sistematización fue realizada durante la cursada de la maestría. Se seleccionaron textos de los seminarios relacionados con los temas y problemas en torno a la experiencia del CEIA. A medida que se recortaba el problema a estudiar, se identificaba bibliografía de referencia de las carreras de grado “Trabajo Social” y “Profesora para la Enseñanza Primaria”, y de otros espacios de formación y laboral.

La escritura del diseño de tesis fue otro punto clave en la elección y sistematización de la bibliografía. En un primer momento se realizaron varios escritos de carácter descriptivo en torno a tres unidades de análisis: la institución, los docentes y los estudiantes. Estas producciones constituyeron una primera aproximación que daba cuenta de los aspectos principales de esas unidades. Luego, con la orientación de la directora de tesis, se seleccionaron otros temas a desarrollar. Se eligieron así varias experiencias: un incidente crítico que diera cuenta de las prácticas instituidas para darles respuesta, el recorrido de una estudiante en la institución y la historización de una práctica que se instituyó a lo largo del proceso de institucionalización, entre otros. Para la escritura de estos textos se reagruparon los datos obtenidos en el trabajo de campo. Así, por ejemplo, algunos textos solo consideran las entrevistas, otros solo toman en cuenta las observaciones, mientras que en algunas confluyen ambas fuentes.

Durante este proceso se amplió la búsqueda de un marco teórico para abordar los temas y cuestionamientos presentados tanto por la maestranda como por la directora de tesis. Asimismo, se indagó en otras experiencias educativas para analizar problemas más generales del ámbito educativo.

En un segundo momento, los datos utilizados para el análisis de algunas unidades se triangularon con otras fuentes primarias y secundarias. Se enriquecieron así las producciones escritas, ya sea mediante la suma de diferentes miradas o a través de la identificación de contradicciones. Ambas fueron disparadoras de nuevos análisis. Asimismo, se delimitaron los problemas teóricos a abordar y los temas vinculados con el caso estudiado, y se realizaron numerosas producciones escritas para desarrollarlos.

Por último, el proceso de elaboración del informe final apuntó al ordenamiento y jerarquización de lo investigado a partir de la revisión de los interrogantes y de la elaboración de los capítulos con una mayor articulación teórica.



De la calle a la escuela analiza la experiencia del Centro Educativo Isauro Arancibia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una escuela pública primaria inclusiva de adolescentes y adultos en situación de calle con sus derechos vulnerados.

Mariana Dosso describe el proceso de institucionalización del Centro que restituye a cientos de chicos y chicas el derecho a una educación pública de calidad, en un momento en que la discusión por las posibilidades de inclusión y construcción de ciudadanía creadas por la escuela tradicional está más vigente que nunca. La autora realiza un minucioso análisis de la construcción innovadora que propone el Centro, así como de su proceso de institucionalización, poniendo en diálogo su formación académica con la experiencia adquirida en los diez años en que trabajó como docente del “Isauro”.

En este sentido, el texto es un verdadero aporte al debate actual sobre la educación y la ampliación de la ciudadanía en un horizonte de igualdad, al tiempo que posibilita pensar otras formas de “hacer escuela” ofreciendo al lector algunos indicios posibles en esa dirección. Hay otra escuela que está siendo posible: una que vive y late. Este libro lo cuenta.

