

Viariaciones de la forma escolar

Centro Educativo Isauro Arancibia de la
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Autor:

Dosso, Mariana Paula

Tutor:

Terigi, Flavia

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROBLEMÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Tesis de Maestría

**VARIACIONES DE LA FORMA ESCOLAR: *CENTRO EDUCATIVO ISAURO*
*ARANCIBIA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES***

Autora: Mariana Paula Dosso

Directora: Magíster Flavia Terigi

Agosto 2013

Agradecimientos

Agradezco en primera instancia a los que cotidianamente construyen el “Isauro”. A los docentes que trabajan con alegría, se comprometen y se desafían constantemente 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 particular agradecimiento y reconocimiento de la labor que emprende Susana Reyes todos los días 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, aportando reflexiones y valorando las experiencias de docentes y estudiantes como fuentes de saber.

Quiero agradecer a cada entrevistado que brindó su tiempo y su buena predisposición para compartir sus experiencias en el CEIA, sus reflexiones y preguntas. También agradezco a Jéssica Kullock y Marina Rocha, quienes han puesto a disposición el archivo del trabajo de campo realizado en el CEIA para su Tesina para la obtención del título de grado Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la UBA.

Durante el proceso de escritura del Diseño de Tesis he participado de un grupo de tesistas coordinado por la directora de esta tesis, Flavia Terigi. El intercambio con los integrantes de ese espacio ha contribuido a la formulación del problema y objetivos de esta investigación. Asimismo, ha enriquecido la bibliografía de referencia y las reflexiones en torno a la misma. Finalizando el proceso de escritura del informe final, Flavia Terigi convocó a un encuentro entre investigadores con el propósito de una “pre presentación” de la tesis. Los aportes de quienes tienen amplia experiencia en el campo académico y en investigación me han facilitado tener en cuenta aspectos que mejoren la comunicación de los propósitos y de los aportes hallados en la investigación.

Quiero agradecer 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 también, a Gabriela Tavella, que me facilitó

bibliografía y me acompañó en el proceso de trabajo compartiendo su experiencia en el rol de investigadora.

Agradezco especialmente a la directora de esta tesis, Flavia Terigi, que desde el comienzo ha guiado este proceso de investigación. Por su tiempo, por su generosidad en la transmisión de sus saberes, por ayudarme a “desnaturalizar” observaciones y por 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, a amigos y a 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 y Facundo que, entre embarazos y nacimientos, hicieron de este tiempo, un tiempo fructífero para seguir creando en otras direcciones.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema y metodología	9
1.1 Políticas públicas y construcción de ciudadanía bajo el paradigma de la igualdad.....	10
1.2 Instituciones que trabajan con personas en situación de calle.....	15
1.3 Institución escolar.....	18
1.4 Experiencias de los estudiantes en el CEIA y procesos de subjetivación.....	26
1.5 Metodología.....	31
Capítulo 2: Proceso de institucionalización y políticas públicas	35
2.1 Políticas públicas en educación.....	35
2.1.1 Antecedentes de los Centros Educativos de la CABA: la DINEA.....	35
2.1.2 Políticas educativas en la década del '90.....	38
2.1.3 Políticas educativas contemporáneas.....	39
2.1.4 Diversos actores en el diseño e implementación de políticas públicas: análisis de dos situaciones.....	41
2.2 Proceso histórico de constitución del CEIA.....	47
2.2.1 Inicios: CTA y MOI.....	47
2.2.2 Implementación del Proyecto de “Jornada Extendida”: pasaje por la UOCRA.....	53
2.2.3 Consolidación de la propuesta: “edificio propio”.....	56
2.3 Rol docente y ciudadanía.....	58
2.4 Capacidades estatales.....	63
2.5 Alcances y limitaciones de una propuesta instituida desde el equipo docente.....	66
Capítulo 3: El CEIA como institución que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle	73
3.1 Niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle.....	74
3.2 Políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia.....	80
3.3 Instituciones que convocan a personas en situación de calle.....	86
3.4 El CEIA: institución que amplía los procesos de escolarización.....	90
3.5 Normas y regulaciones en los procesos de construcción de subjetividad: relaciones y tensiones entre los diferentes ámbitos de socialización.....	96

3.5.1 Representaciones sociales y sus funciones.....	97
3.5.2 Tiempos y espacios.....	99
3.6 CEIA: “bisagra” entre las políticas públicas y la problemática de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle.....	108
Capítulo 4: La forma escolar en el CEIA.....	112
4.1 El CEIA en el sistema educativo.....	112
4.2 Redes.....	116
4.3 Equipo.....	123
4.3.1 Roles.....	124
4.3.2 Formación.....	137
4.3.3 Trabajo colectivo.....	141
4.4 Vínculo educativo.....	148
4.5 Clases.....	153
4.5.1 <i>Monocronía</i> versus diversidad en las aulas.....	156
4.5.2 Estrategias de los docentes.....	163
4.5.3 Contenidos.....	165
4.5.4 Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	169
4.6 Ampliación de la forma escolar.....	170
Capítulo 5: Experiencias de los estudiantes en el CEIA.....	174
5.1 Expectativas y situación escolar.....	174
5.1 Momentos del recorrido institucional.....	178
5.1.1 Ingreso.....	179
5.1.2 Permanencia.....	183
5.1.2 Egreso.....	186
5.2 Aprendizajes sociales.....	190
5.3 Múltiples identificaciones.....	195
5.4 Experiencia escolar y construcción de ciudadanía.....	197
Capítulo 6: Consideraciones finales.....	208
6.1 Institución.....	208
6.2 Políticas públicas y capacidades estatales.....	210
6.3 Legalidades y tensiones.....	214
6.4 Forma escolar.....	218
6.5 Restitución del derecho a la educación, ciudadanía e igualdad.....	224

Bibliografía.....	226
Anexos	

Introducción

Este trabajo presenta 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).

La tesis “**Variaciones de la forma escolar: Centro Educativo Isauro Arancibia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**” aborda las modificaciones diseñadas e implementadas en la propuesta educativa inicial. Ésta fue creada en 1998 por la Supervisión de Centros Educativos con las características de todos los centros educativos. El equipo docente¹ crea, diseña e implementa las modificaciones que luego se fueron institucionalizando a lo largo de los años para incluir a personas en situación de calle. Pero cuando se creó no fue pensado como propuesta para esta población.

El Centro Educativo Isauro Arancibia² (CEIA) del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el único centro educativo cuya propuesta fue diseñada por el equipo docente de la institución y al mismo tiempo cuenta con acreditación de nivel primario, está destinado a niños, adolescentes y jóvenes, posee talleres artísticos, de comunicación y de oficio. Además, aloja estudiantes que en general no sostienen su escolaridad en otras escuelas de la CABA, y que en su mayoría se encuentran en situación de calle³. El “*boca en boca*”, los compañeros de

¹ Para una descripción detallada del equipo docente, véase el Capítulo 4 (p. 124).

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.*”

http://www.centroeducativoisauoarancibia.org/2010_06_01_archive.html#7941431661723548770, consultado el 11/08/13.

³ El término *situación de calle* puede aplicarse en relación con el ámbito de socialización, el lugar 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, situación de encierro, hogares convivenciales, paradores y la residencia en la calle, dependiendo de la edad y circunstancias personales y sociales.

“*ranchada*”⁴ o algunos operadores de programas socioeducativos u otras organizaciones describen “*al Isauro*” como la escuela donde es posible ir para terminar la escolaridad primaria. Cabe preguntarse qué sentido encuentran al asistir al CEIA los adolescentes que fueron expulsados del sistema escolar formal, los niños y niñas que no tienen 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 sistemáticamente. Los estudiantes nos aproximan a las respuestas a la hora de inscribirse en el CEIA. La escuela sigue 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, 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*”.

Desde sus inicios el CEIA ha recibido estudiantes en situación de calle. Las personas en situación de calle no son solo aquellas que duermen en las calles de la ciudad, sino quienes encuentran allí la posibilidad de obtener ingresos para subsistir, por ejemplo, mediante el cartoneo, el pedido de dinero, la venta ambulante, etc. Gran parte de su tiempo transcurre en los espacios callejeros, que se constituyen así como ámbitos de socialización. Algunas de estas personas se agrupan en “*ranchadas*”, grupos de referencia y socialización con códigos propios, que comparten un espacio geográfico determinado. Estas “*ranchadas*” pueden caracterizarse como instituciones, ya que construyen subjetividad al regular las acciones de sus integrantes. El CEIA no se creó específicamente para esta población, pero se instituyó como un lugar de referencia para la misma, ocupando un lugar en el “*circuito de calle*”.

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. Si consideramos las condiciones de vida mencionadas, los alumnos no cuentan con referentes adultos que

⁴ 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.

acompañen su escolarización y, si los tuvieran, desobedecerlos podría ser una práctica común.⁵ 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 al deseo de querer estar en la escuela y aprender, también 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) que entran 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) que responden a algunas de sus demandas. Esta discontinuidad también se materializa en su trayectoria educativa. Por ejemplo, hay estudiantes que van dos o tres veces por semana, algunos que 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, los estudiantes se consideran estudiantes del CEIA. En este sentido, los grupos también se conforman durante todo el año, ya que todos los meses hay ingresos de estudiantes. 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 institucionalización⁶ 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. El proceso de aprendizaje con el que se comprometió el equipo de trabajo logró aproximarse a algunos elementos que conforman las representaciones sociales de los estudiantes, en particular, las que tienen sobre la escuela. De esta manera, hay una intención explícita de reconocer las identidades de los estudiantes y de valorar sus historias de vida y las condiciones en que transitan su cotidianeidad. Esto posibilita que asuman el rol de estudiante y participen de una propuesta educativa que los tenga como protagonistas y les dé 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

⁵ Cuando los niños y adolescentes ingresan a un hogar también existe el deseo de permanecer bajo el cuidado de otro, si no, no se sostiene la convivencia en esas instituciones. De hecho, cuando no existe la mínima elección de sostener un espacio los niños y adolescentes suelen irse y/o volver a residir en la calle.

⁶ Nos referimos al proceso histórico en el cual se establecen prácticas y modos organizacionales que hacen del CEIA una institución particular.

los estudiantes a transitar otros espacios y a aproximarse al cumplimiento de algunos de sus derechos vulnerados.

El CEIA es una institución que en sus quince años de existencia ha tenido 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 Naturales⁷) pero 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 en 2010 por cuarenta integrantes con diferentes cargas horarias⁸. 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 las personas del barrio, al que asistieron en el primer cuatrimestre de 2013 alrededor de 35 infantes. La institución es también sede de otros proyectos, como el curso que dicta el Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación⁹. Al CEIA concurren niños, adolescentes, jóvenes y algunos adultos. Especialmente han concurrido personas adultas en los comienzos del proceso de institucionalización, pero a medida que la matrícula y la propuesta educativa del CEIA fueron creciendo, solo continúan algunos adultos. Esta investigación hará referencia a la población mayoritaria del CEIA, es decir, a niños, adolescentes y jóvenes, excepto que sea necesario y pertinente describir la participación de estudiantes adultos.

⁷ 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.

⁸ El equipo que lleva adelante la propuesta está formado por docentes (maestros, profesores, trabajadoras sociales, psicólogas, operadores) 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 Isaura Arancibia*, pero hasta la fecha (agosto de 2013) 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 (p. 5).

⁹ Ver Anexo (p. 4).

Esta tesis tiene el propósito de documentar y analizar el proceso de institucionalización del CEIA, caracterizar la propuesta institucional que se ha formado como producto de este proceso e identificar a los actores participantes, sus prácticas y sus valoraciones de las mismas.

La investigación realizada es de tipo exploratorio-descriptivo y concierne a un estudio de caso. La tesis está organizada en seis capítulos. El **Capítulo 1** plantea el problema de la investigación y las principales preguntas que suscitan los análisis. Asimismo, realiza una indagación sobre la bibliografía relacionada con la problemática a abordar. Además, se expone la metodología utilizada en el trabajo de campo y se precisan los instrumentos de recolección de datos y los métodos de análisis de los mismos.

El **Capítulo 2** 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 al 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 y permitirá identificar en el proceso de institucionalización 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 ONGs y algunos actores de diferentes niveles del Estado que intervinieron en el proceso de institucionalización del CEIA. 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 experiencias promovidas por actores de un nivel *meso*¹⁰ del Estado.

El CEIA es una institución del Ministerio de Educación, pero con la particularidad de que muchos de sus estudiantes tienen experiencias de vida en calle. Por tal motivo el **Capítulo 3** considera al CEIA como institución que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle. Este capítulo busca aproximarse al problema mencionado, abordándolo desde varias dimensiones, así como recurriendo a datos estadísticos que ayuden a vislumbrar el alcance de la problemática y de las respuestas desde 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 procura describir al CEIA como una institución orientada a trabajar con niños, adolescentes y jóvenes que viven gran parte de su cotidianeidad en las calles de la ciudad de Buenos Aires y 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 caracterizaciones 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 en los procesos de escolarización, ampliando el acceso al derecho a la educación. Asimismo, se describe a las “*ranchadas*” como instituciones que regulan los comportamientos de las personas en situación de calle y se reconoce que las experiencias de vida en calle son parte de la construcción de subjetividad de las personas que las vivencian. Como institución educativa, el CEIA también tiene normas que regulan las prácticas que allí se desarrollan. De esta manera, se identificarán las relaciones y tensiones entre los estudiantes y la propuesta del CEIA, y las múltiples respuestas a los conflictos creadas desde el equipo docente.

Cada institución educativa es única y, en este sentido, la forma escolar adquiere particularidades en cada una. El **Capítulo 4** reconstruye las singularidades promovidas por el equipo docente del CEIA para incluir en procesos de escolarización a estudiantes

¹⁰ De acuerdo con Oszlack (2011) el nivel da cuenta de las orientaciones de las políticas públicas y de quienes asumen la representación del Estado. Para una exposición más detallada, véase el Capítulo 1.

que otras escuelas no sostienen. El CEIA es parte de un sistema educativo y por lo tanto es descrito en relación con otras instancias educativas públicas y con otras experiencias educativas. Las configuraciones institucionales delimitan un “adentro” y “afuera”; en esta tesis, se profundiza sobre estos límites y sobre las redes con otras instituciones públicas y ONGs, que constituyen un armado institucional que trasciende 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 de los estudiantes en el CEIA y en los procesos de filiación cultural que habilita. Otros de los propósitos de este capítulo es describir las situaciones dentro del aula vinculándolas con la propuesta institucional y pedagógico-didáctica, e identificar estrategias de los docentes 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 5** 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 continúa con las experiencias y características de los estudiantes, en tanto producto de trayectorias singulares y dispositivos escolares. Asimismo, aborda los cambios en las prácticas de los estudiantes y 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 aprendizajes sociales que se promueven desde la institución como parte de la construcción 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 como parte del 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 institucionales y accedan a otras instancias públicas en favor de la restitución de otros derechos.

El **Capítulo 6** formula las consideraciones finales de la tesis retomando los análisis desarrollados en los capítulos anteriores. Se identifican aportes y debates

abiertos en torno a la forma escolar y a la organización escolar instituidas, y en torno 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 que se generan 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 y las vinculaciones entre los procesos de estructuración y de 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.

Capítulo 1

Planteamiento del problema y metodología

El Centro Educativo Isauro Arancibia (CEIA) es una institución educativa y como tal presenta las características propias de las escuelas, pero tiene la particularidad de que su propuesta educativa y su organización institucional han sido producto de un proceso de institucionalización que lleva quince años con el equipo docente como promotor. Además, otro rasgo específico es que muchos de sus estudiantes están en situación de calle. Se pueden proponer varios recorridos para aproximarnos a las experiencias del CEIA. En este sentido, algunos nos llevan a una escuela tradicional y otros a experiencias que transgreden límites de lo “naturalizado”. Por ejemplo, una descripción de un estudiante en el aula del CEIA puede asemejarse a la imagen hegemónica e ideal de un estudiante de la CABA: un joven que presta atención al docente, realiza las actividades propuestas, cuida de su carpeta, respeta las normas del aula, etc. Pero, también es posible hacer foco en un estudiante que no puede permanecer mucho tiempo en el aula, cuya predisposición corporal está más cerca de “defenderse” que de sentirse en confianza y dispuesto a escuchar y compartir sus reflexiones. Se puede observar a un docente de pie frente al pizarrón explicando un tema o también se lo puede ver participando de una reunión de más de diez integrantes que debaten estrategias para sostener a un niño en la escuela. Algunos recorridos encuentran una fuerte identificación con experiencias de la Argentina y de Latinoamérica, donde los docentes se proponen incluir a los estudiantes en experiencias educativas en las que sus derechos a la educación y a la conformación subjetiva estén orientados a la construcción de ciudadanía plena. Al mismo tiempo se pueden identificar particularidades de una institución que trabaja con personas en situación de calle mediante un equipo docente que aprendió a construir una propuesta educativa más acorde a estas realidades.

La tesis “Variaciones de la forma escolar: *Centro Educativo Isauro Arancibia* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” tiene por objeto de indagación los aspectos organizacionales y culturales de la institución. El interrogante central alude a cuáles son las modificaciones diseñadas e implementadas por el equipo docente en la propuesta educativa inicial, creada en 1998 por la Supervisión de Centros Educativos. El CEIA fue creado como cualquier otro centro educativo, es decir, en sus inicios compartía las

características de otros centros. Pero luego esta propuesta se modificó con el fin de incluir en procesos de escolarización a niños, adolescentes y jóvenes, muchos de ellos con experiencias de vida en calle, a partir de considerar las prácticas y los sentidos que le atribuyen a las mismas los actores participantes, particularmente los docentes y estudiantes.

Esta investigación se fundamenta en un marco teórico que permite indagar sobre las regularidades organizacionales y culturales de las instituciones educativas que se identifican en el CEIA, así como vislumbrar las particularidades que se presentan. Asimismo, las prácticas de los docentes y estudiantes son analizadas desde perspectivas que identifican lo común –y, en este sentido, se encuentran orientadas a la búsqueda de la igualdad– pero que al mismo tiempo reconocen las singularidades y desigualdades. Un estudiante del CEIA por lo pronto es un estudiante del Ministerio de Educación de la CABA. Pero además lo habitan 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.

1.1 Políticas públicas y construcción de ciudadanía bajo el paradigma de la igualdad

El CEIA es una institución del ámbito público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por lo tanto, es parte de las políticas estatales desplegadas dentro de esa jurisdicción, en el marco de un país federal con un Ministerio de Educación Nacional que implementa políticas educativas de alcance nacional pero no tiene a cargo instituciones educativas. Las políticas públicas son el “*Estado en acción*” (O’ Donnell y Oszlack, 1981). Analizar las políticas públicas existentes en un período determinado nos permite caracterizar al Estado como actor y como espacio de disputa de intereses de diferentes actores y sectores sociales.

El **rol del Estado** puede analizarse, siguiendo a Oszlack (2011), 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 (Oszlack, 2011: 2).

Este trabajo centra su análisis en el nivel *meso* identificando intereses, recursos, acciones en juego, actores y conflictos que se suscitan en sus relaciones. Las políticas estatales implementadas son una oportunidad para identificar las cuestiones sociales que se ubican en la agenda pública, así como para señalar los actores intervinientes con sus diferentes concepciones, en este caso, sobre la educación, los sujetos de la educación, las oportunidades educativas, las propuestas existentes, entre otros. 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 cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión. (O' Donnell y Oszlack, 1981: 14)

Al hablar de políticas públicas es indispensable poner al Estado Nacional en escena. Asimismo, es necesario poner en relación este Estado Nacional con otros actores. Siguiendo a Oszlack, los **Estados Nacionales** asumen diferentes configuraciones junto con los actores supranacionales, la sociedad civil, el mercado y los estados subnacionales (Oszlack, 2006). En un proceso de globalización creciente, los **organismos internacionales** ligados a las potencias mundiales influyen en las agendas políticas nacionales intentando imponer tanto un pensamiento único a escala mundial como prácticas y metas homogéneas, con el objetivo de seguir favoreciendo a los países mejores posicionados en la división internacional del capital. Cabe señalar también los intentos de los Estados para resistir a estas políticas. Por ejemplo, en nuestra región se busca afianzar los lazos entre los Estados latinoamericanos para recuperar la soberanía y conseguir una mayor participación en la renta por parte de los sectores populares. De acuerdo con Thwaites Rey:

La problemática de la especificidad del Estado nacional se inscribe en esta tensión, que involucra la distinta “manera de ser” capitalista y se expresa en la división internacional del trabajo. De ahí que las crisis y reestructuraciones de la economía capitalista mundial y las cambiantes formas que adopta el

capital global afecten de manera sustancialmente distinta a unos países y a otros, según sea su ubicación y desarrollo relativos e históricamente condicionados. La crisis actual no hace sino mostrar el desigual posicionamiento de los diversos Estados nacionales y, paradójicamente, la menor vulnerabilidad a corto plazo que tiene América Latina en esta etapa, por haber quedado menos expuesta a la volatilidad financiera que sacude a las economías del centro. Esta situación peculiar se funda en las políticas posneoliberales que varios países de la región vienen adoptando en lo que va de este siglo. (Thwaites Rey, 2010: 4)

A su vez, la **sociedad civil** presenta un amplio espectro de organizaciones sociales y/o políticas, como partidos políticos y redes solidarias, que promueven diferentes formas de gestionar lo público. Algunas de ellas incluyen al Estado mientras que otras proponen modelos alternativos. En sus diferentes niveles, el Estado delega algunas de sus funciones en ONGs, ya sea tercerizando servicios mediante la subvención o regulando el funcionamiento de instituciones y/o proyectos implementados.

La contradicción principal entre el **mercado** y el Estado (la desigualdad fundante del sistema capitalista y la igualdad formal del Estado) se manifiesta en diferentes coyunturas sociales en relación con el resultado de las disputas de poder entre los actores sociales. Desde la última dictadura militar, las políticas neoliberales han dejado huellas en los procesos de mercantilización que han invadido nuevos ámbitos del espacio público. El lucro y las relaciones como objeto de mercancía han cobrado un lugar preponderante. Sin embargo, varios gobiernos de países latinoamericanos iniciaron hace años políticas públicas en detrimento de los lineamientos neoliberales y 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. (Thwaites Rey, 2010: 8)

Por último, los **estados subnacionales** –en el caso de Argentina, el federalismo y la manera de coparticipación de los impuestos– presentan tensiones que obstaculizan el cumplimiento de los derechos educativos. Por un lado, hay un Ministerio de Educación Nacional que no tiene a cargo escuelas y un Estado Nacional que recauda

gran parte de los ingresos del país. Por otro, existen estados provinciales que luego del proceso de descentralización se hicieron cargo del sistema educativo de su jurisdicción con desigualdades regionales en cuanto a recursos económicos y técnicos (Novick de Senén González, *apud* Perazza, 2008). Estas son cuestiones desfavorables para pensar políticas públicas integrales que comprendan todo el país.

Estas brevísimas caracterizaciones de las configuraciones entre diversos actores enmarcados en un proceso histórico anclan en una determinada **capacidad estatal**. Repetto define tal capacidad 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 problemas”* (2003: 6). El autor plantea dos tipos de capacidades estatales, la administrativa y la política. La primera alude al aparato organizacional del Estado, a sus cuadros técnico-burocráticos, 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”* (Repetto, 2003: 12).

Las capacidades estatales se ponen en juego en el diseño e implementación de las políticas públicas. Estas políticas condicionan los límites y posibilidades de las prácticas institucionales. El presente trabajo analiza 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. Asimismo, se analiza su lugar en la construcción de ciudadanía. Los docentes del CEIA intentaron una construcción “desde abajo”; no esperaron que las autoridades del Ministerio de Educación elaboraran una propuesta educativa para personas que no estaban siendo escolarizadas. Dentro de los límites actuales, los docentes se asumieron como protagonistas de políticas públicas para dejar instituida una experiencia particular. Las prácticas docentes son parte de las políticas públicas; se analizará luego qué participación e incidencia presentan dentro de este ámbito. 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*” (Bolívar, 2003: 10), 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*” (Bolívar, 2003: 16).

Los análisis que se desarrollan en este trabajo se encuentran dentro del **paradigma de la igualdad**. La igualdad es entendida como punto de llegada y de partida: todos son sujetos de derecho. Según Danani:

(...) el concepto de igualdad sienta el problema, inicialmente, en el plano de los valores, mientras que el de equidad lo hace en el plano de los recursos procedimentales. Así, y por decirlo rápidamente, el valor de la igualdad postula el ideal de una sociedad de próximos entre sí. El principio de equidad, por su parte, se ubica en el plano de la distribución (inmediatamente material, podría decirse) y observa (define, mide) los umbrales, los mínimos, y la ubicación de las personas respecto de ellos. (Danani, 2008: 41)

Sin embargo, el inicio del proceso de institucionalización y gran parte del proceso del CEIA se dio bajo un modelo neoliberal de las políticas estatales de alcance nacional. Bajo dicho paradigma el ideal de igualdad fue reemplazo 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. (Gluz *apud* Elichiry, 2011: 71)

Desde nuestra perspectiva, el actual Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires sostiene y profundiza políticas estatales neoliberales. Como institución educativa, el CEIA es atravesado por diversas políticas educativas, promovidas tanto por instancias nacionales como jurisdiccionales. Estas políticas frecuentemente presentan contradicciones, ya que las primeras critican fervientemente el modelo neoliberal y promueven la centralidad del Estado para garantizar el derecho a la educación, mientras que las segundas continúan abogando por la privatización y la tercerización para el cumplimiento de los derechos. En el sistema educativo coexisten políticas universales y compensatorias. En estas últimas se pueden distinguir entre aquellas que pretenden objetivos universales y para lograrlos diversifican los medios, y aquellas que están orientadas a la contención para prevenir que los destinatarios pongan en peligro el orden social (Gluz *apud*

Elichiry, 2011). También dentro de estas políticas se pueden encontrar sentidos contradictorios e incluso opuestos si se profundiza en la construcción del problema a abordar, los programas sugeridos y las prácticas institucionalizadas.

Los siguientes son algunos de los interrogantes que se plantean en relación con el proceso de institucionalización del CEIA y las políticas públicas en juego:

- ¿Cómo se promueven experiencias innovadoras desde “abajo hacia arriba” en el ámbito público en general y en el sistema educativo en particular? ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de una experiencia diseñada de esa manera?
- ¿Qué aspectos del rol docente dan cuenta de un sujeto político? ¿Qué relación se establece con la construcción de ciudadanía?
- ¿Cuáles son los actores involucrados en el proceso de institucionalización y las relaciones de fuerza entre ellos? ¿En qué condiciones se construyen las alianzas entre los actores?
- ¿Qué lugar ocupa “lo común” en las políticas universales? ¿Cuál es la relación de las políticas focalizadas con una concepción de igualdad en las políticas públicas? ¿Es posible que convivan políticas focalizadas y políticas universales para la restitución del derecho a la educación, o solo reproducen la desigualdad existente?
- ¿Qué lugar ocupa el Estado en el cumplimiento del derecho a la educación? ¿Qué aspectos del “*Estado en acción*” están orientados en ese sentido?
- ¿Cómo se relacionan los diferentes niveles del Estado? ¿Cuáles son las capacidades estatales en juego? ¿Qué relación se establece con los diferentes gobiernos electos?

1.2 Instituciones que trabajan con personas en situación de calle

El CEIA es una institución escolar y, al mismo tiempo, puede ser analizado como una institución que trabaja con personas en situación de calle con algunos rasgos similares a otras instituciones del ámbito público que convocan a la misma población. Las instituciones se cristalizan en organizaciones; la organización designa los modos concretos en que se materializan las instituciones. De acuerdo con Butelman (2010), las

organizaciones son formas más contingentes que las instituciones, son modos de disponer de los recursos, los tiempos, las tecnologías, la división de trabajo, la estructuración de conducción y las jerarquías. Cada institución propone roles a sus “destinatarios” para integrarlos a sus propuestas institucionales. Además de recurrir a otras actividades legales e ilegales, los niños, adolescentes y jóvenes de sectores populares transitan diferentes instituciones como una estrategia de obtención de recursos de diversa índole. Estas prácticas de circulación y los múltiples criterios que poseen las instituciones para la realización de la inclusión social buscada traen como consecuencia que los sujetos deban adecuar sus comportamientos a las distintas expectativas institucionales (Gentile, 2011 b).

El CEIA, como institución social, puede ser visualizado como una bisagra entre las políticas estatales y la **cuestión social**, es decir, una mediación entre lo que socialmente asume el estatus de problema a ser atendido y las respuestas que el Estado construye:

Ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender omnímodamente a la lista de necesidades y demandas de sus integrantes. Sólo 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”. (O’ Donnell y Oszlack, 1981: 12)

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 (Carli, 2006). 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 y pobreza, haciendo más vulnerables los derechos de los niños y adolescentes (Carli, 2006).

En 1989 se sanciona la **Convención Internacional de los Derechos del Niño** (CDN) y la Argentina adhiere en 1990. Se abre así el problema de diseñar e implementar políticas acordes a los propósitos de dicha convención. La Ciudad de Buenos Aires fue una de las primeras jurisdicciones en trabajar en esa línea. En 1998

sancionó la Ley 114 de “Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes”. Recién en el año 2005 se sancionó a nivel nacional la ley N° 26.061 y se derogó la antigua Ley de Patronato. Puede apreciarse que por varios años convivieron dos **leyes** con paradigmas diferentes en cuanto a la concepción del niño. Por un lado, la Ley de Patronato aludía a un niño con necesidad de ser tutelado y asistido, y desconocía sus deseos, necesidades e intereses. Por otro lado, las nuevas leyes ubican al niño como sujeto de derecho.

Las leyes son marcos normativos para el funcionamiento de las instituciones y para la implementación de las políticas públicas e intentan regular las prácticas tanto de los “ejecutores” como de los “destinatarios” de las mismas. Estos 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. También son variados los actores que los diseñan e implementan, que van desde el Estado Nacional, el estado provincial y los municipios, hasta 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, caracterizaciones que se realizan sobre sus condiciones de vida y su proyección de futuro, diversos ideales de sociedad, distintas formas de “inclusión” o restitución de derechos, etc.

Esta tesis adopta una **perspectiva relacional** que considera las respuestas sociales como parte de la construcción de la cuestión social:

Esta perspectiva es tributaria de la perspectiva relacional desarrollada en los estudios sobre la condición de pobreza, que al tratar de diferenciarse de las definiciones sustancialistas, permitieron abrir preguntas sobre la manera en que ciertas categorías sociales son, al mismo tiempo, objeto y producto de las respuestas sociales que suscitan (entre éstas, las respuestas institucionales). (Gentile, 2010: 3)

Al dar lugar a un enfoque relacional se abre la perspectiva hacia los sujetos “destinatarios” de las políticas, programas y proyectos, y cómo ellos resignifican las propuestas, las cuestionan o adhieren a ellas. Al mismo tiempo, la cuestión de la niñez y adolescencia en situación de calle debe ser analizada también como producto de la historia de estas intervenciones. Gentile amplía la reflexión hacia las tensiones entre la

propuesta institucional y las prácticas de los “destinatarios” identificando diferentes identidades y experiencias culturales y sociales en juego.

Como señalamos anteriormente, el análisis está enmarcado en el paradigma de la igualdad, es decir, todos los sujetos son sujetos de derechos, y de todos los derechos socialmente vigentes. En este sentido, recurrimos al concepto de **ciudadanía** para analizar la relación de los niños, adolescentes y jóvenes con sus derechos, entendiendo tal concepto de manera dinámica y como un producto social. Tomaremos la sistematización que ha realizado Litichever en torno a este concepto como guía para el análisis:

(...) 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). (Litichever, 2009:16)

El CEIA amplía los procesos de escolarización a personas que no asistían a otras escuelas o lo hacían esporádicamente y se convierte así en una posibilidad para poder garantizar el derecho a la educación. Tanto los docentes como los estudiantes tienen diferentes miradas en torno a lo que entienden por derechos y ciudadanía, pero la experiencia compartida en el CEIA genera la oportunidad de construir nociones comunes. Parte de la tarea de esta tesis es contribuir a identificarlas.

Las siguientes preguntas guiarán el análisis:

- ¿Cómo y para qué promover procesos de enseñanza-aprendizaje en una escuela con una población con experiencias de vida y normas que distan de la cultura escolar hegemónica?
- ¿Cuáles son las reglas de la institución para incluir a los estudiantes? ¿Qué concepciones del sujeto subyacen en las prácticas y discursos de los docentes? ¿Cuál es el rol de estudiante que se construye?
- ¿Cuáles son las relaciones y tensiones entre las experiencias de vida en calle y la propuesta del CEIA?
- ¿Qué otras instituciones trabajan con esta población? ¿Cuáles son los criterios de inclusión? ¿Cuáles son las propuestas institucionales y las expectativas hacia sus “destinatarios”? ¿Qué vínculos se establecen con otras instituciones orientadas a esta población?

1.3 Institución escolar

Otra manera de analizar el CEIA es abordarlo como una institución escolar. Desde esta perspectiva, proponemos dos dimensiones interrelacionadas, una referida a su organización institucional y otra relacionada con la cultura escolar o culturas escolares.

Una **institución** es en principio “*un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social*” (Fernández, 2009: 17). Está orientada a regular el comportamiento mediante normas y pautas que forman parte de los procesos de socialización y, por ende, de los procesos de construcción de subjetividad. Varios autores desarrollan esta dimensión, entre ellos, Antonio Viñao Frago (2002) conceptualiza 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 (2001) emplean el término **gramática escolar** para explicar cómo ciertos aspectos de la escuela se aprehenden sin conciencia explícita y se ponen en práctica reproduciendo lo que se sobreentiende por escuela.

El CEIA materializa una forma particular de ser escuela. Según Fernández,

Un establecimiento institucional es una unidad social compleja constituida por un conjunto de grupos que se mueven en un espacio material común; funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas; obtienen resultados que les significan relaciones de interacción con el medio y hacen todo eso a través de una organización y un funcionamiento que expresa la singularización de un tipo particular de organización, especializada en concretar alguna institución universal. (Fernández, 2009: 217).

Se puede recurrir a otros autores para dar cuenta de los **aspectos organizacionales**, como a Jaume Trilla Bernet (1999), quien desarrolla los siguientes aspectos al caracterizar la escuela: la constitución 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 aspectos constituyen variables de análisis de la institución estudiada.

La escuela como institución de la Modernidad asume particularidades en torno a qué se entiende por educación, quiénes son los sujetos “destinatarios”, quiénes ejercen el rol de educar y en qué condiciones se desarrollan los procesos educativos. Vincent, Lahire y Thin (2001) desarrollan el concepto de **forma escolar** para identificar regularidades vigentes en la escuela considerada como una unidad, es decir, estas regularidades tienen sentido en la confluencia en esa unidad y como una forma inédita, aunque no dejan de reconocer elementos de otros momentos históricos anteriores en que la sociedad promueve la educación de sus futuras generaciones. También distinguen entre forma escolar e instituciones educativas. Consideran que la primera está en expansión hacia otros espacios sociales diferentes de la escuela, mientras que las segundas están atravesando una crisis de legitimación.

Dubet (2004) alude a un **programa institucional** y explica que:

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 características¹¹

¹¹ 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.

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. (Dubet, 2004:17).

Desde esta perspectiva, Pineau (1999) y Pineau, Dussel y Caruso (2010) enfatizan el rol de la escuela como producto y como parte de la construcción de la **Modernidad** identificando características de la institución escuela que pueden estar vigentes hasta la actualidad, aunque con otros matices. La homogeneidad es uno de los elementos fundantes de los sistemas educativos modernos. Está presente desde sus orígenes, cuando se buscaba la construcción de la identidad nacional y los Estados Nación. De esta manera, se subsumieron (por lo menos parcialmente) las diferencias culturales del extenso territorio argentino como parte de una cultura nacional. Diferentes esquemas de clasificación acompañaron la estructuración y el sostenimiento del sistema educativo argentino, consolidando y creando dicotomías jerarquizadas en torno al binarismo civilización/barbarie. Este binarismo fue asumiendo distintos significados, como saber intelectual/saber popular y cultura urbana/cultura rural. Sin embargo, conservó el mismo efecto de valorar y descalificar, de incluir y de excluir. Tuvo por resultado un sistema de clasificaciones que, al ser producto de procesos sociales históricos, no está exento de conflictos ni de disputas por la apropiación de la legitimidad y por imponer una visión de mundo acorde a determinados intereses y horizontes. Algunos de estos conflictos devinieron en tensiones entre políticas educativas y en prácticas escolares instituidas e instituyentes.

Dentro de esta homogeneidad imperante subyace la invalidación de la diferencia. Al mismo tiempo, también subyace lo común como potencial democratizador de la sociedad y la igualdad como premisa:

La escuela pública que es, de acuerdo con su definición, liberal, proveedora obligada de la misma cultura para todos. Aunque las desigualdades y diferencias culturales sociales previas y exteriores a ella obstaculizaran esa finalidad, la escuela tiene la potencialidad de un dispositivo apto para limarlas y ofrecer posibilidades semejantes de ascenso social. (Puiggrós, 2005: 34)

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.

Los procesos sociales dentro del ámbito educativo fueron dando lugar a particulares formas escolares, que coexisten y conviven con los elementos fundantes que dejaron su impronta en las prácticas educativas, constituyendo un sistema educativo integrado por una gran variedad de propuestas. A las escuelas del normalismo se les sumaron otras escuelas y espacios educativos con diferentes grados de formalización, que enriquecen las prácticas pedagógicas y las trayectorias de los estudiantes. Al mismo tiempo que se constituyen como espacios de construcción colectiva de identidades, suponen el desafío de no perder de vista “lo común” y posibilitar el acceso a bienes culturales socialmente significativos que garanticen la igualdad de oportunidades.

Alicia de Alba (2007) plantea que vivimos en un contexto de crisis estructural generalizada, donde los procesos de desestructuración prevalecen sobre los de estructuración y habilitan a pensar y crear nuevos contornos sociales, nuevas formas de organización. 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 demandan nuevas formas de pensar y actuar, esto es, exigen ensayar y poner en práctica nuevos juegos de lenguaje, nuevas formas de vida (De Alba, 2007). Si trasladamos esta idea al ámbito educativo, podríamos afirmar que la crisis estructural generalizada abarca también al **sistema educativo**. A partir de las políticas neoliberales, el sistema educativo comenzó a consolidar sus mecanismos excluyentes, al mismo tiempo que la figura del alumno se alejaba cada vez más del “ideal sarmientino”. Se hicieron visibles nuevos y viejos estudiantes, alumnos que a la vez son padres y madres, inmigrantes de países latinoamericanos, integrantes de familias con desempleo o trabajadores precarizados, jóvenes con pocas perspectivas de futuro, etc. Si bien, dado que ya existía, este público no constituye un nuevo desafío, su magnitud, las transformaciones en el contexto internacional y el cambio del rol del Estado configuraron una nueva coyuntura. De acuerdo con Birgin:

Las escuelas fueron espacios sostenidos por el Estado para la construcción de la ciudadanía desde una ética republicana. Esta articulación entre escuela y ciudadanía se configuraba alrededor de un Estado que sostenía la promesa de progreso y un horizonte de igualdad. En tal sentido, la educación tenía un papel particular en la alianza que por ese entonces se producía entre Estado y Sociedad, y que sostendría el proyecto de construir la nación. (Birgin, *apud* Terigi 2006: 269)

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 prometía 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 demandas y necesidades de los estudiantes. A la vez, estas experiencias también tomaban en cuenta el contexto de los estudiantes y sus trayectorias educativas, sociales y culturales.

Anteriormente hemos señalado que varios gobiernos latinoamericanos están construyendo en la actualidad un Estado que se ubica en el centro de la escena política, ampliando su capacidad de gestión para favorecer a los sectores populares e implementando políticas públicas denominadas “*pos neoliberales*”. De igual modo, los gobiernos intentan también restituir el derecho a la educación. En Argentina la Ley de Educación Nacional (ley 26.206), promulgada en el año 2006, posiciona al Estado como garante del derecho a la educación.¹² Como afirma Novick de Senén González:

La hipótesis es que, a partir de los cambios políticos del nuevo milenio, se produjo una mirada diferente sobre la problemática educativa. Se comenzó a pensar en el sentido de la educación, no desde lo técnico, como en los años noventa, sino desde la dimensión política, y se buscó crear resortes legales para resolver los problemas pendientes. (Novick de Senén González, *apud* Perazza 2008: 95)

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,

¹² Otras leyes de alcance nacional fueron la ley 26.150 (“Programa Nacional de Educación Sexual integral”, 2006); la ley 26.075 (Ley de Financiamiento Educativo, 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).

condicionan, y exceden a la propia praxis gubernamental. (Toer *et al.*, 2012: 23).

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. (De Alba, 2007: 105)

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 llevadas a cabo dentro del sistema educativo e identificar procesos similares en ámbitos con diferentes grados de formalización. Algunas experiencias ensayan nuevas formas escolares conservando las variables instituidas que perduran en el tiempo-espacio desde la creación de la escuela como institución moderna responsable de la educación. En otras ocasiones, los actores intervinientes les dan otra función, o bien crean nuevas variantes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, podemos suponer que los tiempos de crisis posibilitan otras oportunidades de valorar y proponer otras miradas y otros abordajes.

Analizar los aspectos organizacionales de una institución escolar, en este caso el CEIA, habilita a reflexionar acerca de cómo se instalan o se promueven nuevas estructuraciones en la forma escolar que está presente en el ámbito de las políticas públicas. Estos aspectos están integrados en un marco cultural que les da sentido, y que

comúnmente se relaciona con la institución escolar, a veces de manera explícita, otras de manera implícita. Como afirman Tyack y Cuban:

Ni la gramática de la escolaridad ni la gramática del habla necesitan ser comprendidas a conciencia para operar como debe ser. En realidad, gran parte de la gramática de la escolaridad se ha llegado a dar por sentada, simplemente como la forma en que son las escuelas. (Tyack y Cuban, 2001: 168).

El CEIA presenta un modo de organización que se fue construyendo durante sus quince años de historia. Como establecimiento institucional, es una unidad social compleja constituida por un conjunto de grupos que se mueven en un espacio material común y funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas (Fernández, 2009). Los procesos institucionales ponen en juego roles y cargan de sentidos diferentes a espacios, tiempos, recursos, instrumentos, reglamentos, estilos de trabajo, saberes previos, reacciones ante coyunturas, etc. (Cullen, 2008). De esta manera, el grupo docente fue construyendo una variedad de sentidos vinculados con los modos organizacionales existentes en el CEIA, algunos preexistentes y otros promovidos e instituidos por este grupo. Estos sentidos están ligados al saber docente como aquel que se construye en el proceso de trabajo docente, 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 que llegan a las escuelas (Rockwell, 2009). También las representaciones sociales de los estudiantes del CEIA están en juego en la dinámica institucional. Son ellos los que finalmente sostienen o no las propuestas educativas. Los estudiantes construyen valoraciones en torno a los modos organizacionales instituidos desde sus representaciones sociales y estas valoraciones entran en relación con las representaciones de los demás actores.

Las siguientes son algunas cuestiones sobre las formas organizacionales y las culturas escolares que resulta necesario indagar:

- ¿Qué tomar de la forma organizacional escolar tradicional y qué modificar para sostener procesos de enseñanza aprendizaje que tengan como protagonistas a docentes y estudiantes que pretenden la construcción de una ciudadanía plena?
- ¿Cuáles son las legalidades que subyacen en el funcionamiento cotidiano?
¿Cuáles son las normas institucionales? ¿Cómo se construyen?

- ¿Qué roles hay en la institución? ¿Cuáles son las expectativas para cada uno? ¿Cómo han variado en el proceso de institucionalización?
- ¿Cuál es la configuración temporal y espacial? ¿Cuáles son los criterios para identificar un “adentro” y “afuera” de la institución? ¿Qué lugar tienen las redes institucionales en el armado del CEIA?
- ¿Qué características presenta el trabajo en el aula? ¿Qué vinculación se genera con la propuesta institucional y pedagógico-didáctica?
- ¿Qué lugar ocupa el CEIA dentro del sistema educativo? ¿Por qué los docentes lo consideran “diferente”?

1.4 Experiencias de los estudiantes en el CEIA y procesos de subjetivación

Los estudiantes son sujetos con **múltiples identidades** y saberes histórica y socialmente construidos. Este proceso de construcción de identidades se da en trayectorias sociales educativas singulares condicionadas y enmarcadas en una sociedad desigual, aunque haya actores políticos, sectores sociales y movimientos sociales y políticos que promuevan prácticas y medidas orientadas a la construcción de una ciudadanía en igualdad de condiciones.

El centro educativo analizado contempla otros recorridos sociales y culturales que los que se toman como modelos estereotipados de estudiantes. Conforman una propuesta que amplía los procesos de escolarización, incluyendo a niños, adolescentes y jóvenes que no asistían a la escuela o lo hacían de manera inconstante. Desde una perspectiva intercultural, el propósito es *“promover una educación común, para todos, que reconozca la singularidad de las experiencias sociales y culturales de la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez que concurren o no a la escuela y de sus grupos de pertenencia”* (Thisted, 2007: 2).

¿Por qué calificar a los estudiantes del CEIA como personas *en situación de calle*? Porque cuando se piensan propuestas desde el sistema educativo para la infancia, la adolescencia y la juventud, esta situación generalmente no es incluida. “Lo distinto” aparece porque hay una concepción determinada de estas etapas. Aparecen así los calificativos para poder nombrar otras infancias, adolescencias y juventudes ante una cierta configuración del campo educativo donde prevalecen imágenes ligadas a un

prototipo que excluye, entre otras, las vivencias de vender en la calle, las de niños que se responsabilizan por su abrigo y comida, las de madres adolescentes que crían a sus hijos en las estaciones de trenes, etc. Para alejarse de estas “etiquetas” es preciso poder nombrar *a las infancias, adolescencias, juventudes*, y de este modo lograr que en el imaginario social –en particular en el ámbito educativo– pueda tener lugar la multiplicidad de experiencias que realmente las habitan. El propósito es utilizar los calificativos transitoriamente para disputar otros significantes.

Los estudiantes que concurren al CEIA son sujetos singulares y partícipes de entramados de relación de clase, género, etnia, territorios, entre otros. Esta visión se presenta como fundamental a la hora de analizar la experiencia para quebrar con la idea de seres homogéneos y homogeneizables. Al centro educativo asisten estudiantes migrantes de otras provincias argentinas y estudiantes que alternan su situación de calle con la residencia en viviendas precarias del conurbano bonaerense, paradores, hogares convivenciales e instituciones en contexto de encierro. Todos pasan gran parte del tiempo en la ciudad y viven la complejidad de las megaciudades, muchas veces en condiciones hostiles. De acuerdo con Puiggrós:

En esas ciudades el sujeto pedagógico se ha vuelto más complejo y tiene mayores dificultades para ingresar, permanecer y graduarse en las escuelas públicas tradicionales. (Puiggrós, 2005: 35)

En Buenos Aires coexisten y conviven múltiples culturas, ya que la ciudad históricamente se construyó con flujos migratorios de otras provincias y países. Sin embargo, el trabajo para integrar las diferentes culturas es insuficiente. En cambio, es más evidente la existencia de relaciones de dominación y subordinación entre culturas. Estas tensiones entre culturas dominantes y culturas subordinadas son cotidianas en el quehacer docente. Las formas de abordarlas quedan circunscriptas al ámbito de la micro experiencia, dado que las políticas existentes no dan cuenta de esta complejidad y las intervenciones previstas a nivel macro presentan dificultades para incidir en el sistema educativo.

Toda práctica social se encuentra involucrada en cuestiones de significados. Las diferencias existentes devienen en desigualdad en cuanto a las representaciones simbólicas socialmente construidas que le asignan un valor y las clasifican como

legítimas o ilegítimas. La propuesta de esta investigación es fortalecer el diálogo y no subsumirse en el esencialismo del “chico en situación de calle”. Las experiencias ofrecidas, que son diversas y dan lugar a lo desconocido, plantean las desigualdades y las relaciones de poder presentes en el proceso de construcción de las representaciones sociales de estudiantes y docentes.

Las experiencias del CEIA son también parte de los **procesos de subjetivación**, tanto de los docentes como de los estudiantes. En relación con los primeros, esta investigación está orientada a algunos aspectos del rol docente. En cuanto a los segundos, pretende profundizar en las posibles identificaciones que se habilitan en el CEIA como parte del proceso emprendido por ellos. Los logros, dificultades y desafíos en la experiencia escolar están ligados a otros de ámbitos de su cotidianidad. Según 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. (De Alba, 2007: 130)

En la presentación de este capítulo se ha explicitado el recorte que consiste en profundizar los procesos de 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 trabajo desarrollado y no significa que haya identidades primarias. Asimismo, este apartado 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 punto, es pertinente recuperar las ideas de De Alba:

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 (...). (De Alba, 2007: 131)

La exterioridad se refiere al conjunto de elementos simbólicos que se expresa y circula 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 que se han incorporado al sujeto individual, familiar, grupal, social, comunitario, etc. El sujeto tiende a centrar y fijar la identidad en dichos elementos diferenciables y a excluir aquellos elementos que amenazan la diferencia a partir de la cual se constituye la identidad (De Alba, 2007).

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. (Carli, 2006: 34)

Cabe resaltar, como señala la autora, que esta cuestión debilita la polémica pública, pero no la anula. Además, los medios no son los únicos actores que participan en la construcción de esta mirada, pero sí tienen una gran influencia.

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”* (Carli, 2006: 33). Estas imágenes son parte de esos elementos simbólicos que nombra Alicia de Alba, y los estudiantes pueden identificarse con ellos asumiendo una posición frente a la vida de no reconocimiento de sus deseos y posibilidades. Las personas que se encuentran en situación de calle también van construyendo procesos de identificación con respecto a las experiencias vividas en esa condición. Así, Minnicelli y Zambrano al referirse a los *“gamines”* (niños y niñas en situación de calle en Colombia) los describen como una institución, es decir, como un colectivo que tiene pautas y normas que regulan sus comportamientos:

Si la institucionalidad se considera únicamente en su relación con el Estado (Loureau, 1979), habría que considerar a los Gamín des-institucionalizados. Sin embargo, nos apartamos de esa lectura cuando hallamos en la complejidad de nuestro análisis, terreno fértil para otras consideraciones en torno a la infancia, que nos permitan identificar cómo, a pesar de todo buscan inscribirse como parte de un colectivo social. Buscan un nombre y una

pertenencia ya que, ser Gamín no es lo mismo que no ser nada ni nadie.
(Minnicelli y Zambrano, 2012: 12)

Al mismo tiempo, los elementos simbólicos mediáticos y las identidades que cada persona pone en juego entran en relación y/o en tensión con otros, como con la identidad de ser ciudadanos y estudiantes y con los procesos de identificación propuestos por el CEIA u otras instituciones de la sociedad. Según Bleichmar,

Estamos hablando de la escuela como núcleo de recomposición de ciudadanía, y a partir de eso, cómo, desde la escuela, tendemos redes diferentes para el conjunto de la comunidad. (Bleichmar, 2012: 53)

Cada ciudadano tiene grados diferentes de responsabilidad, pero la condición de ser ciudadano es una condición que iguala, o tiene ese potencial igualador. Continúa Bleichmar:

Ahora bien, cuando hablo de reciudanización no hablo de abstenerse de la presión que hay que ejercer sobre el Estado, sino de cómo nosotros, desde un protagonismo diferente, vamos marcando necesidades que tiene la población. No lo reducimos a reclamar al Estado, ni tampoco nos planteamos reemplazar al Estado en su construcción. Pero la escuela es un ente del Estado, entonces la escuela puede cumplir esa función de asimetría y de ayuda para la resubjetivación, y al mismo tiempo tiene que pedir al Estado los recursos para ampliarla. (Bleichmar, 2012:54)

De lo analizado anteriormente surgen algunos interrogantes para el análisis:

- ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes hacia la escuela? ¿Por qué se acercan al CEIA para continuar su trayectoria escolar interrumpida?
- ¿Cómo acceden los estudiantes al CEIA? ¿Qué cambios se identifican durante su permanencia para sostener procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué perfil de egresado se construye? ¿Cómo es el egreso de la institución?
- ¿Qué lugar ocupa la construcción de la ciudadanía en el transitar por el CEIA? ¿Se restituye el derecho a la educación? ¿Sobre qué otros derechos se trabaja? ¿Los aprendizajes sociales son condición, producto o condición y producto para sostener procesos escolares de enseñanza-aprendizaje?

1.5 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 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 experiencias educativas, 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 pudo acceder al caso, tener una mirada externa y orientar a la maestranda para que pudiera explicitar cuestiones que daba por supuestas y no comunicaba y desnaturalizara ciertas cuestiones que merecían 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 ciclos y del grado de nivelación, profesores de talleres (de contraturno y curriculares) e integrantes del equipo

de apoyo pedagógico (psicólogas, trabajadoras sociales, operadores) y del equipo de coordinación. Se realizaron quince 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 que trabajan 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 dicha participación. 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 a que surgieran 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 treinta y nueve 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 la 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 Jéssica 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 la 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 que se podían relacionar 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. Estos escritos 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, algunas producciones solo consideran las entrevistas, otras solo toman en cuenta las observaciones, mientras que en algunas confluyen ambas fuentes.

Durante este proceso se amplió la búsqueda de un marco teórico que permitiera 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. Tanto las miradas como las contradicciones 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.

Capítulo 2

Proceso de institucionalización y políticas públicas

Este capítulo comienza identificando los antecedentes de los Centros Educativos de la CABA y caracteriza las políticas educativas promovidas por el Gobierno Nacional y por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como marco del proceso de institucionalización del CEIA. Luego presenta el proceso histórico de constitución del CEIA. En el capítulo se analiza el rol político del equipo docente como partícipe de un proceso de construcción de ciudadanía. Asimismo, se consideran las capacidades estatales para señalar los límites y posibilidades del ámbito público y, particularmente, del contexto institucional del CEIA. Por último, se reflexiona sobre los alcances de esta experiencia: sus logros y desafíos.

2.1 Políticas públicas en educación

El propósito de este apartado es reconstruir las experiencias previas a los Centros Educativos para Adolescentes y Adultos de la CABA y realizar un breve análisis sobre las políticas educativas en la década del '90 tomando como referencia la investigación producida por De la Fare (2010) para el Ministerio de Educación de la Nación. Posteriormente se consideran las políticas públicas en educación promovidas por los gobiernos actuales de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires. Por último, se analizan dos cuestiones. La primera está relacionada con la construcción del problema y con las respuestas estatales en torno a la no escolarización de niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle. La segunda refiere al ingreso del Estatuto del Docente de trabajadores pertenecientes al programas socioeducativos y al CEIA. Ambas se tomarán como analizadores del diseño e implementación de políticas públicas en educación.

2.1.1 Antecedentes de los Centros Educativos de la CABA: la DINEA

De la Fare divide la historia de la educación de adolescentes, jóvenes y adultos en períodos. En esta investigación tomaremos los aportes realizados a partir del período que corresponde a las **décadas del '60 y del '70**. Este se caracteriza por las

transformaciones internacionales y nacionales en las producciones y prácticas en torno a la educación de jóvenes y adultos: la propagación de la problemática del desarrollo y las vinculaciones entre esta y la educación. En este contexto se organiza la segunda CONFITEA¹³ (Conferencia Internacional de Educación de Adultos) realizada en 1960 en Canadá, cuyo propósito era explorar en términos prácticos aquello que era visto como “crisis” y que podía ser resuelto mediante la educación. De esta conferencia participaron 10 países latinoamericanos de un total de 51 países. Los temas focalizados incluyeron algunas innovaciones, como el cambio tecnológico y la educación técnica y profesional; también se priorizaron los procesos de alfabetización. La estrategia desarrollista involucró diferentes posiciones, dentro de las cuales, el tecnocratismo educativo tendió a sostener una visión lineal del vínculo educación y desarrollo, cuestión que simplificaba y uniformaba las alternativas e intentaba despolitizar la intervención técnica al visualizar como neutrales las funciones de la escuela y del sistema educativo (De la Fare, 2010).

La institucionalización a nivel estatal del planeamiento del desarrollismo, consensuado e impulsado por los organismos internacionales, se produjo en Argentina en 1961 con la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) durante el gobierno de Arturo Frondizi. Las teorías del capital humano y de la formación de recursos humanos fueron ideas que marcaron las reflexiones de este período. Posteriormente, el gobierno de Arturo Illia impulsó la primera campaña de alfabetización nacional masiva estatal, denominada “Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos”. Este programa fue implementado mediante la creación de centros educativos en base a un sistema de trabajo diferente al de las escuelas comunes: priorizaba un proceso de educación no escolarizado en el que primaba la relación con el alumno. A partir de esta campaña se constituyó la Dirección Nacional de Alfabetización y Edificación Escolar, después transformada y denominada

¹³ Aproximadamente cada doce 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.especialConfiteaVI.php?L=es> (consultado el 11/08/13)

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 impartían educación regular y sistemática y 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. Este organismo, denominado **Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA)**, fue creado para centralizar todas estas instituciones. Desde julio de 1969 y hasta el gobierno de Cámpora en 1973, la DINEA estuvo presidida por un representante de grupos de orientación católica y recibió una fuerte influencia de los organismos internacionales. Quedó enfatizada así la tendencia desarrollista de la época (De la Fare, 2010).

En los últimos años de la década del '60, a nivel latinoamericano ya se habían divulgado las formulaciones sobre la "Teoría de la Dependencia". Esta teoría presentaba una visión que analizaba la relación de dependencia de los países de Latinoamérica con respecto a los países "centrales". A nivel internacional, la CONFITEA III (1972) reconocía la educación de adultos como Educación Permanente y como componente indispensable de la educación. Los conceptos de "concientización" de Paulo Freire y de "desescolarización" de Ivan Illich trascendieron las orientaciones que prevalecían en los sistemas educativos nacionales e introdujeron un elemento innovador en los debates sobre educación de adultos. Sin embargo, ni los procesos de desescolarización ni los de concientización aparecían como alternativas de reformulación de las políticas nacionales de educación de adultos (De la Fare, 2010).

En esta época, desde la DINEA se expresaban ideas sobre la educación de adultos en términos de Educación Permanente, como una nueva concepción del hombre, la sociedad y la política. Se proponía una revisión profunda de los sistemas educativos en relación con sus objetivos, contenidos y extensión. Esta cuestión significaba la reivindicación de la edad adulta como etapa particular, en el marco de decisiones políticas sobre las prioridades educativas para el desarrollo nacional. En los inicios de la gestión de Cámpora se priorizó la erradicación del analfabetismo y la disminución del semianalfabetismo, y se produjo el fortalecimiento de la DINEA. En 1973, un documento de esta dirección anunciaba un proyecto general de "descolonización cultural y socialización de la educación". La DINEA recomendaba reorientar las

políticas educativas a las necesidades reales y a la resolución de problemas cotidianos. Estas novedades se produjeron 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”. Esos impulsos duraron un período corto, dado que las políticas públicas promovidas luego de ese gobierno paralizaron muchas de las acciones de la DINEA. La dictadura militar en Argentina de 1976 interrumpió las experiencias educativas de Educación Popular originadas desde la extensión universitaria y la militancia política, así como las de educación formal y no formal de jóvenes y adultos (De la Fare, 2010).

2.1.2 Políticas educativas en la década del ‘90

Durante la década del ‘90, las políticas educativas estuvieron enmarcadas en un paradigma neoliberal que construyó un Estado que, mientras beneficiaba principalmente a los sectores financieros, nacionales y extranjeros, y a los actores de mayor poder en la historia de la Argentina, recortaba sus intervenciones orientadas al cumplimiento de los derechos de la mayoría de la población del país. Asimismo, dicho paradigma fortaleció la intervención del Estado en políticas focalizadas que pretendían paliar algunos problemas sin reconocer las necesidades y derechos de los ciudadanos. Retomando los análisis de Gluz (2011) expuestos en el Capítulo 1, es posible afirmar que las políticas focalizadas no son en sí mismas negativas. Su valor depende de la concepción del problema a abordar y de su orientación: a veces, para construir condiciones de igualdad son necesarias políticas focalizadas asociadas a objetivos universales. Sin embargo, como señala Gluz, las políticas que se instalaron en la década del ‘90 en nuestro país fueron las que tenían como propósito evitar el desorden social “garantizando”, 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 provinciales. Con respecto a las vinculadas con la Educación de Jóvenes y Adultos, alrededor de dos mil Centros Educativos y más de trescientos CENS (Centros de Educación del Nivel Secundario) pasaron a estar bajo la órbita de los gobiernos provinciales. En **1993 se suprimió la DINEA**, junto con las restantes

direcciones nacionales de nivel o modalidad. Quedó así un Ministerio de Educación Nacional sin servicios educativos 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 denominado “Proyecto 6”, dirigido a la Educación Básica de Adultos. El proyecto priorizó la finalización de la escolaridad básica a través de Centros de Apoyo Pedagógico que incluían el sistema presencial y semipresencial y la entrega de materiales didácticos, bibliotecas y apoyo financiero (De la Fare, 2010).

Mientras se consolidaba el modelo neoliberal en América Latina, la CONFITEA V (1997) interpeló las prácticas existentes en educación de adultos y orientó una interconexión eficaz dentro de los sistemas 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. También el paradigma neoliberal encontró resistencias en la región, como las promovidas por las experiencias de Educación Popular con jóvenes y adultos, prácticas que tienen su historia desde las décadas del ‘60 y ‘70. Luego de la crisis del 2001, en Argentina irrumpieron variadas experiencias educativas desarrolladas por los movimientos sociales, especialmente fábricas recuperadas (De la Fare, 2010).

Dentro de la CABA, en la década del ‘90 se implementaron políticas socioeducativas focalizadas en el sistema educativo. Estas políticas se vehiculizaron mediante programas que contemplaron en mayor medida las necesidades de los educandos y los cambios profundos que dejaban las medidas neoliberales en nuestro país y en la región. Los programas constituyeron instancias que enriquecieron las propuestas educativas 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.

2.1.3 Políticas educativas contemporáneas

En el Capítulo 1 hemos caracterizado y analizado las políticas públicas diseñadas e implementadas a partir del 2003. Los gobiernos nacionales electos democráticamente luego de ese año se han pronunciado en contra de las políticas neoliberales de las décadas anteriores, promoviendo un Estado capaz de conducir o, al

menos, ganar espacios de soberanía en los procesos económicos y sociales del país. Sin embargo, se identifican particularidades dentro del ámbito de las políticas públicas. Con respecto a las políticas 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”* (Danani y Beccaria, *apud* Danani y Hintze, 2011: 105). 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. (Gluz *apud* Elichiry, 2011: 72)

Las nuevas **leyes nacionales de educación** sancionadas desde el 2003 pueden ser valoradas no solo desde la intencionalidad de un gobierno, sino también desde la capacidad estatal construida históricamente, desde los aspectos culturales en su implementación y desde los diversos actores e intereses en juego, entre otros. Senén González plantea que a partir del 2003 hubo una repolitización de las políticas públicas (*apud* Perazza, 2008). El discurso político volvió a cobrar un lugar central y en este discurso el rol del Estado se irguió como garante de derechos. Con respecto al impacto de las leyes sobre los actores y las instituciones, 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”* (Senén González, *apud* Perazza, 2008: 95). Otra cuestión no favorable, a su entender, fue el debilitamiento de las capacidades jurisdiccionales, por ejemplo, la menor injerencia de los supervisores. Autores como Feldfeber sostienen que

El gobierno actual no ha enfrentado la crisis educativa con una política integral sino con respuestas puntuales a problemas que la realidad del sistema o las necesidades políticas del momento iban planteando, aunque algunas de esas medidas estén correctamente orientadas, y estén pensadas para producir impactos en el mediano y largo plazo. (2007: 129)

Según Feldfeber, las diversas leyes no han encontrado su correlato en las políticas implementadas y la ley de Educación Nacional presenta contradicciones en relación con determinar quién debe responder por los derechos educativos. Esto ocurre porque, si bien por un lado se describe a la educación como un bien público y un derecho social,

por el otro, se afirma que la familia es un agente natural, es decir, que es la principal responsable de la educación de las generaciones futuras (Feldfeber, 2007).

Estas nuevas leyes son parte de la configuración de las políticas públicas. Las ideas propuestas tendrán mayor o menor injerencia dependiendo de múltiples factores: de 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**, es de dominio público que el gobierno electo por los ciudadanos porteños en el 2007 y reelecto en el 2011 tiene una visión política 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 la política local. 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.

2.1.4 Diversos actores en el diseño e implementación de políticas públicas: análisis de dos situaciones

En este apartado consideramos dos procesos. El primero está relacionado con la situación de niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados, con experiencias de vida en calle, y con las líneas de acción adoptadas por el Estado. El segundo se vincula con la situación de los trabajadores pertenecientes a los programas socioeducativos y al CEIA. Estos trabajadores promovieron el ingreso al Estatuto garantizando su continuidad laboral, pero también generando mejores condiciones para el sostenimiento de las propuestas educativas en las que están insertos. En ambos casos se pretende analizar los actores intervinientes, sus prácticas y motivaciones, y las vinculaciones con el proceso de institucionalización del CEIA.

a) Construcción del problema en torno a la no escolarización de niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle: el Programa “Puentes Escolares” y el CEIA

El Programa “Puentes Escolares” es estudiado a partir de sus fundamentos y de los relatos brindados en las entrevistas. Por una parte, se lo analiza para dilucidar cómo se construyó el problema educativo de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle y cómo intervino el Estado. Por otra parte, se lo estudia para identificar el modo en que las dos instancias del Ministerio de Educación de la CABA –que explícitamente trabajan con esta población, este programa y el CEIA¹⁴– han construido un proceso compartido en el ámbito público.

El Programa “Puentes Escolares”¹⁵ 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, constituyendo una instancia con acreditación del nivel primario otorgada por la Supervisión de Centros Educativos y realizando un trabajo de acompañamiento más integral de los estudiantes, ya que el programa incorporó otras profesiones además de la del maestro.¹⁶

El Programa “Puentes Escolares” surge en marzo de 2001, a partir de un equipo de trabajo de la entonces Secretaría de Educación de la CABA. Este equipo 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

¹⁴ 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.

¹⁵ Ver Anexo (p. 3).

¹⁶ 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 XX, 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.

ONGs, organizaciones territoriales y el mismo CEIA, que ya trabajaba con esta población. Siguiendo a Fernández Ballesteros (*apud* Chiara y Pascual, s/f), para analizar con mayor detenimiento el programa podemos identificar el primer momento, el de diseñarlo, que conllevó la identificación del problema. A través de esta identificación es posible describir la situación deseada que se pretende alcanzar. En este caso, la población “destinataria” son niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle no escolarizados. La situación deseada, que se desprende de la finalidad del proyecto, es la vinculación y el sostenimiento de propuestas educativas escolares tradicionales y/o no tradicionales para personas que se encuentran en situación de calle y su inclusión en la oferta educativa dentro del sistema educativo formal. En este sentido, el problema es la exclusión de esa población 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.

Este punto es de crucial importancia, ya que por ejemplo podría identificarse 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 la 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.¹⁷ Esta afirmación no desacredita un trabajo en conjunto con áreas del Ministerio de Desarrollo Social en pos de favorecer la escolaridad de personas en situación de calle. Tanto el equipo del Programa “Puentes Escolares” como el del CEIA se resistieron a este cambio. Acompañados por los gremios docentes de la CABA, se logró que el programa y todas las acciones educativas permanecieran en el Ministerio de Educación.

Siguiendo a Fernández Ballesteros (1996), quien retoma diferentes conceptualizaciones del término *necesidad* de Morrones, la necesidad en torno a la que se estructura el problema es de carácter *normativo*: un equipo de la entonces Secretaría

¹⁷ Por ejemplo, en Uruguay las prácticas socioeducativas son parte del Ministerio de Desarrollo Social, como lo explica Jorge Camors (2012).

de Educación registró que niños, adolescentes y jóvenes no estaban sosteniendo su escolaridad, cuando la educación es un derecho de todos. Si bien los sujetos no demandaron de manera explícita la inclusión en el sistema educativo, es una *necesidad sentida* por parte de los sujetos, en tanto suelen expresar el deseo e interés de concurrir a la escuela, a pesar de sus frustraciones escolares.

Las respuestas a la problemáticas son enunciadas en la formulación del programa, y 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”, que tenía una participación activa dentro de la institución. 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, en tanto todos trabajaban con personas en situación de calle. 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. Así, los talleres solo dependían de la coordinación del programa y la propuesta educativa podía ser modificada únicamente recurriendo a esta instancia. Sin embargo, las dos instancias eran las que explícitamente trabajaban con esta población y podían promover prácticas conjuntas para favorecer procesos educativos.

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 de los que se encuentran en situación de calle es parte de lo inédito de este programa y del CEIA. En primera instancia, el problema atañe a todos los que no están incluidos dentro del sistema educativo formal por su situación social, económica o familiar. Sin embargo, desde una perspectiva de control social, puede generar el interés de quienes consideran estas instancias educativas como respuestas contenedoras a la potencial conflictividad de esos sectores. Desde una perspectiva de derechos humanos y de igualdad, atañe a los sectores que promueven el cumplimiento de todos los derechos sin distinción alguna.

b) Ingreso al Estatuto del Docente de trabajadores de programas socioeducativos y del CEIA

A continuación se analizan las acciones de los trabajadores de programas socioeducativos del Ministerio de Educación de la CABA y del CEIA para lograr la estabilidad laboral y la continuidad de las propuestas educativas en las que asumen sus cargos docentes. Tomaremos como referencia para este análisis al sindicato UTE (Unión de Trabajadores de la Educación), no solo por ser el que tiene mayor número de afiliados, sino porque las delegadas gremiales del CEIA pertenecen y participan de ese sindicato y porque la situación de trabajadores contratados ha conseguido un lugar en la propuesta sindical más amplia de esta organización gremial.

La mayoría de los programas socioeducativos componían sus equipos con trabajadores en “Comisión de Servicio” (o “Reubicación de tareas”) 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”¹⁸. Los trabajadores contratados comenzaron a organizarse para reclamar por sus derechos teniendo como objetivo último la igualación con el resto de los docentes de la 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

¹⁸ 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.

funcionando. Los trabajadores de estos programas accedieron así a los cargos de manera 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.

Dentro del proceso descrito de ingreso al Estatuto del Docente de los trabajadores contratados y de instancias educativas que no estaban incluidas en el mismo, los docentes del CEIA pasaron a formar parte del Estatuto del Docente como trabajadores de “Centros Educativos”. Sin embargo, la situación de todos los trabajadores del CEIA no es clara. Por ejemplo, los docentes que anteriormente dependían del Programa “Puentes Escolares” son parte de la POF del CEIA, pero la situación de pertenencia de otros docentes, que dependían o dependen de otros programas socioeducativos o de instancias con mayor grado de formalización del Ministerio de Educación de la CABA, es ambigua, ya que esta acción no fue acompañada por una normativa para el CEIA, como veremos al final de este capítulo.

Ambas situaciones dan cuenta del modo en que diferentes actores intervienen en los procesos de diseño e implementación de las políticas públicas. En la primera, la particular construcción del problema en torno a la no escolarización de niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle conlleva determinadas prácticas por parte del Estado. La promoción de ciertas acciones alude a una visión de la problemática. Ambos procesos están en continua disputa por parte de los actores participantes. En la segunda situación se identifica como un actor (los docentes organizados en el sindicato UTE) insta al Estado a igualar sus derechos con otros colegas docentes y a mejorar las condiciones de las propuestas educativas donde trabajan mediante la inclusión en el Estatuto del Docente.

Analizar y 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 en el proceso de institucionalización 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 (Chiara y Pascual, s/a), sino que pueden perdurar a lo largo del tiempo. Tal es el caso de los centros educativos 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.

2.2 Proceso histórico de constitución del CEIA

Esta parte del capítulo se propone describir algunas de las particularidades que caracterizaron cada etapa del proceso 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. Esto es así porque la reconstrucción histórica del proceso de institucionalización es un eje que acompaña todo el desarrollo de la tesis. Los saltos cualitativos identificados por los entrevistados en este proceso refieren a los lugares físicos en los que ha permanecido el CEIA, por tal motivo se hace referencia a cada institución alojante como “un momento” particular del centro.

2.2.1 Inicios: CTA y MOI

A) Creación del CEIA en la CTA

El CEIA se crea en 1998. La supervisión de Centros Educativos de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente¹⁹ 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 la CABA. Los centros educativos se instituyen para que adolescentes, jóvenes y adultos puedan cursar y finalizar la primaria. Convocan a personas mayores de catorce años, dividen las etapas de la primaria en tres ciclos y hay un docente a cargo del grupo. Las clases son de dos horas diarias con las materias curriculares básicas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y tienen lugar en entidades alojantes, es decir, instituciones públicas y ONGs que brindan su espacio físico.

¹⁹ Actualmente denominada Gerencia Operativa Educación del Adulto y del Adolescente. Ver Anexo (p. 2).

La supervisora de los centros educativos en 1998, Stella Maris Moreno²⁰, había sido parte de la DINEA en la época del gobierno de Cámpora. Ella promovió la creación del Centro Educativo en la CTA, ya que identificaba que en este espacio había “*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.²¹

Entrevista a Stella Maris Moreno, supervisora de Centros Educativos

Una de las entrevistadas recuerda a Stella Maris Moreno como una supervisora particular. La entrevistada había tenido la oportunidad de recorrer aulas urbanas y suburbanas de la CABA y el gran Buenos Aires de Educación de Adolescentes y Adultos, de encontrarse con supervisores de diferentes regiones. Encontró en ella un “*personaje extraño, militante, educador, militante del sector popular, muy diferente a otras supervisoras*”. Además, un informante clave describe a Stella Maris Moreno, junto a Fátima Cabrera (Coordinadora del PAEBYT²²), como un referente de unos de los Foros de Educación de la CTERA en la década del '90.

La supervisora promueve a Susana Reyes como primera maestra:

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

Entrevista a Stella Maris Moreno, supervisora de Centros Educativos

Otra de las entrevistadas recuerda esos primeros momentos 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*

²⁰ Stella Maris Moreno fue supervisora desde 1992 hasta el 2006.

²¹ 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.

²² Programa de “Alfabetización Básica y Trabajo”. Ver Anexo (p. 4).

escuela”, “*no necesitás nada más*”. Además, 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 preguntando “*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, y se puso a comer. Tenía mucha hambre. La entrevistada identifica como valioso los roles entrelazados: maestra y estudiantes adultos, y el rol de las mujeres frente a la situación de desvalimiento del chico. Refiere que, al presenciar los hechos educativos acaecidos en ese primer tiempo en el CEIA, palpaba la posibilidad de educación en contextos desfavorables.

La CTA les cedió un aula para que el centro educativo funcionara. Aunque eran pocos, había estudiantes de los tres ciclos de la escolaridad primaria y la docente trabajaba en simultáneo con todos los ciclos. Luego se incorporó otro maestro de la Supervisión de Centros Educativos debido a la cantidad de alumnos que estaban cursando la primaria.

En 1999 se genera un espacio para los hijos de los estudiantes, que funcionaba en forma cooperativa e informal entre los estudiantes y docentes. A veces recurrían a un “*corralito improvisado*” para que los bebés pudieran estar dentro del aula. En el 2002 se creó el Jardín “Del Puente”²³ 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 la CABA, responsables de la tarea pedagógica hacia los niños.

Susana Reyes recuerda esos primeros años:

(...) 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 nosotros y al año siguiente, cuando empezaron a venir los primeros chicos que eran dos,

²³ 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, y que este trabajo no contempla.

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.

Entrevista a la coordinadora del CEIA

El Programa “Puentes Escolares” se integra a la dinámica del CEIA en el año 2001, potenciando el trabajo iniciado por la supervisora y por los maestros a cargo del grupo. Se sumó una estructura mayor que facilitaba abordar las situaciones de los estudiantes con una visión más integral, debido a que se incorporaron profesionales de diferentes áreas (una trabajadora social, un psicólogo y un auxiliar) y con mayor continuidad, ya que había personas destinadas para atender ciertas problemáticas sin que recaigan en su totalidad sobre los maestros. Asimismo, el Programa “Puentes Escolares” proveía de algunos recursos materiales, tales como cuadernos, libros, útiles. En este primer período se comenzó a vislumbrar la necesidad de ampliar la propuesta educativa. En el 2003, por ejemplo, comenzó un taller de teatro con un profesor del Programa “Puentes Escolares”. Se dictaba una vez por semana y se desarrollaba dentro del horario de clases.

La cantidad de estudiantes que sostuvieron su nivel primario hasta el año 2006 trajo como consecuencia que el lugar cedido por la CTA resultara pequeño para seguir desarrollando las actividades sin entorpecer las propias del CEIA y las de la CTA. De este modo, junto con personas de la CTA, se buscó un nuevo lugar para el CEIA, y se logró tener disponibilidad en una sede del MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos de la CTA).

B) 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 colaboración de docentes y estudiantes, y un cuarto que oficiaba de “sala de maestros”.

Una de las maestras refiere al primer cambio edilicio de la siguiente manera:

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.

Entrevista a docente

A esta altura el centro educativo ya se había “desdoblado” en cuatro centros.²⁴ Es decir, en la lógica del funcionamiento de los centros educativos de clases de dos horas, funcionaban en la formalidad cuatro centros educativos, 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, además de otra gran cantidad de propuestas que comenzaron a articularse en ese espacio.

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 la 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 propuestas educativas orientadas a la formación y recreación artísticas y de comunicación. Se desarrolló un taller de video desde el Programa “Medios en la Escuela” del Ministerio de Educación de la CABA. En este taller trabajaba una docente del programa de manera articulada con un maestro del CEIA. Una actividad optativa era el taller de circo. Según cuenta un docente, “*el circo estaba antes de la jornada de la*

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

escuela, entre turno mañana y turno tarde, al mediodía, estaban los profes de circo que venían por el Serpaj (Servicio Paz Y Justicia)” (Entrevista a docentes).

Durante ese año, el 2006, maduró el proyecto de “Jornada Extendida”. 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.

Entrevista a la coordinadora del CEIA

En este espacio un grupo de investigación de la UBA, al caracterizar el ambiente pedagógico, describe la existencia de un espacio abierto en el que confluyen diferentes niveles de movimientos: estudiantes, docentes y docentes de actividades,²⁵ (Toubes *et al.*, 2008). Luego de algunas reflexiones con colegas, una de las entrevistadas se refiere a estos movimientos de estudiantes como un “*desarrollo deambulatorio, descubrimiento del espacio, de hacerlo propio, de maestros y alumnos.*” En este sentido, identifica los *movimientos* como sostén de estudiantes y también de los maestros.

²⁵ De acuerdo con Toubes *et. al.*: “(...) se considera posible agrupar una serie de acontecimientos bajo el nombre de movimiento de actividades para hacer referencia a la discontinuidad en el dictado de clases en el CENP (Centro Educativo de Nivel Primario). Se registraron días sin clases: en algunas ocasiones se suspendía la clase por reuniones planificadas con la coordinación del programa, en otras ocasiones por visitas al teatro, zoológico, cine, etc. (...) A su vez, se observan dentro de estos movimientos la presencia de actividades o talleres organizados y dictados en horario escolar por personas no pertenecientes al equipo docente, sobre temas tales como teatro o construcción, narración, computación, biblioteca, radio, música.” (Toubes *et. al.*, 2008: 47)

2.2.2 Implementación del proyecto de “Jornada Extendida”: pasaje por la UOCRA

Una vez más el espacio cedido al CEIA resultó insuficiente debido al aumento de la matrícula y de las propuestas educativas que se fueron sumando. En el 2007, durante la búsqueda de nuevas instituciones alojantes, el CFP (Centro de Formación Profesional) Nro. 3 del Ministerio de Educación de la CABA y la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina) firmaron un convenio con el CEIA. Esta nueva institución dejaba a disposición del CEIA una mayor cantidad de espacios en mejores condiciones edilicias que las instituciones anteriores. El edificio constaba de cinco pisos,²⁶ donde pusieron a disposición del CEIA tres aulas, una cocina, un comedor, una sala de computación, un aula para que funcionara el jardín y un cubículo para la “sala de maestros”.²⁷ 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 y de aprendizajes de normas sociales. Para ejemplificarlo, narra una anécdota. Ella se encontraba en la sala que oficiaba de dirección conversando con la coordinadora, y un estudiante pidió permiso para entrar a la dirección. Asimismo, valora la amplitud del espacio, del aula, de los tiempos y espacios escolares, “*sentir que están en un grado, un aula que les pertenece*” es sentir que son parte de una escuela y comprender la importancia de cuidarla y respetarla.

En ese año, en el 2007, se instituye el proyecto de “Jornada Extendida” diseñado por el equipo docente, que consideró las necesidades e inquietudes de los estudiantes. El proyecto fue avalado por las autoridades de la Dirección del Adulto y del Adolescente y el Programa “Puentes Escolares”. Se extiende la cantidad de horas de clases

²⁶ 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.

²⁷ 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.

curriculares, se suman talleres curriculares y de contraturno (no curriculares). Los talleres en un principio estaban concentrados los lunes y viernes, y las clases curriculares los martes, miércoles y jueves. También se incorporó un grado del Programa “Grados de Nivelación.”²⁸ Los estudiantes concurrían al CEIA con sus “*hermanos de calle*”, algunos menores de catorce años que no podían ser inscriptos en el CEIA por el requisito de la edad.²⁹ Frente a esta necesidad, el colectivo de trabajadores gestiona ante las autoridades de ese momento la creación de un *grado de nivelación*. Con respecto a los talleres, en el 2008 se repartieron entre todos los días de la semana. Había así de lunes a jueves horas curriculares con maestros y generalmente también 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 de ciclos y de nivelación, dado que esos maestros son quienes sostienen el vínculo cotidiano. En cambio los viernes, para que los maestros pudieran tener la reunión semanal, se sostuvo que educación física³⁰ y otros talleres cubrieran toda la jornada escolar. También durante la estadía en la UOCRA comenzaron talleres de contraturno orientados a la formación en oficios. 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 y finaliza a las 16 hs, quienes opten por este turno pueden concurrir algunos días por la mañana a los talleres.

La institucionalización de este proyecto es la base del actual proyecto educativo, la confluencia de las materias de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y de talleres.³¹ Especialmente en los primeros años de implementación hubo mucha reflexión y debate en torno a construir una propuesta acorde con las necesidades y deseos de los estudiantes, por un lado, y la disponibilidad de recursos, por otro.

²⁸ Ver Anexo (p. 4).

²⁹ Los Centros Educativos convocan a personas mayores a catorce años. Pueden cursar primero o segundo ciclo con algunos años menos, pero al momento del egreso deben tener catorce años para recibir su acreditación.

³⁰ Las clases de Educación Física se realizaron en el Polideportivo Martín Fierro de la CABA durante la estadía en el edificio de Humberto Primo 2260.

³¹ En el Anexo (p. 7) se describe la organización de la jornada escolar para el turno mañana del año 2010.

En la medida en que se fue consolidando la propuesta y los profesores destinados por otras instancias del Ministerio de Educación estaban autorizados a comenzar los talleres junto con el año lectivo, se pudo disponer de los días viernes para la reunión semanal de equipo. Ese día los estudiantes quedaban a cargo de los profesores de algunos de los talleres, y los maestros de ciclo y de nivelación, junto con la coordinación y el equipo de apoyo, quedaron habilitados a participar del encuentro de trabajo. Los docentes visualizaron la necesidad de un día de reunión para poder reflexionar sobre la tarea y los procesos de los estudiantes, así como para pensar la propuesta educativa de manera conjunta y adentrarse en las realidades de los estudiantes y sus prácticas culturales, entre otros aspectos.

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**, que surgió con la idea de poder ampliar proyectos, ya que estos a veces encontraban muchos límites dentro de las políticas estatales, especialmente los relacionados con el trabajo y la vivienda. La asociación se estableció también como una vía para recibir donaciones: el CEIA no tiene cooperadora escolar, instancia mediante la cual otras escuelas reciben apoyo económico. 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.³²

La estadía en la sede de esta institución alojante estuvo acompañada por un vínculo de tensión entre ambas instituciones, especialmente luego del primer año. Los acuerdos en relación con los espacios cedidos y las posibilidades de funcionamiento del edificio 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 la CABA no mediaba o no intervenía para garantizarlas.

³² 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 bicicletero y el fileteador. Al finalizar el curso, cada uno obtiene la bicicleta que ha aprendido a reparar.

2.2.3 Consolidación de la propuesta: “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 el piso de un edificio³³ de 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 mantienen 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 de trabajo. El CEIA, en la actualidad, cuenta con tres 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. Ese mismo año, luego de gestiones desde el CEIA, abre un CAI (Centro de Atención Infantil) del Ministerio de Educación de la Nación³⁴ en articulación con el Programa “Club de Jóvenes” del Ministerio de Educación de la CABA. El equipo docente de este centro realiza talleres y salidas recreativas los sábados y dos días de la semana diseña talleres y actividades de apoyo escolar.³⁵

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 a veces se suman a alguna propuesta pensada para este grupo o participan de 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 otras propuestas, como el taller de “Pos Primaria” del Programa “Puentes Escolares”, que trabaja con este nivel.

³³ 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 la 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.

³⁴ Ver Anexo (p. 5).

³⁵ Durante los días de semana en el 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 catorce años, por eso trabajan mayormente con los estudiantes del grado de nivelación, aunque también suman algunos estudiantes niños de los ciclos y del barrio.

Una de las docentes menciona las facilidades y obstáculos que conlleva 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. También cambió mucho la población, los pibes caen mucho más deteriorados, mucho más chicos, mucho más chicos solos...

Entrevista a docente

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 facilitaba la cohesión grupal. Al cumplirse esa meta tan aglutinadora, el equipo continúa su proceso en pos de otros objetivos, comunes o individuales.

Para concluir este apartado es preciso subrayar que la ampliación de la propuesta educativa con múltiples actividades requirió de condiciones edilicias que pudieran responder a las necesidades que se iban presentando a lo largo del proceso de institucionalización. 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 actualmente:

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.

Entrevista a docente

2.3 Rol docente y ciudadanía

En el Capítulo 1 se ha expuesto que la construcción de ciudadanía en las escuelas trasciende el trabajo en el aula. 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 visualizó la necesidad de cambios institucionales para ejercer la ciudadanía, en el sentido de poder participar y decidir sobre el proceso de institucionalización del CEIA: determinar qué tipo de relación sostener con las autoridades, formular maneras de expresar 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 lograr objetivos buscados, etc. Además, el trabajo en equipo es constante y promueve los espacios de discusión, decisión y participación para el ejercicio de la autonomía y el gobierno institucional. De igual modo, el equipo docente asume la representación política de los estudiantes. Mediante el CEIA, han logrado expresarse en algunos ámbitos, como en la Legislatura, y esta representación 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.

Entrevista a docente

Este aparatado se propone caracterizar el rol docente en su dimensión política, en tanto los docentes se asumen como protagonistas de las políticas públicas, tensionando las posibilidades para constituir y sostener la propuesta institucional que se está describiendo y analizando.

A lo largo del proceso de institucionalización del CEIA se han presentado una variedad de conflictos con otros actores intervinientes en el mismo. Por ejemplo, los suscitados con respecto a las instituciones alojantes y el uso del espacio físico, los pedidos de mayores recursos a autoridades y funcionarios del Ministerio de Educación,

los conflictos vinculados con otros maestros de centros educativos que trabajan en otras condiciones y que identifican los logros del equipo del CEIA como “privilegios”, entre otros. 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 conflictos que, en general, están relacionados con la falta de un marco normativo: prácticas instituidas y avaladas por las autoridades anteriores son cuestionadas por las nuevas autoridades. 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 “Jornada Extendida”.

Otra cuestión importante a considerar es el proceso que emprendió el equipo docente en pos de obtener un edificio con uso exclusivo para el CEIA y en condiciones para que funcionara una escuela. En el apartado anterior se describieron las diferentes instituciones alojantes y las condiciones edilicias en que se encontraba el CEIA. Se pudieron identificar las limitaciones presentadas en las mismas y la necesidad de disponer de un edificio y de servicios que respondieran a las demandas que genera una dinámica escolar: aulas, espacios para diferentes actividades, teléfono, internet, etc.

El equipo docente acude a varias instancias para presentar los conflictos que tenían con las nuevas autoridades y las necesidades a cubrir para el funcionamiento adecuado del CEIA. Denuncia también acciones con las que no están de acuerdo y que consideran “ataques” que buscan desarmar el proyecto institucional.

La falta de una normativa trajo y trae como consecuencia que prácticas instituidas en un momento particular con el aval de algunas autoridades y funcionarios, luego sean cuestionadas por otros en un momento posterior de la gestión. En este sentido, el equipo del CEIA identificó como prioritario que el centro educativo tuviera una resolución para que se creara como escuela, una normativa que regulara y garantizara la propuesta instituida y una ley que pudiera dar continuidad a los

trabajadores del CEIA. Ante la falta de respuestas desde el Ministerio, integrantes del equipo del CEIA comenzaron a trabajar en función de este objetivo, por ejemplo, informándose de los requerimientos necesarios, produciendo textos que fundamentaran la experiencia, sistematizando información, como la nómina total de docentes, la carga horaria, la dependencia administrativa, etc. Además hubo un trabajo por parte de las delegadas gremiales para llevar a las reuniones del sindicato esta cuestión y un trabajo junto con otros docentes para lograr la inclusión de los programas socioeducativos y cargos docentes contratados en el Estatuto del Docente de la CABA.

El equipo del CEIA apeló a la Legislatura porteña con el objetivo de que se sancionaran resoluciones que institucionalizaran de forma legal al CEIA. De esta manera, se obtuvieron dos Proyectos de Resolución, uno de la legisladora María Elena Naddeo y otro de la legisladora Laura García Tuñón. También presenciaron las reuniones de la Comisión de Educación para exponer los problemas suscitados con las autoridades de la gestión iniciada en el 2008 y los conflictos que causaba retirar los cargos del concurso.³⁶

La Junta de Disciplina también interviene en algunos hechos conflictivos: las denuncias hacia maestros del CEIA comenzaron desde la Supervisión de Centros Educativos en el año 2008, y los maestros del CEIA realizaron descargos y nuevas denuncias. Dado que la Supervisión de Centros Educativos registra por escrito situaciones y pedidos y luego utiliza estos documentos para argumentar acciones orientadas al CEIA, los integrantes del equipo dejaron de realizar solicitudes verbalmente y comenzaron a presentar notas escritas, con copia a varias autoridades. También hicieron constar en el libro de actas del CEIA las irregularidades percibidas, por ejemplo en relación con el edificio (actas de las páginas 143, 144 y 146 del año 2008), la comida en mal estado, el rechazo de documentación por parte de autoridades,

³⁶ 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, 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. Los argumentos del equipo del CEIA para que retirasen los cargos del concurso era priorizar la continuidad de los maestros que hacía años venían trabajando y que habían construido vínculos con estudiantes que en general no tienen continuidad en los vínculos y cuentan con pocas referencias afectivas estables. 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 al CEIA en la retirada del concurso de los cargos en algunas oportunidades, hasta tanto no se generara una normativa para el mismo.

etc. Como ha señalado una de las entrevistadas el sistema es “*procesista*” y está instituido que los conflictos y/o las disputas de poder se manifiesten y se “resuelvan” vía instancias formales escritas, como la circulación de expedientes, notas, etc. Quien maneje mejor esa modalidad estará en mejores condiciones de “*ganar la pulseada*”. De esta manera, gran parte del trabajo docente, tanto de maestros como de directivos, está destinado a esa labor.

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 ayudó en las redacciones para los descargos en la Junta de Disciplina. La UTE ha apoyado varias de las acciones promovidas desde el CEIA para comunicar situaciones desfavorables y reclamos y ha fomentado encuentros con legisladores porteños que pudieran tomar en cuenta la situación del centro educativo, de los docentes y de los estudiantes. También el rol de las delegadas del CEIA en el sindicato fue crucial, ya que sostuvieron una comunicación fluida informando sobre lo acordado en los espacios colectivos y por las autoridades del sindicato y llevando pedidos e ideas del equipo del CEIA. En las reuniones de equipo de los días viernes se socializan los temas gremiales, se debate y se llega a algunos acuerdos.

El equipo del CEIA recurrió también a otras instancias fuera del ámbito educativo. Realizaron denuncias en el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), en la Defensoría del Pueblo de la CABA y en la Asesoría General Tutelar de la CABA. En el primero caso, la denuncia se presentó por los hechos suscitados a partir de una reunión que tuvo lugar el 24/09/08, a la cual no fueron convocados adrede los maestros del CEIA. En el segundo caso, la denuncia 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 la 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 oportunidades 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. Particularmente, ha

acompañado la mudanza al edificio de Paseo Colón y la puesta en condiciones del mismo, proceso que aún continúa.

El equipo del CEIA elaboró varias gacetillas de prensa y convocó a medios gráficos y audiovisuales para dar a conocer la experiencia o para hacer pedidos puntuales, denuncias, etc. Por ejemplo, se dio una conferencia de prensa en junio del 2008 que es identificada como un hito en la historia del CEIA, ya que fue realizada en pleno auge del conflicto con autoridades del Ministerio de Educación. Los integrantes del CEIA fueron acompañados por muchos de los representantes que conforman la red que el centro educativo fue armando desde sus inicios: ONGs, organismos de Derechos Humanos, instituciones del ámbito público de la salud y educación, legisladores porteños, representantes gremiales, etc. Estos actores también se hacen presentes en los actos escolares, en las acciones gremiales, etc. Es una manera de dar a conocer su apoyo y el reconocimiento de las tareas de los maestros y estudiantes.

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. Necesidades individuales, grupales e institucionales pueden ser un “motor” para encarar algunos procesos e instituir nuevas prácticas. Myriam Feldfeber realiza una caracterización de las nuevas leyes de educación al afirmar que “*los docentes continúan siendo el «objeto» de la política antes que sujetos centrales en su definición*” (Feldfeber, 2007: 132). A partir de esta caracterización, 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 público sus propuestas, experiencias y saberes. La experiencia citada se enmarca en la segunda forma: a lo largo de quince años se instituyó una propuesta educativa pública que en la actualidad es parte de la oferta educativa de la CABA. Además, los docentes se encuentran en un proceso de legalización de lo instituido. En este sentido, están realizando junto con otros actores una normativa para que la experiencia sea repetible y se pueda sostener a largo plazo.

2.4 Capacidades estatales

El **Estado** puede ser caracterizado como un espacio donde se dirimen los conflictos entre diferentes actores o puede visualizarse como un actor:

(...) 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. (O’ Donnell y Oszlack, 1981: 15)

Los docentes del equipo en general conceptualizan al Estado como actor cuando realizan algún pedido o reclamo respecto de la garantía de los derechos.³⁷ 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.

En el Capítulo 1 se han mencionado las capacidades estatales, como la disposición y habilidad por parte de las instancias gubernamentales para dar respuesta a los problemas públicos dadas ciertas restricciones contextuales y según definiciones colectivas particulares. Además, se han definido la capacidad política y la administrativa como dos dimensiones de la capacidad estatal. Según Repetto:

³⁷ 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? 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).

(...) el papel de las instituciones respecto a la capacidad estatal resulta al menos bifronte: por un lado, enmarca al accionar de los actores que pugnan por darle cierto carácter y dirección a las decisiones y acciones de quienes ejercen el manejo del Estado; por el otro, cristaliza (según áreas, sectores o jurisdicciones) formas múltiples de los dos componentes fundamentales de la capacidad estatal: la capacidad administrativa y la capacidad política). (Repetto, 2003: 9)

En este sentido, el proceso de institucionalización del CEIA es una oportunidad para identificar capacidades estatales en juego.

Con respecto a la **capacidad política** del Estado, una autoridad del Ministerio de Educación de la 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.

Entrevista a coordinador de un programa socioeducativo de la CABA

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 la CABA que han avalado las prácticas instituidas por este equipo. Por ejemplo, algunos de los coordinadores de los programas socioeducativos han decidido destinar cargos docentes a la propuesta institucional del CEIA.

En relación con la **capacidad administrativa**, las cuestiones administrativas y 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.

Entrevista a una autoridad del Ministerio de Educación

La supervisora de Centros Educativos que dispone la creación del CEIA caracteriza al sistema administrativo como “*procesista*” y ejemplifica su proceder 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.

Entrevista a Stella Maris, supervisora de Centros Educativos

En este relato se puede identificar 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 porque no se lo responsabilice de situaciones que no le competen o no son contempladas en los reglamentos escolares. La supervisora de aquel momento no se contentaba con hacer cumplir las circulares que le llegaban si no se correspondían con las situaciones vividas en los centros educativos, sino que daba cuenta de otras realidades no contempladas 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 arbitrar los 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 presentados 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 la CABA, tienen registros de asistencias, boletines y demás formalidades que dan cuenta de su existencia, además de la evidencia de lo que sucede en el CEIA: es solo cuestión de visitar la institución para “corroborar” que está presente.

2.5 Alcances y limitaciones de una propuesta instituida desde el equipo docente

En el proceso de institucionalización del CEIA participó una variedad de actores, algunos del ámbito educativo y otros relacionados con ese ámbito o con los estudiantes. Los actores en juego tienen diferentes capacidades para imponer un tema y su definición. Es decir, como producto de las relaciones de fuerza construidas históricamente, cada actor tiene cierta capacidad de promover determinadas prácticas educativas. 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” (Pascual y Chiara, s/f: 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.

Los actores identificados 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, estudiantes, referentes de instituciones públicas y de movimientos sociales, organismos de Derechos Humanos, familias, instituciones alojantes, la Asociación Civil sin fines de Lucro “Isauro Arancibia”, el gremio docente, etc. Dependiendo del momento institucional y de la coyuntura político-social, el equipo del CEIA fue creando alianzas entre algunos de los actores para instituir la propuesta y generó instancias de negociación para persuadir a los actores con atributos diferentes de los del CEIA. De acuerdo con Perazza:

Modificar formatos escolares/educativos supone fuertes procesos de negociación y discusión. No sólo requerirá espacios de discusión y de consenso sino, a la vez, una redefinición de los presupuestos educativos. Implica trabajar otras nociones de currículo, el armado y la convivencia de múltiples trayectos escolares y otros criterios de evaluación de los aprendizajes. (...). Requiere de un estatus jurídico distinto y de la creación de normativa que legitime los cambios y modificaciones. (Perazza, 2008: 73)

Una de las particularidades de la experiencia, como ha sido descrito en este capítulo, es que el equipo docente del CEIA es el promotor de la creación y el principal sostén de la propuesta institucional del centro. Una de las limitaciones en el alcance de la experiencia es que, al día de la fecha, el CEIA 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 cuenta con 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.

Entrevista a la coordinadora del CEIA

Los reglamentos vinculados con las escuelas primarias y a las escuelas y centros educativos de la Dirección del Adulto y del Adolescente no contemplan las múltiples realidades que atraviesan 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. De acuerdo con Cornu:

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. (Cornu, 2004: 53)

El equipo del CEIA ha trasgredido algunas normas en pos de instituir prácticas que incluyeran a los estudiantes en situación de calle, ya que por lo general las normas no contemplan las realidades de estos estudiantes. El quehacer del equipo docente está en la búsqueda de una ética profesional y ciudadana, a partir de entender que:

La ética siempre está basada en el principio del semejante, es decir, en la forma con la que yo enfrento mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia hacia el otro. (Bleichmar, 2012: 28).

Se identifica 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 docente de la institución no está regido por la ley moral, 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”* (Bleichmar, 2012: 30).

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 grado del Programa “Grados de Nivelación” (que administrativamente depende de dicho programa y de una escuela del distrito), y otras con menor nivel de formalización como los programas socioeducativos. Por un lado, 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. Por otro lado, 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 definitivamente 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.

Entrevista a una autoridad del Ministerio de Educación

A diferencia de los Centros Educativos, los programas socioeducativos de la CABA en general son más flexibles administrativamente. 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 debida 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 instancias dependiendo de las situaciones que se presentaban en la cotidianeidad institucional.

Al mismo tiempo, ante ciertos límites de las capacidades estatales, se fueron dando respuestas localmente, ya sea recurriendo a otras instancias del Estado, ya sea forzando al mismo Estado a reconocer la situación. Por ejemplo, en el registro de asistencias, en la columna a completar con el domicilio, figura “situación de calle”.

Una investigación 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* (Terigi, 2009: 192). 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, que sostienen propósitos de reconocimiento de las diversas trayectorias educativas, sociales y culturales de los estudiantes y plantean dispositivos más inclusivos, abarcan una parte ínfima o minoritaria de la problemática a abordar y/o de los sujetos que se pretenden incluir. Actualmente participan de las distintas propuestas del CEIA 140 estudiantes. Este porcentaje puede ser valorado comparativamente como pequeño si se consideran los datos extraídos de los censos del Gobierno de la CABA del 2001 y 2007: 1645 y 798 menores de dieciocho años en

situación de calle, respectivamente. O bien puede ser valorado en sí mismo si se considera que 140 estudiantes continuaron y enriquecieron su trayectoria educativa. Al ser una institución del ámbito público, el CEIA puede develar 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 es una experiencia a nivel *meso* del Estado que no es generalizable *a priori*, sino que necesita de una legitimación por parte de autoridades estatales en un contexto político que priorice la educación como un derecho. En este sentido, el Estado no desacredita o desinstituye 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*”.

Entrevista a una coordinadora de programa

La institucionalización del CEIA fue un proceso que al principio estaba más ligado a experiencias de Educación Popular fuera del ámbito público, “*decían, vamos a la escuelita de la CTA*”. A lo largo del proceso se consolidó la experiencia como institución pública y como institución educativa. Esta institucionalización está ligada 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 y con el sentimiento de ser parte de un colectivo mayor.³⁸

Los problemas que se vislumbran 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 sistema educativo, pero que puede ser trasladado a otros ámbitos, 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

³⁸Al 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.

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

Entrevista a docente e investigadora

Los propósitos que guiaron y guían el proceso de institucionalización de la propuesta son la democracia, la interculturalidad, la autonomía y la participación de diversos actores. Se trata de buscar una educación con ciertas características. Una educación intercultural, en la que reconocer y dar lugar a las identidades existentes, dado que los estudiantes en situación de calle, por sus condiciones de vida y por sus trayectorias vitales y educativas, asumen ciertas características particulares en relación con su identidad como estudiantes. Una educación democrática, en la que la voz de todos los participantes (docentes, estudiantes, adultos referentes) sea escuchada no solo desde la formalidad sino con la intención de “*poder hacer algo con eso*”. Una educación autónoma, en la que los estudiantes y docentes sean protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Tyack y Cuban:

La participación del público en la toma de decisiones escolares puede conducir, desde luego, a un conflicto y parecer que amenaza la autonomía profesional. Pero en una democracia, las reformas fundamentales que intentan alterar las construcciones culturales de la “*verdadera escuela*” no podrán triunfar sin un extenso y profundo diálogo público acerca de los fines y los medios de la escuela. (Tyack y Cuban, 2001: 214).

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. 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 la 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.

En el proceso de institucionalización de la propuesta los docentes vivenciaron la experiencia de ser ciudadanos y 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. 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. (Thwaites Rey, 2010: 15)

La disputa que se abre a partir de la institucionalización de esta propuesta es de carácter simbólico, ideológico y político:

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.

Entrevista a una autoridad del Ministerio de Educación

La oportunidad de experimentar cambios institucionales y aspectos 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 y son cambiantes en la medida en que ciertas prácticas pueden “correr” los límites y generar nuevas posibilidades.

Capítulo 3

El CEIA como institución que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle

Una de las estudiantes del CEIA 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”*.

Observación, 30/05/2011
Tercer Ciclo TT – Taller de Artes Visuales

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

Este capítulo presenta y analiza algunas características de los niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle. Estas características no son consideradas como intrínsecas a su personalidad, sino como producto de procesos de subjetivación y de socialización en diferentes ámbitos. Además, el capítulo contempla las acciones del Estado como respuesta a esta problemática y como parte de la construcción de la misma. Asimismo, analiza la propuesta institucional del CEIA vinculándola con otras que convocan a personas en situación de calle, pero distinguiendo su rol específico en el entramado institucional: ampliar los procesos de escolarización. Por último, considera las experiencias de vida en calle y una forma de agrupamiento, las *“ranchadas”*, como parte de los procesos de construcción de subjetividad y de la dinámica cotidiana de este centro educativo, que aloja a los estudiantes y al mismo tiempo les propone otras formas de relacionarse.

3.1 Niños, adolescentes y jóvenes con experiencias de vida en calle

Desde sus inicios el CEIA ha recibido estudiantes en situación de calle. Como se señala en la introducción, las personas en situación de calle no son solo aquellas que duermen en las calles de las ciudades, sino también quienes encuentran en ese espacio la posibilidad de obtener ingresos para poder subsistir a través del cartoneo, el pedido de dinero, la venta ambulante, etc. De este modo, los espacios callejeros y/o públicos se constituyen como ámbitos de socialización.

En este apartado tomaremos principalmente como referencia para la descripción de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle, una investigación realizada en el CAINA (Centro de Atención Integral a la Niñez del Ministerio de Desarrollo Social de la CABA), a cargo de Julieta Pojomovsky (2008). La investigación cuenta con información acerca de 1666 niños y adolescentes que asistieron al CAINA entre 1991 y 2003, el informe final de la tesis de Maestría de la Mg. Cecilia Litichever y el censo que la Dirección General de Niñez y Adolescencia de la CABA realizó en diciembre de 2007, cuyo informe estuvo disponible el 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 mencionado, 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 censo identificó 1645 personas menores de dieciocho años en situación de calle; el siguiente censo contabilizó 798.

El análisis de Litichever (2009) sobre las condiciones en que se realizaron ambos censos advierte acerca de la necesidad de relativizar los datos obtenidos, dado el proceso de construcción de esos datos. En primer lugar, sostiene que se debe considerar lo diverso en cuanto al contexto social, político y económico del país de cada censo. El 2001 en la Argentina fue un año caracterizado por el estallido social y la profundización de las condiciones de pobreza y desigualdad. Además, el primer estudio combinó observaciones y luego trabajó en terreno. Partió de considerar como chicos en situación de calle 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 realizan actividades laborales pero que luego vuelven a sus hogares. En relación con el censo realizado en el 2007, Litichever aclara que tuvo como encuestadores a los propios trabajadores de los programas de atención a niños y adolescentes en situación de calle del Gobierno de la Ciudad, y subraya que la época del año elegida condiciona el relevamiento, ya que, en diciembre, especialmente hacia mediados y fines de mes –el censo fue realizado los días 17 y 18–, muchos de los chicos que están en situación de calle vuelven a sus hogares por las fiestas de Navidad y Año Nuevo. Por último, afirma que el censo del 2007 fue uno de los primeros actos del mandato del Jefe de Gobierno. Dicho censo tuvo gran repercusión mediática y estos números fueron considerados como la línea de base sobre la cual se diseñarían los futuros programas para chicos en situación de calle.

Otra investigación a cargo de dos egresadas de la carrera de Comunicación de la UBA que está orientada a personas en situación de calle, especialmente a personas mayores de dieciocho años, analiza algunos datos estadísticos. Marina Rocha y Jéscica Kullock (2011) sostienen que, a pesar tanto del crecimiento del país y el descenso de la pobreza respecto de la crisis de 2001 como del crecimiento del empleo, aumentó 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”* (2011: 39). Las autoras relacionan este incremento con la gran cantidad de desalojos realizados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que no estuvieron acompañados de una política habitacional destinada a quienes quedaban sin hogar. Además, las acciones propuestas desde el GCBA están destinadas a brindar alojamiento para subsanar la inmediatez de la problemática, pero no brindan condiciones reales para la salida de la situación de calle. Asimismo, Rocha y Kullock aclaran que los conteos efectuados por este gobierno se realizan circulando por la ciudad durante una noche y contabilizando a quienes efectivamente se encuentran durmiendo en la calle en ese momento. No se incluye a las personas que se alojan en hoteles mediante un subsidio estatal ni a quienes

se encuentran pernoctando en un parador o en un hogar de tránsito. Si esas situaciones se contemplaran la cantidad aumentaría en forma abrupta.³⁹

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

(...) las razones que llevaron tanto a las niñas 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, hacinamiento (31%). Las conflictivas familiares –discusiones, amenazas, separación de los padres, adopciones ocultas⁴⁰ (24%)– 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. (Pojomovsky, 2008: 197)

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.

Entrevista a integrante del equipo del CAINA

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, y recurren a un trabajo formal o informal, a acciones delictivas, al pedido en la vía pública, por mencionar algunos ejemplos, para poder **obtener ingresos** que les permitan mantener su cotidianeidad. El censo de 2007 identifica 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 recurren a instituciones y/o dispositivos de la oferta pública, propuestas privadas y ONGs 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

³⁹ Las investigadoras refieren también a datos recabados por la ONG Médicos del Mundo, que estima que en el año 2008 la cantidad de personas en situación de calle oscilaba entre 8000 y 10.000 y, en 2009, pasó a ser 15.253. Sin embargo, no se precisa la forma de obtención de dichos datos.

⁴⁰ 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” (Pojomovsky, 2008: 94).

realizada por Litichever discrepa con la suposición de que los niños y adolescentes en situación de calle podrían tener estrategias de subsistencia más asociadas a actividades delictivas. Litichever afirma que cabe contrastar esta suposición:

(...) 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 este segundo tipo de actividades (Rizzini 1992). Es decir, son más los chicos que trabajan de manera precaria que los que realizan actividades ilegales. (Litichever, 2009: 66)

Otra de las características comunes es el **estado de incertidumbre** en que se encuentran. Gentile, quien ha investigado sobre esta población, lo caracteriza 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. (Gentile, 2009: 228-229)

La coordinadora del CEIA encuentra en los estudiantes:

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, donde 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.

Entrevista a la coordinadora del CEIA

La **residencia** de los que se encuentran en situación de calle 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), espacios públicos de la Ciudad de Buenos Aires (calles, avenidas, plazas,

estaciones de trenes, etc.), paradores u hogares convivenciales,⁴¹ institutos en contextos de encierro como el “San Martín” o el “Roca” para los adolescentes y jóvenes menores de dieciocho años y cárceles para los mayores de edad. Los datos arrojados por el Censo de 2007 señalan que el 16,9% de los entrevistados refiere que vive o vivía en la Ciudad de Buenos Aires, 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 la Provincia de Buenos Aires, el 1% del interior del país y el 10% de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe destacar también que los niños y adolescentes sostienen vínculos con sus familias, ya sea en la calle o visitando y/o residiendo temporalmente en sus casas. Según Pojomovsky (2008), 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 niño, adolescente y joven reglas diferentes de convivencia y vínculos afectivos particulares. Este transitar por distintos espacios también les plantea diversas formas de relacionarse dentro de cada uno, y/o les genera situaciones conflictivas para manejarse con reglas de un ámbito en otro. Desarrollaremos este tema 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 problemáticas es un modo de ejercer violencia sobre la situación, sobre los chicos que están con la mayoría de sus derechos vulnerados.

Entrevista a integrante del equipo profesional del CAINA

⁴¹ 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 dieciocho años, los hogares tienen la guarda y asumen la responsabilidad de su cuidado.

A modo de ejemplo, en relación con el derecho a la salud, en general los estudiantes no tienen prácticas de cuidado sistemáticas, no acceden regularmente al sistema de salud por su cuenta y muchas veces lo hacen a partir de una institución que trabaja con ellos. También en esta área hay que considerar las prácticas instituidas que les dificultan el acceso y cumplimiento de sus derechos, por ejemplo, pedirles que traigan el DNI o que los acompañe un adulto, cuando estos no son requisitos legales ni formales en los hospitales y centros de salud de la Ciudad de Buenos Aires.

La investigación realizada en el CAINA señala que gran porcentaje del tiempo en la calle lo destinan a **actividades de esparcimiento, diversión o socialización**. En este sentido, Litichever afirma que:

(...) 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. (Litichever, 2009: 64-65)

En general, hay **mayor presencia de varones que de mujeres**. El censo 2007 identifica que de las 798 personas censadas 252 son mujeres, 539 son varones y 7 no fueron identificados. En este sentido, coincide con la investigación de Pojomovsky, que encuentra una presencia de varones cercana al 75%, con respecto a la de las mujeres, que ronda el 25%. Los datos arrojados señalan una tendencia de aumento de la cantidad de mujeres con respecto a la de varones. Al respecto, en su tesis Litichever (2009) amplía la cuestión con su análisis y el de otras investigadoras. 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 –que toma 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 más frecuentemente la mención de situaciones violentas de abuso o acoso sexual.

3.2 Políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia

Las políticas públicas de gran parte del siglo XX han sido creadas e implementadas bajo el paradigma vigente instalado en la Ley N° 10.903 conocida como Ley Agote o del Patronato (1919-2005). Los niños y adolescentes de edad inferior a dieciocho años eran considerados “menores”, y el Estado podía ejercer su tutela si se consideraba que se encontraban en situación de riesgo material o “moral” o si no contaban con adultos responsables que se hiciesen cargo de su cuidado. Se desconocía así que muchas veces las condiciones materiales y sociales de la pobreza y las organizaciones familiares suelen tomar características diferentes a las de las clases hegemónicas. La respuesta, en general, 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, que había sido aprobada por los Estados miembros de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. En 1994, con la reforma constitucional, Argentina la incorpora a la Constitución Nacional. Dicha convención considera a las personas menores de dieciocho 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 instauraron instituciones encargadas de ejecutar dicha legislación. Así, se creó el Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la CABA, instancia encargada del seguimiento de las políticas públicas orientadas a la infancia y adolescencia. Asimismo, la Dirección General de Niñez del Ministerio de Desarrollo Social es quien ejecuta programas sociales dirigidos a niños y adolescentes. 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 el año 2005, los dos paradigmas, con las leyes nacionales y jurisdiccionales mencionadas, convivieron en el campo de las políticas públicas orientadas a la niñez y la adolescencia. Asimismo, las políticas focalizadas del modelo neoliberal trajeron aparejados múltiples programas destinados a diferentes sectores de la población infantil y adolescente.

Hemos desarrollado en el Capítulo 2 las caracterizaciones del Estado a nivel nacional a partir de 2003 como rupturas a la hegemonía neoliberal de las décadas anteriores. En este sentido, citamos a Danani y Beccaria, quienes han investigado sobre el nuevo sistema de seguridad social, y en particular, el sistema de provisiones⁴², y han conceptualizado una nueva matriz estatal:

(...) [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 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* (Danani y Beccaria, *apud* Danani y Hintze, 2011:147-148).

La Asignación Universal por Hijo (AUH) pone en escena a un sujeto destinatario de la política pública universal, sin tener que acreditar alguna situación de vulnerabilidad, como era característico de los programas focalizados de las políticas sociales neoliberales. En este sentido, en las políticas públicas orientadas a 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:

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas en los barrios vulnerables de la zona metropolitana de Buenos Aires han señalado la multiplicación de actores sociales que se convirtieron a partir de los años ‘90 en efectores de políticas sociales, a raíz de las reformas estatales de inspiración neoliberal (en particular, la descentralización estatal y la focalización de políticas sociales). (Gentile, 2011a: 3)

Sin embargo, en el área metropolitana de la CABA (territorio en donde transcurre la mayor parte del día de los niños, adolescentes y jóvenes a quienes se refiere esta tesis), se sostienen políticas focalizadas ancladas en caracterizaciones acerca

⁴² El rasgo característico que asumió el sistema previsional a partir del año 2008 fue la eliminación del sistema de capitalización y de las AFJP (Administradoras de Fondos de Jubilaciones y Pensiones), de carácter privado, y la estatización de sus fondos. El sistema de provisiones quedó a cargo del Estado bajo la órbita del ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social).

de la infancia descontextualizadas política, cultural y socialmente. Como se expone a continuación, 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 la 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). (Litichever y Llobet *apud* Litichever, 2009: 43)

Esta enumeración deja fuera causas más estructurales o vinculadas con problemas sociales, económicos, institucionales, etc. Permite así entrever que la concepción del problema en torno al no cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia requiere de políticas intersectoriales que abarquen diferentes niveles del Estado y que debe ser abordada desde perspectivas más integrales que contemplen cuestiones de índole individual, pero también social y cultural.

Algunas de las limitaciones en las políticas públicas son la división en jurisdicciones –en el caso estudiado, CABA y Provincia de Buenos Aires– y la no existencia de una instancia metropolitana que aúne dichas jurisdicciones, ya 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 y se lograron 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 a personas en situación de calle que se brindan bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. Mientras que los programas que están dirigidos a los niños, adolescentes y jóvenes

acogen chicos hasta los dieciocho años, los programas destinados a la población adulta trabajan con personas mayores de veintiún años. Si bien a veces pueden hacerse excepciones en ambas instancias que permiten incluir a quienes tienen entre dieciocho y veintiún años, no está claro el abordaje. La experiencia atravesada por una estudiante en el 2009 muestra los obstáculos que se presentan cuando hay dos o más jurisdicciones partícipes y se tiene entre dieciocho y veintiún 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 dieciocho 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.

Registro de reunión de supervisión, 01/10/10

Otro límite frecuente es la superposición de la vulneración de derechos: la condición de tener el derecho vulnerado a un hogar trae aparejada 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 que se haga cargo de ellos. Un evento atravesado por un estudiante adolescente con problemas psiquiátricos, en situación de calle y sin ningún adulto referente que se hiciese responsable de él, da cuenta de este límite. Este estudiante, que en años anteriores había sostenido su escolaridad primaria con variadas estrategias implementadas por el equipo docente, se acerca al centro educativo en el 2012 y protagoniza situaciones en los que ponía en riesgo su vida y la de los demás. Se recurre a las instancias estatales 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. Mientras tanto, el estudiante estaba en planta baja, en un depósito del Gobierno de la Ciudad y se escuchaban ruidos de roturas

de vidrio y de muebles corridos. 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 la CABA a quien recurrir. Dos docentes bajaron a buscarlo. Se llamó al SAME, cuando llegó el SAME, el estudiante se había ido pero no por la puerta principal. Cabe aclarar que el centro educativo funciona en un primer piso, y en planta baja se utiliza un lugar amplio, proyectado como SUM, para actos escolares o actividades puntuales, y en el resto del edificio de planta baja hay un depósito del Gobierno de la Ciudad sin cuidador.

Registro de reunión de supervisión, 10/05/12

Otro tema que posibilita pensar en los límites de la política pública orientada a esta población es el de las becas para estudiantes. Durante algunos años los estudiantes percibieron una beca por asistir a la escuela. Estas becas pertenecieron a diferentes programas, en alguna oportunidad correspondían al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y en otras se combinaban con otras becas del Ministerio de Educación de 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.

Entrevista a la coordinadora del Programa "Puentes Escolares"

Los acuerdos eran solamente de palabra o no muy formalizados, aunque la coordinación del programa de becas estaba al tanto. Al no estar formalizados, se volvieron muy confusos en la gestión de gobierno siguiente esos acuerdos. Había excepciones que eran contempladas en los acuerdos anteriores. Por ejemplo, si un estudiante asistió una semana al centro educativo y se anotó para cobrar la beca, pero solo asistió esa semana, a fin de año se decidía en el Programa "Puentes Escolares" que no la cobrara porque no había logrado instituirse como estudiante. La beca se reasignaba entonces a un estudiante que había ingresado al programa fuera de la fecha de inscripción de la beca, pero que había sostenido un proceso escolar de manera continua. Con la nueva gestión, si la persona estaba inscripta la tenía que cobrar "sí o sí", lo que desdibujaba cualquier criterio educativo. Además, las becas eran cobradas por trabajadores del programa, que recibían el dinero en el banco y lo llevaban a la oficina del Programa "Puentes Escolares" donde era repartido a los estudiantes, quienes firmaban un certificado. Esta práctica se instituyó porque muchos estudiantes carecían

de adultos referentes que las pudieran cobrar. De este modo, el programa de becas no debía crear nuevos criterios ni medidas para que el dinero llegara a sus destinatarios. En el último cobro, dos docentes del CEIA fueron víctimas de una “salidera bancaria”⁴³. Luego de este hecho, que se sumaba a la falta de criterios consensuados para que los estudiantes accedieran al dinero, se decidió desde el CEIA no cobrar más becas a los estudiantes. Como no se gestionó otra manera de cobrarlas, no hubo más becas.

En el Capítulo 2 se han nombrado algunas de las caracterizaciones de las políticas públicas de la CABA. 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 políticas públicas implementadas en la gestión de gobierno que se inició a fines del 2007 en la CABA. No obstante, a partir de los datos recabados en el trabajo de campo y de algunas afirmaciones de los entrevistados, es posible hipotetizar que desde dicha gestión se acentuaron algunos problemas en la política pública. En general, se instituyeron mecanismos que obstaculizan el acceso a ciertos servicios brindados por los programas e instituciones estatales de la CABA. Un ejemplo son las “pre inscripciones vía internet” para acceder 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 acceder a los equipos de profesionales con trayectoria laboral en el programa, los destinatarios deben “pasar” por dichas instancias. Muchas veces en estos espacios se dificulta ser beneficiario de algún programa 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 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

⁴³ **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.

las personas en situación de calle, o hay políticas muy focalizadas a, por ejemplo, el “operativo frío”⁴⁴, 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.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

3.3 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 la institución que construye estas etapas de la vida y, al mismo tiempo, es un espacio donde diferentes niños, adolescentes y jóvenes transitan experiencias de socialización y experiencias relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje más sistemáticos. También existe 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 procesos 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 crear instituciones 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 en que las transitan, también particulares, injustas o desiguales con respecto a otras. Por ejemplo, los programas socioeducativos mencionados en el Capítulo 2 están orientados a sectores con derechos vulnerados. No suele haber programas socioeducativos implicados en políticas universales.

Analizaremos de aquí en adelante las instituciones que convocan a niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle desde la “perspectiva interaccionista” que

⁴⁴ “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.

adopta Gentile en sus investigaciones, retomando los aportes de Georg Simmel sobre un estudio de la pobreza. 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 (...) (Simmel, *apud* Gentile, 2011a: 3)

En este sentido, los niños y adolescentes en situación de calle también tienen que ser estudiados desde las instituciones y políticas públicas que están orientadas hacia ellos. La pobreza no es una condición que ellos “portan” individualmente sino que es una construcción histórica que hay que analizar para saber cómo devienen en esa situación. Para esto, es necesario considerar cuáles son las respuestas que da la sociedad en general, y el Estado en particular, a esta población.

Las investigaciones de Gentile sobre dos instituciones que trabajan con la población mencionada plantean dos maneras de entender y abordar la problemática de los niños y adolescentes en situación de calle. Por un lado, el universo significativo de una de las instituciones estudiadas:

(...) 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” (Gentile, 2010: 7)

Gentile continúa su análisis identificando la manera en que se operativizan dichas concepciones: la institución se propone la restitución de la infancia como derecho vulnerado, y las propuestas solo se orientan a promover actividades que los “igualen” al resto de los niños, como actividades ligadas al juego, la recreación, las propuestas educativas-escolares, entre otros. Se descartan así, por ejemplo, talleres de formación laboral, ya que suponen que esta actividad no está pensada para los niños de la sociedad contemporánea (Gentile, 2010). 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 este universo significativo, los niños y jóvenes son comprendidos como “niños en tanto sujetos políticos” o “sujetos de transformación”. (Gentile, 2010:8)

Coherentemente 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 donde poder construir ese sujeto político. Participan por ejemplo de manifestaciones y de asambleas semanales para la resolución de problemas y conflictos. Otra forma de operativizar esas concepciones es el lugar que le otorgan a la actividad laboral de los niños y jóvenes que integran la organización. Se proponen promover el “valor del trabajo” y las tareas cotidianas relacionadas con el mantenimiento de la institución, como la limpieza y, a partir de los catorce años, tareas productivas asalariadas en la panadería y/o imprenta de la organización (Gentile, 2010).

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 del CEIA identifican en los estudiantes derechos vulnerados. No solo es vulnerado el derecho a la educación, sino el derecho a la vivienda, la salud y el trabajo, entre otros. El equipo docente visualiza el problema y desde su labor cotidiana intenta restituir el derecho a la educación, trabajando para que los niños, adolescentes y jóvenes se instituyan como estudiantes. El equipo se preocupa y arma redes para abordar los demás derechos vulnerados. Asimismo, el CEIA procura constituir un sujeto político, en tanto pretende brindar herramientas para que los estudiantes conozcan sus derechos y obligaciones y puedan reclamar si su cumplimiento no es garantizado. Además, los contenidos y propuestas educativas ligadas a cuestiones sociales se enseñan y encuadran en la búsqueda de causas estructurales y no solo coyunturales y/o individuales.

Los estudiantes circulan por diversas instituciones y cada una les presenta una manera de participar y un rol a asumir, ya que tienen diferentes concepciones sobre la niñez, la adolescencia y la situación de calle en particular, como señala Gentile. Algunas instituciones 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 institución para incluirse en su propuesta. Además, viven parte de su cotidianeidad en los ámbitos de

socialización callejeros, en sus barrios de origen o en casas de familiares o amigos, multiplicando la variedad de espacios y de normas que deben aprehender y a las que tienen que recurrir cuando quieren participar de cada espacio. Veremos más adelante que estas diferencias en las formas de socialización y/o de inclusión en las instituciones muchas veces presentan conflictos.

Tal vez un punto en común que los participantes de estas instituciones ponen a prueba es constatar cierta confiabilidad. Es decir, muchos de estos niños, adolescentes y jóvenes tienen miedo de que se los denuncie a la policía, aunque no hayan realizado ningún acto que pueda entrar en conflicto con la ley. Sin embargo, dentro de un proceso de estigmatización más amplio que abarca a gran parte de la sociedad, muchas veces se los asocia con el delito. En algunos casos, temen que se recurra a otras instancias estatales sin su consentimiento, 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 de calle o la misma “*ranchada*”, como un signo de confiabilidad hacia la institución.

Como se ha señalado anteriormente, 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”.⁴⁵ En varias oportunidades sucedió que los estudiantes decidieron dejar de vivir en un hogar o parador pero continuaron asistiendo al CEIA. Para muchos, el CEIA es un lugar de referencia en su vida cotidiana y vivencian el momento del egreso con angustia o tristeza. Una entrevistada relata una situación que protagonizó en el Instituto Roca en contexto de encierro. Para festejar Noche Buena, en la institución habían organizado una fiesta con los que residían allí y sus familiares, amigos, etc. La entrevistada pasó un rato por la fiesta. 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 y lo cuenta muy conmovida, pensando en ese chico que estaba como interno en una

⁴⁵ “*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, 17/12/10).

institución de encierro, preocupado por salir e ir al Isauro. El joven, pese a la situación que estaba viviendo (se encontraba privado de su libertad para circular), identificaba la concurrencia al CEIA como una opción que lo motivaba a transitar ese momento y le proporcionaba una referencia para proyectarse en un futuro cercano.

3.4 El CEIA: institución que amplía los procesos de escolarización

El CEIA es una institución del Ministerio de Educación de la 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 de qué manera asume dicha función en relación con las instituciones y los sujetos de derechos.

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. Afirma que el 3% de los niños de cinco o más años que asistieron al CAINA no ha concurrido jamás a la escuela. Del 97% restante, el 9% sigue concurriendo a la escuela pese a estar en situación de calle y el otro 88% dejó de asistir. El grado máximo alcanzado es sexto (EGB 2). 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”* (Llobet, *apud* Carli, 2006: 143). Estos datos tal vez sean una oportunidad para ampliar la construcción del problema e incluir a las variadas instituciones que están involucradas.

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 el niño o adolescente reside en ese lugar y se lo puede acompañar cotidianamente en la nueva vinculación escolar. En cambio, el trabajo desde un parador u hogar de día se dificulta, porque es posible asistir de manera continua o esporádica. Uno de los entrevistados, que se desempeña en un parador, valora el trabajo que generalmente hacen las escuelas para reconstruir la

historia de cada estudiante. Además, sostiene que cuando los niños y adolescentes que participan de la institución dicen que han ido o van a la escuela, se comunican con las mismas, que mayoritariamente pertenecen a sus barrios de origen o de residencia familiar. 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.

Entrevista a operador de un parador

Desde el CAINA⁴⁶ se intenta la revinculación con la escuela a la que los niños y adolescentes concurrieron. Muchas veces no es posible porque no están viviendo en ese barrio, porque tienen comportamientos que la escuela no está en condiciones de alojar, porque han dejado hace muchos años y su edad es un requisito excluyente para reintegrarse, etc. Este trabajo de revinculación es realizado en conjunto con el taller del Programa “Puentes Escolares”⁴⁷ 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, el equipo trabaja articuladamente con el CEIA. Se invita a los niños y adolescentes o generan estrategias conjuntas para incluirlos en la propuesta escolar. El CEIA se instituyó como una escuela de referencia para dicha institución y para otras. Un operador del CAINA describe al CEIA en relación con las diferencias respecto de 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”.

Entrevista a operador del CAINA

⁴⁶ Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social de la CABA.

⁴⁷ Ver Anexo (p. 3).

Dentro de las instituciones destinadas a los niños y adolescentes en situación de calle, como se ha señalado, el CEIA tiene un rol específico en cuanto amplía los procesos de escolarización. Para el equipo del CEIA es un desafío constante centrar sus prácticas en lo “educativo” o “pedagógico”. Si bien las prácticas sociales tienen esta dimensión, y toda práctica puede convertirse en pedagógica en la medida en que haya una intencionalidad de que los estudiantes aprendan, el CEIA como institución escolar tiene el propósito de sistematizar los aprendizajes y velar porque los estudiantes se apropien de los contenidos que se trabajan:

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.

Entrevista a integrante del equipo del CEIA

Con respecto a esta cuestión, para el equipo docente del CEIA trabajar cotidianamente atravesados por la “urgencia” obstaculiza el trabajo cotidiano orientado a lo “educativo” o “pedagógico”. Esta “urgencia” se constituye en una problemática sobre la que constantemente se reflexiona y que se intenta superar. Este modo de trabajar es problematizado por el equipo de apoyo para acompañar a estudiantes y docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay necesidades vitales de los estudiantes que no están resueltas y que son presentadas en la escuela. Se introducen varios planteos al respecto: comenzar a trabajar sobre estas necesidades vitales, contemplarlas pero encauzar las prácticas en la propuesta escolar, considerar el aprender como una necesidad vital, entre otros. Para comenzar a analizar esta situación consideramos una reflexión de Bleichmar: “(...) *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*” (Bleichmar, 2012: 63).

Para continuar ampliando la reflexión, nos adentramos en la cotidianeidad de la dinámica institucional y proponemos abordar la cuestión de las demandas de los estudiantes y docentes. Muchas veces las demandas son presentadas como urgencias.

Parte del trabajo del equipo de apoyo está orientado a problematizar esa urgencia, en el sentido de preguntar para quién es una urgencia, si para los docentes, para los estudiantes o para ambos. Por otro lado, es necesario saber que si se la conceptualiza de esa manera hay que responder de inmediato y que muchas veces esto tiene consecuencias negativas en el proceso que viene realizando un estudiante. El equipo de apoyo reconoce que ha identificado logros en relación con este tema: en los comienzos del CEIA había más dificultades para esperar la respuesta, estaba la certeza de que había que hacer algo “sí o sí” y al instante. Sin embargo, el equipo asume que hay que realizar un trabajo constante con respecto a cómo se presentan las situaciones y cómo se piensa abordarlas, sin caer en la urgencia que no permite reflexionar sobre las estrategias más pertinentes:

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.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

Con el transcurso del tiempo, los pedidos hacia el equipo de apoyo y el modo en que este intervendría sobre dichas demandas se volvieron temas de reflexión para todo el equipo docente. En este sentido, en una de las supervisiones del equipo del CEIA⁴⁸ se decidió trabajar 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

⁴⁸ Las supervisiones son reuniones coordinadas por un profesional externo a la institución con el propósito de reflexionar sobre las prácticas cotidianas.

encuentro, una de las trabajadoras sociales comenzó la supervisión con el relato de una situación vivida en la institución y propuso analizarla entre todos. Esa situación consistió en que 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 el tema, 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. Al finalizar la conversación dijo: *“acordate, no me la abandones”*.

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 de la estudiante en el CEIA, y entre varios reconstruyeron que era una alumna que *“venía con la «ranchada» de Belgrano⁴⁹, de la mano de J [estudiante]⁵⁰”*, e ingresó al CEIA después de estar detenida dos días. Asimismo, la docente amplía el relato contando que 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”* (Registro, reunión de supervisión, 10/05/12).

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 poder conversar con un estudiante y

⁴⁹ Las estudiantes están en situación de calle en el barrio de Belgrano de la CABA.

⁵⁰ 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.

caracterizar la situación que está viviendo. En general la urgencia se construye como tal a causa de ver situaciones injustas protagonizadas por los estudiantes y señales de que ellos quieren salir de esas situaciones. Este *“querer salir”* también debe ser problematizado, analizando qué implica y qué proceso hay que encarar para que los estudiantes puedan sostenerlo. Además, en la situación descrita aparece la intervención del personal de un juzgado que sostiene que *“no pueden hacer nada”*, hecho que muchas veces contribuye a que el equipo del CEIA identifique 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 sobre otros derechos vulnerados, ya sea como medio para luego abordar la trayectoria escolar o porque la interpelación de la situación de injusticia es tal, que prefieren trabajar en ese sentido y relegar lo educativo. Esta cuestión constituye una tensión que está 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 dolorosa e injusta que vivenció un estudiante, etc. Estos planteos se entrecruzan con otros vinculados con valorar las prácticas educativas, en particular las escolares, como un espacio que los estudiantes necesitan, aprecian, buscan y que a veces se convierte en un medio para resolver o emprender procesos orientados a dar respuestas a otras situaciones de su vida. 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 pertinente:

(...) 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 nuevos procesos de etiquetamiento y estigmatización de la niñez desde los primeros años. (Redondo *apud* Elichiry, 2011: 31)

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

Este apartado se propone reconocer normas y regulaciones que contribuyen a los procesos de construcción de subjetividad identificando 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 y en cómo se “acomoda” a ciertas realidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, propone otras maneras de transitar la cotidianidad.

Algunos estudiantes en situación de calle se agrupan en “*ranchadas*”, grupos de referencia y socialización con normas propias. En este sentido, se las puede caracterizar como instituciones, ya que construyen subjetividad al regular las acciones de sus integrantes. Más allá de que se agrupen o no en “*ranchadas*”, los niños y adolescentes en situación de calle tienen experiencias comunes que son parte del proceso de construcción de subjetividades e identidades. Litichever (2009) cita a Llorens (2005) 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*” (Llorens *apud* Litichever, 2009: 63).

Las personas en situación de calle mantienen formas de organización y de vida que pueden ser consideradas normas que regulan sus comportamientos y visiones de mundo. Una investigación realizada en Colombia sobre niños en situación de calle 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 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*” (Minnicelli y Zambrano, 2012: 1). 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” (Minnicelli y Zambrano, 2012: 26).

Es pertinente conceptualizar los grupos que conforman las personas en situación de calle como instituciones para poder valorar las prácticas que sostienen y que están arraigadas en sus subjetividades. Esta perspectiva, lejos de justificar y considerar esta institución como “natural” del campo social, pone de manifiesto la necesidad de identificar y analizar esas prácticas en los niños y adolescentes que son objeto de análisis de la presente tesis. Este análisis permitirá definir y proponer acciones que incidan positivamente en las realidades objetivas y subjetivas de quienes han tenido experiencias de vida en calle.

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 CEIA. Seguimos a Silvia Bleichmar, quien considera que:

(...) la escuela, como conformadora de subjetividad, debe tener en cuenta estas dos variables; por un lado, la producción de legalidades, no la puesta de límites; por otra parte, la capacidad de recuperar preguntas que inclusive no pueden formular los niños o los jóvenes mismos, y en principio, antes de responderlas, poder transcribirlas y repensarlas. (Bleichmar, 2012: 36)

El equipo de trabajo del CEIA considera que para andamiar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario considerar no solo aspectos didáctico-pedagógicos, sino aproximarse al significado de algunas de las prácticas de los estudiantes y de algunas de sus representaciones sociales para comprenderlos e involucrarlos en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5.1 Representaciones sociales y sus funciones

Las **representaciones sociales** como parte de las subjetividades se construyen en el entramado de sentidos que es la cultura:

Toda realidad es representada, apropiada por el individuo o grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada a un sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Y

es esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo es la realidad misma. (Abric, 2001: 12)

La representación social no refleja la realidad, sino que es una organización significativa. Según Abric (2001), se pueden identificar factores contingentes y factores más generales que influyen en la construcción de la realidad social. Situaciones donde niños, adolescentes y jóvenes se procuran el alimento, la vivienda y los ingresos para poder satisfacer algunas de sus necesidades son algunos de los factores contingentes que pueden nombrarse. En tensión con discursos hegemónicos masivos, que los demonizan y los alejan de la imagen del “vecino” de la Ciudad de Buenos Aires, comparten con otros niños, adolescentes y jóvenes factores más generales. Por ejemplo, comparten un contexto de “desinstitucionalización”, en el que se responsabiliza al individuo de su futuro (Fattore *apud* Baquero, Diker y Frigerio, 2007) y en el que los vínculos intergeneracionales se encuentran fragmentados. Otro factor general que puede mencionarse es la adolescencia y la juventud como un momento privilegiado de búsqueda y de construcción de identidad. El entramado de dichos factores y las trayectorias sociales y escolares singulares, así como la apropiación diferente que realiza cada individuo traen como consecuencia que cada estudiante tenga su identidad individual. Esta singularidad se toma en cuenta, en la medida de las posibilidades, al considerar estrategias para favorecer su proceso de aprendizaje.

Las representaciones sociales pueden ser identificadas a partir de las funciones que promueven (Abric, 2001). En su “función identitaria”, definen la identidad y especificidad de los grupos. Los estudiantes se describen como “*de Conti*” porque su lugar de residencia, trabajo u obtención de ingresos es la zona cercana a la estación de ferrocarril de Constitución, o como “*de Lavalle*” porque viven o trabajaban en el microcentro de la Ciudad de Buenos Aires, etc. Los estudiantes suelen pertenecer a un grupo con el que comparten sus espacios y su tiempo. Como se desarrollará en el Capítulo 5, la experiencia del CEIA abre la posibilidad de múltiples identificaciones, como la de ser estudiante, ciudadano, etc.

La “función de orientación” conduce los comportamientos y las prácticas. La escuela aparece en las entrevistas con los estudiantes como una institución en la que se puede aprender, como una experiencia que puede modificar algún aspecto del rumbo de sus vidas. Esta imagen convive en contradicción con situaciones de frustración por

alguna repetición de grado escolar, una expulsión o un abandono de la escuela. Igualmente, los estudiantes pueden participar con entusiasmo en las actividades escolares o “boicotear” sus logros, por ejemplo, rompiendo actividades bien realizadas. Es un aprendizaje para muchos orientar sus prácticas hacia producciones que ellos mismos valoren positivamente.

Con respecto a la “función de saber” que permite entender y explicar la realidad, son innumerables los ejemplos en las clases, donde ellos conectan sus vivencias y saberes previos para que el saber escolar se signifique en relación con sus representaciones. Por ejemplo, ante la lectura de noticias periodísticas o relatos literarios, es común que los estudiantes participen y los relacionen con alguna situación vivida por ellos o por algún compañero.

Las representaciones sociales también funcionan como “justificadoras”, dado que justifican *a posteriori* comportamientos y prácticas. En varias situaciones de violencia entre compañeros los estudiantes involucrados aluden a “*códigos de calle*” para defenderse, “*no me puedo dejar pegar*”, “*me miró mal*”, entre otros. Se trata de normas construidas “afuera” de la institución que penetran en la dinámica escolar.

Intentar comprender las representaciones sociales de los estudiantes que asisten a esta institución es clave para los docentes que se proponen generar un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, respetando las identidades y proponiendo nuevas formas de aprender, relacionarse y acercar contenidos escolares que, debido a su sistematicidad, es difícil encontrar en otros espacios.

3.5.2 Tiempos y espacios

Las interacciones humanas se dan en un tiempo y espacio delimitado. ¿Qué sentidos cobran estas dimensiones en niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle? ¿Cuál es la relación con los espacios y tiempos construidos en una institución escolar como es el CEIA? Seguramente las descripciones que se hacen en relación con estas dimensiones no son privativas de los estudiantes de este centro educativo ni de los que comparten su situación de calle. Factores contingentes y generales, experiencias individuales y colectivas, se diluyen en límites imprecisos.

A) Tiempos

Los autores que describen la forma escolar afirman que dentro de esta forma se genera un tiempo específico, el “tiempo escolar”, que funciona como organizador del año y de la cotidianeidad, y como período de la vida (Vincente, Lahire y Thin, 2001).

Los estudiantes que concurren al centro educativo viven un “ahora” constante, viven el tiempo como inmediato. Tienen poca posibilidad de reflexión, de volver sobre su experiencia, de pensar sobre su historización y su posible proyección de vida. El futuro se les presenta como sumamente incierto. En algunos talleres con egresados de tercer ciclo de primaria, los miedos e ideas 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 historias en las que el valor de la vida en los barrios que transitan parece haber sido olvidado, la muerte es moneda corriente y sus derechos son sistemáticamente vulnerados. Desde el CEIA se alojan esas vivencias, se las escucha, se las comparte en las aulas, en entrevistas individuales, se problematizan y también se piensan propuestas para que los estudiantes puedan relacionarse con sus tiempos 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 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. (Duschatzky, 1998: 8)

Una de las primeras actividades que tienen 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.⁵¹

⁵¹ Testimonio extraído de la revista *Andamios*, abril-junio 2008, año 1, Fundación UOCRA.

Una de las maestras entrevistadas se refiere también al trabajo en las “*historias de vida*” de cada estudiante 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 estado⁵² 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...

Entrevista a docente del tercer ciclo

Las actividades puntuales y la propuesta educativa más amplia con respecto a la conceptualización del tiempo es vincular la experiencia de vida con otras experiencias, con contextos económicos y socio culturales. Hacer memoria, traducir el legado cultural del pasado en clave de presente y problematizar las situaciones cotidianas son algunos de los propósitos del equipo docente. De acuerdo con Berger y Luckman:

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. (Berger y Luckman, 2006: 42)

Para facilitar la construcción del tiempo intersubjetivo, además de la hora oficial, son necesarias experiencias que enuncien la necesidad de recurrir a esa hora oficial, por ejemplo, horarios de entrada y salida de un empleo fijo, rutinas familiares (horario de desayuno, actividades regladas de parientes, etc.). En los estudiantes se observan pocos ordenadores temporales y el centro educativo aparece a veces como un ordenador temporal, con sus horarios de entrada y salida, de desayuno y almuerzo. Al ordenar el tiempo en días, semanas, meses y años, los estudiantes pueden recurrir a esta

⁵² Se refiere al golpe de Estado iniciado el 24 de marzo de 1976, fecha en la cual una sublevación militar derrocó a la Presidenta 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.

organización intersubjetiva porque en su experiencia educativa hay parámetros institucionales que así lo requieren.

La vivencia del tiempo que tienen los estudiantes dista mucho de la organización del tiempo escolar. 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 organización temporal se estructura en torno al tiempo escolar, coincide con el calendario escolar y el régimen de inasistencias es el mismo que el de cualquier centro educativo de la Dirección de Adolescentes y Adultos. No obstante, la apreciación que se hace de ese régimen está orientada a valorar los esfuerzos de los estudiantes en un horizonte de inclusión, y el criterio de inasistencias no se toma, por ejemplo, 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”*.⁵³ También se consideran los procesos individuales de los estudiantes y se realizan “adaptaciones” temporales, por ejemplo, estudiantes 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, la conceptualización del tiempo y de los ordenadores temporales en la institución 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 CEIA:

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

⁵³ Testimonio extraído de la Revista *Viva*, 7 de septiembre de 2008, “Clases Maestras”. Entrevista realizada por Leonardo Torresi.

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.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

B) Espacios

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

Estos espacios tienen sus propias normas, también cambiantes, si escuchamos a algunos jóvenes que han transcurrido la mayoría de sus años en situación de calle y que sostienen que los códigos en relación con el compañerismo se están perdiendo. Son espacios con reglas particulares y la violencia muchas veces se utiliza como medio. La calle generalmente aparece como un lugar inseguro, de desprotección. En ella se encuentra presente la mirada discriminatoria de muchos transeúntes y hay policías que recurren a la personas en situación de calle para cometer actos delictivos, que las ponen en la lista de prioridades a la hora de las detenciones por falta de documentación, por transitar espacios públicos ¿prohibidos? También están las adversidades climáticas, como el frío, que las obligan a buscar nuevos refugios y más abrigo. El padecimiento aparece como inevitable.

¿Cómo vivir el espacio de la escuela? ¿Qué hacer para poder vivenciar pautas de convivencia e institucionales y construir legalidades en torno al respeto mutuo? Partimos de la conceptualización que realiza Bleichmar acerca de la construcción de

legalidades, en tanto el propósito no es imponer normas visualizadas como arbitrarias sino construir formas de relacionarse en las que prime el respeto y el reconocimiento hacia el otro como semejante.

En un taller sobre la problemática de la violencia y ante la pregunta disparadora “*para qué sirve*”, los estudiantes mencionaban el uso de la violencia como medio para hacerse respetar, para ser reconocido, para defenderse. Ante la falta reiterada de respuestas de instituciones públicas, la violencia aparece como una posible solución de conflictos o de demanda del cumplimiento de sus derechos. El equipo de trabajo intenta promover otras formas de resolución de conflictos y de expresión en el espacio del centro educativo, por ejemplo, el uso de la palabra, el trabajo por argumentar, por expresar sentimientos y pensamientos. 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. Se promueve así un espacio que se pueda vivenciar como seguro, confiable, disfrutable.

El trabajo de la escuela como institución social y el del CEIA como institución particular es alojar las subjetividades de los estudiantes y al mismo tiempo proponerles maneras diferentes de relacionarse con sus semejantes y de actuar sobre las realidades, dentro del trabajo continuo de transmisión, resignificación y apropiación de los bienes culturales socialmente vigentes. Una de las mayores tensiones entre las normas del CEIA y las normas que regulan las “*ranchadas*” es el uso de la violencia como manera de afrontar los conflictos o como medio de expresión. 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*” (Bleichmar, 2012: 35). La segunda conceptualización, que es complementaria de la primera, es que la violencia es producto del desamparo, en su doble vertiente, tanto social como subjetiva. En este sentido, y siguiendo a Zelmanovich (2011), 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 (Zelmanovich, 2011).

En el siguiente relato se identifica esa intención de alojar al estudiante y de reconocerlo a partir de la preocupación por su situación de vida y por inscribirlo en un proceso más amplio. Este proceso tiene un lugar en la escuela, que es irremplazable:

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 se 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 Azul⁵⁴, 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.

Reunión de equipo, 27/08/10

Las situaciones que conviven en el CEIA pueden ser muy disímiles, por ejemplo, se puede ingresar a un aula y encontrar a un grupo de estudiantes heterogéneo (en edades, lugar de residencia, pertenencia a diferentes “*ranchadas*”) prestando atención al maestro, participando mediante la palabra, realizando actividades en la carpeta, etc. O se puede entrar a la escuela y ver a un niño corriendo por los pasillos que no quiere pasar al aula o que desafía verbalmente a un docente. Hay estudiantes que, aunque hayan tenido experiencias sumamente frustrantes en otras instituciones, se integran en el CEIA sin presentar conflictos, y otros que demandan un trabajo de meses para que puedan sostener la propuesta. Así también de contradictoria es la vida de muchos de los estudiantes que asisten al centro educativo. Por un lado, asumen o intentan asumir el rol de estudiante, y por otro, no dejan de ser aquel niño, niña, adolescente o joven, que reside en la calle o que tiene que procurarse lo necesario para vivir sin un adulto referente que cuide de él o de ella de manera constante.

En el siguiente registro de observación de una salida al Planetario de la CABA se pueden identificar diferentes actitudes de los estudiantes:

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 mismos pibes que gritaban guasadas por las

⁵⁴ “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.

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 no chiflen, ni griten adentro del Planetario, 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.

En eso, aparece uno de los estudiantes conflictivos que se había separado del grupo. M, el operador, le pregunta dónde estaba. Él le dice que fue a caminar, M no le cree y le advierte que esperaba que no haya ido a “*darse con algo*” [a consumir alguna sustancia tóxica]. El estudiante lo niega pero la realidad es que está bastante exaltado. Noté que casi todos los docentes entendían que estaba drogado, que seguían dándole oportunidades y él no cambiaba de actitud.

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, sin gritos, 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.

Observación, 25/08/2010, Visita al Planetario

Dentro de una cotidianeidad de convivencia entre estudiantes se pueden suscitar situaciones conflictivas y potencialmente dañinas, en el sentido de la agresión física o verbal. Los estudiantes a veces recurren al uso de la fuerza física como medio para resolver conflictos. 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. (Gentile, 2010: 14)

Los docentes identifican la manera de relacionarse haciendo uso de la fuerza física no como un problema de carácter individual, sino como una práctica instituida en muchos de los espacios de socialización de los estudiantes.⁵⁵ Aunque muchas veces

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, 16/12/10).

identifican actitudes violentas de los estudiantes como consecuencia de otras situaciones de vida, esta relación no implica de por sí desresponsabilizarlos de sus acciones. El equipo docente enfrenta esta cuestión sabiendo que no depende solamente del trabajo que se puede realizar en la institución escolar y que la violencia obedece a varias causas de diferentes niveles. Sin embargo, el uso de la palabra como medio de expresarse y resolver conflictos se convierte en una apuesta continua. Un docente afirma 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.*”

Las diferentes experiencias en torno a los usos del tiempo y del espacio, las formas de relacionarse considerando al semejante y la posibilidad de generar otras interacciones con potenciales identificaciones van construyendo un rol de estudiante dentro del CEIA. La institución puede aparecer como ordenadora de prácticas y tiempos, en tanto los estudiantes experimenten procesos de habituación, es decir, de aprendizaje y familiarización respecto de prácticas, horarios, reglas, pautas de organización y criterios de vinculación, entre otros, propios de la institución que los habilitará a encarar nuevas prácticas y promover nuevos procesos de identificación.

La dimensión de lo incalculable en el acto de educar deviene en la imposibilidad de evaluar la posible transformación en el núcleo duro de las representaciones sociales de los estudiantes, que “*constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos*” (Abric, 2001: 21). Sin embargo, algunos cambios en la periferia de las representaciones sociales y en las prácticas de los estudiantes se visualizan en el tránsito por la escuela. De acuerdo con Abric:

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir, que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. (Abric, 2001: 23)

“*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).

El desafío de los docentes es cómo considerar los trayectos escolares que no coinciden con lo establecido, cómo involucrar las experiencias escolares continuas y discontinuas de los estudiantes en un proyecto de mediano plazo y 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 en relación con las pautas institucionales.

Uno de los rasgos del “programa institucional” que desarrolla Dubet (2006) 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 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 que circula a diario por la institución.

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 del disciplinamiento o de la adaptación de los sujetos a la realidad institucional y al contexto donde está inserta. También se trata de procesos de habituación en la institución, en tanto habilitan otras opciones para los estudiantes, opciones que les facilitan encarar 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 un derecho.

3.6 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 descrito y analizado la complejidad de la problemática de los niños y adolescentes con experiencias de vida en calle, contemplando las múltiples dimensiones que la atraviesan y las singularidades que pueden adquirir en cada persona, lo que conforma una población altamente heterogénea.

Sin embargo, las políticas públicas orientadas a esta población no contemplan dicha complejidad ni promueven abordajes integrales convocando a diferentes sectores y niveles del Estado. Hemos mencionado que las políticas públicas de alcance nacional han presentado algunas rupturas con respecto a la hegemonía neoliberal de décadas anteriores. Estas rupturas favorecen a los sectores populares. La Asignación Universal por Hijo es un ejemplo del tipo de políticas públicas que se pretende instalar en tanto se reconoce un sujeto de derecho sin tener que ameritar ninguna condición, y además es universal. Las diferencias políticas de conocimiento público entre la gestión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la del Gobierno Nacional dificultan la implementación de otras políticas promovidas por el Gobierno Nacional que están orientadas a la restitución de algunos derechos. Asimismo, las políticas públicas de la CABA orientadas a la niñez y adolescencia poseen diversos límites en este ámbito, como 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 (ONGs, instituciones públicas y el mismo CEIA, que en reiteradas oportunidades denuncia 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 espacio articulador a través una propuesta institucional con una visión más 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 Nro. 114 en la CABA y la Nro. 26.061 de alcance nacional– que promueven la protección integral del niño, niña y adolescente y los reconocen como sujetos de derechos. En este sentido y recuperando los aportes de Gluz (*apud* Elichiry, 2011), se puede formular una hipótesis acerca del CEIA con respecto a las políticas focalizadas: el CEIA, en tanto experiencia particular o focalizada, promueve la igualdad en el cumplimiento de los derechos mediante el reconocimiento de un sujeto de la educación más allá de sus condiciones de vida y de la implementación de aspectos organizacionales particulares en la institución. Se contrapone así con las políticas focalizadas que pretenden paliar conflictos o controlar los posibles “desbordes” de la población.

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, comparte con otras instituciones la participación de estos niños y adolescentes que se encuentran en situación de calle y las tensiones que se pueden generar por las diferencias en las prácticas, valores, roles, representaciones sociales, etc., 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 que en nuestras sociedades se espera que asuman quienes transitan la niñez y la adolescencia. Además, se espera que lo asuman en las instituciones escolares que, pese a los circuitos de diferenciación y de desigualdad dentro del sistema educativo, conservan un potencial igualador. El CEIA trabaja con esta población, le ofrece asumir el rol de estudiante en un centro educativo con acreditación primaria y otras propuestas educativas, produciendo un movimiento en el “circuito de calle”: es una institución “universal” que los convoca y los instituye como estudiantes ampliando su ciudadanía al considerarlos sujetos de derecho de la educación. También es preciso señalar algunas de las condiciones que se presentan. Por ejemplo, los estudiantes egresan con 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 seguir estudiando en el nivel medio y es válido como certificado en todas las jurisdicciones.

El CEIA presenta una matriz institucional que posiciona en el centro al sujeto de derecho y promueve abordajes integrales. Pero dicha integralidad corre el riesgo de descuidar su función principal, el derecho educativo, por no estar acompañada de políticas integrales, es decir, de instancias en las que converjan varias instituciones y programas para trabajar con esta población. La gran cantidad de injusticias y desigualdades de las que el equipo docente es testigo pone en tensión constantemente el propósito de centrarse en la labor pedagógica escolar. Esto ocurre porque se asumen tareas para el cumplimiento de otros derechos vulnerados y tareas de cuidado y protección hacia estos niños y adolescentes.

Los aspectos organizacionales y culturales en general son estudiados desde la institución escuela. Este capítulo ha sido una oportunidad para valorar cómo estos aspectos de la propuesta institucional del CEIA repercuten en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, los aspectos organizacionales favorecen el manejo del tiempo y del

espacio en el centro educativo y en otros espacios de socialización. Se han presentado también algunos rasgos de las culturas escolares y el modo en que se relacionan con otras culturas. Por una parte, la convivencia de varias culturas, en este caso las referidas a la institución escuela y las que provienen de las experiencias de vida en calle, presenta tensiones. Por otra parte, esta convivencia constituye una oportunidad para ampliar las experiencias, valores y prácticas, enriqueciendo las culturas. En general, en esta institución las culturas escolares funcionan como parámetros para la organización en procesos educativos orientados a la inclusión en la propuesta institucional. En otros capítulos se profundizará sobre las formas organizacionales y las culturas escolares, así como sobre su incidencia en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Capítulo 4

La forma escolar en el CEIA

Este capítulo describe y analiza la organización escolar y las prácticas docentes promovidas e instituidas por el equipo del CEIA con el propósito de ampliar los procesos de escolarización. En primer lugar, se considera al CEIA parte del sistema educativo, identificando algunas similitudes y diferencias respecto de otras instituciones. En segundo lugar, se desarrolla la configuración institucional del CEIA teniendo en cuenta, en esta oportunidad, las redes que se construyeron con otras instancias públicas y ONGs. Luego se presenta al equipo docente contemplando los roles, la formación y la modalidad de trabajo de sus integrantes. En cuarto lugar, se analizan los vínculos constituidos entre docentes y estudiantes, para posteriormente adentrarse en el trabajo en el aula. Por último, se retoman algunos análisis en torno a la ampliación de la forma escolar en el CEIA.

4.1 El CEIA en el sistema educativo

Este apartado identifica cuestiones comunes y diferentes con respecto a otras instituciones educativas, dado que se considera al CEIA como parte de un sistema educativo interdependiente. Partimos de definir a los sistemas educativos 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. (Viñao Frago, 2002: 44)

La conformación del sistema escolar implica un doble proceso de segmentación y sistematización, es decir, de articulación interna y diferenciación vertical (etapas, niveles, graduación) y horizontal (modalidades de enseñanza) (Viñao Frago, 2002).

Con respecto a las **cuestiones comunes a otras escuelas**, los entrevistados reconocen al CEIA como una institución escolar e identifican propósitos compartidos y aspectos propios de la organización escolar:

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.

Entrevista a docente

Además comparte con otras instituciones educativas problemas generales, que no se circunscriben al CEIA:

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.

Entrevista a docente e investigadora

Varios entrevistados señalaron algunos **aspectos negativos que identifican en las escuelas** que conocen del sistema educativo. Estos pueden ser valorados como parámetros para orientar las prácticas hacia aquello que se “rechaza” y proponer otras. Uno de los aspectos es el carácter expulsivo y/o excluyente de muchas escuelas que no tienen las condiciones para que los estudiantes sostengan la escolaridad. Los entrevistados reconocen el trabajo del CEIA como más individualizado, más artesanal, señalan que valora al estudiante como sujeto y no como mero individuo que se tiene que adaptar 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.

Entrevista a coordinador de un programa socioeducativo

En las entrevistas, 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 incluyen al CEIA. Varios equipos de orientación escolar, de escuelas del Área de Educación Especial o de Primaria reconocen que el CEIA sostiene

una dinámica incluyente, en el sentido de que contempla diversas variables en el proceso de integración y considera estrategias para acompañar dicho proceso. Docentes y familiares de estudiantes cuyas trayectorias escolares están muy condicionadas por situaciones sociales y por situaciones de desborde a las que la escuela no puede dar respuesta, o a las que responde de forma no pertinente, consideran al CEIA como una institución donde pueden retomar o continuar su trayectoria escolar. Por un lado, hay docentes que piensan que las causas de las dificultades en sostener un proceso escolar no recaen en los estudiantes, sino en la dinámica institucional, en las condiciones de vida y en las respuestas del Estado ante ellas, por mencionar algunos ejemplos. A veces, estos docentes se ven imposibilitados de dar una respuesta desde sus instituciones y recurren a otras que, según creen, presentan una dinámica institucional más incluyente. Por otro lado, se encuentran aquellos docentes que optan por excluir al estudiante que presente conflictos no responsabilizándose de lo que les corresponde de acuerdo con su función. Estas prácticas tienen consecuencias, tal vez no buscadas, que generan fragmentaciones dentro del sistema educativo, afianzando ciertos circuitos institucionales para los estudiantes con “dificultades” en su proceso educativo. 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 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. (Viñao Frago, 2002: 48)

También el CEIA promueve articulaciones con otros espacios e instituciones educativas. Con respecto al Programa “Puentes Escolares”, el CEIA se puede convertir en receptor de niños y adolescentes que asisten a los talleres de este programa y que optan por continuar su proceso educativo en el centro, como una instancia más formal y con acreditación del nivel primario. O bien, puede articularse con el espacio de Pos Primario para vincular a los egresados que deciden continuar el nivel secundario e invitarlos a participar de esta propuesta educativa. En relación con otras escuelas del sistema educativo, el equipo docente ha promovido algunas integraciones de estudiantes del grado de nivelación del CEIA a otras escuelas primarias. Se ha acompañado a familias de niños y niñas de cuatro y cinco años que concurrían al Jardín del CEIA a

otros jardines del distrito. Los egresados de tercer ciclo son convocados a conocer algunas instituciones del nivel medio y, si deciden concurrir, se promueven estrategias para acompañar desde ambas instituciones el inicio de esa etapa.

En relación con los otros Centros Educativos que dependen de 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 en el Área de Educación Primaria.⁵⁶ 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”. También existen diferencias con los otros centros educativos en tanto que, desde el inicio de su existencia, los integrantes del equipo del CEIA ampliaron su red de intercambio con otros actores en pos de lograr la obtención de mayores recursos para ampliar el cumplimiento de los derechos de los estudiantes, ya que los docentes del CEIA consideraban insuficiente lo que el Estado disponía para sus alumnos. Las diferencias que fueron apareciendo con respecto a la mayor cantidad de docentes y a la ampliación de la propuesta educativa muchas veces son caracterizadas como “privilegios” por otras instituciones que no se plantean que podrían organizarse de la misma manera que el CEIA para obtener estos recursos.

¿Dónde ubicar al CEIA dentro del sistema? Una de las entrevistadas identifica un *recorrido pedagógico* por parte de un grupo de estudiantes: centros del PAEBYT⁵⁷, Escuelas de Reingreso⁵⁸, el CEIA, etc., con un carácter más inclusivo que el resto del

⁵⁶ Además, la supervisora de Centros Educativos menciona las contradicciones entre las escuelas vigentes en la 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).

⁵⁷ Ver Anexo (p. 4).

⁵⁸ Ver Anexo (p. 5).

sistema educativo, y señala la necesidad de formar docentes con un estilo pedagógico que se construya en estos lugares para enfrentar problemas similares. Otra entrevistada lo asocia al ámbito de los Bachilleratos Populares en tanto que el CEIA no “encaja” con la formalidad del sistema. Sin embargo, un tallerista del CEIA y profesor de esta institución de nivel medio, encuentra rasgos que las vuelven dos propuestas diferentes.⁵⁹ Si bien en su mayoría el equipo del CEIA promueve que el centro educativo sea parte de las propuestas de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente, tampoco es reconocido desde esta área la totalidad del proyecto. Sin embargo, las posiciones de los docentes del CEIA en torno a la pertenencia administrativa y pedagógica van variando según los vínculos que se sostienen 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 que valoran de cada momento de la gestión.

Para cerrar este apartado, una de las entrevistadas que acompañó el proceso de institucionalización desde sus inicios y que cuenta 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; la función docente se parece al de cualquier otro maestro, pero implica rupturas... Uno de los objetivos de esta tesis es develar parte de esta complejidad.

4.2 Redes

Las configuraciones institucionales delimitan un “adentro y afuera”. En este apartado, se profundiza sobre estos límites y sobre las redes con otras instituciones públicas y ONGs que constituyen un armado institucional que trasciende lo escolar. En el Capítulo 2 se hizo referencia a los múltiples actores que intervinieron en el proceso

⁵⁹ Un entrevistado participa de uno de los Bachilleratos Populares del Nivel Medio de la 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).

de institucionalización del CEIA facilitándolo: 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 investigaciones desde una perspectiva socio histórica, que Vincent, Lahire y Thin toman en cuenta, les permiten llegar a una hipótesis según la cual la *forma escolar* predomina en los procesos de socialización, en las transformaciones de la institución escolar y en las relaciones de los diferentes grupos sociales que participan de este predominio. Además, los autores encuentran que ha habido una gran cantidad de cambios: intervención en las escuelas de agentes exteriores a la institución, aperturas de las aulas, aparición de actividades escolares más “volcadas al exterior”, inserción mayor de ciertas familias en la escuela, etc. Pero Vincent, Lahire y Thin realizan una lectura particular: estas transformaciones son posibles ya que el modo de socialización hegemónico es el modo escolar de socialización. Los autores recurren a dos situaciones para ejemplificar la afirmación anterior. La primera es sobre las actividades de “apertura” hacia el afuera de la institución escolar: en las salidas, en general, el trabajo realizado consiste en reutilizar lo que es observado y vivido por los estudiantes en actividades escolares (escritura, transformación de las experiencias en saberes formalizados, objetivados, etc.). La segunda refiere a las intervenciones de profesionales exteriores a la escuela: suelen recurrir a prácticas vinculadas con los modos de socialización escolar y no proponer otras novedosas.

Las actividades promovidas desde el CEIA trascienden los límites “clásicos” de la institución escolar, es decir, la propuesta institucional trasciende el acontecer dentro del edificio del CEIA. La primera maestra, actual coordinadora, comenzó el trabajo en el CEIA formando redes con otras instancias públicas y ONGs. Una de las primeras ONGs fue el SERPAJ (Servicio Paz y Justicia), que trabajaba con 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.

Entrevista a docente

Luego, la trabajadora social que se sumó al equipo asumió el rol de facilitar y sostener la articulación con otras instituciones en función del trabajo con los estudiantes.⁶⁰ La escuela sola no puede dar respuesta a las múltiples demandas y necesidades de los mismos, de allí la pertinencia de un equipo que pueda asumir la tarea de articular con ONGs y otras instituciones del ámbito público. 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*” (“Proyecto para la Normativa del CEIA”⁶¹).

Desde el Centro Educativo se establecen articulaciones con instancias de salud, con organismos responsables de la Niñez, la Adolescencia y la Familia, con Desarrollo Social, etc. Nombrarlos a todos sería extenso y la enumeración quedaría necesariamente incompleta, ya que nuevos vínculos se suman a partir de las cuestiones que surgen en la cotidianeidad. Desde sus inicios el equipo del CEIA ha recurrido a otras instancias del Estado y a ONGs en pos de garantizar algunos derechos de sus estudiantes. Esta promoción en la articulación desde el CEIA cobra una rol relevante si consideramos que muchos de sus estudiantes no tienen referentes adultos, comunitarios, y/o institucionales, a través de los cuales puedan acceder a la oferta pública:

Para acceder a estos circuitos, es necesario la pertenencia a algún colectivo social: barrio, parroquia, club, comedor comunitario, escuela, etc. La

⁶⁰ “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. Sí 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).

⁶¹ 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 POF con sus diferentes dependencias administrativas pedagógicas.

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.

Proyecto para la Normativa del CEIA

Muchas veces las articulaciones se realizan por cuestiones más generales, ya que abarcan a todo el CEIA o a gran cantidad de estudiantes. Otras veces son puntuales y están vinculadas al proceso de un estudiante. Por ejemplo, la articulación con el centro de salud habilita la atención de todos los estudiantes. En cambio, la articulación con un hogar se realiza en relación con el lugar de residencia de un estudiante particular. Tomaremos a continuación dos de los ejes de articulación, el trabajo y la salud, para analizar cómo las tareas realizadas en el aula se entrelazan con otras fuera de la institución escolar.

Muchos de los estudiantes trabajan de manera inconstante e informal o bien han tenido alguna experiencia laboral. Por lo tanto, la cuestión del **trabajo** es parte de la realidad que los estudiantes “traen” a la escuela. El equipo docente aborda esta cuestión. Por un lado, está incluida en los contenidos de las planificaciones (historia de los movimientos de trabajadores, trabajo infantil, trabajo formal e informal, etc.) y se contempla en las actividades (llenado de una solicitud de empleo, armado de un *curriculum vitae*, etc.). Por otro lado, se fueron instituyendo varias propuestas que promueven una experiencia laboral. Una de las primeras consistió en implementar los talleres de oficio de contraturno. Desde el equipo de apoyo esta integración de lo laboral y lo escolar se tomó como parte de la propuesta. Por ejemplo, se promovió la articulación con el Programa “Reconstruyendo Lazos”⁶² de la 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 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

⁶² Ver Anexo (p. 4).

trabajar ahí, justo estábamos viendo el tema de las fábricas en clase y cayó él y contó la experiencia de trabajar en una fábrica.

Entrevista a docente

En este relato se puede señalar la importancia de sumar experiencias y la posibilidad socializarlas en el aula y tomarlas como insumo para el trabajo educativo. También las experiencias que viven los estudiantes en el CEIA en relación con una organización temporal y espacial y con el vínculo con otros en función de una tarea es un aprendizaje valioso para el mundo del trabajo. Los integrantes del equipo así lo consideran y piensan en diversas formas de promover experiencias laborales desde el CEIA, por ejemplo, micro emprendimientos desde los talleres de oficio o desde otras instancias, como puede ser una cooperativa de trabajo para la venta de la revista que realizan los estudiantes:

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 Isauro el año pasado y ahora está viviendo en un hotel, está trabajando...

Entrevista a docente

En el 2012, desde el CEIA se promovió una articulación con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Nación (en años anteriores se había intentando sin resultados) y el CEIA se convirtió en sede de una de las propuestas del Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”⁶³, que consiste en un curso bimestral de orientación e inducción al mundo del trabajo, para estudiantes y egresados del CEIA y para otros jóvenes del resto de la comunidad.

Otro proyecto que el CEIA aloja es el “Proyecto de Bicicletas”, al que ya se refirió, financiado por el Ministerio de Seguridad de la Nación. Este proyecto consiste en capacitaciones en el arreglo de bicicletas y en la técnica de fileteado para pintarlas. Como se ha relatado, cada participante se lleva la bicicleta que repara y diseña.

⁶³ Ver Anexo (p. 5).

El trabajo en torno a la **salud** se realiza desde los comienzos. Los estudiantes suelen expresar si se sienten mal físicamente, si están lastimados, etc., o relatar experiencias frustrantes en la atención en centros de salud u hospitales. Cuentan, por ejemplo, que no fueron atendidos por no tener DNI (aunque no es requisito para la atención), o no quisieron ir porque suponen, por experiencias previas, que no los van a asistir.

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 el trabajo educativo de prevención y orientación al cuidado de la salud. Se pueden mencionar algunas articulaciones: con dos programas dependientes del Ministerio de Educación de la CABA (“Salud Visual” y “Salud Odontológica”⁶⁴), con centros de salud y hospitales públicos, con instituciones que convocan a personas con problemas de adicciones, con ONGs que abordan alguna temática de salud y/o género, etc. Algunas acciones fueron: acuerdos institucionales para la gestión de turnos y atención, acompañamiento a las consultas, encuentros con profesionales para socializar las situaciones de vida de los estudiantes, realización de talleres del cuidado de la salud, de salud sexual y reproductiva, etc. El tema de la salud ha 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.⁶⁵

⁶⁴ 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 no fue posible realizarlo de manera sostenida.

⁶⁵ *“Una de las trabajadoras sociales trae un nuevo proyecto de taller de contraturno 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 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

Cada línea de trabajo abre nuevas demandas y necesidades, 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), realizó las primeras gestiones con los profesionales del Área Programática para facilitar la obtención de las libretas sanitarias. 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 los estudiantes fueron acompañados por algún integrante del equipo del CEIA. El inicio de la realización de las libretas sanitarias fue valorado como muy positivo, porque los estudiantes podían tener un chequeo médico y además tener su libreta escolar como cualquier otro estudiante del sistema. Sin embargo, se presentaron algunas dificultades y nuevas necesidades: muchos de los estudiantes requerían de derivaciones a especialistas médicos, lo cual demandó una nueva gestión de turnos y nuevas consultas médicas, y a la mayoría había que acompañarlos. No fue posible delegar estos en un equipo del hospital ni en otras instancias orientadas a la niñez y adolescencia. De este modo, el equipo del CEIA asume algunas tareas y relega otras en función de los recursos y tiempos disponibles y de los objetivos planeados para cada año lectivo.

La propuesta educativa del CEIA trasciende el trabajo en el aula y en la institución. Desde el equipo se generan propuestas en articulación con otros actores que se ocupan de diferentes problemáticas de los estudiantes, como las desarrolladas en este apartado, la salud y el trabajo. Los límites espaciales se vuelven imprecisos al intentar delimitar el “espacio institucional”. Las experiencias del CEIA y las de otros espacios institucionales 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, encuentran límites en cada espacio, como se ejemplificó con la gestión de las libretas sanitarias. Para concluir este apartado reforzamos la necesidad de construir armados institucionales que involucren a más de una institución:

quiere dedicarlo a lo que realmente le gusta hacer», cuenta una de las trabajadoras sociales” (Reunión de equipo 03/09/10).

(...) 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 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. (Guasp *apud* Alí, 2011: 30)

4.3 Equipo

Este apartado comienza caracterizando al equipo docente. Luego se describen las tareas que llevan adelante sus integrantes y los roles que asumen. Finalmente se analizan la formación docente y el trabajo colectivo como forma de organización y sostén de la dinámica institucional.

Actualmente el equipo docente del CEIA está conformado por trabajadores que tienen diferentes dependencias administrativas y pedagógicas en el Ministerio de Educación de la CABA. Está integrado por docentes en diferentes funciones: coordinadores, maestros, talleristas, trabajadoras sociales, psicólogas, operadores. Asimismo, estos docentes pertenecen a siete instancias diferentes de ese ministerio⁶⁶: 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”).⁶⁷ Luego del ingreso al Estatuto del Docente de todos los trabajadores contratados bajo los programas socioeducativos, la situación respecto de las dependencias es ambigua. Por un lado, el CEIA ingresa a dicho Estatuto con una POF propia. Por otro lado, al no disponer de una normativa, la mayoría de los trabajadores del CEIA continúan dependiendo de las instancias administrativas y pedagógicas de origen, excepto los que pertenecen al Programa “Puentes Escolares”. Además, siempre hubo participación de personas que de forma voluntaria realizaban actividades puntuales o regulares en el CEIA. Por ejemplo, durante la estadía en la UOCRA, un voluntario colaboraba con las tareas del maestro en el primer ciclo turno tarde y realizaba un taller de radio, estudiantes del conservatorio de

⁶⁶ Los nombres de las direcciones/gerencias cambiaron varias veces. Las denominaciones utilizadas corresponden al 2012-2013.

⁶⁷ Ver Anexo (p. 3).

música daban clases de manera individual a alumnos que querían aprender a tocar un instrumento y una persona jubilada colabora con tareas administrativas y gestiones para la obtención del DNI de los estudiantes.

La suma de las diversas instancias se dio de manera progresiva y en consonancia con las necesidades percibidas por los docentes y con la disponibilidad de recursos. El equipo comienza a formarse con docentes de múltiples dependencias (hay docentes con dos cargos de dos dependencias distintas), lo que implica diferencias de varios tipos. Con respecto a las tareas, hay espacios de trabajo por fuera de la institución y los docentes son convocados de manera diferente según la instancia a la que pertenezcan. Por ejemplo, hasta el 2011 iban a las reuniones generales de “Puentes Escolares” los maestros de ese programa. El resto de la Supervisión de Centros Educativos era citado a reuniones diferentes con docentes de otros centros educativos. Los talleristas actualmente tienen reuniones de los programas de los que dependen. Algunas autoridades piden informes o listados de asistencia, por ejemplo, con formatos particulares, entonces la misma información es sistematizada de manera particular según quién la demande.

4.3.1 Roles

A) Coordinación

Susana Reyes siempre se constituyó como referente del equipo del CEIA. Ella comenzó en agosto de 1998 con un cargo de maestra de la Supervisión de Centros Educativos. Por la cantidad de estudiantes que seguía convocando el CEIA, en 1999 tenía dos cargos de maestra, y en el 2000, tres cargos de maestra dependientes de dicha Supervisión. Gradualmente comenzó a concentrar su quehacer en las tareas de coordinación. En el 2006, junto con la implementación del proyecto de “Jornada Extendida”, “sale del aula” en el turno tarde para poder dedicarle más tiempo al rol de coordinación. En el 2007 destina todas sus horas al rol de coordinadora. En el 2010, mediante el proceso formal (curso, examen, puntaje) asciende a directora en otro centro educativo y pide la “Reubicación de Tareas” (antes llamada “Comisión de Servicio) para trabajar en el CEIA. De sus tres cargos actuales, uno es de directora y dos son de maestra.

A partir de las necesidades de la institución se fueron sumando integrantes del equipo a colaborar en esta área. Por ejemplo, otra integrante que mediante un acuerdo interno ingresó como maestra de ciclo asumió el rol de coordinadora de talleres. Paulatinamente comenzó a 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 pedidos reiterados, se logra a través de la figura de “Reubicación de tareas” que una maestra asuma el rol de secretaria.

B) Maestros y Maestras

A medida que los grupos pertenecientes a los ciclos fueron obteniendo un lugar propio, los docentes comenzaron a trabajar solos o en la llamada “pareja pedagógica”. Esta modalidad no está generalizada en el sistema educativo,⁶⁸ y las parejas pedagógicas del CEIA se conformaban con uno de los maestros de la Supervisión de Centros Educativos, que tenían y tienen la posibilidad de acreditar en nivel primario, y un docente del Programa “Puentes Escolares”. Otro modo de conformar los grupos era mediante dos maestros de Centros Educativos, cada uno designado para un ciclo, que trabajaban en pareja pedagógica al agrupar primero y segundo ciclo. En este sentido, la cantidad de maestros necesaria para garantizar las parejas pedagógicas se convirtió en un reclamo por parte de los integrantes del CEIA al Ministerio de Educación. Los docentes de la Supervisión de Centros Educativos tienen una carga horaria de dos horas diarias, mientras que los docentes del Programa “Puentes Escolares” deben cumplir cuatro. Esto trae dificultades y se busca realizar armados estratégicos de la “caja horaria”, ya que un docente de la pareja pedagógica está dos horas con el grupo y otro cuatro. Esta modalidad ha sido resistida en algunas 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*

⁶⁸ 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 continuación se pretende describir algunas de las tareas del rol de maestro, ya que a lo largo de este informe se alude a su participación en diversas actividades del CEIA.

Los maestros del turno mañana llegan a las 9 o a las 9.30 hs, dependiendo del cargo y la dependencia administrativa pedagógica. Algunos se reúnen en la sala de maestros y otros van al comedor. En ese primer encuentro unos conversan de temas personales, otros acuerdan una parte de la planificación del día con sus parejas pedagógicas, otros realizan intercambios con integrantes del equipo de apoyo sobre la situación de un estudiante, o la coordinadora general socializa información de interés para todos. Suele suceder que los maestros mantengan varias conversaciones a la vez, o que estén realizando intercambios entre pares sobre alguna situación y sean interrumpidos por un estudiante, un llamado o alguna pregunta respecto de otra situación.

A las 9.30 hs se produce el primer encuentro. Se trata de un momento compartido por todos los estudiantes de primaria y los docentes. Durante ese tiempo se saludan, socializan información, mencionan alguna novedad, preguntan a los estudiantes si quieren comentar algo, etc.

El resto de la jornada transcurre entre clases, recreos, reuniones pautadas e imprevistas y conversaciones con estudiantes. 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 comer. Los docentes almuerzan, algunos en el comedor con los estudiantes y otros en la sala de maestros. También este es un momento que pueden utilizar para conversar con los estudiantes o con otros integrantes del equipo acerca de tareas que se deben emprender en conjunto.

Hay varias líneas de trabajo. Respecto de los **estudiantes**, desde el momento en que llegan los docentes enfrentan demandas de atención que consisten en el pedido de un saludo, en querer comentarles algo que han vivido, etc. Los maestros sostienen una mirada individualizada del proceso educativo de cada estudiante. Desde ese saludo o esa primera conversación, el maestro escucha al estudiante. Lo conversado será retomado en otra instancia. En el caso de problemas que afectan la vida de los estudiantes, como

por ejemplo los de salud, se recurre a otros integrantes del equipo. Sin embargo, a veces los estudiantes se contactan con otros integrantes para continuar la conversación y darse la oportunidad de conocerse. Esta atención hacia los estudiantes que se corre del trabajo sobre ciertos contenidos escolares 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.

Entrevista a docente

Si se promueven ciertos procesos con algunos estudiantes que requieren de la participación del equipo de apoyo, también los maestros son convocados a pensar propuestas y estrategias. Esto es así porque ellos suelen ser los que más conocen a los estudiantes. Además, su presencia permite abordar los procesos de manera integral, dado que cada integrante los aborda desde su función. Este tipo de abordaje demanda encuentros para ponerse de acuerdo, que a veces son de “pasillo” u ocurren en el recreo. En cambio, si el grupo está a cargo de un tallerista o de algún otro docente se dispone de un tiempo exclusivo para tal fin. En el caso de los niños y adolescentes, el acompañamiento de los estudiantes también supone un trabajo con los referentes adultos, si los hay. Tanto los docentes como el equipo de apoyo los convocan para involucrarlos en el trabajo pensado para cada estudiante.

Otra línea de trabajo está vinculada con las **tareas desplegadas en el aula**, que requieren de planificación y búsqueda de materiales. Estas tareas a veces son realizadas dentro del mismo horario de trabajo, dentro de la institución, y a veces durante el tiempo de cada docente, fuera de ese espacio. 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 repercute 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”*⁶⁹. 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...

Entrevista a docente

Si se considera esta y otras descripciones de las tareas citadas en capítulos anteriores, se puede identificar una modalidad de trabajo intensificado, donde los maestros asumen varias tareas a la vez o las realizan sin tiempo de descanso y/o espera. Estas tareas, 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 incluir niños, adolescentes y

⁶⁹ 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.

jóvenes no escolarizados o con experiencias de exclusión educativa dentro del sistema educativo, concluye que existe una sobrecarga del rol del maestro en estos programas, 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*” (Perazza, *apud* Terigi, 2009: 107). Cabe subrayar que este trabajo intensificado de los maestros y de todo el equipo docente puede ser leído de diversas maneras. Una de ellas es el agotamiento por la intensidad del trabajo. Otra es visualizar, como muchos docentes entrevistados han hecho, la posibilidad de disminuir ese agotamiento, al reconocer un proyecto institucional que brinda sentido a las prácticas cotidianas y un trabajo compartido que alivia el cansancio.

C) Talleristas

Se denominan *talleristas* tanto a los docentes que están a cargo de talleres en materias estipuladas o curriculares como a los docentes que están a cargo de talleres en el contraturno que no son considerados obligatorios. Este grupo también se fue conformando con el transcurrir del tiempo. Cuando se implementó el proyecto de “Jornada Extendida” se sumaron profesores de diferentes instancias del Ministerio de Educación de la CABA. Los integrantes del equipo del CEIA identificaron la necesidad de “grupular” este conjunto de profesores que no participan de las reuniones de equipo de los viernes y de habilitar 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 su taller. Se trata de modo de compartir el trabajo en el aula y de que los estudiantes percibieran que la labor de los talleristas se valora como parte de la propuesta del CEIA. Cabe aclarar que hasta el 2011, 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 dependiendo del profesor a cargo y del área de conocimiento a trabajar. Los talleristas también están convocados a relacionar las tareas de los talleres con el “eje del año”⁷⁰ recurriendo a los *lenguajes* utilizados en cada uno.

La comunicación entre maestros y talleristas se da de manera informal, ya que las reuniones de talleristas son dos o tres al año, tiempo insuficiente para intercambiar sobre los procesos de los estudiantes.⁷¹ A veces el tiempo informal no alcanza para acordar contenidos a trabajar por cada docente o para socializar lo experimentado en las clases.⁷² También sucede que ese tiempo informal de intercambio, antes o después del taller, no se puede sostener.⁷³

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 va cambiando. Por ejemplo, en el 2012 se acordó que dos profesores de narración trabajaran 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.

D) Operadores

⁷⁰ Todos los años el equipo docente elige un eje temático para trabajar en las aulas, en el apartado “Clases” se desarrolla esta cuestión.

⁷¹ “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)

⁷² “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)

⁷³ “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 decirle al maestro de segundo ciclo o a alguien, escribe, no escribe, su dificultad es tal.” (Entrevista a tallerista)

La idea de sumar operadores al equipo del CEIA estuvo presente en el recorrido institucional. La función de operador suele estar presente en los equipos que trabajan en el ámbito de las políticas públicas orientadas a la niñez y adolescencia. Solía pensarse al operador como un puente más entre los estudiantes y la escuela, y entre los estudiantes y los docentes, en la medida en que el operador conoce los “códigos” con los que se manejan los estudiantes y ha 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, pero que igual se hizo, o la gente de la UOCRA lo hizo. 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 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”.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

Por un lado, la coordinadora recurre a esta persona porque era un egresado, conocía el CEIA y 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 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 función del operador. Para el primer operador fue dificultosa la construcción del rol, porque era el primero y el único. Además, al ser 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:

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...

Entrevista a operador y egresado

El primer tiempo de su trabajo estuvo ligado 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.⁷⁴ Desde ese año los operadores sostienen una reunión semanal o quincenal que tiene el propósito de formarlos y ayudarlos a organizar su tarea. Aunque todos los encuentros entre colegas tienen una dimensión de aprendizaje, se hizo explícita la necesidad de un espacio de formación ya que era la primera vez que estos integrantes trabajaban como operadores.

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). Algunas de las tareas consisten en participar con los estudiantes en sus actividades, acompañarlos a las clases de educación física que se realizan en un polideportivo, estar en el aula, en el comedor, etc.⁷⁵ Otras están relacionadas con el

⁷⁴ 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 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 dieciocho años sean acompañados por un referente de la escuela, ya que la institución trabaja con menores a esa edad).

⁷⁵ “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, 19/12/11)

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. Se espera que sean los operadores quienes estén presentes en los espacios comunes (el comedor, los pasillos y la puerta de ingreso) cuando hay estudiantes que están en el recreo, no quieren entrar al aula o son ex alumnos de la escuela. También se espera de ellos que intervengan en las situaciones de violencia suscitadas entre los estudiantes o entre los estudiantes y docentes.

Este rol es denominado *operador* porque se tomó como ejemplo la función que desempeña tareas similares en los hogares y paradores. Sin embargo, podría denominarse de otra manera como señala uno de los operadores:

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*”.

Entrevista a operador

E) 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. No tienen plena participación en las diferentes instancias de trabajo junto al equipo docente, pero sí se los convoca para conversar temas puntuales u organizar en conjunto algunas tareas, como el comedor, el reparto de la comida que no se consume, etc. Suelen generar vínculos con los estudiantes, y muchas veces los estudiantes los buscan para compartir experiencias, contarles situaciones familiares, etc., 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 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.

Entrevista a camarera del concesionario encargado del comedor del CEIA

Los docentes del CEIA se han preocupado y ocupado para que la instancia del comedor sea un lugar cálido y de intercambio y no solo un momento en el que se satisface una necesidad básica. 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.

Carta de la coordinadora del CEIA a la
Fundación UOCRA, 24/08/10

F) Equipo de Apoyo

La primera integrante del equipo de apoyo, 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*”. 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.

Entrevista a trabajadora social

La trabajadora social destinó un primer momento a armar un diagnóstico institucional y de los estudiantes a partir de la participación y de conversaciones con los dos maestros de aquella etapa. Así como esta primera integrante fue construyendo su rol con el equipo y la realidad institucional presentada, los profesionales que se fueron sumando al

grupo de trabajo también fueron construyendo sus roles. Por ejemplo, las últimas dos psicólogas del equipo tienen un lugar tanto para los estudiantes como para los docentes. Aunque los estudiantes les digan “no me psicologíes” 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 les acerca. Pero al comienzo del CEIA esta función no estaba instituida y se fue buscando la manera de que se integrara y fuera reconocida por los estudiantes y docentes:

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 “changüi”.⁷⁶ 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.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

Algunas cuestiones acompañan todo el recorrido del equipo del CEIA: la construcción de los roles, la redefinición de las tareas, el pensar una propuesta de trabajo que aloje la demanda de los docentes y estudiantes pero que al mismo tiempo pueda nutrirse de saberes de diferentes campos del saber y de experiencia, el construir un tiempo de espera para reflexionar y elaborar estrategias que no respondan a una urgencia sino a un proyecto personal y/o institucional, etc. 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.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

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, la demanda de los estudiantes y del resto de los docentes, y las propuestas que el equipo

⁷⁶ Expresión coloquial que equivale a ‘margen de maniobra’, ‘posibilidad de acción’.

mismo considera pertinente llevar a cabo. Sin embargo, en general el trabajo se centra a partir de las demandas. Algunas acciones que realizan, a modo de ejemplo, son 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 que favorezcan el tránsito por el centro, promoción y sostenimiento de las articulaciones con otras instituciones⁷⁷, etc. Las articulaciones se establecen porque un estudiante viene referenciado por alguna institución o porque dentro del proceso que el estudiante realiza dentro del CEIA, y según las estrategias pensadas para el mismo, es necesario que otra institución y/o programa intervenga para obtener algún recurso o para trabajar sobre alguna problemática puntual.

Los problemas que pueden presentar los estudiantes están relacionados con todas las dimensiones de la vida cotidiana: vivienda, salud, trabajo, familia... Gran parte de las dificultades radican en cómo recortar el área a intervenir y en vislumbrar el efecto “educativo” en las intervenciones. Se ponen en juego los pareceres de todos los integrantes del equipo del CEIA y el propio equipo de apoyo va construyendo una propuesta de trabajo que está continuamente en diálogo o en tensión 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 que pueda sostener 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 para los integrantes del equipo del CEIA, quienes presencian las injusticias profundas y de larga trayectoria vividas cotidianamente por los estudiantes.

También las intervenciones están orientadas al trabajo colectivo. El equipo de apoyo genera espacios propios de talleres o entra al aula y trabaja con los maestros y con todo el grupo a fin de abordar las problemáticas comunes. Los talleres se sostienen

⁷⁷ Se trata de instituciones y programas tales como los que están bajo la órbita de Desarrollo Social de la 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).

por un lapso de tiempo, algunos son planificados de esta manera y otros no se mantienen porque aparecen otras tareas como prioritarias. Por ejemplo:

- Talleres de identidad: durante la estadía en la UOCRA se han realizado talleres en relación con la identidad y el DNI, para que su tramitación tenga otro anclaje en los estudiantes, quienes realizan intercambios sobre las identidades personales y las cuestiones vinculadas con la identidad nacional y las identidades colectivas.
- Talleres de salud sexual y reproductiva: durante el 2012 se creó un espacio de “reunión de chicas”, que convoca a adolescentes del CEIA.
- 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.

4.3.2 Formación

Davini (1995) afirma que hay dos fases y ámbitos principales de la **formación docente**: la preparación inicial o de grado y la socialización profesional, en la que los docentes aprenden en el quehacer cotidiano de su profesión. La autora señala que 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 de la formación de los docentes del CEIA.

La **formación docente inicial** en los Profesorados para la Enseñanza Primaria tradicionalmente está relacionada con la escolarización de niños y niñas y no suele tener una perspectiva intercultural ni contemplar las desigualdades sociales⁷⁸. En este sentido, para muchos docentes trabajar con adolescentes, jóvenes y adultos fue una experiencia novedosa que se dio en el CEIA, y para otros también lo fue trabajar con personas en situación de calle.⁷⁹ Otra cuestión a considerar es que en la formación inicial de los

⁷⁸ 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.

⁷⁹ “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

docentes, y también muchas veces en la experiencia laboral previa, el sujeto de la educación queda circunscripto al niño o niña.⁸⁰

La mayoría de 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 identidad del “ser docente” y en particular del “ser docente isaurino”. La investigación de Tiramonti sobre las Escuelas de Reingreso del Nivel Medio alude a un “*proceso de socialización particular –o privativo– de este circuito de escuelas*” (Tiramonti, 2007: 97). Toda trayectoria profesional se enriquece en el ámbito laboral, pero no siempre este hecho es reconocido y/o promovido adrede. 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 espacios de aprendizajes.⁸¹ 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.

Entrevista a docente

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 trece, catorce 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).

⁸⁰ “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).

⁸¹ “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).

Se pueden identificar dos ejes en relación con la formación docente en el CEIA. Por un lado, está el proceso orientado a buscar estrategias que puedan resolver de mejor manera las situaciones conflictivas que se presentan en la institución, por ejemplo, las vinculadas con el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes y con la adecuación de las normas institucionales a la realidad de los estudiantes. Por otro lado, se encuentra el proceso orientado principalmente a problematizar el trabajo didáctico en el aula. Ambas cuestiones no están aisladas de los problemas que se presentan en el 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.

Entrevista a docente e investigadora

Los docentes identifican **referentes internos** y externos a la institución en su proceso de formación como docentes en el CEIA. Desde los inicios, la coordinadora se constituye como el primer referente interno. También los mismos docentes se van convirtiendo en referentes de sus pares, maestros, talleristas e integrantes del equipo de apoyo.⁸²

Con respecto a los **referentes externos**, los entrevistados suelen identificar a Amanda Toubes y a Perla Zelmanovich como personas que acompañan el trabajo en el CEIA con una mirada cuidadosa y enriquecedora. Amanda Toubes es profesora de la Cátedra de Educación de Adultos de la UBA, un seminario taller que invita a los estudiantes a conocer propuestas educativas con diferentes grados de formalización.

⁸² “Susana es una referente, no sólo 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).

Perla Zelmanovich es directora académica del Diploma Superior de Psicoanálisis y Prácticas Socieducativas de FLACSO y 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, 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.

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, de una persona con una mirada externa y una formación y trayectoria profesional que pudiera analizar las situaciones vividas en la institución y hacer una devolución que fuera disparadora de nuevas reflexiones y maneras de abordarlas. Además, han participado profesores y estudiantes de otras universidades públicas y de profesorado para la enseñanza primaria, que se acercan para que sus estudiantes elaboren algún trabajo y realizan una devolución de lo que pudieron observar y analizar. Esto también sirve de disparador de nuevas preguntas y debates.

Una preocupación del equipo docente está asociada a la necesidad de sistematizar la experiencia, de hacer objetivables y comunicables los saberes construidos en las experiencias del CEIA. Sin embargo, la falta de tiempo previsto para estas tareas desde las instancias de gobierno y las prioridades que se establecen dentro de las tareas no contemplan 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 equipo del CEIA. Algunos integrantes lo asumen de manera constante, otros de manera eventual. En general las producciones son realizadas fuera del tiempo disponible para el trabajo

en la institución. Esta necesidad y falta de sistematización de experiencias alternativas a las hegemónicas por parte de sus protagonistas es una falencia que puede ser generalizable a otras experiencias en la región, 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. (Terigi, 2009: 163).

4.3.3 Trabajo Colectivo

Este apartado pretende analizar los espacios de trabajo en equipo dentro de la institución, ya que uno de los pilares del trabajo docente mencionado por los entrevistados es el trabajo colectivo. Además, esta modalidad constituye una forma de regular las prácticas de los docentes y de los estudiantes en el CEIA, 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 individual. La organización del tiempo en la escuela no deja espacios para el trabajo colegiado. (Davini, 1995: 130)

Los vínculos dentro del equipo docente son centrales para sostener el trabajo con los estudiantes. Estos vínculos se materializan en el trabajo grupal. Por un lado, esta modalidad habilita a un trabajo integral –en el sentido de poner en juego diferentes miradas y saberes– y no arbitrario, es decir, no intervienen solo criterios personales. Por otro lado, permite que cada integrante pueda problematizar su labor y compartir los procesos personales en relación con ella. Por eso se han instituido también reuniones de supervisión para reflexionar sobre las prácticas y los involucramientos personales 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 dentro de la

institución, o por las capacidades y limitaciones de los integrantes del equipo.⁸³ 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...

Entrevista a docente

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

Equipo de apoyo, Reunión de evaluación, diciembre 2009

La sensación de muchos de los integrantes del CEIA es que es insuficiente el tiempo disponible para trabajar fuera de las aulas en espacios de planificación, de reflexión acerca de la tarea y de los procesos de los estudiantes y de intercambio entre los diferentes grupos de trabajo del CEIA.⁸⁴ En el CEIA hay varias instancias de trabajo en equipo, en general, los grupos de trabajo descritos anteriormente en este capítulo tienen reuniones. Algunas están formalizadas en días fijos, como la reunión de 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 y trabajo entre los integrantes del CEIA que se dan de manera informal y espontánea. A continuación tomaremos dos instancias de trabajo colectivo: la llamada “pareja pedagógica” y la “reunión de los viernes”.

⁸³ “(...) 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).

⁸⁴ “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 que 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 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).

A) Pareja Pedagógica

El equipo del CEIA sostiene que el trabajo docente debe realizarse en la llamada “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.

Entrevista a docente

Esta modalidad de trabajo fue promovida desde el equipo del CEIA. En este sentido, la confluencia de dos instancias diferentes del Ministerio de Educación de la CABA que proveían de profesores para la enseñanza primaria habilitó que se pudiera sostener la pareja pedagógica.⁸⁵

Todos los integrantes del equipo están de acuerdo en trabajar con esta modalidad. Sin embargo, la construcción de la pareja pedagógica es un proceso que puede abarcar desde planificar y llevar adelante tareas para el mismo grupo de

⁸⁵ 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 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 parejas pedagógicas de manera constante.

estudiantes hasta ponerse de acuerdo en medidas frente al incumplimiento, por parte de los estudiantes, de las normas institucionales.⁸⁶

Una misma maestra que participaba en dos parejas pedagógicas (por estar en ambos turnos) tuvo experiencias diversas en un mismo lapso de tiempo. Esto da cuenta de que esta modalidad es una construcción que requiere de conocer al colega, sus criterios de trabajo, sus formas de organizarse, entre otros, y de aprender a trabajar juntos. Además, el trabajo en pareja pedagógica se fortalece con los intercambios dentro y fuera del aula. Generalmente, se denomina espacio de planificación a las reuniones pautadas o a los encuentros de los maestros de la pareja pedagógica. Es un espacio donde los maestros comparten sus perspectivas, no solo en relación con los contenidos y actividades, sino con los procesos de los estudiantes, el rol docente, etc. A veces participan en este espacio integrantes del equipo de coordinación o del equipo de apoyo. La planificación es una tarea de los maestros y al trabajar en pareja pedagógica necesita ser acordada. Las experiencias son diversas: algunas parejas pedagógicas se reparten los temas a desarrollar y cada maestro planifica actividades, otras intentan planificar actividades en conjunto, un tercer grupo prioriza acordar sobre maneras de abordar los temas más que las actividades, etc. Algunos maestros intentan encontrar un tiempo dentro de su horario en la institución para esta tarea, mientras otros la realizan por fuera de la institución o conjugan ambas instancias.

El hecho de trabajar en pareja pedagógica en sí mismo no garantiza llevar adelante tareas de manera conjunta ni trabajar de manera compartida, en el sentido de ponerse de acuerdo en todo lo que atraviesa la labor docente. Tampoco resuelve de por sí el problema de “cristalizarse” en el rol, 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 cristalizar, pero cuando uno se conoce, se cristalizan los roles también. Te da un aprendizaje cambiar.

Reunión de evaluación, 17/12/10

⁸⁶ “*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, 16/12/10).

La pareja pedagógica es una modalidad que habilita a trabajar en equipo en el aula. Pero si hay dos maestros en el aula, sin un trabajo previo, sin la intención de querer trabajar en equipo, dialogar y debatir, es contradictorio denominarla pareja pedagógica. Los maestros del CEIA apuestan a trabajar en equipo y la pareja pedagógica es una instancia que está en sintonía con el resto del trabajo del equipo del CEIA, donde se prioriza la labor colectiva aunque genera nuevos desafíos y aprendizajes en la función docente.

B) “Reunión de los viernes”

La “reunión de los viernes”, como se denomina dentro del equipo del CEIA, desde el 2007 se realiza ese día desde las 9.30 hasta las 13.30 hs aproximadamente⁸⁷. En ella participan la mayoría de los integrantes el equipo del CEIA.

La institucionalización de las reuniones demandó un proceso de construcción, tanto de la necesidad por parte del equipo de tener 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 en la institución. 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 qué 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.

Entrevista a integrante de equipo de apoyo

⁸⁷ A los maestros y maestras que trabajan sólo 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.

La dinámica de encuentros entre colegas para reflexionar sobre la tarea no es exclusiva del CEIA. Desde varias instancias se promueve o se ha promovido dichos espacios. Antes de la institucionalización de esta práctica los días viernes, había reuniones de integrantes del CEIA con integrantes y autoridades del Programa “Puentes Escolares” o con maestros y autoridades de la Supervisión de Centros Educativos. Sin embargo, no eran sistemáticas.

Todos los integrantes del equipo del CEIA están invitados a participar de la reunión, pero no a todos se les reconoce oficialmente ese tiempo de trabajo como parte de sus tareas laborales o bien están a cargo de estudiantes y no pueden participar de la reunión. Las maestras del nivel inicial están a cargo del Jardín en ese horario, entonces cada viernes, según como se presenta el día de trabajo, alguna o algunas salen de la sala para participar de una parte de la reunión.⁸⁸ Los talleristas que han participado lo han hecho de manera voluntaria. A partir del 2012 se registra la reunión y se envía el registro por mail al resto del equipo, lo que constituye una manera de comunicar lo conversado y los acuerdos institucionales 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 sobre 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

⁸⁸ 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.

tuvieran que quedar con la mirada que tiene el maestro en ese momento, no sé, me parece que en 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.

Entrevista a docente

También es valorada como central en el trabajo con los estudiantes. Ellos van aceptando que hay un equipo de trabajo 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 y se le agregan los puntos que cada uno plantea o se confecciona el temario entre todos los presentes. Se van conversando 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 temas se desarrollan, se intercambian diferentes pareceres y no se llega a una conclusión: quedan abiertos a seguir discutiéndose. También sucede que se llega a acuerdos que son redefinidos en otras reuniones por no haber resultado o porque ya no se consideran pertinentes.⁸⁹ Los temas son múltiples: procesos de estudiantes, situaciones del aula, cuestiones institucionales, asuntos gremiales, actividades a realizar por todo el equipo, capacitaciones, actos

⁸⁹ Ejemplificamos con dos 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, 03/09/10)

“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, 03/09/10)

“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, 27/08/10)

escolares, viaje de fin de año, etc., articulaciones con otras instituciones, por mencionar solo algunos ejemplos.

Partimos de 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 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. (Rockwell, 2009: 39)

A partir de esta concepción, podemos considerar que estas instancias de trabajo continuamente promueven el aprendizaje y la reflexión de aquellas personas que están dispuestas a modificar su mirada y trabajo cotidianos, a hacerse preguntas y a encontrarse en momentos de incertidumbre.

4.4 Vínculo educativo

La cuestión de los vínculos interpersonales también está enmarcada en las culturas escolares. 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. (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 4)

En esta dirección, Trilla Bernet (1999) sostiene que la definición de roles de docente y docente está dada en un marco instituido que precede a los sujetos. En el proceso de afianzamiento de la forma escolar y de las instituciones educativas, las legalidades eran construidas mayoritariamente sobre las normas institucionales. En la actualidad, parte de esas legalidades están siendo construidas en el rol docente o en los vínculos entre docentes y estudiantes, como veremos a continuación.

Existen vínculos que se generan entre estudiantes y docentes, solo entre estudiantes y solo entre docentes. La mayoría de los integrantes del CEIA considera que todos estos vínculos son de vital importancia para el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes y de la propuesta del CEIA. Esta afirmación puede ser generalizable a

otras experiencias educativas y analizada desde los aportes que brinda la investigación a cargo de Abramowski (2010) sobre las relaciones interpersonales en las instituciones escolares. La autora vincula la centralidad de “lo relacional” con el declive de las instituciones, en el sentido de que antes las instituciones se apoyaban sobre valores y normas sociales trascendentes y predominaba el rol sobre la personalidad. Sostiene igualmente que la experiencia escolar abre la posibilidad de vivenciar vínculos estables ante la incertidumbre que se les presenta en la vida cotidiana a muchos de los estudiantes. Afirma Abramowski que:

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. (Abramowski, 2010:104)

En este sentido Dubet (2004), cuando describe el programa⁹⁰ 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*” (2004: 20), y luego al señalar qué aspectos de este programa están en crisis, alude al punto anterior, afirmando 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*” (Dubet, 2004: 27). En una investigación sobre los formatos escolares de las Escuelas de Reingreso del Nivel Medio de la 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 un vínculo individualizado que contrasta con la masividad que, según consideran, atenta contra la escolarización de este grupo (Tiramonti, 2007).

Con respecto al vínculo educativo entre docentes y estudiantes, Zelmanovich describe una modalidad de relacionarse:

(...) entre generaciones en tanto *adulto*, entendiendo por tal a quien responde haciéndose responsable por los efectos que producen sus actos y por el proceso de responsabilización por parte de los estudiantes, constituyente del acto educativo; operación contraria a la que invierte y transforma lo que no

⁹⁰ “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” (Dubet, 2004: 16-17)

funciona en culpabilización de los estudiantes que no se dejan educar. Estos ponen en evidencia la *necesidad de adulto, pero no cómo dé lugar*, sino bajo determinadas condiciones, donde se destaca el *reconocimiento* que se va configurando como una suerte de pasaporte necesario para producir algún tipo de relación con el conocimiento. (Zelmanovich, 2012: 156)

En este sentido, 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.

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, partiendo del reconocimiento del otro primero como sujeto de derecho y como persona, y luego como potencial estudiante. No hay una única manera de establecer vínculos entre docentes y estudiantes. Así como cada escuela adquiere sus particularidades, los docentes del CEIA promueven algunas características en la construcción de los vínculos:

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.

Entrevista a coordinador de un programa socioeducativo

Los estudiantes reconocen un modo de relacionarse basado en el respeto mutuo y en la escucha que se contradice muchas veces con otras experiencias escolares.⁹¹ El informe final de la investigación sobre “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la

⁹¹ “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)

lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos”, realizado en el CEIA y dirigido por la Profesora Amanda Toubes, analiza el vínculo docente-alumno en relación con la importancia del concepto de apego, entendido como cuidado y protección, que se constituye como un elemento insustituible para el trabajo pedagógico (Toubes, 2008).

Los docentes reconocen que los vínculos entre ellos y los estudiantes son afectivos, lo que facilita la tarea docente y el encuentro personal. El trabajo individualizado por parte de los maestros, la coordinación, los talleristas, los operadores, el equipo de apoyo, las empleadas del concesionario de comedores y auxiliares actualiza cotidianamente la construcción de los vínculos afectivos.

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 Italia⁹² dijera: “*Porque Isauro decía que hay que quererlos para poder enseñarles*”. Bueno, eso es algo característico de lo que estamos haciendo.

Entrevista a docente

En relación con el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes, 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.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

Siguiendo a Zelmanovich (2011), el lugar simbólico para un estudiante lo garantiza una función subjetivante, y esta se conforma en tanto lo inscribe en una relación que lo reconoce como necesario. La función subjetivante es constitutiva de la

⁹² Italia, la hermana de Isauro Arancibia, maestro cuyo nombre toma el CEIA, fue invitada a un acto escolar durante el 2011.

función adulta. Además, la autora sostiene que a la función que ampara simbólicamente no corresponde a un rol determinado (madre, padre o maestro). Puede que alguien cumpla uno de estos roles pero no haber función adulta subjetivante. En ese caso el niño, niña o adolescente no puede reconocerse en una determinada inscripción simbólica porque no hay un deseo dirigido hacia ese sujeto en particular, o porque ese deseo es vacilante.

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.

Entrevista a egresado

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 al reconocimiento de los deseos de los estudiantes, en tanto los integrantes del equipo del CEIA “desearían” otras situaciones de vida para los alumnos, por ejemplo, que puedan terminar el nivel primario. En algunas circunstancias, esto no coincide con los deseos de los estudiantes y/o sus situaciones de vida no favorecen el logro de los mismos.⁹³ El trabajo que se realiza desde el CEIA para que los alumnos sostengan la escolaridad y desarrollen otros proyectos que se promueven también desde la institución, 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. Parte del trabajo es crear ese deseo para encarar nuevos procesos en sus vidas. Estos procesos son complejos de sostener por parte de los docentes, quienes son testigos de una situación de injusticia y riesgo para un niño o adolescente en situación de calle y se enfrentan a que no desee modificar esa situación en ese momento. Por otra parte, muchas de las posibilidades reales que se les ofrecen a

⁹³ “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).

los niños, adolescentes y jóvenes desde el Estado u otras instancias de la Sociedad Civil, no son identificadas como superadoras de la situación en la que viven. Es angustiante para los docentes conocer la escasez de políticas públicas orientadas a esta población que lleven adelante un trabajo sostenido que habilite mejores condiciones para promover los procesos de “salida de la calle” y el cumplimiento de los derechos vulnerados.⁹⁴

4.5 Clases

El siguiente registro de observación de una clase de primero y segundo ciclo inicia este apartado, que tiene por objetivo describir algunas situaciones de clase identificando cuestiones comunes y elementos que puedan dar cuenta de cómo trabajan los docentes y cómo aprenden los estudiantes. Hemos dicho en otras oportunidades que es una institución muy dinámica y esto hace que haya cuestiones que se modifican año a año o problemas que se profundizan en un momento y no en otro. El propósito es señalar puntos que hacen a la modalidad de enseñar y aprender, y otros vinculados con actividades que se fueron llevando a la práctica en la historia de la institución.

Luego de una visita al Planetario de la Ciudad de Buenos Aires, el tema elegido para desarrollar 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.

⁹⁴ “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, 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).

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.

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 chiquititos 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, si yo golpeará a cada uno que me fastidia...

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 como ahorcándolo 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 copió, yo te vi y no hiciste nada”*⁹⁵.

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.

⁹⁵ Se refiere a que la observadora es estudiante de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Esta observación puede ser disparadora para pensar las prácticas instituidas en el aula. Cada frase puede ser una punta 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 señala que son seis alumnos. Por ejemplo, el de B, que tiene un horario particular y está por retirarse de la escuela⁹⁶. O está interesado en el tema y tiene conocimientos al respecto, pero no tolera el comportamiento de su compañero B. J al principio se “fastidia” con la consigna. A pesar de eso, 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.

El trabajo en el aula no está escindido de lo que se produce en la institución en general. Así lo advierten también dos de las docentes entrevistadas. Por un lado, este trabajo nutre de contenido y de experiencias los objetivos del proyecto institucional, y por otro lado, las situaciones de enseñanza-aprendizaje están unidas a un trabajo que trasciende el espacio áulico.⁹⁷ Podemos analizar esta afirmación desde los aportes que realiza Terigi (2012) sobre la enseñanza, dimensionándola como una cuestión **institucional** y no meramente **individual**. La investigadora cita a Feldman, quien afirma que hay dos modos de enfocar el problema de la enseñanza: como proceso interactivo, cara a cara, y como sistema institucional. Terigi sostiene que en general hay un enfoque individualista del trabajo docente y subraya su complejidad, su carácter

⁹⁶ 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.

⁹⁷ 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).

político y su naturaleza institucional. Además, afirma que esta conceptualización supone “*también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora*” (Terigi 2011, *apud* Terigi 2012: 14). Hay una búsqueda por parte de los docentes que está orientada a darle direccionalidad al trabajo realizado:

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.

Entrevista a la coordinadora general

4.5.1 Monocronía versus diversidad en las aulas

Este apartado pretende analizar algunas situaciones identificadas en 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 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. (Terigi, 2010: 104)

En el trabajo de campo se han identificado algunas características de los grupos de estudiantes y de las clases que ponen en cuestión los supuestos que subyacen en los *aprendizajes monocrónicos*:

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

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*” (Tyack y Cuban, 2001: 209). La agrupación de niños y niñas de edades iguales o similares supone que deben aprender los mismos contenidos en un lapso de tiempo determinado para

todo el grupo. Si bien esta fue la forma que se impuso en el proceso de consolidación de la escuela como institución educativa y contemporáneamente es la forma hegemónica en que se piensan los grupos de estudiantes, las experiencias de las escuelas rurales con multigrados o los grupos de estudiantes bajo las órbitas de la educación de adolescentes y adultos son una muestra de que no todo el sistema educativo se ha organizado de la misma manera. Aunque, como señala Terigi, la formación de los maestros y maestras se ha dado bajo la *monocronía de aprendizajes*, en las realidades de las aulas a que son convocados numerosos docentes existen grupos mucho más heterogéneos que los presentados en la formación inicial o en la mayoría de las propuestas de formación. Hay aulas con estudiantes de diversas edades y con trayectorias educativas y escolares disímiles (Terigi, 2012, 2010).

En el CEIA, los grupos son muy heterogéneos y cada año asumen diferentes particularidades. En los primeros años asistía una mayor cantidad de estudiantes adultos. Con el correr de los años, la población fue cambiando hasta albergar mayoritariamente adolescentes.⁹⁸ Se puede presentar una hipótesis teniendo en cuenta estos datos y la transformación de la propuesta: a medida que el CEIA fue adquiriendo más características de la institución escuela, fue asistiendo un mayor número de niños y adolescentes. Actualmente, los ciclos están formados generalmente por adolescentes y jóvenes de **diferentes edades**, aunque puede pasar que se integre algún púber⁹⁹ o algún adulto, y el grado de nivelación lo constituyen niños y niñas de hasta catorce años.

Haciendo historia, durante la estadía del CEIA 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.

⁹⁸ Durante el año lectivo 2012 hasta el 13/07 asistían: 19 niños y niñas menores de catorce años, 15 jóvenes mayores de dieciocho años, y 67 adolescentes entre catorce y dieciocho años.

⁹⁹ 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 doce o trece años no se sienten cómodos o no establecen vínculos con compañeros menores, entonces se los integra a los ciclos.

Cuando se mudaron al MOI, al disponer de dos aulas, se hizo una división en dos grupos, primero y segundo ciclo, por un lado, y tercer ciclo por el otro. En la UOCRA se mantuvo la misma división y se sumó el grado de nivelación. Cuando se creó el grado de nivelación, los estudiantes menores de catorce años que estaban en primer ciclo pasaron a este grado. Los maestros armaron una transición: la maestra del grado de nivelación se incorporó al trabajo en el aula de primer y segundo ciclo, y luego hicieron efectiva la división ocupando 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 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.

Entrevista a docente del grado de nivelación

En esta observación se ejemplifica una de las reflexiones en torno al problema de la enseñanza de Terigi (2012), en tanto que los docentes van dando respuestas locales a los problemas que les presenta la enseñanza. En esta situación, en un mismo grupo conviven estudiantes con **diferentes niveles de escolarización** que están agrupados por ciclos o grados. Recordemos que es la naturaleza del grado de nivelación trabajar con alumnos con “sobreedad” en su nivel primario, es decir, con alumnos cuya edad no se corresponde con la *trayectoria teórica*. La maestra por momentos recurre a varias *cronologías de aprendizaje* para trabajar con los estudiantes.

En el nuevo edificio, cada ciclo estudia en un aula. Una preocupación de algunos maestros y de referentes que acompañaron al CEIA fue que el primer ciclo tuviese un espacio propio para contemplar las necesidades particulares de este grupo, especialmente ligadas a los primeros momentos del proceso de alfabetización, e

identifican que requiere de una tarea individualizada y de un ritmo pausado.¹⁰⁰ Los grupos de estudiantes van adquiriendo identidad como tal, “tercer ciclo”, “grado de nivelación”, etc. Sin embargo, los grupos están abiertos a la integración de otros estudiantes durante todo el año lectivo, ya sea porque ingresa alguien nuevo a la institución, porque algún alumno pasa de ciclo, o porque se piensan estrategias particulares para un proceso, por ejemplo, que un integrante del grado de nivelación pase paulatinamente a tercer ciclo, cursando por un tiempo estimado clases en ambos grupos.

Ya hemos señalado en otro apartado la **discontinuidad de los estudiantes** en la asistencia¹⁰¹. Veamos cómo se relaciona con el trabajo en el aula. Una referente en el ámbito educativo acerca una la reflexión:

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.

Entrevista a docente e investigadora

¹⁰⁰ “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).

¹⁰¹ Durante el año lectivo de 2010 y hasta el 13/07 habían ingresado 103 estudiantes, en marzo ingresaron 66, en abril 10, en junio 9, en julio 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).

Los maestros y maestras van buscando alternativas y respuestas a la asistencia discontinua de los estudiantes. En algunas oportunidades, esta problemática es punto de partida para reflexiones sobre lo realizado en el aula y se buscan alternativas para trabajar sobre la misma, por ejemplo, mediante el uso de cuadernillos de actividades individuales. En la mayoría de las situaciones, los maestros van promoviendo los procesos de enseñanza-aprendizaje en esas condiciones en su tarea cotidiana. Por ejemplo, suelen retomar 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 las situaciones conflictivas protagonizadas por los estudiantes y los problemas institucionales, las propuestas planificadas para un determinado momento tienen que ser pospuestas.¹⁰² Asimismo, los estudiantes plantean situaciones personales para que los docentes los escuchen y les presten ayuda o les hagan sugerencias.¹⁰³ Durante el trabajo en el aula se socializan otras actividades que el equipo del CEIA realiza para los estudiantes¹⁰⁴ o intervienen otros integrantes del

¹⁰² “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, 30/05/2011, Clase de Matemática, tercer ciclo TT).

¹⁰³ “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 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, 24/06/2011, Clase de Educación Física).

¹⁰⁴ “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].

equipo docente que se suman al aula con otro objetivo distinto del de desarrollar los contenidos planificados.

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.¹⁰⁵ También el principio de la clase está condicionado por la disponibilidad de materiales necesarios para comenzar. Algunos estudiantes conservan sus útiles escolares, pero otros no y deben obtenerlos de la institución. Hay 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 de la clase es el hecho de si los estudiantes llegaron tarde y no pudieron estar en el horario del desayuno (a la mañana) o del almuerzo (a la tarde).¹⁰⁶ Este tema es motivo de debate entre los integrantes del equipo, si llegan tarde, ¿se les ofrece de comer en el momento o pueden esperar al recreo? Estas regulaciones en la vida institucional están problematizadas por los docentes debido a las condiciones de vida de sus estudiantes. Como ellos están al tanto de que muchos de sus alumnos tienen que procurarse la comida, priorizan que puedan comer antes de entrar en el aula. Otros sostienen que la escuela no va a resolver esto, que de hecho esas situaciones las viven más allá de la asistencia a la escuela, y pueden esperar al recreo para almorzar. De este modo es posible dar una misma pauta para todos y promover que lleguen a horario y valoren el espacio del aula.

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, 02/09/2010, Clase de Matemática, tercer ciclo)

¹⁰⁵ *“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, 03/08/2010, Clase de Ciencias Sociales , primero y segundo ciclo)

¹⁰⁶ *“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, 30/05/2011, Taller de Artes Visuales, tercer ciclo TT).

Muchas veces el inicio es desordenado, ya que no todos los estudiantes se involucran en la consigna de trabajo: hay varias intervenciones de los docentes para que se puedan sumar a la consigna dada o a otra nueva que se les propone o muchos estudiantes llegan más tarde del horario de inicio y el docente debe repetir 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.¹⁰⁷ Otra característica que se observa en los registros es que el cierre de la clase no tiene un lugar definido. Los estudiantes van saliendo del aula a medida que van finalizando la actividad. El final de la clase puede estar asociado a un espacio de transición, entre el aula y el recreo, pero no está delimitado por un horario rígido ni un timbre, y a veces tampoco por un cierre desde el docente.¹⁰⁸ De todos modos, hay clases en que el maestro propone alguna actividad colectiva para el cierre.¹⁰⁹

Como se ha señalado, los supuestos en la modalidad de enseñanza aprendizaje caracterizada como *monocronía en el aprendizaje* no coinciden con las situaciones de muchas aulas de nuestro país ni, en particular, con las del CEIA. Los docentes se encuentran limitados por los saberes disponibles actualmente para recurrir a otras modalidades de enseñanza. Van intentando dar respuestas de manera práctica a

¹⁰⁷ “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 como 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, 30/05/2011, Taller de Artes Visuales, tercer ciclo TT).

¹⁰⁸ “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, 02/09/2010, Clase de Matemática, tercer ciclo).

¹⁰⁹ “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, 14/07/2010, Taller de Narración, tercer ciclo).

situaciones concretas a medida que van surgiendo. Seguramente, hay nuevos saberes que se crean en la práctica y que pueden dar cuenta de otras modalidades de aprendizajes distintas del *monocrónico*, pero en tanto que los nuevos saberes no son sistematizables, generalizables ni comunicables se circunscriben a la experiencia individual o institucional. A continuación describiremos algunas estrategias instituidas en las clases que pueden ser insumos para próximas sistematizaciones y/o investigaciones que indaguen en los saberes y las prácticas docentes.

4.5.2 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, y “*teoría de la voz en off*”.

Una de las principales características del rol docente en el centro educativo estudiado es la **atención personalizada** de 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 de cada alumno, y aunque las consignas sean grupales, hay una mirada individual sobre el proceso individual y un acompañamiento “uno a uno”.

Esta posibilidad del trabajo individualizado está enmarcada en una cuestión objetiva de menor cantidad de estudiantes por docente¹¹⁰ en comparación con la mayoría de las escuelas del sistema educativo. Esta característica, valorada de modo favorable, también es identificada en los programas estudiados en Latinoamérica que tienen 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*” (Terigi, 2009: 178).

¹¹⁰ 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 inscriptos 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.

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.

Observación, Clase de Matemática, tercer ciclo TT, 30/05/11

Los docentes trabajan con consignas grupales e individuales. Aunque la consigna sea la misma para todo el grupo, muchas veces la **redefinen individualmente** con la intención de que un estudiante se integre a una propuesta. En otras ocasiones, una vez dada la consigna grupal, el docente suele acercarse a cada uno y darle sugerencias para el abordaje de la tarea o repite una explicación, una consigna o una lectura para que puedan sumarse a la propuesta. Si el desarrollo de la clase estuvo orientado a 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 dentro de la clase, en otros participaban, por ejemplo, dibujando, calcando o trayendo 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 podía participar de la clase. En este sentido, Laurence Cornu reflexiona que:

(...) se trata de acción y no de un hacer previsible; estar seguro de la precariedad del éxito es estar seguro de la imposibilidad de preverlo todo, es considerar impropio razonar en términos de fines y medios y permanecer en la imprevisibilidad propia de la acción, por más que se la emprenda con la debida precaución, es decir, con racionalidad, prudencia, probidad. (Cornu, 2004: 51)

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*” (Cornu, 2004:52).

4.5.3 Contenidos

Este apartado tiene el propósito de identificar qué contenidos se trabajan en las aulas, cuáles son los criterios de selección, y qué actividades y proyectos se desarrollan. Recurrimos a los planteos de Jaume Trilla Bernet (1999) en torno a los aspectos que caracterizan a la escuela, ya que entre ellos el autor encuentra que existe una predeterminación, sistematización y ordenación de contenidos bajo una forma de aprendizaje descontextualizado. Al mismo tiempo, para problematizar esta afirmación, recurrimos a los aportes de Jean Lave (2001), 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 (Lave, 2001: 29).

Siguiendo los planteos de Lave, podemos sostener que los contenidos están contextualizados aunque difieran del contexto social más general. En este sentido, la “descontextualización” de la que habla Trilla Bernet es en términos de Lave un “*funcionamiento en otro contexto*”.

Otros autores han profundizado esta línea estudiando 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 que es enseñado. Lerner, una investigadora argentina, cita 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. (Lerner, 2001: 51).

Los contenidos que los docentes del CEIA se proponen trabajar, en general, surgen de los intereses que identifican en los estudiantes, o de aquellos temas que a los maestros les parece importante abordar. Asimismo, saben de la existencia del currículum del Área del Adolescente y del Adulto, y del de Primaria para el caso de nivelación. En este sentido, algunos recurren explícitamente a estos documentos para vincular los contenidos seleccionados. Otros, por la experiencia en la docencia, saben que los temas se pueden vincular con esos contenidos prescriptos.¹¹¹ El equipo docente elige el “eje del año”, es decir, un tema a trabajar durante el año desde todos los ciclos, el grado de nivelación los talleres y el jardín.¹¹²

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

¹¹¹ “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).

¹¹² “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, 18/08/10).

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.

Entrevista a docente

Matemática es una de las materias que más entusiasma a los estudiantes, suelen demandar cuentas o actividades del área. Los maestros sostienen que los alumnos presentan menos dificultades y que esto puede estar asociado a sus prácticas cotidianas, dado que 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 pertinentes e importantes. A veces, esto puede traer discrepancias, otras los alumnos participan con mucho interés. Esto es parte de la construcción del sentido de lo que se está aprendiendo y enseñando, no está estipulado unilateralmente ni tampoco es invariante a lo largo del proceso.

También surgen temas frente a los cuales hay diferentes posturas, como el de la Ley de Matrimonio Igualitario, que se sancionó en el 2010 y fue una cuestión recurrente en las clases ese año. La mayoría de los estudiantes no estaba de acuerdo y los docentes argumentaban a favor de la ley.¹¹³ Cabe aclarar que en tercer ciclo del turno mañana había un estudiante que se asumía como gay y una estudiante en primer y segundo ciclo que eligió ser mujer (aunque biológicamente fuera varón). A pesar de que hubo alguna situación puntual de discriminación, la identidad sexual de estos alumnos era respetada.

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

¹¹³ “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, 02/09/10).

ocasiones esto favorece la participación en clase,¹¹⁴ pero no siempre constituye una motivación para integrarse a la actividad propuesta.¹¹⁵

¹¹⁴ «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 quince, tus amigas están embarazadas y tu prima también, vos no te cuestionás si tener un hijo a los quince 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 quince 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, joden, se divierten. B le dice al fotógrafo en un momento «son muy infantiles».

Al 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.

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, 02/09/10).

¹¹⁵ «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?

Además de los contenidos vinculados con áreas de conocimientos 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 3, y otros serán analizados en el Capítulo 5.

4.5.4 Procesos de enseñanza-aprendizaje

En la mayoría de las situaciones registradas se identifica una actitud de confianza por parte de los docentes hacia los estudiantes:

[Habla una integrante del equipo de apoyo] Siempre admiré el crédito que se les da a los alumnos, el lugar que se les da, ningún profe habla encima de ellos y eso les da un crédito en la relación que tienen sobre el saber (...)
[Continúa y dice que ella siente mucha admiración y la conmueve mucho el trabajo de los docentes, y además rescata la alta tolerancia al caos que han desarrollado los profesores, y que detrás de ese caos, los chicos trabajan.]

Reunión de equipo, 10/09/10

Algunos docentes mencionaron ciertos límites en el proceso de apropiación y construcción de saberes en el aula. Una referente del ámbito educativo con larga y reconocida trayectoria profesional 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:

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

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, 08/07/10)

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?

Entrevista a docente e investigadora

Para cerrar este apartado, es pertinente aclarar que la enseñanza no es un problema que se circunscribe 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”* (Terigi, 2004: 56). En este sentido, así como el equipo del CEIA fue instituyendo 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 se deberían implementar para que el problema de la enseñanza se asuma como un problema 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.

4.6 Ampliación de la forma escolar

El CEIA es una institución del sistema educativo y, en las entrevistas realizadas tanto a integrantes de la institución como a personas externas a la misma, es caracterizado como una institución “incluyente”. Recuperando el análisis de este capítulo podemos señalar que algunas prácticas y aspectos organizacionales creados y/o resignificados por el equipo docente favorecen que niños, niñas, adolescentes y jóvenes

se incluyan en procesos de enseñanza-aprendizaje y tienen 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 instituciones y programas, públicos y de ONGs, en los que los estudiantes pueden participar y acceder 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.

Atendiendo a los roles instituidos y las tareas que lleva adelante el equipo docente, se pueden identificar variadas fluctuaciones en la función y la convergencia de tareas de diversos tipos. Una conclusión común de esta investigación y de la realizada acerca de las políticas educativas en ciudades de América Latina que intentan dar respuestas específicas a los problemas de inclusión educativa de las poblaciones urbanas vulneradas, 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. (Terigi, 2009: 159)

Además, la modalidad de trabajo colectivo –instituida en el CEIA a partir de espacios informales y de dispositivos institucionales 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 en la institución. De esta manera, el equipo docente promueve una modalidad de trabajo y un reconocimiento de la labor docente en su dimensión colectiva e institucional.

El vínculo educativo se presenta como central en la dinámica institucional, tanto para promover la filiación cultural de los estudiantes como para 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 institucionales como parte de la propuesta educativa.

Hemos analizado también varias situaciones acontecidas en el aula y hemos identificado 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.

El CEIA ha construido 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 del centro se disputa otro modo de “ser escuela”. En una de las reuniones de evaluación, la coordinadora refiere que “*no somos una escuela para chicos en situación de calle*”, sino “*un modelo pedagógico, una forma de ser escuela*” (Reunión de evaluación, 17/12/10). Es en la práctica misma, en la cotidianeidad de las instituciones escolares donde está la posibilidad de:

(...) 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. (Cullen, 2008: 18).

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. (Dubet, 2004: 33)

La forma escolar está estrechamente vinculada con las formas sociales. Si bien en el siglo XX las instituciones escolares se organizaban dentro de un sistema, es decir, la escuela se ordenaba respecto de otras instituciones en forma horizontal y vertical, lo hacía con dificultad, por su propia inercia burocrática que no le permitía responder a los cambios externos.

Hoy se propone un <espacio institucional permeable a demandas> mediante la <especialización flexible> que supone la organización en red. La escuela no debe conservar ciertos bienes culturales, no debe basarse en las

tradiciones, sino que deber ser una gran procesadora de demandas externas (...). (Pineau, 2007: 38)

En contraposición con la *autoridad a oferta* imperante en el siglo XX, cuando el sistema educativo tenía una fuerte capacidad propositiva, se consolida la *autoridad a demanda*:

La escuela pierde su poder de autolegitimación como espacio educativo, como institución que tiene algo específico y distinto que decir y ahora son los sujetos consumidores (los alumnos, las familias, la comunidad) quienes en última instancia la autorizan en función de la satisfacción de sus demandas. Quedan habilitadas así formas de autoridad “a demanda”. (Pineau, 2007: 40)

Considerando el recorrido histórico, la propuesta educativa se fue construyendo a partir de la demanda de los estudiantes, dándole al proyecto pedagógico una impronta particular. Nuevas configuraciones sociales dan lugar a nuevas organizaciones escolares en las que se conjuga *la autoridad a oferta* de otros tiempos: los estudiantes conservan, pese a sus “fracasos escolares” previos, expectativas positivas sobre la institución escolar que giran en torno a la apropiación de herramientas para su futuro y a una propuesta alternativa a los espacios de socialización cotidianos. En palabras de los estudiantes: “*quiero estudiar, porque si no, no sos nada*” (C, 21 años)¹¹⁶, “*acá nos dan herramientas para saber cuáles son nuestros derechos y así poder aprender a que nos respeten como personas*” (M, 23 años)¹¹⁷. Esto ocurre junto con la *autoridad a demanda* construida a partir de las necesidades, inquietudes y vivencias cotidianas de los que concurren al centro educativo.

¹¹⁶ Testimonio tomado de *Crítica de la Argentina*, sección Sociedad, 23 de junio de 2008, “Reforma y posible cierre: Una escuela en Peligro”, Candelaria Schamun y Tamara Smerling.

¹¹⁷ Ídem.

Capítulo 5

Experiencias de los estudiantes en el CEIA

Este capítulo aborda los recorridos de los estudiantes dentro de la institución y los procesos de aprendizaje que vivencian a partir de la propuesta educativa. En la primera parte se analizan, por un lado, la situación de escolarización de los estudiantes y, por otro, sus expectativas hacia la institución escolar. Luego se presentan las experiencias educativas organizándolas en tres momentos: ingreso, permanencia y egreso. Se destacarán, en este sentido, los aprendizajes sociales que los estudiantes ponen en juego para integrarse a la dinámica institucional y para ampliar sus posibilidades de incluirse en otras propuestas sociales. Por último, se analizan las experiencias de los estudiantes como parte del proceso de ampliación de ciudadanía.

5.1 Expectativas y situación escolar

Los análisis de este apartado se inscriben en los enfoques interaccionistas desarrollados en el Capítulo 1, en tanto que la situación de escolaridad de los estudiantes del CEIA es producto de múltiples causas, como las biografías personales, las condiciones sociales y culturales y los dispositivos institucionales escolares. La propuesta es analizar las trayectorias educativas de los estudiantes contemplando las condiciones y contextos en los cuales se desarrollan, dado que no son solo productos de prácticas y decisiones personales y/o familiares. Asimismo, se presentan las expectativas que los estudiantes tienen con respecto a la institución escolar que, en varias oportunidades, actúan como promotoras para continuar sus trayectorias escolares.

Los estudiantes del CEIA viven situaciones de “múltiples pobreza”. Esta concepción de la pobreza trasciende las situaciones ligadas con las condiciones materiales de existencia y permite visualizar otras, como sostienen Sirvent *et al.*:

(...) 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”. (Sirvent *et al.*, 2006: 13)

De igual modo, los autores sostienen que es imperiosa 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 en el 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 de sectores populares, así como un interés por la Educación Popular (Sirvent *et al.*, 2006).

La escuela en sus orígenes fue una institución que, junto con otras, promovió la construcción de la infancia como etapa específica en la vida de una persona con necesidades y particularidades diferentes de las del adulto. Asistir a la escuela en la etapa de la infancia, entonces, se hizo parte de lo esperable para todas las personas. Por eso, cuando los niños y adolescentes no concurren a la escuela, las vivencias personales y sociales se leen como una pérdida de infancia, como una frustración, como un “error” a ser reparado, o un derecho vulnerado, entre otros. En contraposición, restituir el derecho a la educación en un ámbito institucional formal es restituir 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 relacionadas con el “mundo del adulto”, disfrutaban del juego sin importar la edad, como parte de un proceso de restitución de ciertas experiencias típicas de esa infancia no vivenciada. Una de las entrevistadas refuerza 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.

Entrevista a coordinadora de programa socioeducativo

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 al alumno se convirtieran en los pilares de la pedagogía moderna”* (Pienau, 1999: 49). Con respecto a la edad para transitar el nivel primario, lo

“normal” –estipulado– es que sea antes de los catorce años y que 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 que no es 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*” (Terigi, 2004). 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*” (Terigi, 2010: 102). Siguiendo con este análisis, 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 del sistema educativo en todos los niveles y modalidades da cuenta de la existencia de itinerarios de los estudiantes que se acercan a esa clase de trayectorias, también muestra que existen otras trayectorias escolares que se alejan de las teóricas, ya que asumen modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2010). 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 que tienen trayectorias escolares alejadas de las teóricas se les presentan dificultades para continuar su escolaridad. Por un lado, hay normativas y reglamentos escolares que estipulan los requisitos etarios para incluirse en las instituciones, según el nivel y la modalidad. Por otro lado, hay instituciones educativas que promueven prácticas informales, y no legales, para desalentar el ingreso de estudiantes con estas características. 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 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. (Tiramonti, 2007:108)

Muchos de los estudiantes del CEIA abandonaron la escuela, otros fueron “expulsados”, pero casi todos transitaron algunos años por primaria –de manera continua o discontinua– sin poder terminarla. Sin embargo, la mayoría desea asistir a la escuela, aprender y terminar su nivel primario. Estas motivaciones están ligadas al deseo de forjar un futuro y tener un proyecto de vida. Dentro de su cotidianeidad y de ese estado de incertidumbre constante –como hemos descripto en el Capítulo 3– se introduce y vivencia la idea de futuro y de proyecto de vida, y la escuela asume un rol importante en estas expectativas. Esta manera de identificar 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”* (Pineau, 1999: 44). Estos valores se entrecruzan con otros, que valoran la inmediatez, el consumo, la falta de perspectiva de futuro y de proyectos de vida estables, ya que, como señala Bleichmar:

(...) 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. (Bleichmar, 2012: 36)

La escuela adquiere sentido para el sujeto en tanto la experiencia escolar entra en el horizonte de sus expectativas de vida (Duschatzky, 1998) y la escuela se abre como una oportunidad a ser transitada. *“Para los jóvenes que asisten a la escuela, la experiencia institucional significa el pasaje al reconocimiento social, a otra sociabilidad y a nuevas retóricas de significación”* (Duschatzky, 1998:8). Así lo comunican los estudiantes del CEIA:

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.

Estudiantes del CEIA, Revista *La Realidad sin Chamuyo*, 2010: 3

Junto con las expectativas de poder comenzar y/o continuar su escolaridad, también están aquellas ligadas al rol docente y a las prácticas escolares. Es común que los estudiantes demanden contenidos asociados a la escuela. En una reunión de evaluación de 2011, una de las docentes exponía que los alumnos *“vienen a buscar contenidos escolares universales”*. En este sentido, la cultura escolar hegemónica está presente en los diversos actores y sectores 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”* (Pineau 1999:19). Algunos de los intereses de los estudiantes están vinculados con realizar cálculos matemáticos mediante algoritmos tradicionales, escribir en las carpetas individuales antes que en afiches o trabajar los contenidos de forma oral¹¹⁸, copiar del pizarrón y tener instancias de evaluación formales (las “pruebas”). Una práctica recurrente es el cuidado de la carpeta de clase: *“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”* (Entrevista a coordinador de programa socioeducativo). Una hipótesis es que los estudiantes buscan vivenciar prácticas asociadas a las culturas escolares hegemónicas y tradicionales como una manera de sentirse parte de la sociedad y de la cultura escolar.

5.2 Momentos del recorrido institucional

En este apartado agrupamos las prácticas de los estudiantes en tres momentos del recorrido institucional –ingreso, permanencia y egreso– para dar cuenta de las particularidades de cada uno. Cabe aclarar que estas prácticas están asociadas a las estrategias que despliega el equipo docente del CEIA y que estos momentos no son siempre lineales, es decir, lo trabajado en el primer momento en varias ocasiones tiene que ser continuado en las siguientes instancias. Al ingreso, el equipo docente hace foco en instituirlos como estudiantes del CEIA. Durante la permanencia, promueve

¹¹⁸ *“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).

aprendizajes ligados a los contenidos escolares y a 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 el momento del egreso cuando los estudiantes finalizan tercer ciclo, o cuando los egresados de años anteriores vuelven a la institución y se buscan alternativas para que realicen transiciones con otras propuestas educativas y/o laborales por fuera de la institución. A continuación se expondrá más detalladamente cada uno de los momentos mencionados.

5.1.1 Ingreso

Muchos de los niños y adolescentes que se inscriben en el CEIA realizan un proceso para asumir el rol de estudiante. Hemos señalado en varias oportunidades a lo largo de este trabajo sus experiencias, sus prácticas y legalidades y su necesidad de aprender o poner en juego formas de relacionarse acordes con las legalidades de la institución escolar y del CEIA en particular. De esta manera, para muchos asumir el rol de estudiante requiere de aprender y de apropiarse de prácticas que los habiliten a sostener procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación realizada sobre las Escuelas de Reingreso del Nivel Medio de la 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. (Tiramonti, 2007: 82)

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 que lleva a cabo el estudio, desarrolla el proceso de ingreso de un grupo de adolescentes que asisten al centro agrupados y se presentan como la “*ranchada de Belgrano*”. La autora señala cómo este grupo demuestra en varias oportunidades sus prácticas vivenciadas fuera de la escuela: la resolución de conflictos mediante el uso de la fuerza física, la demostración de “poder” provocando violentamente a docentes y estudiantes 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 del CEIA, sin desconocer su historia y sus prácticas de

vida pero inscribiéndolos en una historia diferente. 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”* (Wolman, 2013: 4). Después de otros episodios violentos –que ponían en riesgo sus vidas y las de los demás– y 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”* (Wolman, 2013: 4). Estos procesos iniciados a veces quedan trancos 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 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 diez años aproximadamente] en rehabilitación”* (Wolman, 2013: 4).

Las situaciones descritas evidencian que la educación es una apuesta continua y no hay posibilidad de controlar las variables en juego. Estas experiencias de confianza y apuesta están presentes en el CEIA, pero se requiere de sostenes colectivos y, a veces, extra institucionales –como las supervisiones– para continuar con las tareas cotidianas. Algunos de los estudiantes de esta *“ranchada”* han vuelto a asistir al CEIA (en ciertos casos, luego de estar en situaciones de encierro). A otros se los sigue esperando. Los docentes no hablan de “ex alumnos” porque su saber construido a partir de la experiencia en el CEIA les hace suponer que pueden retomar la escuela en otro momento de sus vidas, dado que, como sus cotidianos, son situaciones impredecibles.

A) Entrevistas de ingreso: pasaje simbólico entre “dos mundos”

Las entrevistas de ingreso se realizan a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que quieren inscribirse en el CEIA y, si son acompañados por un adulto referente, también se lo hace participar. Algún docente establece un diálogo para conocer al futuro

estudiante: se conversa sobre algunos datos personales, la trayectoria educativa, las expectativas respecto del CEIA, el conocimiento que tiene sobre el centro. También se socializa la propuesta de la institución.

Las entrevistas de ingreso o de “bienvenida”, como se denominan en el centro a partir del 2012, se fueron formalizando e instituyendo a lo largo del tiempo igual que otras prácticas escolares. A esta instancia se le atribuye un valor simbólico, en tanto que se identifica como un pasaje entre “la calle” y “la escuela”. Por supuesto, este pasaje no se agota en una mera entrevista pero, al menos, es una presentación de la propuesta del CEIA y de las pautas convivenciales que se establecen dentro de la institución, que determinan el “*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 ese ingreso: algunos estudiantes han dicho “*no traje el DNI*” o “*tengo que ir a buscar el pase*”, sin que el centro se lo haya solicitado. En una de las reuniones de supervisión en la que se intercambiaba sobre el ingreso de estudiantes al CEIA, la coordinadora general presenta una pregunta en torno al ingreso en cualquier momento del año lectivo:

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 integrantes 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 que ingresen constantemente chicos nuevos.

Una docente del Jardín plantea que es el cómo lo que le preocupa: –Es muy angustiante que un chico llore 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.

Reunión de Supervisión, 10/05/12

Hubo momentos en la historia de la institución en los que si solamente se conocía el nombre del recién llegado o si estaba acompañado por un estudiante de la institución, se le permitía ingresar al aula. Llevó un tiempo instituir las entrevistas de ingreso debido a que las opiniones acerca de ese dispositivo eran dispares. Si bien la visión generalizada del equipo era y es que “conocer” al estudiante –tanto en su nivel de escolarización como en su vida personal– es un proceso que va a continuar durante todo

el recorrido escolar, en un principio, algunos docentes identificaban la entrevista como una futura restricción al ingreso del estudiante mientras otros sostenían que no se ponía en juego la apertura a recibir a quienes tenían la intención de anotarse. Por el contrario, creían que se habilitaba un ingreso más formalizado mediante una instancia interpersonal en la que se conocía al futuro estudiante.

B) 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”* (Bleichmar, 2012: 128). 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, un rol de acompañamiento y de respaldo. Estos roles muchas veces se alternan. A veces, los integrantes de la familia biológica asumen el cuidado; en otras ocasiones, lo hacen integrantes de instituciones, entre otras variaciones que es posible observar.

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 adultos en su vida cotidiana. Aunque la presencia de adultos responsables no es excluyente para inscribirlos se considera importante para reconstruir su historia de vida. Al tiempo que los estudiantes construyen vínculos con los docentes, se abre la posibilidad de conocer sus vínculos afectivos y, si acercan algún teléfono o señalan la existencia de un adulto responsable, se lo invita a la escuela para conversar sobre la situación del estudiante o se lo llama para intercambiar sobre el recorrido dentro del CEIA. Pese a ello, muchas veces ha sucedido que los estudiantes han concurrido al CEIA e incluso egresado sin que haya sido posible conocer a las familias.

La participación y el acercamiento del CEIA a las familias de los alumnos suelen darse en diversas situaciones y a través de distintos dispositivos promovidos desde el

centro educativo: en las reuniones, en entrevistas a las que los integrantes del equipo las citan o que se realizan de forma espontánea porque algún referente se acerca a la institución, en el comedor (cuando acompañan a estudiantes niños al CEIA y permanecen un tiempo compartiendo alguna actividad). Algunas familias 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.

Entrevista a docente

Respecto de los estudiantes que viven o están referenciados con otras instituciones, se convoca al responsable o referente del estudiante en la institución. En general, este trabajo lo realiza el equipo de apoyo, pero se insiste en hacer una labor en conjunto y también los maestros asumen esa tarea al estar diariamente en la institución:

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 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.

Entrevista a integrante del equipo de apoyo

5.1.2 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 los estudiantes dentro de la institución identificando logros y dificultades personales y colectivos.

Las docentes del grado de nivelación evalúan el año lectivo 2012 en una de las reuniones, destacando que de un grupo inicial de 19 chicos inscriptos, 11 niños y niñas terminaron con una asistencia constante a lo largo de todo el ciclo lectivo. Las maestras socializan los objetivos que se propusieron y que conversaron con cada estudiante: tres se integraron a otras escuelas del barrio porque 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 que este “pasaje” es 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.

A) Estudiante N

En la reunión mencionada en el párrafo anterior, se conversó sobre un estudiante que ingresó catalogado por otras escuelas como “*pibe imposible*”. Los padres de la escuela 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 integrarlo paulatinamente después al trabajo en el aula y, por último, hacer que compartiera todas las actividades del grado de nivelación. Esto sucedió cuando el CEIA estaba en el edificio de la UOCRA, y 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 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.

Reunión de equipo, 10/09/10

N faltaba mucho a clase, lo que dificultaba pensar estrategias más continuas. En la reunión de evaluación referenciada, el resto del equipo docente valoró el trabajo realizado por las maestras del grado de nivelación y comentaron los cambios: de no poder sostener una actividad, N pasó a ser un estudiante que podía leer y realizar una tarea en el cuaderno junto con la maestra o de forma individual. Las maestras del grado sostuvieron que el trabajo con él 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 que 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 el equipo del CEIA. Actualmente, N cursa segundo ciclo del nivel primario y está integrado a la dinámica de su aula y de la escuela.

B) Estudiante M¹¹⁹

M es una estudiante del grado de nivelación de once 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.

Entrevista al padre de M, estudiante del grado de nivelación

¹¹⁹ En el Anexo (p. 9) se analiza el recorrido de M en la institución y el trabajo del equipo docente.

M ingresa con casi siete años y sin haber sido escolarizada. Con su incorporación comenzaron a desplegarse varias líneas de trabajo relacionadas con su situación educativa, su estado de salud y la situación de calle de ella y de su padre (quien asumía su crianza y cuidado), con el propósito de que M pudiera sostener su escolaridad. El equipo del CEIA empezó a trabajar en dos direcciones. Por un lado, trabajó hacia el interior de la institución para poder ofrecerle, dentro de las posibilidades, una propuesta educativa. Así decidieron que comience en el jardín para que, paulatinamente, se integrara al grado de nivelación, en el que hay otros niños y niñas de su misma franja etaria. Por otro lado, ante las problemáticas de salud y de vivienda que presentaba la familia, 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 realizado por el equipo de apoyo de la institución:

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.

Informe realizado para el Ministerio de Desarrollo Social de la CABA,
03/05/10

Las dos situaciones de estudiantes descritas dan cuenta de los procesos posibles que pueden vivenciar y de la preocupación e intervención por parte del equipo docente para que encuentren un lugar en la institución y se puedan apropiar de la propuesta educativa. Algunas líneas de trabajo están orientadas hacia adentro de la institución y otras se desarrollan en articulación con otras instancias institucionales. 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.

5.1.2 Egreso

Los maestros evalúan el egreso de un estudiante considerando el proceso de apropiación de contenidos y de prácticas previstas para un nivel primario así como los

procesos en torno a la asunción de un rol de estudiante, es decir, tomando en cuenta la posibilidad de que continúe su trayectoria escolar con habilidades tales como la responsabilidad, la autonomía y la organización.¹²⁰ Por ejemplo, en el año 2009 asistieron al CEIA 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 toman en consideración esto también en el 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. (Viñao Frago, 2002: 67)

Se han descrito en el Capítulo 4 algunas características del sistema educativo y de los circuitos institucionales que se generan para estudiantes que presentan mayores conflictos y/o instituciones educativas con un perfil más inclusivo. 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 pos primario que han sido pensadas para alumnos con un perfil “conflictivo” (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 situaciones de vida de estos estudiantes.¹²¹

¹²⁰ “*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», «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 mayúscula en el medio” (Entrevista a docente de primer y segundo ciclo).

¹²¹ “*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*

Los estudiantes que están en condiciones de egresar pueden tener diferentes actitudes frente a ese hecho. Algunos ansían ese momento y/o piensan que al estar en tercer ciclo “tienen” que egresar. 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, laboraba 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*”.

Entrevista a docente de tercer ciclo y a la coordinadora de talleres del CEIA

Así como se trabaja sobre el ingreso de los estudiantes, también se pone el foco en los egresados del nivel primario del CEIA. Alrededor del 2008 se comenzaron a hacer talleres en tercer ciclo sobre el egreso, conversando sobre expectativas y propuestas educativas de pos primaria. Generalmente participaba en ellos 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 aproximadamente ocho clases semanales con el propósito de “grupalizar” a los estudiantes de tercer ciclo que egresaban, de trabajar sobre algunos contenidos de matemática y lengua, y de compartir saberes y experiencias en torno al nivel medio. Comúnmente, los estudiantes no solían hablar sobre lo que podían hacer luego del tránsito por el CEIA o sobre el nivel medio, ya que

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 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, 10/09/10).

muchos no tienen familiares o personas cercanas que lo cursen. La experiencia de los talleres y especialmente del curso dio como resultado que se instalara el tema de egresados, 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.)¹²²

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 trabaja en tres dimensiones: individual, grupal e institucional. En la primera, los maestros realizan una evaluación inicial con los estudiantes haciendo historia sobre su trayectoria 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. Estos objetivos 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 y/o clases destinadas a los egresados, en los que se contemplan necesidades y deseos comunes. Por último, a nivel institucional, se realizan entrevistas con directivos y referentes de instituciones del nivel medio y con responsables del pos primario para pautar acuerdos y estrategias conjuntas en el seguimiento de estudiantes.

Tomar el tema de los egresados como una cuestión a ser trabajada desde el CEIA favoreció que estos tuvieran un lugar particular y que fueran acompañados por el resto de los compañeros en sus logros.¹²³ 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 particularidades del nivel medio y sus situaciones de vida. Muchos de estos estudiantes vuelven al CEIA, y se les ofrece participar de los talleres. Simultáneamente se realizan entrevistas con ellos para seguir

¹²² “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, 17/12/10)

¹²³ “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, 16/12/10).

pensando otros proyectos educativos y/o de vida. Algunos quieren volver a cursar tercer ciclo y, si se evalúa que no están en condiciones de asumir otra propuesta, se pauta que asistan a clases.¹²⁴

Dado que el CEIA es una institución de referencia para los estudiantes, cuando estos no logran enlazarse con otra institución educativa, muchas veces, regresan:

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.

Entrevista a docente

5.3 Aprendizajes sociales

La escuela como ámbito de socialización promueve aprendizajes sociales. Como se fue desarrollando a lo largo del presente trabajo, algunos están asociados a poder sostener procesos de enseñanza-aprendizaje dentro la escuela y del CEIA. Otros están orientados a vivenciar experiencias en ámbitos sociales diferentes. Ambos tipos de aprendizajes sociales 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, entre otros. De acuerdo con Toubes, partimos:

¹²⁴ “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).

(...) 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. (Toubes, 2008: 148)

Transitar por el CEIA les facilita a algunos alumnos aprender una nueva organización temporal y espacial. Como fue desarrollado en el Capítulo 3, muchos de los estudiantes con experiencias de vida en calle no tienen parámetros organizacionales brindados por la familia u otra institución, por ello, si no se les facilita parámetros, se les dificulta sostener una organización de tiempo y del espacio.

El trabajo de los docentes está orientado a esos aprendizajes sociales, que son propósitos explícitos del proyecto institucional:¹²⁵

Es todo, desde el subte, desde los guardas y los del subte que, una cosa es que ellos saltan y los agarran y que le digan “*eh, chabón, hijo de puta*”, otra cosa es “*pará, si vos sos de la escuela, hablá, vamos, te acompaño*”, “*si yo no tengo todavía el pase y tengo este papel, por favor, déjenme pasar*”. Para ellos todo es una mierda, todos son... bueno, 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 “Lazos¹²⁶”, 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 TUPAC [organización barrial Tupac Amaru] que tienen varias... Viste, con cosas en donde después ellos pueden meterse a, reinsertarse, empezar algo. “*Bueno,*

¹²⁵ “*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).

¹²⁶ Programa “Reconstruyendo Lazos” del Ministerio de Desarrollo Social de la CABA.

¿tenés problema de vivienda?”, no es solo esperar a que “el plan que me dé el Gobierno 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?”.

Entrevista a la coordinadora general del CEIA

También todo el trabajo promovido por el equipo de apoyo y las redes en las que la institución se inscribe están orientados a que los estudiantes se vinculen y participen de diversas instancias de socialización. Por ejemplo, que la concurrencia a un hospital o centro de salud sea una instancia de aprendizaje, en el sentido de saber con quién hablar para pedir el turno, cómo hablar, qué decir, qué no decir, etc. Los acompañamientos por parte del equipo del CEIA 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.

Entrevista a egresado

- **Viaje de fin de año**

Desde los primeros años del CEIA se organiza un viaje de fin año lectivo. Los alumnos son invitados a este viaje en el que participan estudiantes de todos los ciclos y del grado de nivelación. En general, han recurrido a “Turismo Social” o a “Turismo Educativo”¹²⁷, dos programas de las políticas públicas de alcance nacional que ofrecen hospedaje en dos complejos turísticos, uno en Chapadmalal (Provincia de Buenos Aires) y el otro en Embalse (Provincia de Córdoba). Estos dispositivos garantizan el hospedaje, el desayuno, el almuerzo y la cena. “Turismo Educativo” cubre el transporte desde la ubicación de la escuela hasta el complejo, pero “Turismo Social” no lo hace y los beneficiarios deben conseguir y pagar el transporte. Además, en los complejos se

¹²⁷ “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 19/08/13).

realizan algunas actividades (como caminatas, juegos y bailes), coordinadas por personal competente. La organización del viaje está a cargo del equipo docente del CEIA y los docentes que quieren y pueden acompañan a los estudiantes.¹²⁸

En la presente oportunidad se tomará esta propuesta para analizar los aprendizajes sociales que promueve. Los criterios para llevar a un estudiante de viaje se discuten en equipo todos los años. En general, se prioriza el vínculo de confianza, es decir, que los docentes puedan confiar en que los estudiantes que viajan van a sostener una buena convivencia, y que, ante alguna dificultad o conflicto suscitado, van a responder a la autoridad del docente y a las normas de convivencia trabajadas durante el año. También se considera el proceso que hizo el alumno en la escuela, es decir, que haya sostenido un proceso educativo.¹²⁹

Las experiencias vividas en el viaje suelen ser recordadas como placenteras y trabajosas. Por un lado, los docentes disfrutan de compartir otro contexto con sus estudiantes.¹³⁰ Por otro lado, estar pendientes de cada uno y organizar las actividades planificadas les demanda un trabajo continuo.¹³¹

¹²⁸ 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 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.

¹²⁹ “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, como 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).

¹³⁰ “Coordinadora: –Es algo, como que hay algo de, no sé, no es magia seguro pero hay algo de lo que se laburó 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 felicitarlos...

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 3er ciclo).

¹³¹ “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.

El viaje es esperado por los estudiantes. Los que han podido viajar quieren hacerlo todos los años y quienes no lo han hecho se enteran por sus pares y quieren sumarse a la propuesta. Aunque el financiamiento es resuelto a partir del trabajo del equipo docente, 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.

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 oportunidad de convivir con estudiantes de otras escuelas, entre compañeros, con sus hijos –en los casos en los que los hijos de los alumnos van al jardín del CEIA o no tienen con quién dejarlos-, y con los docentes, en un hospedaje agradable y con los servicios y comidas incluidos. Los estudiantes también valoran la posibilidad de conocer nuevos lugares con características geográficas y culturales diferentes a las de aquellos en los que viven. En este sentido, las experiencias adquieren un valor especial si las asociamos a sus experiencias de vida en calle, donde tienen que procurarse 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 y saber que lo que allí dejan está cuidado y es responsabilidad exclusiva de los estudiantes con los que comparten ese espacio muchas veces es una experiencia novedosa. En general, cuidan 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 conducta. Evidentemente, hay aprendizajes sociales que han adquirido 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 conductas se manifiesten.

A su vez, en contraposición, pueden ocurrir episodios que manifiestan rupturas con las normas de convivencia descriptas:

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).

Una docente relata que el último día del viaje, luego de haber pasado unos días tranquilos, uno de los alumnos, del barrio de Fiorito, 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.

Reunión de evaluación, 19/12/11

En este relato es interesante subrayar dos cuestiones. Por un lado, la lectura que hace una maestra del episodio de violencia. Por otro, la propuesta de involucrar a los estudiantes en la toma de decisión sobre cómo resolver el conflicto, dándoles voz para que puedan opinar, como una manera de generar una responsabilización colectiva que se diferencia de una sanción, porque se busca resolver el conflicto por otra vía, y no recurrir a la violencia.

5.3 Múltiples identificaciones

Las leyes vigentes consideran a todos los habitantes del país como sujetos de derechos y, en particular, como sujetos de la educación. Sin embargo, en general, se asocia 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. Reconocer a una persona en situación de calle como sujeto con derecho a la educación implica que existan propuestas que puedan alojar la complejidad de las situaciones que se desprenden de esa condición. En varias oportunidades, la coordinadora del CEIA ha expresado el deseo de muchos de invisibilizar a personas en situación de calle. Sin embargo, a partir del ingreso en el CEIA los estudiantes están inscriptos 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 que brinda dicha dirección. Esto ocurre porque, en sintonía con la lucha por la igualdad, no se conformaban con la alfabetización, sino que

defienden la posibilidad de que sus alumnos puedan obtener la acreditación del nivel primario, como otras tantas personas que están insertas en el sistema educativo.

Las experiencias que muchos estudiantes pueden vivenciar a partir de su participación en el CEIA habilitan a promover nuevas identidades, además de las de estudiante, ciudadano, compañero, etc. Es una apuesta de los docentes a contribuir con los alumnos en su configuración como sujetos, a que puedan participar 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 laburarlo 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.

Entrevista a docente

Las identidades se aprenden y son construidas en relación con otros. Esos otros van desde los más cercanos –vínculos parentales y familiares más amplios– hasta las instituciones, barrios, sociedad, etc. Por tal motivo, en el proceso de construcción de identidad, la relación entre los atributos externos que reciben y las autoatribuciones (lo que cada persona construye y de lo que se apropia), es significativa a la hora de reflexionar sobre esas construcciones identitarias. Los estudiantes vienen con “la mochila llena de atribuciones”, como por ejemplo, la de ser caracterizados como delincuentes, pobres, carentes, peligrosos, sin sentimientos, sin historias, incapaces de aprender, poco capaces de valorar la vida, etc. Las interacciones que se suceden dentro del CEIA son interacciones de múltiples identificaciones e intentan generar un quiebre en las características que les fueron atribuidas y que internalizaron como propias, ya que uno es en tanto hay otro que lo reconoce. La identidad, entendida como sedimentación de múltiples identificaciones, es una construcción dinámica y constante. La propuesta del CEIA les presenta la oportunidad de identificarse con el rol del estudiante, del niño,

niña, adolescente o joven que interactúa sin miedo con un adulto que se hace cargo de su rol.¹³²

5.4 Experiencia escolar y construcción de ciudadanía

Este apartado analiza las vinculaciones entre la experiencia escolar del CEIA y el proceso de construcción de ciudadanía de los estudiantes. Retomamos las conceptualizaciones sobre ciudadanía desarrolladas en el Capítulo 1, según las cuales la ciudadanía es un proceso en 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 la condición de ciudadano de los estudiantes del CEIA, sino que se cuestiona el no cumplimiento de ciertos derechos o el acceso parcial que tienen a ellos. El ingreso y el recorrido que los alumnos transitan en el CEIA restituyen el derecho de educación para muchos de los estudiantes, reafirmando los como sujetos de derecho a la educación.

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 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

¹³² “Claro, la idea es que los pibes cada vez más vayan pudiendo construirse como sujeto, sujeto conciente, en ese sentido es que está el aspecto, (...) el valor que ellos, de la palabra, el valor de su historia, el valor de lo colectivo, y sabemos que los pibes tienen que tener esa independencia, digamos, que puede tratar de pelearla, de volar cada día más, que ellos empiecen a tener proyectos de vida más a largo plazo porque los proyectos que traen los pibes acá son más inmediatos, cuestiones más básicas para sobrevivir, a empezar a tener relaciones, poder construir relaciones con los maestros, con los compañeros, con los otros talleristas, que, en un principio, va contra la corriente por el código que tienen los pibes de la calle, digamos, el primer desafío es eso, que los pibes empiecen a conocer y a construir de otra manera que, lamentablemente, no se da en la calle por la fragmentación, la realidades, las peleas, la bronca, la droga, todas las necesidades, todo lo que trae la urgencia” (Entrevista a docente de primer y segundo ciclo).

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.

Entrevista a docente de tercer ciclo

Como se ha señalado en varias oportunidades, el trabajo en torno a la construcción de ciudadanía es un trabajo integral que asumen y promueven los integrantes del equipo del CEIA y que se propone a los estudiantes. Una investigación (Kullock y Rocha, 2011) de análisis comparado acerca de personas en situación de calle realizada sobre el CEIA y el Proyecto “Arte Sin Techo” (AST) 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 (...) (Kullock y Rocha, 2011: 125)

En este plano, el trabajo orientado a la organización y participación de los estudiantes ha variado a lo largo del proceso de institucionalización por las características de los grupos de estudiantes. Al comienzo, muchos eran adultos y con experiencias de organización en colectivos sociales y/o políticos. En cambio, en la actualidad mayoritariamente son adolescentes y 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”* (Reunión de equipo, 03/09/10). A su vez, la supervisora de Centros Educativos en los inicios del CEIA también valora la participación 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” (Entrevista a supervisora de Centros Educativos).

Para muchos de los estudiantes que concurren en la actualidad, las primeras experiencias de organización y participación que han vivenciado son las promovidas por el CEIA. Un ejemplo de este tipo de experiencias es la elección de delegados y/o representantes por grupos para organizar 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”* (Reunión de evaluación, 19/12/11). Otro ejemplo a destacar es el taller de miniesculturitas con materiales descartables o reciclables que un estudiante llevó adelante en 2011. La coordinadora de talleres, junto con una integrante del equipo de apoyo, organizaron el 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 asumen diariamente el equipo del CEIA¹³³. Una tercera experiencia se

¹³³ *“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 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. (...)

realiza en el Jardín del CEIA, donde las maestras convocan 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 15.30hs, otras se quedaba alguna madre. Una vez se hizo una asamblea porque una nena venía sola con su hermano de siete 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.

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.

Reunión de evaluación, 16/12/10

- **Prácticas promovidas por el equipo docente y participación de los estudiantes**

Este apartado pretende dar cuenta de una modalidad de trabajo y de los procesos instituyentes que se generan a partir de ciertos propósitos. Es decir, frente a los mismos o similares propósitos y dependiendo del momento institucional, de las disponibilidades de tiempos por parte del equipo y de las reflexiones y evaluaciones, se promueven diferentes actividades y/o espacios de participación.

Una preocupación y un interés por parte del equipo del CEIA es reflexionar sobre la construcción de ciudadanía y promover espacios para la participación de los

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, 15/06/11, Turno Tarde, Taller de Arte de Contraturno).

estudiantes. 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”* (“Proyecto de Jornada Extendida”). En este sentido, los docentes asumen que su trabajo cotidiano está orientado a la construcción de ciudadanía:

Una de 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?

Entrevista a coordinadora de talleres

El equipo fue pensando espacios para explicitar esa formación en la construcción de ciudadanía. En el año 2009 se iniciaron clases de ciudadanía para todos los ciclos, que estaban a cargo de la coordinación y del equipo de apoyo y tenían una frecuencia semanal o quincenal. Luego de una evaluación se decidió que durante el 2010 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 en relación con la obtención de un edificio propio, dado que la UOCRA decidió no ceder el lugar para el año siguiente. Además, el Ministerio de Educación de la CABA no daba respuestas que garantizaran la continuidad del CEIA 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:

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...

Entrevista a docente de tercer ciclo y a la coordinadora de talleres

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 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 año, un representante de cada ciclo y del grado de nivelación participaba 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. Este espacio se sostuvo hasta la realización del acto de inauguración. En las reuniones de equipo previas y posteriores al acto surgieron propuestas relativas a la apertura de nuevos espacios en consonancia con la experiencia vivida, como la creación de un centro de estudiantes.

Otro espacio que se pensó para reemplazar las clases de ciudadanía fue una asamblea colectiva de alumnos y docentes del CEIA al comienzo de cada jornada escolar. Esta asamblea tenía lugar en el turno mañana y en el turno tarde, de modo que

todos pudieran participar socializando información, presentando conflictos, comentando novedades, etc.¹³⁴ 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.

Entrevista a docente de nivelación y tercer ciclo

El “saludo de la mañana”, este momento de encuentro antes de iniciar las clases, no cumple con todas las expectativas para las cuales fue creado. Sin embargo, los docentes decidieron sostenerlo ya que consideran que es parte de un proceso de apropiación de los estudiantes y docentes que lleva tiempo. Se aspira a que los alumnos logren apropiarse de ese espacio tomando la palabra y que pueda ser un momento de diálogo entre docentes y estudiantes de toda la escuela. Sin embargo, como afirma el docente, es difícil lograr que se sostenga por la tarde. El almuerzo es compartido por ambos turnos, por lo tanto, se decidió realizar ese encuentro al finalizar el turno tarde. Sin embargo, muchos docentes de ese turno se retiran antes dados los requerimientos de sus cargos, lo que hace que queden pocos maestros en la institución.

¹³⁴ “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 un rato 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, 31/05/11).

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 considerado negativo para la convivencia en la escuela. Por ejemplo, ante situaciones de robo en el aula los docentes conversan con el grupo acerca del respeto y el cuidado entre los compañeros y acerca de las normas institucionales y luego se les da un tiempo para que hablen 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: que propongan soluciones no acordes a las normas institucionales o que no preserven el respeto por los derechos de todos. Un acontecimiento dejó una marca en este sentido, y suele ser recordado al momento de dar participación a los estudiantes en hechos que afectan a la institución y al vínculo entre ellos o con los docentes. 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, responsabilizaban a la mujer y sostenían que ella se “merecía” ese golpe por provocarle celos. Los docentes intentaron problematizar la situación y reflexionar al respecto y fueron ellos los que tomaron la decisión final de sancionar al responsable del acto violento.

Se evidencia el interés en hacer participar a los estudiantes de otros espacios y la posibilidad de que un centro de estudiantes acompañe el proceso de institucionalización del CEIA. Sin embargo, las distancias que a veces se generan entre la convivencia propuesta por la escuela y la subjetividad de los estudiantes y/o las maneras de abordar los conflictos entre ellos –es decir, las diferentes legalidades en juego– generan situaciones que ameritan la discusión docente acerca de qué tipo de participación se les da a los estudiantes, qué pueden decidir ellos y qué no. Durante el 2013, en varias reuniones de equipo docente se ha reflexionado y debatido en torno a la participación estudiantil y en torno a poder promover un “Consejo de Convivencia” con representantes del cuerpo docente y de los estudiantes, además del proyecto del centro de estudiantes ya mencionado.

Una manera posible de visualizar qué procesos de la construcción del ser ciudadano se promueven desde el equipo y de determinar de cuáles se apropian los estudiantes es identificar el perfil del egresado de la institución. La investigación de Kullock y Rocha sobre el CEIA y el Proyecto Arte Sin Techo 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. (Kullock y Rocha 2011: 151)

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). (Kullock y Rocha, 2011: 151-152)

Los estudiantes se acercan al CEIA con experiencias educativas y escolares previas en las cuales, muchas veces, los han “clasificado” como estudiantes con “*sobriedad*” o como “*chicos problema*”. Sin embargo, el deseo por aprender y por asistir a una institución escolar se conserva y generalmente está asociado a las expectativas que los estudiantes tienen respecto de la escuela: la posibilidad de vivenciar experiencias que los orienten y ayuden a construir un proyecto de vida y la participación en prácticas que los reconozcan como estudiantes, como parte de un colectivo valorado socialmente.

El equipo docente despliega variadas estrategias para recibir a los estudiantes, para acompañarlos en sus procesos de escolarización y para facilitarles el tránsito a otras instituciones educativas o de otra índole luego de su acreditación del nivel primario. Al mismo tiempo, abre espacios de participación dentro del CEIA y en otros ámbitos como parte de los aprendizajes sociales promovidos.

Por último, para poder identificar qué tipo de ciudadanía se promueve en el CEIA, recurrimos a las categorías desarrolladas por Litichever (2009), quien analiza el vínculo entre las instituciones y la construcción de ciudadanía. La autora señala tres tipos de categorías, a saber:

- una trayectoria institucional funcional con baja construcción de ciudadanía
- una trayectoria institucional funcional/participativa con construcción de ciudadanía fragmentada
- una trayectoria institucional con construcción de ciudadanía moderada

Las dos primeras categorías expuestas no reconocen los condicionamientos de la pobreza y asumen prácticas estigmatizantes, a partir del supuesto de que los problemas y falencias de los niños y sus familias son individuales. En la primera existe una escasa posibilidad de negociación entre los trabajadores y los “usuarios” de dichas instituciones. La segunda promueve mayor participación y ámbitos de negociación, pero solo en el marco de la individualización de los problemas.

En las instituciones identificadas con la tercera categoría, la de una trayectoria institucional con construcción de ciudadanía moderada, los participantes ingresan a partir de una decisión deliberada y no como una mera respuesta a necesidades inmediatas (comida, ropa, baño). En ellas hay posibilidad de negociación dentro de los ámbitos institucionales. En esta última categoría puede ser incluido el CEIA, en tanto hay una visualización de los problemas y condiciones de vida de los estudiantes, una identificación con causas más estructurales (de índole económica, cultural y social) y las responsabilidades no se reducen al ámbito individual y/o familiar. Por otro lado, los estudiantes con experiencias de vida que incluyen procurarse el sustento y cubrir sus necesidades eligen deliberadamente asistir al CEIA. Aunque existen estudiantes que se acercan a la institución para cubrir necesidades básicas –como la de alimento en el comedor–, la continuidad en la participación está motorizada por la búsqueda de la integración a procesos educativos. En cuanto a los ámbitos de negociación, los docentes continuamente negocian las propias expectativas y las de los estudiantes, así como negocian las prácticas instituidas en las vidas de los alumnos y las que se instituyen dentro del CEIA. Esto ocurre de manera informal o en ámbitos destinados específicamente a ese fin, por ejemplo, una entrevista o una reunión.

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 del CEIA demuestra el grado de interés que los estudiantes tienen en la propuesta y la necesidad de constituir y brindar este tipo de espacios educativos que incluyen a la población estudiada. Al mismo tiempo, pone en evidencia una situación de desamparo que no cede y frente a la que el equipo docente promueve diferentes respuestas con el objetivo de abordar las problemáticas presentadas.

Capítulo 6

Consideraciones finales

La investigación realizada nos ha permitido analizar el proceso de institucionalización del CEIA. Se ha reflexionado así especialmente sobre las prácticas docentes y estudiantiles y sobre los sentidos que los actores les atribuyen a las mismas. Se han analizado también las modificaciones de los aspectos organizacionales y culturales, así como los conflictos suscitados en ese proceso y en la cotidianeidad de la institución escolar. Las modificaciones instituidas tienen como objetivo ampliar los procesos de escolarización para poder incluir a estudiantes con experiencias de vida en calle.

En este capítulo hemos organizado las consideraciones y análisis finales en torno a **cuatro ejes**: el primero se ocupa de **la institución**, como aquello que se ha cristalizado hasta el momento y asume rasgos característicos por los cuales puede identificarse el CEIA. El segundo refiere a las **políticas públicas** y a las **capacidades estatales**, así como a las respuestas locales para ampliarlas. El tercero alude a las **legalidades en juego**. Este eje identifica tres maneras de regular las prácticas de los participantes del CEIA y además analiza las tensiones existentes. El cuarto nuclea los análisis desarrollados 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.

6.1 Institución

La institución estudiada fue analizada como una “bisagra” entre las políticas públicas existentes y las prácticas educativas promovidas por el equipo docente del CEIA 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 del equipo docente orientadas a las problemáticas vinculadas con la vida de los estudiantes: la salud (el cuidado del cuerpo y 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 que se presentan, en especial, el de cómo dar respuesta a situaciones problemáticas generando las condiciones para un proceso de aprendizaje y de construcción de circunstancias subjetivas que promuevan prácticas y proyectos iniciados y sostenidos de manera autónoma y responsable por los sujetos involucrados.

Esta variedad y cantidad de dimensiones de trabajo asumidas por el equipo se convierte en un problema en la medida en que dificulta mantener el trabajo en el aula y/o recarga la tarea docente. Con respecto 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 los bienes sociales y culturales que se pretende que la institución escolar socialice. En relación con el segundo aspecto, 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 den respuestas a estos derechos no garantizados. A lo largo de la historia del CEIA se fueron creando dispositivos institucionales que alivian la “sobrecarga” o facilitan 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 que se realiza frente a las realidades de los estudiantes. Entonces, por un lado, se instituyen espacios que favorecen las condiciones de trabajo pero, por otro, se suman actividades y proyectos que requieren de nuevas tareas.

Frente a un Estado que no llega a atender a las múltiples problemáticas de los estudiantes, se encuentra un equipo de trabajo que busca continuamente ampliar la propuesta para responder a las necesidades y deseos de quienes participan en ella. En este sentido el proceso de institucionalización del CEIA fue y es muy dinámico. Podemos caracterizarlo recurriendo a la física como un proceso que tuvo *dos fuerzas*:

una *centrípeta*¹³⁵ y otra *centrífuga*. La primera alude a la búsqueda de recursos, docentes y proyectos que puedan integrarse y potenciar la propuesta institucional del CEIA. La segunda refiere a la articulación con otros actores en pos de que avalen el proceso de institucionalización, participen de acciones que “defiendan” las prácticas instituidas y acompañen el pedido de mejores condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se vincula con la articulación con otras instancias públicas y ONGs en las que el equipo docente puede delegar el tratamiento de algunas problemáticas o la promoción de proyectos de vida.

6.2 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, a medida que fue creciendo la propuesta educativa y fueron confluyendo diversas instancias del Ministerio de Educación de la CABA, el equipo comenzó a referenciarse en colectivos más amplios como el gremio docente y a reconocerse como parte de un sistema educativo, aunque no se dejan de identificar las diferencias entre las prácticas tradicionales y hegemónicas de éste y las del centro.

La simultaneidad de programas socioeducativos existentes en la CABA de por sí no implica una política, esto es, la existencia de una direccionalidad que aúne la finalidad de todos los programas. 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, con la excepción del Programa “Puentes Escolares”, 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 calle a ciertos bienes educativos y culturales.

¹³⁵ **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’.

Considerando las políticas públicas analizadas, tanto las educativas como las de otros ámbitos y aquellas que corresponden a diferentes niveles del Estado, en los capítulos anteriores se señalaron algunos límites en las capacidades estatales. Ante estos el equipo docente fue dando respuestas localmente recurriendo 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.

1) Acudir a múltiples instancias del Estado

La propuesta institucional y la POF del CEIA fueron constituidas por varias instancias del Ministerio de Educación de la CABA. Por un lado, fueron constituidas 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, la propuesta institucional y la POF fueron conformadas por los programas socioeducativos, que son instancias 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 singularidad deviene en una fragilidad institucional: el equipo del CEIA debía acordar o negociar constantemente la continuidad de los docentes en sus cargos. Esta continuidad era requerida por el proyecto de “Jornada Extendida” y debía acordarse con las coordinaciones de los programas o con las autoridades de Direcciones o Gerencias Operativas. En otros momentos, esta singularidad se constituyó como una fortaleza: el CEIA podía recurrir a diferentes instancias en búsqueda de recursos y docentes en pos de hacer crecer el proyecto institucional y promover mejores condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la constitución de la llamada “pareja pedagógica”.

Además, el equipo del CEIA ha recurrido a otros Ministerios para ampliar la propuesta institucional y facilitar el acceso de los estudiantes a otros programas. De esta manera se buscaba que los alumnos pudieran tener mejores condiciones para transitar su escolaridad y se lograba promover proyectos de vida que se alejaran del estado de incertidumbre en el que muchos se encuentran.

2) Apelar a diferentes niveles del Estado

Cada nivel del Estado (jurisdiccional y nacional) tiene autonomía política al ser parte de un gobierno federal. El equipo docente del CEIA recurre a diversos Programas y Ministerios, tanto de la CABA como de la Nación, considerando 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 que les dan respuesta, realizan un análisis en relación con las políticas públicas vigentes y deciden por dónde comenzar o potenciar la búsqueda de recursos. Así, por ejemplo, en los últimos años del proceso de institucionalización han convocado a diversas instancias del Gobierno Nacional para que integren propuestas llevadas a cabo por sus Ministerios, ya que el Estado Nacional está en un proceso de recuperar soberanía política para favorecer a los sectores populares promoviendo políticas públicas en las que el Estado aparece como el principal responsable en la garantía de los derechos.

3) 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 escribiendo “situación de calle”. De esta manera, se hace pública la condición de vida de muchos estudiantes y el GCBA toma conocimiento de la vulnerabilidad de los mismos. Además, la propuesta institucional creada por el equipo docente incluye alumnos con experiencias de vida en calle ampliando así los procesos de escolarización presentes: el CEIA es parte de un sistema educativo que en la actualidad involucra a estudiantes con otras condiciones de vida a las esperables en el “estudiante tipo”.

4) Establecer alianzas con otros actores

El proceso de institucionalización estuvo signado por las alianzas con diferentes actores que tenían el objetivo de crear, enriquecer e instituir una propuesta educativa. 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 socioeducativos 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 que ponga en condiciones dignas y seguras 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.

5) Inclusión de recursos dispersos en una propuesta más integral dentro de un horizonte de igualdad

El proyecto institucional que se fue construyendo y consolidando a partir del 2007 como proyecto de “Jornada Extendida” tiene el propósito de un abordaje integral de la educación. Asimismo, la búsqueda constante de articulaciones con otros ámbitos públicos, además del educativo, demuestran el interés por considerar varias dimensiones de la vida de los estudiantes en la propuesta institucional:

A partir de una concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva ya fue planteada históricamente a través del concepto de educación permanente (Sirvent *et al.*, 2006: 6).

Dado que es un proyecto institucional no se 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 son consideradas un límite para el aprendizaje. Asimismo, apuntan a la implementación de aspectos organizacionales particulares en la institución para lograr objetivos universales, en especial la restitución del derecho a la educación. Se oponen así a la idea de “contener” a la población “en riesgo”.

Para concluir este apartado es preciso subrayar que la ausencia de una normativa sobre la propuesta educativa institucional del CEIA ha traído múltiples inconvenientes cotidianos. Además, conlleva límites para replicar la experiencia. La propuesta del CEIA está instituida pero aparece 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 abriendo 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 y 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 praxis gubernamental.

6.3 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 mutuo. 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 en los procesos de escolarización 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, sino que son problematizados, discutidos en el interior del equipo, y luego son consensuados, rechazados o se promueven otros que puedan alojar a los estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde los inicios del CEIA, el equipo docente se ha mostrado dispuesto y ha incluido a actores externos a la institución que contribuyeron con sus saberes, reflexiones, experiencias de investigación y sistematización de prácticas alternativas a

las hegemónicas dentro del sistema. Además, estos actores externos sostuvieron un diálogo con el equipo docente, tuvieron una actitud de escucha y brindaron herramientas que respondían a los desafíos de la vida institucional. Esta situación puede ser leída como la búsqueda de un *control legítimo* sobre prácticas que involucran a una gran cantidad de actores, entre ellos muchos niños y adolescentes. 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. (Davini, 1995: 73)

A continuación se enuncian tres formas de legalidades identificadas en el proceso de análisis. Las legalidades están orientadas a regular las prácticas que forman parte 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. Además, se señalan las tensiones presentadas en los procesos de institucionalización de estas legalidades.

1) 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, entre otros, formas de regular las prácticas de los actores participantes. Como hemos señalado, a veces estas culturas escolares están presentes de manera implícita, por eso ciertos autores refieren a una *gramática escolar*. En el caso del CEIA y las propuestas educativas en las que los docentes se proponen integrar a los estudiantes, algunos aspectos de esa gramática se vuelven explícitos, se promueve la reflexión y se intenta modificar aquello que excluye a los estudiantes de una experiencia educativa.

Pero 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 escolares 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 que se esperan de un estudiante, de un docente, y de una institución escuela. Estas características son parte de identidades de colectivos mayores: estudiantes, gremio docente y sistema educativo. A lo largo de este informe se han identificado rasgos característicos 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 de estudiantes según el nivel de escolarización, entre otros.

Existen tensiones cuando esta legalidad se contradice con otras presentes en la dinámica institucional, como lo hemos desarrollado en el Capítulo 3: las experiencias de vida en calle, y las “*ranchadas*” en particular, conllevan legalidades que muchas veces distan de aquellas propuestas por el CEIA. Tal es el caso, por ejemplo, del uso de la fuerza física para la resolución de conflictos. Debido a las tensiones 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 5, las “distancias” entre las diferentes legalidades en juego presentan situaciones que ameritan la discusión del equipo docente en torno a qué tipo de participación se les da a los estudiantes: qué pueden decidir ellos y qué los docentes. Esto ocurre, por ejemplo, frente al no cumplimiento de una norma por parte de un estudiante o cuando hay conflictos entre dos “*ranchadas*” y los participantes de las mismas quieren resolverlos bajo su legalidad en la escuela.

2) Vínculos educativos

Hemos desarrollado la importancia que han cobrado los vínculos personales y afectivos en las instituciones educativas, contraponiendo cierta centralidad de “lo relacional” con el 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 aceptado 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 que adquiere en el CEIA, ya que muchas veces los estudiantes recurren a los vínculos que se generan dentro de la institución escolar como una forma de dar respuesta al “vacío” que encuentran en los vínculos primarios de sus vidas. De acuerdo con Duschatzky *“al parecer, la escuela no solo funciona como el umbral mínimo de reconocimiento social sino también como el soporte afectivo que viene a suturar relaciones primarias profundamente quebradas (violencia familiar, padres sin trabajo, abandonos, etc.)”* (Duschatzky, 1998: 9). La segunda cuestión es que el equipo del CEIA orienta sus prácticas a construir un vínculo adulto subjetivante basado en el reconocimiento mutuo y en una inscripción simbólica que habilite a los estudiantes 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 que son 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 que trasciende el vínculo personal. En ese sentido, los vínculos educativos también regulan las prácticas de los actores intervinientes.

Reconocer la afectividad en las relaciones personales dentro de una institución 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 una propuesta institucional y política más amplia.

3) Trabajo en equipo

El trabajo colectivo se ha convertido en una legalidad para los docentes y estudiantes: es una modalidad que puede disminuir las decisiones y prácticas 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 de estudiantes son debatidas, reflexionadas y consensuadas en equipo. Asimismo, se han descrito las formas organizacionales para materializar esta modalidad de trabajo. También se ha señalado que es una modalidad 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 han tenido la experiencia de vivenciarla y la prejuzgan.

Esta forma de trabajar conlleva nuevos desafíos dado que la cultura escolar hegemónica y la mayoría de los ámbitos de la sociedad 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. Además, es preciso subrayar que el trabajo colectivo trasciende el equipo docente del CEIA. La articulación con otros actores en favor de ampliar y sostener la propuesta institucional está enmarcada en un trabajo colectivo de mayor alcance.

6.4 Forma escolar

Hemos presentado en el Capítulo 1 algunos **aspectos organizacionales** característicos de la institución escolar y los hemos analizado en los diferentes capítulos. En este apartado reunimos estos aspectos vinculándolos con los **procesos tendientes a la estructuración y desestructuración**¹³⁶ de la organización escolar. En el Capítulo 1 hemos recurrido al texto de De Alba (2007) que da cuenta de cómo los procesos de estructuración y desestructuración conviven y de cómo estos últimos contemplan elementos de viejas estructuras. Por un lado, ciertos 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”. Por otro lado, los integrantes del equipo reconocen que ciertos aspectos de la organización tradicional y hegemónica contribuyen en la dinámica cotidiana. Esto sucede porque forman parte de los bagajes culturales de la sociedad, y en este sentido, son aspectos comunes entre los que participan de la institución y son requeridos por los propios estudiantes, o bien facilitan el ordenamiento y jerarquización de las prácticas escolares.

¹³⁶ Cabe aclarar que el término *desestructuración* alude a procesos de modificación de prácticas y sentidos instituidos, sin que ello conlleve una connotación negativa.

A continuación recuperamos cinco aspectos de la organización escolar: espacio, tiempo, roles docentes, contenidos y estudiantes. Retomaremos algunas reflexiones de los capítulos anteriores para identificar procesos de estructuración y desestructuración en torno a los mismos.

1) Espacio

Con respecto al espacio, se pueden identificar dos dimensiones interrelacionadas, una **subjetiva** y otra **objetiva**. En relación con la primera, se han problematizado los límites espaciales y simbólicos de la institución escolar. Algunos temas analizados en el Capítulo 3 dan cuenta de que las realidades propuestas desde la institución escolar se entrecruzan con realidades diferentes, protagonizadas por los estudiantes en otros ámbitos de socialización. Como señala Duschatzky:

La escuela, en este escenario, comienza a perfilarse como una frontera de distinción, como un espacio simbólico que, si bien no cierra todos los dislocamientos discursivos, introduce nuevas representaciones sobre lo social. No se trata de la creación de un nuevo esencialismo, sino de la emergencia de un espacio simbólico que da lugar a la irrupción de nuevos horizontes de sentido.

La escuela en estos contextos parece ser la institución de la frontera. Al tiempo que genera distinciones y socialidades encontradas entre los que asisten y no asisten a ella, está allí poniendo en contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación de lo social: la violencia y la corporización de los conflictos versus la simbolización, que encuentra en la palabra otros modos de procesamiento de la experiencia. Ambas lógicas conviven en el mismo territorio, disputando lugares de legitimación. (Duschatzky, 1998: 5)

En este sentido, la autora sostiene que las fronteras de la escuela pueden ser vivenciadas más que como un límite como un horizonte, ya que habilitan la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas.

En relación con la dimensión objetiva, se puede identificar un proceso de estructuración que parte de localizaciones precarias y que continúa con la demanda de obtener 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 sus quince años por cuatro edificios diferentes. Los tres primeros pertenecían a otras instituciones que cedían parte de sus espacios para el funcionamiento del CEIA y el último es de uso exclusivo del centro. Cada mudanza vino acompañada

por un cambio en la propuesta educativa institucional. Estos cambios edilicios pueden ser leídos como inicio y culminación de ciertas etapas del proceso de institucionalización, tal como fue analizado en el Capítulo 2.

Al mismo tiempo que se estructuraba espacialmente como otras instituciones educativas, se daban procesos de desestructuración. Por un lado, en el espacio institucional del CEIA se desarrollan múltiples propuestas en articulación con otros actores no pertenecientes al centro. Por otro, las propuestas educativas institucionales no están completamente alojadas en los espacios netamente escolares, sino que el trabajo en red con otras instituciones y propuestas educativas promovidas por fuera de ese espacio, como los viajes de fin de año, conllevan una configuración institucional que trasciende el aula y la escuela.

2) Tiempo

El tiempo también puede ser valorado en estas dos dimensiones, subjetiva y objetiva. En relación con la **dimensión subjetiva**, muchos de los estudiantes del CEIA toman la organización temporal de la institución como un parámetro temporal para organizar su cotidianeidad. Hemos señalado el estado de incertidumbre y la falta de organizadores temporales intersubjetivos u objetivos, como tener una rutina familiar, de quienes tienen experiencias de vida en calle. Los horarios de ingreso y salida del CEIA y la división entre días de semana y fines de semana, por ejemplo, colaboran a que muchos de los estudiantes organicen 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 frente a algunas situaciones de los estudiantes que los alejaban de promover procesos de aprendizaje a largo plazo. Asimismo, se instituyó 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 la promoción de proyectos a futuro en tanto es posible esperar porque hay un mañana para continuar trabajando y haciendo.

Con respecto a la **dimensión objetiva**, durante el proceso institucional y de crecimiento de la propuesta educativa fue necesario estructurar el tiempo de la “caja horaria” para incluir las actividades que se fueron sumando. Esto amplió el tiempo de trabajo con los estudiantes y generó subdivisiones en el interior de la jornada escolar. Asimismo, cotidianamente 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 de los estudiantes en una estructura temporal y para que los alumnos puedan sostener un encuadre de trabajo. 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 fortalecer la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de esa condición.

3) Roles docentes

Cada docente fue convocado por las autoridades de sus dependencias administrativas pedagógicas para cumplir una función. Sin embargo, al integrarse al equipo del CEIA, muchos han resignificado esa función y han creado un rol particular dentro de la configuración institucional del equipo. Este rol ha sido desarrollado contemplando las necesidades y los recursos vigentes y pensando el modo de potenciar algunas líneas de acción. Las modificaciones han sido acordadas colectivamente. También se han observado cambios en la función, docentes convocados a cubrir un cargo fueron reubicados en otra función, y se han creado nuevas funciones en el ámbito educativo como la figura de operador, que atiende a cuestiones mencionadas en el Capítulo 4.

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 son necesarios estos momentos que permiten acordar conjuntamente las tareas que aborda cada integrante del equipo.

Estos procesos de estructuración también están ligados a las características de la función de cada uno, es decir, a lo esperable de cada función en relación con las prácticas hegemónicas y tradicionales del sistema educativo, con los lineamientos pedagógicos de las autoridades de las que dependen y con las expectativas de los estudiantes hacia esas funciones. Los docentes contemplan estas expectativas vinculadas con la función docente, dado que 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 5.

De esta manera, podemos concluir que la construcción de roles en el CEIA tiene un carácter muy dinámico y se realiza considerando las prescripciones y expectativas sobre la función y la dinámica institucional en que se inserta.

4) 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 que se pretende enseñar para que sea apropiado por los estudiantes. En este sentido, los contenidos son también los aprendizajes sociales.

Los contenidos se estructuran teniendo en cuenta la situación de vida de los estudiantes (sus expectativas, deseos y necesidades) y los contenidos universales que se pretenden que la institución escolar socialice. Asimismo, en la propuesta educativa conviven procesos de desestructuración, en tanto se promueven procesos de aprendizajes en variadas propuestas que contemplan 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 que comprenden contenidos escolares y modos de ser estudiante y ciudadano. Pero considerando el punto de partida de muchos estudiantes del CEIA, estos aprendizajes sociales cobran un valor particular, ya que les facilitan acceder a espacios de socialización diferentes y recurrir a otras instancias públicas para lograr el cumplimiento de sus derechos vulnerados.

Hay algunas cuestiones que no fueron contempladas en este estudio y que resulta necesario profundizar. Una se encuentra relacionada con el trabajo didáctico, que si bien no está escindido del trabajo institucional, adquiere particularidades que es necesario considerar al hacer foco en los procesos que despliegan estudiantes y docentes para enseñar y apropiarse, por ejemplo, de contenidos de Matemática. Hemos recurrido a una investigación que tuvo como objeto de estudio 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.

5) Sujetos de la Educación: estudiantes

La propuesta institucional 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. Esto conlleva que sean reconocidos como estudiantes y se los iguale a sus pares. Se han identificado procesos de estructuración en torno a la construcción del rol de estudiante por parte de quienes participan. También se han analizado las posibilidades que se producen respecto de generar múltiples identificaciones participando de diferentes ámbitos de socialización y de propuestas variadas.

Podemos distinguir también procesos de desestructuración en torno a la figura tradicional y hegemónica de estudiante del sistema educativo de la CABA, en la cual irrumpe un niño que se levanta en una plaza y que luego ocupa un lugar en el aula de una institución escolar. Esta escena denuncia parte de las injusticias vigentes y de los caminos por transitar: la escena deseable es que este niño se levante en un hogar, familiar o no, y que pueda estar en condiciones de asistir a cualquier escuela primaria de la CABA. Lejos de naturalizar la injusticia que viven muchas personas en situación de calle, estos niños, adolescentes y jóvenes son convocados a la restitución de algunos de sus derechos.

6.5 Restitución del derecho a la educación, ciudadanía e igualdad

Al finalizar este capítulo queremos considerar las prácticas docentes en respuesta a los desafíos que este proceso de institucionalización les ha presentado. Constituyen *una auténtica invención del hacer*:

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 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. (Terigi, 2008: 207)

En este estudio de caso se han identificado aportes en relación con el 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 identificado algunas prácticas docentes para darle respuesta. Asimismo, hemos señalado estrategias docentes 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 en el proceso de institucionalización, especialmente estudiantes y docentes, han contribuido a procesos de ampliación de la ciudadanía. Por un lado, los docentes se constituyeron como sujetos de las políticas públicas en tanto se comprometieron con los estudiantes y sus realidades vividas y promovieron una propuesta escolar que incluyera a los alumnos en un horizonte de búsqueda de igualdad. Tyack y Cuban (2001) mencionan dos problemas en relación con el poco o nulo éxito de algunas reformas educativas. Uno de ellos alude a que las reformas eran demasiado intramurales, por lo tanto no promovían un movimiento social más amplio que acompañara el cambio educativo y abarcara a colegas y otros actores que acompañaran y legitimaran ese cambio. El segundo problema es la sobrecarga de los docentes:

El cambiar las pautas organizativas básicas creó una sobre carga para los maestros, pues no simplemente añadía nuevas tareas a rutinas ya familiarizadas, sino que exigía que los maestros remplazaran la antigua conducta por una nueva y convenciesen a alumnos, colegas, padres y juntas

escolares de aceptar las nuevas pautas como normales y deseables. (Tyack y Cuban, 2001: 211)

Esta sobrecarga objetiva en las tareas puede tener una dimensión subjetiva. Los docentes del CEIA encuentran sentido a las tareas que realizan, y en este sentido, la sobrecarga puede interpretarse o vivirse de manera diferente, el ser parte de un equipo, sentirse protagonista de una propuesta institucional novedosa, participar de procesos educativos en los que los estudiantes vivencian otras oportunidades educativas, por mencionar algunos ejemplos. Cabe considerar también la carga que sobrellevan a nivel subjetivo al ser testigos de realidades injustas y desiguales protagonizadas por sus estudiantes. En relación con el primer problema mencionado por los autores, la configuración institucional del CEIA ha logrado expandirse desafiando los límites tradicionales y el equipo del CEIA se ha vinculado con diversos actores del ámbito público y de ONGs para dar a conocer su propuesta. Sin embargo, se trata de un proceso abierto de disputa en torno a la legitimación de la experiencia dentro de sectores del Ministerio de Educación de la CABA y del sistema educativo y se busca que la propuesta del CEIA pueda ser contemplada a la hora de proponer propuestas educativas “inclusivas” de mayor alcance.

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 instituye como estudiantes ampliando su ciudadanía al considerarlos sujetos de derecho de la educación. Hemos identificado desigualdades en la sociedad y dentro del sistema educativo. Sin embargo, esta investigación hizo foco en valorar las experiencias construidas y vivenciadas por estudiantes y docentes en tanto han participado y se han comprometido en procesos de enseñanza-aprendizaje, a lo largo de los cuales vislumbraron logros y desafíos que contribuyeron a la construcción de una ciudadanía plena. Queda mucho camino por recorrer para lograr un horizonte de igualdad y justicia. Sin embargo, nuestro análisis no quedó circunscrito únicamente al análisis de las injusticias y las carencias y todo aquello que falta para alcanzar el horizonte, sino que hemos elegido analizar esta primera etapa del CEIA contemplando los aciertos y preguntas que nos permitirán seguir andando.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Abric, J.-C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alí, M. (comp.) (2011). *Una década tendiendo puentes socioeducativos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Baquero, R., Diker, G., Frigerio G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. En: *Apuntes, publicación de la UTE/ CTERA*. Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (2003). “La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales”. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Educación: “Interculturalidad”*. UGT-FETE, la Facultad de Ciencias de la Educación, Córdoba, noviembre de 2003.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Butelman, I. (comp.) (2010). *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Camors, J. (2012). *El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Carli, S. (comp.) (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el Shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Chiara, M. y Pascual, L. (coords.) (s/f). *Guía para evaluación de programas en educación*. Buenos Aires: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:
http://dineece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=10%20target= (consultado el 03/06/13).

- Cornu, L. (2004). “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.
- Cullen, C. A. (2008). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Danani, C. (2008). “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad”. En: *Ciências Sociais Unisinos*, 44, (001), pp. 39-48.
- Danani, C. y Hintze, S. (2011). *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (2007). *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Fare, M. (2010). *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.
- Diker, G. y Frigerio G. (comps.) (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” En: Tenti, E. (org). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Duschatzky, S. et al. (2012). “¿Dónde está la escuela... más allá de la escuela? En: Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Duschatzky, S. (2010). *Maestros Errantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.) (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina, Manantial.
- Duschatzky, S. (1998). “La escuela como frontera: Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para los jóvenes de sectores populares”. En: *Propuesta Educativa*, 9, pp. 4-14.

- Elichiry, N. (comp.) (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Feldfeber, M. (2007). “Algunos dilemas y problemas que enfrenta la política educativa actual (... y que las leyes por sí solas no podrán resolver)”. En: *Revista Espacios*, 36, pp. 129-133.
- Fernández, L. M. (2009). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gentile, M.F. (2011a). “La restitución de la niñez como forma de inclusión social”. En: *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, pp.131-132.
- Gentile, M.F. (2011b). “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)* (pp. 265-286). Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Gentile, M.F. (2010). “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.
- Gentile, M.F. (2009). “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), pp. 227-267.
- Kullock, J. y Rocha, M. (2011). *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.
- Lapassade, G. y Loureau, R. (1974). *Claves de la sociología*. Barcelona: Laia. Capítulo 10.

- Lave, J. (2001). “La práctica del aprendizaje”. En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Litichever, C. (2009). *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.
- Minnicelli, M. y Zambrano, I. (2012). “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). Disponible en: <http://www.infeies.com.ar> (consultado el 21/08/2013)
- Minnicelli, M. y Zelmanovich P. (2012) “Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica”. En: *Propuesta Educativa*, 37, pp. 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. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- O’ Donnell, G. y Oszlack, O. (1981). “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). Disponible en: <http://www.oscaroszlak.org.ar/articulos-esp.php> (consultado el 17/06/13).
- O’ Donnell, G. (1978). Apuntes para una teoría del Estado. En: *Revista Mexicana de Sociología*, XL, (4). Disponible en: www.top.org.ar (consultado el 20/08/2013)
- Oszlack, O. (2011). “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. Resistencia, Chaco, 7 de julio de 2011. Disponible en: <http://www.oscaroszlak.org.ar/articulos-esp.php> (consultado el 17/06/13).

- Oszlack, O. (2006) “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.
- Perazza, R. (comp.) (2008). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad. En: *Revista de Estudios del Curriculum*, 2, (1), pp 39-61.
- Pineau P., Dussel I. y Caruso M., (2010). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pojomovsky, J.; Cillis, N. y Gentile, M.F. (colabs.) (2008). *Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*. Buenos Aires: Espacio Editorial. Tomo I y II.
- Puigrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Repetto, F. (2003). “Capacidad estatal: requisito necesario par una mejor política en América Latina”. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Internacional del CLAD*, Panamá, del 28 al 31 de octubre del 2003.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, M. T, Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno C. (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal”. En: *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: OPFYL.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. Capítulos I y II.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). “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.
- Terigi, F. (coord.) (2009). *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).

- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). “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, del 28, al 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (coord.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thisted S. *et al.* (2007). “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa”. En: Documento de la DGCE. La Plata.
- Thwaites Rey, M. (2010). “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).
- Tiramonti, G. (dir.) (2007). *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).
- Toer, M. *et al.* (2012). “Desafíos en las disputas por la hegemonía”. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/ UBA*, 82, pp. 19-23.
- Toubes, A. *et al.* (2008). 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. (Profesora titular: Amanda Toubes)
- Trilla Bernet, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica. Capítulo IV.
- Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. En: *Educacao em Revista*, XVI, (33), pp. 7-47. (Traducción de Leandro Stagno de la Universidad Nacional de La Plata, cedida por integrantes del equipo docente del seminario “La Educación como política pública” a cargo de la Dra. Adriana Puiggrós.)

- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*. Madrid: Morata.
- Wolman, L. (2013). *La dimensión subjetiva del síntoma social*. Trabajo Final de la Diplomatura Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas de FLACSO. Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2012). “Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones”. En: Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zelmanovich, P. (2011). “Violencia y Desamparo”. En: *Cátedra Abierta 2. Ciclo de Conferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación-UNSAM. Disponible en: www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html (consultado el 20/08/2013)

CENSOS

Informes técnicos de los censos “Niños, Niñas y Adolescentes en las calles de la Ciudad de Buenos Aires”. Realizados en el 2007 y 2008, a cargo del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Dirección de General de Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo Social de la CABA.

Disponible en:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/ninez_adolescencia/documentos/

(consultado el 18/06/13)

ANEXOS

Anexo I: Instancias y Programas de Ministerios de la Ciudad de Buenos Aires y del Gobierno Nacional

Anexo II: Dependencias Administrativas

Anexo III: Jornada Escolar Turno Mañana 2010

Anexo IV: Recorrido institucional de una estudiante del grado de nivelación y estrategias del equipo docente del CEIA

Anexo V: Registro de una entrevista

Anexo VI: Registro de observación de una clase

ANEXO I

Instancias y Programas de Ministerios de la Ciudad de Buenos Aires y del Gobierno Nacional

a) Instancias del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

1) 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.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/adultos/oferta.php?menu_id=12639#dos (consultado el 11/08/13)

2) Programa “Intensificación y Diversificación Curricular”

El programa fue creado bajo la resolución Nro. 399 en el año 2006 y es dependiente de la Gerencia Operativa 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.

3) Centros de Educación No Formal

Este proyecto se desarrolla en treinta Centros que funcionan en edificios escolares y en otras veintitrés instituciones de gobierno y organizaciones de la comunidad, que abarcan la mayoría de los distritos de la ciudad de Buenos Aires. Ofrece más de seiscientos 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.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/no_formal/proyectos.php?menu_id=11797 (consultado el 11/08/13)

4) Programa “Primera Infancia”

Promueve los *aprendizajes significativos* de todos los niños y niñas entre los 45 días y los cinco 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 cinco años, de lunes a viernes desde las 8 hasta las 23 hs, según la sede.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/1infancia.php?menu_id=31757,

(consultado el 11/08/13)

5) 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).

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/puentes/index.php?menu_id=21944 (consultado el 11/08/13)

6) 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.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/clubes.php?menu_id=31763

(consultado el 11/08/13)

7) 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 “sobreedad” 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.

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dgie/nivelacion.php> (consultado el 11/08/13)

8) PAEByT (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.

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/adultos/oferta.php?menu_id=12639#cinc (consultado el 11/08/13)

9) Escuelas de re ingreso

Las escuelas de reingreso 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 de 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.

<http://www.buenosaires.gov.ar/guiaba/guia/?info=detalle&menu=2&id=1268> (consultado el 11/08/13)

b) Ministerio de Desarrollo Social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

1) 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.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/ninez_adolescencia/lazos/index.php
(consultado el 11/08/13)

c) Instancias y programas de Ministerios Nacionales

1) 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.

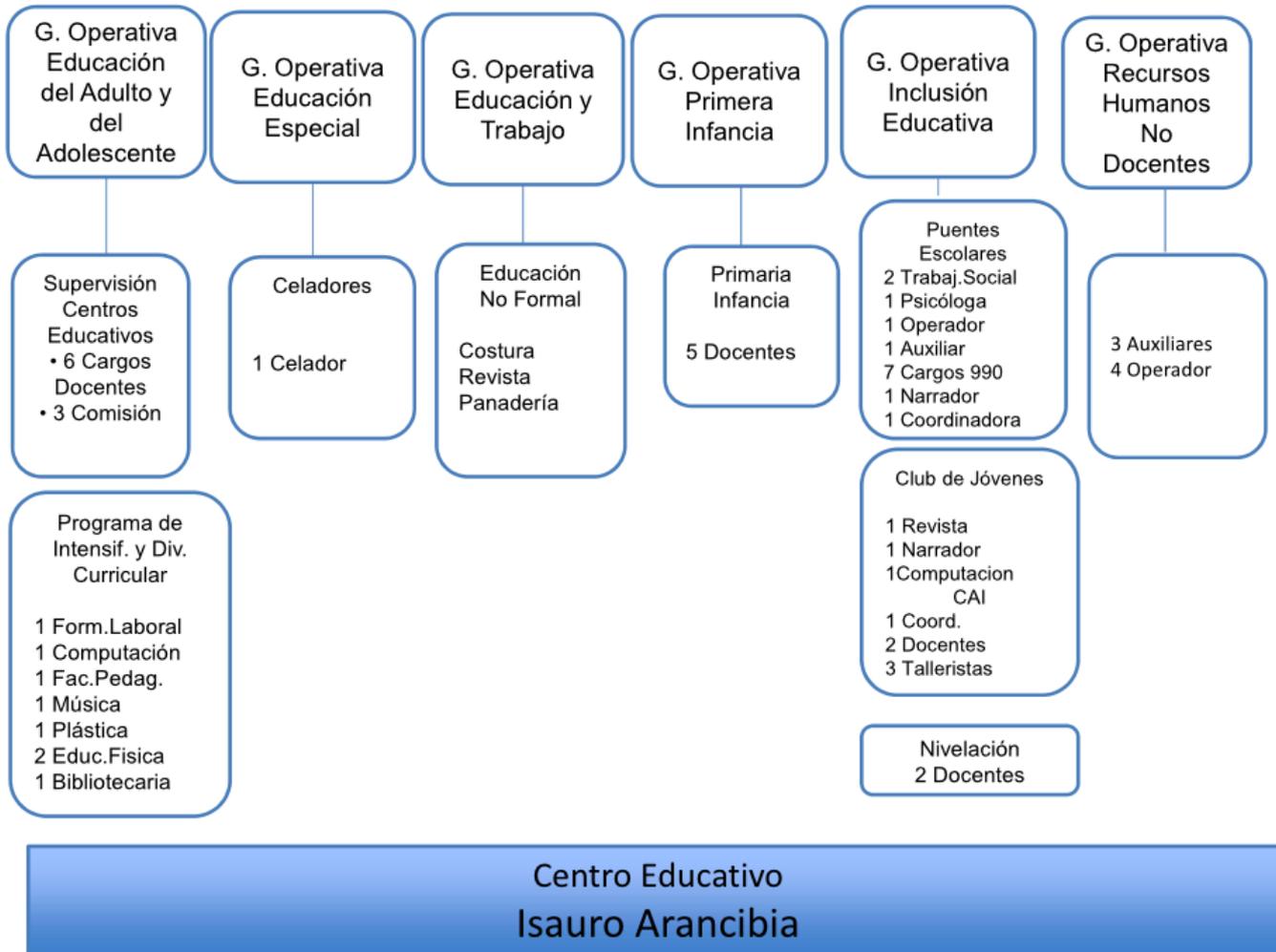
<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/general/centros-de-actividades-infantiles/>
(consultado el 11/08/13)

2) 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.

<http://www.trabajo.gov.ar/jovenes/> (consultado el 11/08/13)

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. A continuación se describe una semana en el CEIA para los estudiantes del turno mañana en el 2010:

- 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 Física -Historieta
Primer y segundo ciclo	-Video (11,30 a 12,30 hs)	-Música (11,00 a 11,45)	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	Video (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 de 9,30 a 10,30 hs -Plástica de 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	-Video (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	Video (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 docente del CEIA)

Anexo IV

Recorrido institucional de una estudiante del grado de nivelación y estrategias del equipo docente del CEIA

M es una estudiante del grado de nivelación de once 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 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 previas 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.”* (Informe realizado para el Ministerio de Desarrollo Social de la CABA, 03/05/10).

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 aun no está alfabetizada.

M no tiene definida con que 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, plastícola o marcadores, si bien le cuesta 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.

Informe realizado por la asistente celadora, abril 2010

Durante el 2010 comenzaron las actividades para que M se integrara al grado de Nivelación de forma paulatina. Las actividades fueron pautadas 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.

Informe realizado por la asistente celadora, abril 2010

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” (Entrevista a H, padre de M, estudiante del grado de Nivelación).

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”* (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, concurriendo 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.”* (Solicitud de Subsidio Habitacional, 18/10/10).

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].”* (Registro realizado por la psicóloga del CEIA).

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 a contraturno (a las 15 hs, una hora antes de la finalización de las clases de primaria), si el papá no la había ido a buscar, M se quedaba en 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.

H recuerda los primeros momentos de su hija en el CEIA y los logros que ha alcanzado luego de tres años:

Y tenía seis para cumplir siete. 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.

Entrevista a H, padre de M, estudiante del grado de nivelación

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.

Informe realizado para el Ministerio de Desarrollo Social de la CABA, 03/05/10

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.*” (Registro de la trabajadora social, 12/04/10). 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.”* (Informe realizado por la asistente celadora, abril 2010).

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.”* (Registro de la trabajadora social, 06/05/10). 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 de 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 mí me cuesta. Y N hablaba con el doctor y después me explicaba a mí, era como mi traductora N.

Entrevista a H, padre de M, estudiante del grado de nivelación

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.

Entrevista a H, padre de M, estudiante del grado de nivelación

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 pes 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 diez 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 CEIA:

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 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.

Informe 2010, Solicitud de Subsidio Habitacional

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 UCEP¹, la semana pasada les rompieron el carro con el que trabajaban.

Hace un tiempito se acercó a la gente del BAP² y les dieron una derivación para el Parador Costanera. Fue, pero no lo dejaron entrar. No quiere ir a paradores.

Registro realizado por una de las trabajadoras sociales del CEIA

Finalmente, consideran como una opción la solicitud de un subsidio habitacional. Este subsidio consiste en un monto de dinero para un alquiler. Mientras se

¹ 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° 1232/08 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.* Extraído de Wikipedi (http://es.wikipedia.org/wiki/Unidad_de_Control_del_Espacio_P%C3%BAblico, consultado en junio de 2012)

² BAP (Buenos Aires Presente), Programa del Ministerio de Desarrollo Social que trabaja con personas mayores de 18 años en situación de calle.

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 la 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 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.

Entrevista a H, padre de M, estudiante del grado de nivelación

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.

18/10/10, Solicitud de Subsidio Habitacional

H logró conseguir otro recurso que le permitía salir de su situación de calle, y “actualmente se encuentran residiendo en la Asamblea del Pueblo, en el Barrio de San Telmo, lugar donde les brindaron alojamiento hasta tanto puedan encontrar una solución habitacional más estable.” (18/10/10, Solicitud de Subsidio Habitacional).

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 acompañando 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.*” (Entrevista a H, padre de M, estudiante del grado de nivelación). La obtención de partidas de nacimiento de jurisdicciones que no pertenecen a la CABA es dificultosa y generalmente pasan meses hasta que la SENNAF puede 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 la 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.

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: Eh, 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 como 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 diagnostico de alguna manera y después voy a hacer una propuesta”*. Y fue un poco así. Entonces yo tuve entrevistas con Susana, con Sergio, 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. Sí 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 “changüi”³. 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.

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 Isauro ¿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

³ Expresión coloquial que equivale a ‘margen de maniobra’, ‘posibilidad de acción’.

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 puedes 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 los 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, si no, 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 nutricio 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 dieciséis 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 veintiún 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 curriculum, 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 pensando 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, ¿que prácticas ves que son favorables al proceso de la enseñanza y del aprendizaje? ¿Y qué prácticas 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, sobre todo 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 si no 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 como 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 esta 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

Registro de observación de una clase

Lugar: Centro Educativo Isauro Arancibia
Fecha: 01/09/2010 – Hora: 14.00 a 15.00hs
Actividad: Clase 1° y 2° TT
Cantidad de alumnos: 6

Llego y en el “patio” hay dos chicos sentados, I (21 años) y J (13 años). Recién llegaron y están hablando con P. Parece que hace dos semanas que no vienen. Le preguntan a P quién soy. Preguntan si pueden almorzar (la hora del almuerzo pasó hace hora y media). Po les dice que suban a la cocina y le pidan a la cocinera. J sube y baja con comida para los dos.

Le pregunto a P qué clase tienen en primero y segunda y me dice que clase con él. Le pregunto si puedo quedarme y me dice “ya viste muchos talleres, ¿no?” (creo que él es uno de los profesores que entienden que es necesario tener más horas de clase curricular)

Entro y en la clase hay cinco alumnos: O (15 años); J (13 años); R (13 años), A (no se su edad, se traviste); K (24 años y comienza hoy, lo trajo A).

J hace mucho que no viene, le preguntan por su carpeta y va al armario con M [el otro profesor] a buscarla.

Se genera una discusión, no entiendo bien por qué y dice: *“Acá no hay privilegios para nadie, si te enojás con lo que te digo, lo importante es que cuando se te pase el enojo entiendas el por qué”*.

P no fue a la escuela los últimos días, la mamá de N, su novia y docente del Isauro, está internada. Los últimos días tuvieron clase con S y G, P recién se incorporó ayer, casi al final de la visita al Planetario. P les pregunta qué estuvieron viendo, ellos le cuentan que estuvieron viendo palabras, sustantivos, nombres propios y comunes.

P les cuenta cuál es la consigna de hoy: trabajar sobre lo que vieron ayer en el Planetario, el sistema solar.

R dice: *“qué molesto profe. Usted llegó tarde ayer.*

Los chicos van nombrando lo que se acuerdan que vieron ayer y P anota en el pizarrón. Tras un chiste de uno (en lugar de Marte, Mercurio.... dice martes, miércoles...) les explica que los días de la semana se vinculan con los planetas del sistema solar. Mientras tanto, M, le explica a K cómo funciona la clase y va a buscarle una carpeta nueva. Después, sigue buscando la de J y le pregunta: *“¿vas a venir una vez por mes o seguido? Si no, es difícil tener una carpeta.”*

Termina encontrando algunas hojas sueltas y le trae una carpeta nueva.

La puerta se mantiene cerrada todo el tiempo, de hecho, la cerradura está rota, los profesores la abren y cierran con una tijera. Los chicos deben preguntar si pueden salir y si tardan mucho en el baño alguno de los profesores va a buscarlo.

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

J: –¿Y eso qué es?

P: –Un tiro al blanco (irónicamente)

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

P y M 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.

M reparte algunos manuales así los chicos pueden seguir la clase.

P: –Para 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.

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

O: –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.

P 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 chiquititos 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.

P: “Ustedes tienen poca paciencia, si yo golpeará a cada uno que me fastidia...”

P le sigue la corriente a J poniéndolo en evidencia, actuando como él hasta que J dice *“dejame de joder que estoy estudiando”*

P explica el concepto de rotación y traslación, los chicos siguen un tanto dispersos.

P: “Ustedes van a rotar hacia fuera; se van a trasladar.”

Llega la mamá de B, abren la puerta, P lo abraza como ahorcándolo hasta la puerta, se ríen y sale.

Mientras completan la consigna O y J cantan un tema de Callejeros.

Empiezan a explicar los modos de representación del planeta mostrando el globo terráqueo y un mapa planisferio. P 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.”

Pablo 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 a P para que el resto también escuche.

Entra la mamá de B con él, se la ve alterada. P 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”

P: “Al menos media hora más. Mañana firmamos el nuevo acuerdo”

A es travesti, está en situación de calle, para a veces en el Bepo 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 copió, yo te vi y no hiciste nada.”*

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.

Salgo al patio con ellos, O empieza a preguntarme qué estudio, de qué trabajo. Me cuenta lo del libro de astronomía. M se suma a la charla, le dice que no me hable así (medio prepotente), que no tiene que ser violento con las mujeres (todo en tono de chiste). O se pone serio y lo mira fijo a los ojos diciéndole que él no es violento con las mujeres. Sale de la sala de profesores la bibliotecaria, N le pide el libro de poemas para la clase, O le dice que cuando tenía novia sabía uno, lo recita.

Cuando la bibliotecaria se va, le dice que no fume que hace mal, que a las chicas no les gusta eso y él contesta “*cuando tenga novia lo dejo, obvio*”.