

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Centros de Actividades Infantiles

Políticas educativas en primera persona

 Laura Eugenia López* y Fernando Juanolo**

Introducción

La propuesta de este artículo es presentar diversas reflexiones dadas alrededor de nuestra participación en un Centro de Actividades Infantiles, en la intersección entre extensión universitaria e investigación académica, pero también en un marco laboral. Este escrito fue presentado originalmente en las Jornadas de Antropología Social “Santiago Wallace”, en Julio de 2016. Aquí presentamos una versión adaptada para el Boletín de Antropología y Educación.

Ambos autores somos parte del Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyL-UBA) el cual desarrolla actividades de investigación, extensión y docencia en el marco del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC).¹

A fines del 2014, el CIDAC decidió articular con un equipo de extensión de antropología y educación para construir un nuevo grupo de trabajo que pusiera en marcha un Centro de Actividades Infantiles.² Si bien este programa ya venía funcionando por varios años en esta institución, como equipo de extensión no habíamos tenido vínculos con él.

El grupo que participó del desarrollo del CAI durante el 2015 tuvo una composición bastante heterogénea en su relación con el programa. Por un lado, algunos pertenecían al Programa de Antropología y Educación (PAE), y a su vez trabajaban en el CAI como maestros, talleristas o coordinadores; otros no tenían vínculos previos con el PAE antes de la incorporación al equipo del CAI; otros integrantes se sumaron más adelante en el marco del PAE y a partir necesidades concretas del desarrollo de la experiencia; y finalmente algunos talleristas convocaron a personas específicas que colaboraron con tareas puntuales.

Durante todo el 2015, año en que se desarrolló la experiencia a la que hacemos referencia, fuimos encontrándonos con situaciones, preguntas, contradicciones, que nos llevaron a reflexionar sobre la puesta en práctica de este programa, su relación con los lineamientos más generales, y el involucramiento de los sujetos implicados en él (incluyéndonos, claro está, a nosotros mismos).

* Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

** Estudiante avanzado de Ciencias Antropológicas. Investigador estudiante del Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

1. Institución perteneciente a la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

2. “Centros de Actividades Infantiles” (CAI) es un programa socio-educativo estatal que propone fortalecer las trayectorias educativas de alumnos de primaria por medio de actividades extra-escolares.

Si bien aspectos de esta experiencia tuvieron un carácter de registro sistemático (especialmente lo referido a los vínculos con las instituciones escolares), otros se reconstruyeron de la propia práctica y de los documentos administrativos formales del desarrollo del programa aquí referido.

No nos proponemos un análisis exhaustivo de la experiencia, sino poder dar cuenta de algunas situaciones que nos resultaron significativas para pensar a la diversidad de sujetos que construyen el cotidiano de una política pública.

Para esto proponemos primero una contextualización general de la experiencia y su localización barrial. Luego nos adentraremos en algunas situaciones que fueron surgiendo en el desarrollo de ese año y medio de trabajo; esta selección no deja de ser subjetiva, en tanto fueron aspectos de la experiencia que nos resultaron significativos a los autores, aunque no necesariamente fueron percibidos con el mismo interés por los otros actores involucrados (que seguramente podrían generar recortes propios). Así, proponemos reflexionar alrededor de las edades “escolares” y “barriales”; las negociaciones infantiles por el uso del espacio; las interpretaciones escolares de las políticas; y el lugar de las familias en las políticas socio-educativas.

Contextos

El barrio de barracas

Como equipo de investigación, se viene trabajando de forma continuada en el sur de la Ciudad de Buenos Aires desde la década de 1990. La zona sur de la Ciudad muestra una enorme desigualdad social, expresada en altos “niveles de pobreza, trabajo informal o desempleo, situaciones precarias de vivienda, analfabetismo, etc.” (Neufeld y otros; 2015: 3). En consonancia con estas caracterizaciones, puede ubicarse en esta zona urbana una gran cantidad de organizaciones sociales, programas e instituciones sociales, e intervenciones de diversa índole. Sin embargo, cabe destacar que el territorio urbano del sur de la ciudad tampoco es homogéneo, y la mayoría de estos actores sociales y estatales suelen concentrarse en las llamadas “villas”, espacios que a su vez concentran la mayor densidad poblacional de la zona.

La zona a la que nos referimos en este artículo, sin embargo, si bien coincide con la caracterización socio-económica propuesta, presenta una estructura barrial bastante distinta. El barrio de Barracas es antiguo, y guarda aún sus viejas casonas, antiguamente destinadas a la elite porteña y prontamente abandonadas; así las casonas devinieron en “conventillos” para los recién llegados del “viejo mundo”. Hoy el barrio tiene algunas continuidades con aquella época. No solo por el alto porcentaje de inmigrantes (esta vez provenientes de Latinoamérica),³ sino por una situación habitacional de enorme vulnerabilidad.

Las familias con las que trabajamos durante el 2015 se concentraban principalmente en 4 casas tipo PH. Generalmente cada familia disponía de una o dos habitaciones, y las condiciones edilicias en la mayoría de los casos eran enormemente precarias: caños rotos con pérdida de agua constantes, balcones con pisos y barandas colapsados, agujeros en los techos y pisos, baños compartidos por varias familias enteras, puertas rotas, humedad, etc. A esto se sumaba la difícil convivencia de tantas familias en espacios reducidos (los “encontronazos” entre vecinos eran muy comunes) y la constante incertidumbre por posibles desalojos.⁴

Trabajamos además con otro grupo de familias provenientes de torres de departamentos recientemente inauguradas. Se trataba de un proyecto de vivienda social que albergaba

3. Un 17% del total de los habitantes de la comuna 4 (38.782) son nacidos en el extranjero. De ese total, las nacionalidades más representativas son Paraguay (17.286), Perú (7.910) y Bolivia (5.881). Fuente: Dirección Nacional de Políticas y Censos: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php

4. Hubo varios momentos de intimaciones directas a las familias de uno de estos inquilinatos para abandonar sus viviendas. Uno se produjo a mediados del 2015, comenzando como un rumor, y luego materializándose en cartas intimidatorias. Ante esta situación de incertidumbre, una de las familias con las que trabajábamos decidió mudarse a una pensión por el barrio de Once.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN



Imagen satelital del predio donde se encuentra el CIDAC antes del inicio de la construcción del Procrear

familias relocadas de un asentamiento en la cuenca matanza-riachuelo, un poco más al sur de la zona que aquí se refiere.

Estas familias eran nuevas en el barrio y concentraban su actividad “puertas adentro” de las torres, por lo que resultaba más difícil contactarse con ellas. Por el contrario, las familias de “las casas” transcurrían gran parte de su día en la vereda.

El CIDAC

Como ya hemos mencionado, la zona sur presenta una enorme diversidad de agentes sociales y organizaciones políticas que trabajan en el barrio y con su población de variadas formas.

Dentro de los mismos podemos mencionar al Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), perteneciente a la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Este centro fue creado en el año 2008 sustentado en un “*principio de integralidad de las prácticas de extensión, investigación y docencia*”.⁵ Es un espacio que trata de visibilizar y poner en mutuo conocimiento la experiencia de los movimientos sociales, los sectores populares y organizaciones que forman parte, en su gran mayoría, de la zona sur de CABA. El CIDAC “*recupera algunos de los planteos realizados en el marco de las experiencias del denominado “Proyecto Maciel” en la UBA de 1956-1966 y del Centro Piloto de Investigación Aplicada (CEPIA) “Enrique Grinberg” en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973-74*”

5. Página Institucional del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria: <http://www.cidac.filo.uba.ar/presentación-o>

Dentro de sus objetivos, el CIDAC se propone:

- » Establecer y consolidar programas permanentes que integren y articulen las prácticas de extensión, investigación y docencia con proyección comunitaria desde la perspectiva de la innovación social.
- » Fomentar la práctica social de estudiantes y docentes de la UBA (programas de voluntariado, de responsabilidad social universitaria, prácticas sociales educativas, entre otros) mediante su inserción en proyectos y programas del CIDAC.
- » Construir instancias de interconexión con las instituciones públicas que actúan en el territorio a fin de la complementación.

El CIDAC nuclea una serie de programas y equipos de trabajo donde docentes, investigadores y estudiantes de la FFyL, entre los que se encuentra el equipo de antropología y educación. Estos programas y equipos trabajan conjuntamente con instituciones y



Dibujo 3D de la proyección del complejo edilicio en construcción publicado por Infobae

organizaciones barriales (escuelas, clubes, centros culturales, movimientos sociales, políticos, etc.) con la finalidad de fortalecer la acción comunitaria y fomentar la producción compartida de conocimiento.

La composición física del CIDAC consta de un edificio en la intersección de las calles Suarez y Lafayette del barrio de Barracas, en las inmediaciones de los galpones y de la estación Buenos Aires del Ferrocarril Belgrano Sur, un galpón reciclado, y una cancha de fútbol 5.

Incluso antes de la inauguración del CIDAC hace 7 años, el paisaje general mostraba viviendas improvisadas en los viejos galpones ferroviarios, así como un asentamiento de 80 familias, dando cuenta de una problemática habitacional muy marcada en la zona.⁶ Asimismo, alrededor del CIDAC podían verse terrenos amplios con pastizales que los vecinos de la zona solían utilizar como cancha de fútbol. También se utilizaban por el propio CIDAC en la construcción de una pequeña huerta, la instalación de esculturas, juegos infantiles de plaza, etc.

Hoy estas imágenes han cambiado enormemente. En el año 2014, comenzó a implementarse en la zona un enorme proyecto habitacional de la mano del programa Procrear.⁷ Esto implicó la re-localización de las familias que allí habitaban y en poco tiempo la zona se convirtió en una obra en construcción permanente para dar lugar a lo que serán una serie de grandes edificios con capacidad para más de 15 mil familias. La cancha de fútbol hoy está rodeada de escombros y debió ser angostada; fue removida y relocalizada, al igual que las esculturas que rodeaban el predio; ya no podremos ver en las inmediaciones los juegos de plaza infantiles.

El espacio verde que rodeaba al CIDAC poco a poco se va convirtiendo en una zona urbanizada, con torres y calles de cemento.

Los Centros de Actividades Infantiles

En el marco de sus objetivos institucionales, desde el año 2010 el CIDAC ha implementado un Centro de Actividades Infantiles (CAI), programa socio-educativo dirigido a niños y niñas “en contextos de alta vulnerabilidad social”.⁸

Según la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, los Centros de Actividades Infantiles, se inician en el año 2010 como parte de una “política integral tendiente a la igualdad y a la calidad educativa”.

Hasta diciembre del año 2015, este programa dependía de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (Ministerio de Educación de la Nación), desde donde se

6. El asentamiento conocido como “Estación Buenos Aires” o “Huracán” tenía dos grupos poblacionales, llamados los “galponeros” y los “ferroviarios”.

7. Nota periodística Infobae, 21 de Septiembre de 2012; <http://www.infobae.com/2012/09/21/671866-en-que-barrios-la-capital-estaran-ubicadas-las-casas-los-creditos-del-gobierno/>

8. Centros de Actividades Infantiles: Cuaderno de Notas 1. DNPSE, ME: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/66165/Cuaderno%20de%20Notas%201%20-CAI-.pdf?sequence=1>

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

pautaban los costos y lineamientos políticos para llevarlo adelante. El Ministerio de Nación, en la mayoría de los casos, pautaba con los gobiernos provinciales la implementación, y era a través de los Ministerios de Educación de las provincias que los CAIs eran desarrollados.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, entonces, la mayoría de los CAIs dependían en primera instancia del Área de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y funcionaba en escuelas primarias, concentrándose en mayor cantidad en la zona sur de la Ciudad.

Sin embargo, el Ministerio de Educación de Nación guardó la potestad de crear “convenios” con diversas instituciones y organizaciones de la sociedad civil, creando CAIs que existían en el territorio de Ciudad, pero no dependían administrativamente de esa jurisdicción; eran los “CAI de organizaciones”, y en este grupo podemos incluir al “CAI-CIDAC”, en convenio entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Más allá de estas particularidades, todos los CAI responden a algunos objetivos básicos:

- » Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar.
- » Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas.
- » Generar actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.

Para hacerlo, el programa dispone para la conformación del equipo de trabajo de tres “maestros/as comunitarios”, tres talleristas y un coordinador/a.

Del dicho al hecho...

Desde diciembre de 2014, comenzó a conformarse el “equipo del CAI”, con una instancia de formación interna durante febrero del año siguiente, y el armado de la estructura de talleres y dispositivos a poner en práctica. Asimismo, comenzaron las convocatorias a los chicos del barrio.

De un sábado a otro el CIDAC se llenó de niños y niñas, risas, peleas, juegos. Tras dos semanas de “diagnóstico”, el equipo definió el funcionamiento del CAI para los días sábados: talleres “curriculares” según ciclo escolar (armando tres grupos: primer, segundo y tercer ciclo, cada uno coordinado por un maestro comunitario, en donde se proponían actividades relacionadas con la lectura y la escritura), y talleres de ajedrez, arte y huerta de “libre circulación” (es decir, que los chicos y chicas podían definir su participación en ellos cada sábado según afinidad entre ellos o la temática).

A su vez las jornadas iniciaban con “asambleas” donde, además de compartir un refrigerio (jugo y galletitas por lo general), se ponían en común las actividades del día. Entre ambos tipos de talleres también existía este espacio de asamblea, en donde cada grupo ponía en común lo producido en el taller “curricular”, y se organizaban los grupos para los talleres de “libre circulación”. Al terminar la jornada, nuevamente se generaba una instancia colectiva en donde se hacía algún balance del día. Estos diversos momentos, además, implicaban un “corte”, durante el cual los chicos merendaban y se pautaba cierto tiempo para jugar al fútbol.

El trabajo de los diversos talleres se organizó alrededor de un proyecto común: la revista del CAI, o como los chicos la bautizaron, “Las Voces de Barracas”.

Además, el CAI funcionaba una tarde a la semana con apoyo escolar. Los chicos se acercaban al CIDAC los jueves, a la salida de la escuela, para hacer la tarea o trabajar contenidos que no hubieran comprendido en el aula. El equipo decidió dar más relevancia a las matemáticas en este espacio.

Finalmente, el trabajo en el CAI implicaba un relacionamiento asiduo con las familias y docentes de los chicos. Los maestros comunitarios recorrían semanalmente el barrio, y visitaban periódicamente las escuelas, para charlar con las madres (u otros referentes familiares) y maestros sobre las dificultades o avances de los chicos en relación a la escuela o su participación en el CAI, u otras situaciones específicas que surgieran.

Durante todo el 2015 y parte del 2016 de trabajó con 3 escuelas y alrededor de 35 chicos (aproximadamente 10 familias) de las inmediaciones del CIDAC.

Pero esta estructura, que aquí se presenta sistematizada y cerrada, no es más que una foto de un proceso complejo y largo de configuración y negociación del espacio del CAI entre todos los actores involucrados: el equipo, los chicos y chicas, familias y docentes.

Aquel primer día de febrero más de 30 chicos que no conocíamos llegaron al CIDAC. Pronto descubrimos que el CAI para los chicos era mucho más que un lugar donde hacer la tarea, y que el CIDAC era conocido para ellos como “El Campito”.

Chicos grandes, chicos chicos

El Programa CAI se propone trabajar con niños y niñas en edad escolar, desde la sala de 4 hasta séptimo grado inclusive. Si bien la gran mayoría de los niños que asistían al CAI pertenecían a estos grupos de edad, algunos de ellos venían acompañados por sus hermanos/as más grandes que estaban cursando, incluso, el 2º o 3º año de la escuela secundaria.

Estos jóvenes se habían acercado al CAI cuando aún estaban en la escuela primaria, 2 o 3 años atrás. El “tecnicismo” de estar en el secundario o tener más de 13 años no parecía determinar la participación efectiva de los chicos en el espacio, aunque sí las formas en las que estaban.

Si hay algo que diferenciaba a este CAI del resto, era el hecho de que su funcionamiento estaba físicamente fuera de una escuela. En este sentido, lo escolar impone una lógica en relación a los grupos de edad que se hace presente en el trabajo cotidiano, y también en los momentos de dispersión; en nuestras visitas a las escuelas de los chicos, era común verlos interactuar en los recreos con sus compañeros de grado, pero no tanto entre vecinos y hermanos de diferente edad.

La propuesta como equipo del CAI, en un principio, fue no reproducir tales divisiones graduadas, y privilegiar las asociaciones no-escolares con que los chicos llegaban al espacio;⁹ así realizamos talleres de construcción de instrumentos, y organizamos juegos de tipo kermesse. Pero a la hora de abordar la lectura y la escritura, trabajar con un único grupo de más de 30 chicos de entre 4 y 14 años rápidamente mostró un nivel de complejidad difícil de abordar. Así comenzamos a re-pensar la estructura interna, de forma tal que todos los chicos y chicas que se acercaban tuvieran un espacio propio que les permitiera participar en sus términos, pero al mismo tiempo respetara los objetivos primordiales del programa. Así se convocaron a dos talleristas voluntarios del equipo de extensión de Antropología y Educación para que trabajasen de forma específica con los jóvenes, mientras re-organizamos al grupo de chicos de primaria en los 3 grupos mencionados con anterioridad (primer, segundo y tercer ciclo).

9. Era común ver a todas las chicas juntas (de entre 7 y 12 años) en las tardes sentadas en la vereda, viendo videos con sus celulares, o ensayando coreografías; en nuestras visitas a las escuelas nunca las vimos relacionarse de esa forma en los recreos. Los varones solían jugar a la pelota todos juntos, en la calle o en la cancha.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

La organización “libre” de los chicos durante los talleres de arte, huerta y ajedrez, apuntaba a no perder del todo la potencialidad de sus relaciones previas entre los chicos de diversas edades, además de “flexibilizar” la estructura de división en grupos, permitiéndoles una instancia de auto-agrupación. Sin embargo, que esa instancia existiera, no implicaba la ausencia de conflictos a la hora de dividirse por grados en los talleres curriculares; los chicos y chicas disputaban constantemente por re-organizar las agrupaciones según las afinidades del momento (cambiantes también, de semana a semana), pero por sobre todo, había una tendencia de la mayoría a querer estar siempre en el grupo siguiente en edad, con “los grandes”.

Es interesante contrastar estas dinámicas con las de las tardes de los jueves: allí trabajaban todos los chicos en el mismo espacio, sentados en mesas grupales y trabajando con sus carpetas. Las mesas se organizaban en ciclos coordinadas por el maestro comunitario correspondiente al mismo, y si bien algunos chicos siempre “transgredían” esa división, nunca perdían la referencia del maestro que les “correspondía”. En tanto el trabajo tendía a ser individual, la división en grupos de ciclo no parecía tan trascendental en esta instancia, ni para los chicos ni para nosotros.

Quisiéramos destacar aquí que la presencia de los jóvenes en el CAI no la dictaba solamente su sentido de pertenencia o su apropiación del “campito”. En un barrio lleno de anchas avenidas y camiones de acoplado, caminar dos cuadras es una aventura peligrosa para un niño de 7, 8 o 9 años. Los jóvenes eran los encargados de llevar a sus hermanos menores al CAI, cuidando el recorrido de ida y vuelta. Pero su rol de cuidado no acababa allí, y muchas veces eran ellos quienes resolvían los conflictos entre los más chicos (muchas veces con fuertes “retos” y algún que otro golpe), e incluso nos enfrentaban asumiendo un lugar de representación del colectivo de niños ante los maestros y talleristas del CAI.

Los jóvenes eran perfectamente conscientes de su fundamental tarea de cuidado, y muchas veces fue traída a colación para negociar o impugnar actividades y formas de trabajo en el espacio: “Si nosotros no venimos, los más chiquitos no van a venir”, amenazaban cuando maestros y talleristas nos negábamos a alguna de sus propuestas (por ejemplo, jugar al fútbol en vez de hacer alguna de las actividades propuestas).

Los niños y niñas también reconocían en ellos aquel rol de referencia, y muchas veces la autoridad de sus hermanos podía más que la de maestros y talleristas a la hora de organizar el trabajo. Los primeros meses del 2015 la “superposición de autoridades” fue compleja en tanto llegamos a acuerdos alrededor de los usos del espacio y el tiempo.

Me aburro, me aburro

El campito para los chicos era un sinónimo de juego. La disponibilidad de un área verde amplia, disruptiva de la dinámica barrial y las condiciones habitacionales de la mayoría de los niños, parecía potenciar el afán de juego que todos los chicos tenían.

“El Campito” era un mundo infantil. Los chicos lo conocían desde antes que estuviera el CIDAC, desde antes que estuviera el CAI, y definitivamente desde antes que ese espacio verde deviniera en montañas de escombros y esqueletos de vigas y columnas. Muchos transitaban libremente, hubiera o no actividades “para chicos” ese día. El ingreso al predio estaba marcado por una reja con un candado, pero los chicos lograban sortearla para entrar y salir, incluso en medio de las actividades del CAI.

La asociación a lo lúdico no era sólo idea de los chicos; como equipo del CAI nos habíamos planteado una dinámica “distendida” de trabajo, con pautas de trabajo y momentos claros, pero con actividades que intentaran apelar a la diversión y la creatividad.

A su vez, los padres recreaban y resignificaban esa idea. No era extraño que algunos chicos se ausentaran algún sábado como producto del “castigo” de sus padres, entendiendo que como el espacio era recreativo y deseado por los hijos, la prohibición de la participación implicaba una sanción importante para los chicos. Otros no lo priorizaban como un espacio de participación (en comparación con el apoyo escolar en la semana) ya que “sabían” que “juegan todo el día”.

En este marco, había mayor resistencia por parte de los chicos en relación a actividades más pautadas y guiadas, en especial aquellas que se desarrollaban al interior de las aulas, muchos incluso escabulléndose de las actividades para quedarse afuera, en el “campito”, solos o con algún otro que también había podido escabullirse. Los chicos corrían, saltaban, patinaban, jugaban a la pelota, caminaban descalzos por el pasto, se escondían, se mojaban con mangueras... Y cuando llegó la construcción y los alambrados, se colgaron, los saltaron, y sobre todo, se enojaron: “nos están robando todo el campito”.

Estas demandas de los chicos no se lograban resolver en los talleres de huerta y arte (que solían ser al aire libre), ni en las asambleas, generalmente con momentos de distensión, canciones y correteos entre ellos. Los jóvenes fueron claros desde el inicio: ellos querían jugar a la pelota, y por eso estaban allí. Así el fútbol se incorporó como una instancia más de los sábados; pero como equipo no nos resignábamos del todo a que fuera solamente una “concesión”. Las chicas, sobre todo, hicieron memoria de años anteriores, y propusieron que los equipos fueran mixtos; asimismo, establecimos que habría una división más o menos equitativa entre “chiquitos” y “grandes”; el tiempo de juego se pautaba de antemano, y el árbitro siempre era alguien del equipo del CAI. Así se sucedían las negociaciones en “el campito”.

Señorita Maestra

Resulta imposible pensar al CAI en su dimensión cotidiana sin abordar su relación con las escuelas de los chicos. Como mencionamos antes, uno de los lineamientos fundamentales de este programa contemplaba el desarrollo de acciones tendientes a “la igualdad y a la calidad educativa”, y al “fortalecimiento de las trayectorias escolares” de los chicos. Esto implicaba la construcción de relaciones específicas con las escuelas en función del tal proyecto. En el CAI del “campito” esto se tradujo (además de las instancias pedagógicas con los chicos) en visitas periódicas a las escuelas a las que asistían los chicos y chicas.

Nuestros primeros acercamientos siempre fueron a las conducciones de los establecimientos, a quienes intentamos transmitir la propuesta de trabajo. Si bien las escuelas siempre se mostraron abiertas a brindarnos información pertinente (generalmente asociada a perspectivas de los maestros de grado alrededor de los procesos de aprendizaje y socialización de los chicos en la escuela), las demandas o límites de nuestro involucramiento no estuvieron libres de conflictos o negociaciones.

Por un lado, si bien como equipo del CAI habíamos entendido y propuesto el espacio como un lugar abierto para todos los chicos que desearan asistir (incluso aquellos que los lineamientos del programa no contemplaban por su edad), en las escuelas parecía haber una asociación del trabajo en el CAI con el apoyo escolar y los “chicos problemáticos”.

“Le mencioné (a la secretaria) el listado de chicos del CAI que van a esa escuela. Los conocía a todos. Iba haciendo acotaciones cuando los mencionaba. Cuando mencioné a N. dijo <no sé por qué va (al CAI), anda muy bien>” (Registro de visita. Abril 2015).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Lo extraescolar parecía estar enfocado sólo para aquellos que requieren un seguimiento paralelo a su trayectoria formal, que tienen dificultades de aprendizaje, de relacionamiento con otros niños, problemas emotivos, familiares o disciplinares. Cada vez que visitábamos la escuela u ofrecíamos al CAI como espacio para que los chicos asistan, los directivos enunciaban una lista (generalmente invariable) de chicos, que entendían con mayores carencias, e incluso desestimaban la participación de aquellos que consideraban “no lo necesitaban”. La posibilidad de trabajar y jugar en espacios abiertos (nada despreciable en aquel contexto urbano), de vincularse con otros niños y niñas de formas diversas, de abordar contenidos curriculares de formas novedosas se plegaba a la “necesidad” de determinados niños y niñas.

En relación a los maestros de grado, parecía haber una tematización más o menos marcada de nuestros encuentros: ellos informaban de los contenidos que los chicos necesitaban reforzar en el espacio de apoyo, y a su vez indagaban sobre las situaciones familiares que podrían estar afectando el rendimiento de los chicos en la escuela a partir de lo que observaban en el aula (chicos que se quedaban dormidos en clase, ausencias reiteradas, etc.).

Nuestro lugar parecía ubicarse entre la escuela y las familias, espacio que a su vez nos generaba ciertas incomodidades.

Madre hay una sola

El posicionamiento del programa, en relación a sus objetivos, tiende a fortalecer los lazos entre la escuela, las familias y la comunidad. Así, de la misma forma que recorriamos las escuelas, realizábamos visitas semanales a las casas de los chicos. Exceptuando alguna situación muy puntual, estos encuentros se daban en los umbrales de las casas, a los que se asomaban, en la mayoría de los casos, las madres.

La mayoría de las familias a las que pertenecían los chicos del CAI vivían en cuatro viejas casonas en condiciones bastante precarias. Las estructuras familiares eran de lo más variadas (familias monoparentales, nuevas parejas conviviendo con hijos de parejas previas, visitas a padres que no convivían allí, hijos únicos o grupos de 2, 3 y hasta 7 hermanos; convivencia de primos, etc.), pero en todos los casos con mujeres que aparecían asumiendo gran parte (o la totalidad) del ingreso económico de la familia, y eran las referentes familiares con las que lográbamos dialogar en la mayoría de los casos.

Hermanos, primos y vecinos compartían las tardes de juegos en las veredas, los días de clase en las escuelas, el fútbol en el campito, y a veces, también la casa donde comían y dormían. Los hijos e hijas mayores, como ya dijimos, cobraban un lugar preponderante en la estructura familiar; eran quienes ayudaban en el mantenimiento cotidiano de la casa, en la crianza de los menores y en el sostén económico de la familia.

Según nuestras conversaciones con las madres y las referencias de los chicos, ellas eran quienes organizaban la alimentación (aunque pudiera ser que fueran algunas de las hijas mayores quienes prepararan efectivamente la comida o hicieran las compras), cuidaban a los hijos cuando estaban enfermos, iban a las reuniones escolares o visitas al médico, etc.

Las escuelas también las ubicaban en el lugar de referencia de las familias de los chicos. Si bien en los recorridos por el barrio hemos podido dialogar con algunos padres, en las escuelas rara vez nos mencionaron a la figura paterna u otro familiar como interlocutor, en relación a los chicos del “campito”.

Pero los vínculos entre las escuelas y las madres parecían bastante complejos. En una primera instancia, una de las escuelas demandó al CAI la resolución de problemas de corte familiares (como la “ausencia” de madres, la falta de documentos de identidad, problemas de higiene de los chicos, etc.):

(El director) me dijo que quiere contactar a Defensoría del Niño porque la situación linda con el abandono. Me dijo que pensó una estrategia: que hiciéramos una reunión con la mamá, él y nosotros como mediadores, pero con ese fin: hacer la denuncia en la defensoría. “Poner punto final a esta situación porque el tiempo sigue pasando y los chicos están en el medio.”

[...] También propuso que nosotros tuviéramos un rol más “educativo” hacia la mamá de J. y L. respecto a cómo organizarse sobre la escolaridad de los chicos. (Registro de visita. Abril de 2015).

La apelación de las escuelas a la intervención de la Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes surgió en varias oportunidades (ya sea como intensión o como hecho concreto), y en la mayoría de los casos las escuelas propusieron al equipo del CAI un rol de mediador para con las familias.

A modo de apertura

Al iniciar nuestro trabajo en el CAI a principios del 2015, fuimos encontrándonos con diversas situaciones, algunas más previsibles que otras, sobre las cuales fuimos tomando decisiones y acciones. Al releer el recorrido aquí propuesto nos preguntamos... ¿quién hace el CAI?

En el cotidiano, todos los actores fuimos interpretando y re-definiendo qué era el CAI, negociando espacios, tiempos, formas de trabajo y responsabilidades. “El programa” no tenía una entidad por fuera de lo que hacíamos con él todos los días, sino que parafraseando a Trouillot (2001), su materialidad se presentaba “en el discurrir de los procesos y relaciones de poder”.

Como equipo del CAI fuimos “resolviendo” ciertas situaciones en la práctica: ¿Cómo agrupar a los niños? ¿Quiénes podían participar del espacio del CAI? ¿Qué tipo de dinámicas convenía desarrollar en los encuentros con los niños? ¿De qué forma aprovechar el espacio del CIDAC? ¿Qué conocimientos seleccionar o priorizar? ¿Qué información compartir hacia las familias y hacia las escuelas, y cuál preservar? ¿Cómo posicionarnos ante conflictos entre niños, o entre “la escuela” y “las familias”?, etc. Ninguna de estas preguntas se desarrolló en el vacío, y aunque preveíamos la aparición de muchas de ellas, los otros sujetos involucrados siempre las llevaron hacia direcciones insospechadas.

Los chicos, chicas y jóvenes del CAI fueron nuestros principales interlocutores; nuestro vínculo estuvo teñido de profundo afecto, pero no por eso estuvo eximido de conflictos, disputas, negociaciones, desencuentros.

Los chicos se referían indistintamente “al campito” tanto como espacio físico (representado por el predio del CIDAC), como estructura de actividades y relaciones (habilitada por la implementación del programa CAI). La apropiación del espacio y del tiempo del “campito” por parte de los chicos convertía a la propuesta en algo más que la implementación de objetivos, implicando tanto negociaciones con ellos respecto a nuestras ideas de “cómo debían hacerse las cosas”, como ampliaciones a los lineamientos del CAI. Así, por ejemplo, sumamos a nuestro equipo dos compañeros más, para incorporar “destinatarios” que los lineamientos político-pedagógicos no contemplaban, dándoles

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

un lugar a los jóvenes que ya no estaban en la escuela primaria; incorporamos momentos “obligados” de fútbol, aunque intentamos otorgarle constantemente un trasfondo pedagógico; incorporamos los diversos modos de vincularse entre los chicos de formas variadas, intentando rescatar sus experiencias en diversas instancias de participación (sus familias, sus escuelas, y sus grupos de afinidad).

La división de los chicos en grupos fue un punto crítico de reflexión. Como mencionamos anteriormente, en un principio quisimos separarnos de las divisiones escolares de edad, intentando visibilizar y priorizar las agrupaciones que los chicos decidían por sus vínculos previos al CAI (Padawer, 2010), intentando descentralizar a lo escolar de la construcción del niño como sujeto. En la práctica eso no fue tan fácil, y terminamos organizando una estructura mixta, que paradójicamente, también fue resistida con frecuencia. Como nos dice Rockwell: “la resistencia radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse” (Rockwell, 2006).

Releyendo estas páginas, también podemos preguntarnos sobre los diversos sentidos en torno al conocimiento que se fueron desplegando en aquel año y medio de trabajo.

Por un lado, los lineamientos del programa apelaban a “lo comunitario”, a las “trayectorias educativas”, y al vínculo entre la familia y la escuela. Como equipo del CAI, anclado en aquella articulación con el Programa de Antropología y Educación mencionada anteriormente, entendimos lo educativo en términos amplios, haciendo un fuerte hincapié en los conocimientos y relaciones que los chicos construían más allá de lo específicamente escolar (aunque también se dieran en la escuela) (Levison y Holland, 1996).

Las madres y docentes no siempre coincidieron en estas prioridades, muchas veces desestimando los saberes puestos en juego en el CAI cuando no se referían a contenidos específicamente escolares. Así, las madres no dudaban en castigar a sus hijos e impedirles que fueran al “campito”, o priorizaban las instancias de apoyo escolar por sobre los talleres. En la escuela, los docentes parecían desatender la experiencia educativa del CAI para aquellos niños con buenos rendimientos escolares.¹⁰

No queremos decir aquí que esos saberes se encuentren efectivamente desarticulados en la experiencia real de los sujetos (Rúa, 2014), ni que la propia mirada sobre lo educativo sea mejor que la de los otros adultos involucrados. Por el contrario, siendo que muchos de los chicos y chicas del CAI tenían dificultades en el rendimiento escolar, parece bastante lógico que se espere que un programa que viene a fortalecer “trayectorias educativas”, apunte aquello que esté costando.

Los niños, sin embargo, “olían” aprendizaje en todas las actividades que hacíamos, y se revelaban ante ello. Se negaban a entregar el espacio lúdico del “campito” a pretensiones pedagógicas, aunque cuando bajaran la guardia también las disfrutaran.

Los chicos realizaban una selección inversa: actividades con algún nivel de reflexión o sistematización eran asociadas rápidamente a prácticas escolares, y en tanto tales eran resistidas. Organizar equipos para jugar al fútbol, intervenir fotos, jugar al ajedrez, realizar historietas en una computadora, armar una coreografía o preparar la merienda, sin embargo, eran actividades altamente valoradas por los chicos; todas ellas tenían, para nosotros, trasfondo educativo. “Los niños están involucrados en procesos de aprendizaje serios—tan serios como lo son los juegos infantiles—y a menudo usan conocimientos que son pertinentes incluso en función de la escuela y la sociedad” (Rockwell, 2006: 20).

10. Esto es particularmente llamativo ya que esta escuela en particular se ocupa de incorporar “otros saberes” al proponer talleres “integrados” (confluyen chicos de todos los grados) sobre temáticas no curriculares (fotografía, construcción de títeres, yoga, filosofía para niños, etc.).

Podríamos decir que las tensiones fueron entramándose en clave de local y general, con sus mutuas interpelaciones: pivotes entre relaciones familiares y barriales, y etarias/escolares; entre conocimientos valorados socialmente como importantes (contenidos curriculares y prácticas escolares) y saberes y prácticas de los niños y las familias (como los desplegados en las actividades lúdicas, o las formas específicas de cuidado familiar).

Aquí se enmarcan también algunas preguntas que pudieran surgir alrededor de las políticas universales y las focalizadas, o de las construcciones y representaciones en torno a la familia. Consideramos que son líneas de análisis que pueden desprenderse de este relato de experiencia, aunque exceden a la propuesta de este artículo.

Quisiéramos para cerrar hacer una última reflexión. Si bien aquí hemos hecho un fuerte hincapié en la actuación cotidiana de las políticas, no quisiéramos por esto pecar de localistas, sin dar lugar a los procesos histórico políticos más amplios que dan marco de posibilidad al accionar diario.

Desde diciembre del 2015 a esta parte se han dado una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales de forma vertiginosa asociadas al cambio de signo político del gobierno nacional y los distritos más importantes del país (que incluyen la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires). Todos los programas socioeducativos nacionales (al igual que muchas otras áreas de la gestión estatal) se vieron afectados. En el caso particular del CAI del CIDAC, la continuidad del convenio con la Facultad de Filosofía y Letras y los contratos de maestros y talleristas no fue garantizada. Hoy el CAI no está funcionando, y los chicos juegan a la pelota en las calles, entre camiones de acoplados, esperando a que “el campito” vuelva a abrir.

Claramente el Estado y sus políticas se desarrollan en el cotidiano, por una diversidad de sujetos sociales mucho mayor que lo que las miradas clásicas puedan suponer. Pero esta participación de sujetos múltiples no se da en forma equitativa ni idílicamente cooperativa; se da en el marco de relaciones socio-históricas de enorme desigualdad (Neufeld, 2010). La responsabilidad política sigue radicando en aquellos que, desde lugares de poder ampliamente institucionalizados, toman decisiones que afectan el día a día de aquellos que intentan simplemente vivir un poco mejor.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Bibliografía

- » Levinson, B. y D. Holland (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En D. Foley, D. Holland y B. Levinson (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp.1-54). New York: State University of New York.
- » Neufeld, M.R. y otros (2015): Escuelas en la encrucijada: transformaciones urbanas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. 11º Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Rosario 2015.
- » Neufeld, M.R. (2010). Desigualdad educativa en contextos urbanos. Pensando hoy sobre la CABA. En Achilli, E. y otros (comps.), *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario: Laborde Libros.
- » Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, N° 34, pp. 349-375.
- » Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires, 2006.
- » Rúa, M. (2014). Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense. Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires.
- » Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization. *Current Anthropology*. Vol. 42, N°1, pp. 225-231.