

Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa*

María Paula Montesinos**

Investigadora del Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ex asesora del Programa Puentes escolares.

Ana Pagano***

Coordinadora del Centro de Alternativas y Debates en Educación y Sociedad (Cades). Ex coordinadora del Programa Puentes Escolares.

• **Resumen:** *En este artículo presentamos reflexiones sobre una propuesta pedagógica orientada a promover la escolarización de chicos y chicas en situación de calle y sus líneas de acción: la vinculación escolar y los talleres escolares. La vinculación escolar supone elaboración de intervenciones que favorezcan el posicionamiento de chicos y chicas como sujetos de la educación en las escuelas. Los talleres escolares son espacios educativos desarrollados en instituciones destinadas a esta población. Allí se promueven experiencias centradas en la construcción y apropiación de conocimientos. En el trabajo destacamos el papel del contexto y las particularidades que presenta esta población para prácticas educativas destinadas a ella, y reflexionamos sobre el problema de la democratización educativa en escenarios signados por la desigualdad social y educativa.*

Palabras clave: chicos y chicas en situación de calle, democratización, educación, desigualdad social y educativa.

Meninos e meninas em situação de rua e processos da democratização educativa

• **Resumo:** *Este artigo apresenta reflexões sobre uma proposta pedagógica orientada a promover a escolarização de meninos e meninas em situação de rua e suas linhas de ação: a vinculação escolar e as oficinas escolares. A vinculação escolar supõe a elaboração de intervenções que favoreçam o posicionamento de meninos e meninas como sujeitos da educação nas escolas.*

* El presente artículo retoma y reelabora los proyectos, informes y las propuestas; las ponencias y las sistematizaciones producidas en el marco del Programa Puentes Escolares durante los años 2001 y 2006.

** María Paula Montesinos es Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Políticas Sociales (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: paulamontesinos@yahoo.com.ar

*** Ana Pagano es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Cursó la Maestría en Ciencia Política del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (Tesis en elaboración). Correo electrónico: anipagano@gmail.com

As oficinas escolares são espaços educativos desenvolvidos em instituições destinadas a esta população. Ali se promovem experiências centralizadas na construção e apropriação de conhecimentos. O trabalho destaca o papel do contexto e as particularidades desta população em relação às práticas educativas destinadas a ela e reflexiona sobre o problema da democratização educativa em cenários signados pela desigualdade social e educativa.

Palavras-chave: meninos e meninas em situação de rua, democratização, educação, desigualdade social e educativa.

Boys and girls in “street situation” and process of educational democratization

• **Abstract:** *This article presents some reflections on a pedagogical project oriented to promote schooling among boys and girls in “street situation”. We will also present its courses of action: the ‘link with school’ and ‘school workshops’. The ‘link with school’ implies the elaboration of interventions to encourage the positioning of children as subjects of education in schools. The ‘school workshops’ are educational spaces developed in institutions aimed at this population. Some experiences centered in the construction and appropriation of knowledge are promoted in these spaces. This paper enlightens the role of the context and the particularities that this population poses regarding educational practices addressed to it. We also reflect on the issue of educational democratization in scenarios marked by social and educational inequality.*

Keys words: boys and girls in “street situation”, democratization, education, social and educational inequality.

-1. Introducción. -2. La práctica educativa en contexto. 3-. Chicos, chicas y adolescentes en situación de calle. -4. La propuesta pedagógica de la experiencia. -5. Consideraciones finales. -6. – Lista de referencias.

Primera versión recibida noviembre 4 de 2009; versión final aceptada marzo 12 de 2010 (Eds.)

1. Introducción

En este artículo damos cuenta de una experiencia educativa realizada entre los años 2001 y 2006, período en el que participamos del Programa “Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas¹ en situación de calle”, dependiente de la Secretaría de Educación² de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ Modismo: niños y niñas.

² Dicha Secretaría de Educación pertenecía al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (República Argentina).

El recorrido que proponemos para pensar esta experiencia hace hincapié, en primer lugar, en el análisis de las notas distintivas del contexto en el que se llevó adelante esta práctica educativa. En segundo lugar, nos introducimos en una caracterización sobre los chicos, chicas y adolescentes en situación de calle. En tercer lugar, precisamos algunas de las principales dimensiones que estuvieron presentes en la elaboración de la propuesta pedagógica del Programa. Finalmente, acercamos un conjunto de reflexiones que procuran aportar a los debates nacionales y regionales sobre el problema de la democratización educativa, en un escenario signado por la desigualdad social y educativa.

2. La práctica educativa en contexto

En este punto hacemos una aproximación al contexto donde se llevó adelante el Programa Puentes Escolares. En verdad, la contextualización que presentamos contribuye a precisar las condiciones y los límites en que se desarrolló la propuesta: otorga las claves para que pueda ser leída y comprendida. Pero, también, contextualizar las prácticas cotidianas constituyó una tarea central y permanente en el propio desarrollo de esta experiencia; tarea que involucró a todos los miembros de los equipos de trabajo y, de manera particular, atravesó la elaboración de la propuesta educativa.

En primer lugar es necesario poner de relieve que, desde mediados de los años setenta pero con mayor intensidad en los noventa, se introdujo en nuestro país un nuevo modelo de dominación bajo el signo del neoliberalismo. La entrada de este modelo implicó el desarrollo de un conjunto de transformaciones que dieron como resultado la instalación de una nueva configuración social marcada por el aumento de las desigualdades junto con sus consecuencias más visibles: el empobrecimiento masivo y la exclusión social de vastos sectores sociales. Un panorama delineado por el crecimiento de las brechas sociales, económicas y culturales entre los sectores altos, medios y populares, que aun exhibe el predominio de nuevas complejidades vinculadas con la creciente heterogeneidad y fragmentación social.³

Lejos de considerar que se estaba frente a un Estado ausente, se advertía que la hegemonía neoliberal se asentaba en una intensa actividad estatal que implicaba la propia reconfiguración del Estado y de su relación con la sociedad. Particularizando la relación entre el Estado y los sectores subalternos, cabe señalar dos ámbitos de intervención predominantes que, en buena medida, derivaban en el desarrollo de una ciudadanía restringida. Por un lado, se construyeron nuevas modalidades estatales de intervenir en el campo de la reproducción social, desarmando importantes conquistas en el terreno de los derechos sociales. Estos cambios implicaron nuevos

³ Para ampliar la caracterización sobre el contexto puede consultarse a Svampa (2005), “Hacia el nuevo orden neoliberal” y “La nueva configuración social”, en Svampa, M., *La sociedad excluyente.*, Buenos Aires: Taurus.

vínculos entre los sectores subalternos y el Estado, a través de la asistencia como modalidad de intervención social predominante (Montesinos, 2002). Grassi define el carácter asistencialista como “toda política o asistencia cuya justificación se asienta en la buena voluntad o en la decisión de orden moral del que da (Estado, institución, grupo) en la que uno y otro de los actores que entran en la relación, se personalizan, se individualizan” (Grassi, 1994, p. 17). A este carácter asistencialista que asumieron las políticas sociales, se le acopla la focalización como estrategia de intervención predominante en las diversas áreas de acción estatales, que se caracteriza por estar dirigida a vastos conjuntos sociales que deben “encarnar” ciertos indicadores de “carencia” para convertirse en “población-objetivo”.⁴ Por otro lado, otra de las intervenciones estatales se centró en el progresivo aumento de los llamados *procesos de criminalización y judicialización de la pobreza*.⁵ En verdad, dichos procesos aluden a un Estado que reforzó su faz represiva por medio de la actuación policial, el endurecimiento de penas y el uso del derecho penal en la regulación de la conflictividad social.

Dentro de este contexto, surgían con fuerza modificaciones en los modos de integración social de los sectores populares, obligados a transitar por la inestabilidad y la fragilidad como condiciones básicas de vida. Así, y como fruto de las nuevas relaciones entre el capital y el trabajo, las reformas laborales puestas en marcha durante ese período implicaban el desmantelamiento de los derechos laborales y de las protecciones sociales amarradas al empleo. Consecuentemente, el incremento de la desocupación y del trabajo precario adquiría un carácter decisivo para la vida de los trabajadores y de las trabajadoras. Sobre este trasfondo histórico, era posible pensar en la presencia de una “catástrofe social” debido a las profundas consecuencias que adquiría para estos sectores el aumento descomunal de la pobreza y la capacidad devastadora que para la subjetividad tuvieron estas transformaciones. Y es en este contexto que se puso de manifiesto la pérdida de gravitación política y económica de los sectores populares y, bajo estas circunstancias, se hacía cada vez más visible un conjunto de cambios que alteraban las formas en que cada sujeto piensa y representa su destino social. Con este telón de fondo, se advertía la voluntad de revertir esta situación a través de nuevas modalidades de acción colectiva encaradas por personas trabajadoras subocupadas y desocupadas.

El paisaje social derivado de este escenario ponía de relieve los nuevos modos de sociabilidad que delineaban las formas de vida de los chicos y las

⁴ Tal como lo plantea Grassi “(...) el sujeto de tantas intervenciones estatales era uno, aunque fragmentado, según la condición de *pobre* (nuevo, estructural, con empleo, sin empleo, protegido o informal, jubilado, menor); *ocupado* (pobre, no-pobre, protegido, precario); *desocupado* (sin experiencia, no calificado, calificado devenido obsoleto, reconvertido)” (Grassi, 2004, p. 29).

⁵ Al respecto, Kessler plantea que el “sistema penal ha conocido un proceso de disminución de la edad promedio de la población encarcelada: en 1984 era de 31 años y en 1994, de 21 años (Citara, 1995). Según datos oficiales de 2003, 80% de la población carcelaria era menor de 35 años y una amplia proporción no tenía antecedentes” (Kessler, 2008, p. 234).

chicas de sectores populares. Una nota distintiva de su cotidiano se reflejaba en los vínculos que tejían con los medios disponibles para obtener ingresos económicos y, así, aportar a la reproducción de sus vidas y de su grupo familiar a través del cartoneo, de la búsqueda de subsidios, del cuidado de la casa, de emprendimientos productivos y del llamado “trabajo infantil”. Era evidente la presencia de procesos que vulneraban los derechos consagrados por las legislaciones vigentes para la infancia y la adolescencia y de políticas públicas que no aseguraban las funciones relacionadas con asegurar esos derechos.

Respecto del sistema educativo, la sanción de la Ley Federal de Educación⁶ desencadenó procesos de reforma educativa que trastocaron las bases constitutivas de nuestro sistema educativo. En consonancia con las características de las intervenciones sociales del Estado, el ingreso de la focalización en el campo educativo asumió una particular relevancia. La educación en nuestro país se constituyó alrededor de los principios de universalidad e igualdad y ambos principios sostenían una definición única de sus destinatarios y destinatarias: futuros ciudadanos y ciudadanas. Por el contrario, la focalización educativa construyó renovados procesos de diferenciación de la población infantil y la sanción abierta de una inclusión diferenciada y diferenciante de los “otros”: los niños y niñas pobres (Montesinos, 2002). Una de sus mayores consecuencias fue la agudización de los procesos de desigualdad educativa entre regiones y sectores sociales influyendo, así, en las posibilidades de acceso y participación en la escuela de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de sectores populares.

Por último, en el campo legislativo existían diferentes regulaciones vinculadas con los derechos de la infancia y la adolescencia. A nivel nacional se mantenía vigente, desde el año 1919, la Ley 10.903 de Patronato de Menores que contradecía los principios expresados respecto de los derechos de la infancia en la Constitución de 1994. Luego logra sancionarse, en el año 2005, la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. El ámbito de la ciudad de Buenos Aires era regulado por la Ley N° 114 de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes, sancionada en diciembre de 1998 y que en octubre del año 2000 dio origen a un nuevo organismo para la Ciudad: el Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

3. Chicos, chicas y adolescentes en situación de calle

La fuerza de los cambios estructurales que recién caracterizamos y que se produjeron en los últimos veinte años, las duras condiciones de vida para vastos conjuntos sociales y la observación de procesos de debilitamiento de

⁶ Dicha Ley fue sancionada en el año 1993 e implicó una extensión de 10 años de la escolaridad obligatoria. A fines del año 2006, esta norma legal fue derogada y reemplazada por la Ley de Educación Nacional que dio marcha atrás con algunas de las modificaciones introducidas en la década pasada.

ciertas tramas institucionales (incluimos tanto las estatales como de la sociedad civil, así como ciertos núcleos familiares) conforman un contexto que dificulta una contención adecuada para la niñez, lo cual se puso de manifiesto en la emergencia y mayor visibilidad de chicos y chicas que pasaron a ocupar el espacio público urbano deambulando y/o durmiendo en plazas, estaciones de tren, subterráneos, calles.

Sobre ellos y ellas se han construido diferentes categorías a partir de las cuales se les nombra: “de la calle”, “en la calle”, “en situación de calle”, “del pueblo”, “niños y niñas que trabajan”, “en riesgo”, etc. Estas diferentes denominaciones, sin embargo, refieren a grupos cuya situación de vida se halla estrechamente ligada al aumento de los procesos de empobrecimiento y desigualdad, que han resignificado sus modos de integración social.

Así, gran parte de estos chicos y estas chicas provienen de familias pobres, marcadas por el desempleo y el trabajo inestable, familias que cargan ya una larga historia de indefensión como producto tanto de los procesos de erosión y desmantelamiento de los sistemas de protección social, como de las intervenciones sociales —precarias y temporales— de las que son objeto.

Muchos de ellos y de ellas portan una historia familiar difícil —agravada cuando se constituye a partir de situaciones de maltrato, violencia familiar y abuso sexual— que les conduce a alejarse de sus núcleos de origen quedando, así, fuertemente desprotegidos o desprotegidas. Son historias vinculadas a procesos de fragilización de vínculos familiares, pero también de aquellos presentes en las tramas familiares más extensas o en los contextos barriales y locales. Se trata, en su mayoría, entonces, de chicos y chicas que mantienen vínculos fragmentarios con sus familias y, a la vez, quedan tempranamente fuera de aquellos espacios donde también se desarrollan diferentes tipos de estrategias de sostén social: escuela, barrio, organizaciones sociales, etc. También existen chicos y chicas en quienes la causa principal de la “situación de calle” es la necesidad de colaborar con la obtención de ingresos destinados a la sobrevivencia familiar.

La mayor parte de esta población no ha completado la escolaridad obligatoria y, en ocasiones, parte de ella ni siquiera ha ingresado al sistema educativo. Por el lado de los chicos y las chicas, la ausencia de núcleos familiares que impulsen la escolarización, la pérdida de horas de trabajo que para muchas familias significa la presencia de sus hijos e hijas en la escuela, los problemas de salud (reiterada presencia de enfermedades infecciosas, respiratorias, de la piel, entre otras) y el consumo de sustancias tóxicas (que agrava la situación de deterioro físico y psicológico), debilitan las posibilidades de acceso y participación en la escuela. Desde el lado de las instituciones educativas, existen diferentes tipos de limitaciones que restringen la integración de esta población, limitaciones que hay que inscribirlas no solo en relación con el funcionamiento interno del sistema educativo sino en el conjunto de las políticas públicas que se dirigen a esta población que no construyen un abordaje integral del conjunto de problemáticas que la atraviesan.

Así, gran parte de los chicos y chicas en situación de calle ha transitado por la escuela, pero este recorrido ha sido interrumpido más de una vez; carecen de un lugar estable donde vivir y de personas adultas referentes que los acompañen y se responsabilicen por su crecimiento; han pasado varias veces por diferentes instituciones con características tutelares; han convivido en sistemas cerrados o abiertos y/o se encuentran judicializados y la calle se convierte en el lugar donde desarrollan su cotidianidad, aunque para gran parte de ellos y ellas es —además— su lugar de habitación.

Una vez que los chicos y las chicas comienzan a circular en la calle, ya en ella, encuentran un ‘lugar’ y construyen una matriz de relaciones sociales junto con sus pares. En la calle, todos y todas comparten la misma lucha por la gestión de la subsistencia a través de diversas estrategias que les permiten obtener un ingreso económico diario: venta ambulante, malabares, mendicidad, cartoneo, etc, actividades que pueden alternar con otras ‘ilegales’ como el ‘chorreo’⁷. Estas prácticas las realizan junto a grupos de pares que pasan a constituirse en sus referencias sociales más significativas, en un ámbito de pertenencia, un organizador de la experiencia que se sostiene a través de normas, códigos, significaciones y valoraciones construidas en el interior de estos colectivos (Vezzetti, 2002). Al tiempo que representan un sostén frente a la extrema precariedad e inestabilidad que atraviesa a los chicos y chicas, muchos de estos agrupamientos —también cruzados por la inestabilidad— se hallan signados por la violencia, las adicciones, el deterioro físico y psicológico.

Esta aproximación al cotidiano de los chicos y las chicas nos permite, por un lado, comprender el grado de vulnerabilidad social de este grupo social que se expresa, de distinto modo, en la inestabilidad, la precariedad y la fragilidad de las relaciones sociales⁸ y, por el otro, reconocer las causas estructurales de su situación. Asimismo, al tiempo que consideramos la determinación social en la producción de sus condiciones de vida, de manera complementaria no suponemos un sujeto arrasado (Nicoletti & Rousseaux; 2003) ni pasivo, aún en la extrema precariedad y urgencia material que atraviesan sus vidas.

Mencionamos antes las diferentes categorías con las cuales se les nombra a estos chicos y chicas, y que se vinculan con intentos de definir su estatuto: estos sujetos ¿son delincuentes en conflicto con la ley?, ¿son huérfanos?, ¿grandes o chicos? ¿trabajadores o trabajadoras?, ¿pobres? ¿explotados o explotadas por sus padres o madres?, ¿víctimas de mafias? Cada una de esas categorías e interrogantes expresan particulares miradas acerca de las problemáticas de la pobreza y la desigualdad social y, por tanto, modos

⁷ Modismo: el robo.

⁸ Robert Castel plantea que nos hallamos frente a nuevos problemas sociales ligados con las formas de integración social que adoptan las sociedades a partir del derrumbe de la condición salarial, y en las que crecientemente aumenta la vulnerabilidad social, es decir, la inestabilidad, la precariedad y la fragilidad de las relaciones sociales. Acude al término desafiación para designar estos nuevos procesos caracterizados por la “ruptura de las redes de integración primaria, que implican que el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene un individuo tienen una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección” (Castel, 1997, p.36).

específicos por los cuales estos sujetos son representados y construidos. Asimismo, los presupuestos presentes en estas categorizaciones delimitan las modalidades de intervención institucional que se implementan sobre ellos y ellas: se los puede acoger, expulsar, castigar, contener, educar, controlar, sin que a cada **acción** le corresponda un determinado tipo de institución; por el contrario, pueden coexistir —complejamente— al interior de cada una.

A la luz de lo dicho, conviene enfatizar en la necesidad de elaborar respuestas, intervenciones sociales para que estos grupos de chicos y chicas encuentren caminos de inscripción social. Caminos que seguramente vendrán de la mano de acuerdos y consensos sociales, de políticas públicas cuyos ejes contemplen tanto la situación social de estos grupos como sus singularidades, las biografías que fueron tejiendo a lo largo de sus vidas y en las que hay que hacer hincapié en la medida en que nos propongamos asegurar su bienestar integral.

4. La propuesta pedagógica de la experiencia

Ya mencionamos que esta experiencia fue realizada en el Programa “Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle” en el marco de una gestión que privilegiaba dar respuesta a los problemas de la desigualdad educativa.⁹

Una primera preocupación en el armado de nuestra propuesta pedagógica se vinculó con que ésta debía revertir un tipo de práctica predominante en estos espacios que, a nuestro juicio, quita la densidad que poseen los procesos de transmisión, producción y apropiación cultural. En general, bajo la apariencia de formatos educativos y culturales, se impulsaban experiencias en las que sólo se habilitaban momentos de “intercambio”, de “animación cultural”, que apelaban a la “creatividad” de quienes participaban, a un mero “entretenerse”. En cambio, desde el Programa privilegamos la elaboración de una propuesta con respaldos conceptuales y metodológicos que dieran cuenta de la complejidad que poseen este tipo de prácticas. Para ello, apelamos a tradiciones pedagógicas latinoamericanas, como la de la educación popular, y exploramos alternativas pedagógicas que el sistema educativo produjo para trabajar con grupos heterogéneos (como el plurigrado). Sin embargo, advertíamos que existían escasos antecedentes vinculados a promover procesos de escolarización de chicos y chicas en situación de calle. De ahí que fue necesario producir saberes pedagógicos destinados a favorecer la conceptualización de la propuesta, anudando nociones dispersas en este campo.

En esta dirección, en primer lugar partimos de diferenciar entre escolarización y educación (Levinson & Holland, 1996), entendiendo la

⁹ El Programa nace en el año 2001 bajo la dependencia de la Dirección General de Educación (Secretaría de Educación/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

educación como un proceso que permite reconocer la diversidad de experiencias y producciones culturales y formativas que se tejen en los distintos grupos y ámbitos de interacción social. Esta perspectiva nos condujo a alejarnos de miradas estáticas y lineales acerca de los procesos educativos y a recuperar el ‘plural’ para dar cuenta de la heterogeneidad y diversidad de situaciones y trayectorias, sujetos y relaciones, sentidos y prácticas involucradas en los procesos formativos presentes en los formatos escolares pero también en otros espacios que promueven el armado de ‘puentes’ con las instituciones educativas. En esta perspectiva, aludíamos a *procesos de escolarización* —enfatisando el plural— por oposición a la “escolaridad” significada como un estado, como un producto al que se arriba de manera homogénea y a través de un camino único. La noción de “procesos de escolarización” —asimismo— nos habilitaba al desafío de pensar propuestas pertinentes a las particularidades propias de la infancia y adolescencia en situación de calle y a las articulaciones que necesariamente debíamos realizar con otras instituciones estatales y también de la sociedad civil.

En segundo lugar, nos abocamos a caracterizar al sujeto que participaba de esta experiencia. Además de considerar que sus rasgos eran semejantes a los de la infancia de sectores populares, hubo que orientarse a delimitar sus particularidades y así elaboramos una caracterización que hemos desarrollado en el punto anterior.

En tercer lugar, generamos equipos de trabajo con profesionales de distintas disciplinas debido a la necesidad de abordar la complejidad de los trayectos, casos y situaciones desde vastos puntos de vista. Partimos de la convicción de que la dramaticidad de los cambios operados en las últimas décadas requería de miradas complejas y comprensivas que permitieran aproximarse desde diferentes campos del saber a la elaboración de esta propuesta educativa.

En el Programa construimos dos líneas de acción: la vinculación o revinculación escolar y los talleres escolares. A continuación, desarrollaremos los aspectos pedagógicos de ambas propuestas.

4. a. La propuesta pedagógica para los procesos de revinculación y vinculación escolar

Desde el Programa, planteamos la vinculación o revinculación escolar con los distintos niveles de la enseñanza pública y, por sobre todo, con la Dirección del Adulto y del Adolescente¹⁰: el Programa de Alfabetización, los Centros Educativos de Educación Básica¹¹ y los Centros Educativos de Nivel Secundario (Cens)¹². En esta línea, nuestra intervención más significativa se desarrolló en el Centro de Educación Básica “Isauro Arancibia” donde concurría un buen número de adolescentes en situación de calle.

¹⁰ Dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

¹¹ Los Centros de Educación de Básica ofrecen escolaridad primaria para mayores de 14 años en 3 años de duración.

¹² Los Centros de Educación Secundaria ofrecen escolaridad secundaria para mayores de 18 años.

La vinculación o revinculación escolar suponía la elaboración de una propuesta pedagógica que favoreciera el posicionamiento de los chicos y las chicas como sujetos de la educación dentro de marcos institucionales en los que, por lo general, se generaban situaciones de disputa, tanto de sentidos como de lugares, bajo condiciones en las que se podía reconocer una marcada asimetría de poder que limitaba nuestras acciones. Sobre la base de este trasfondo político e institucional, diseñamos espacios de reflexión para acompañar los recorridos de cada sujeto por los diferentes ámbitos institucionales. Allí favorecimos dar lugar a lo que piensa cada chico o chica, cómo vive el forzamiento que tiene que transitar para mantener la escolaridad, cómo sostiene su deseo de conocer y estudiar, o cómo se desarman algunos prejuicios que le obstaculizan la inserción en las escuelas. En este sentido, habilitamos espacios para que su palabra tenga un lugar, sabiendo que esto implica un reconocimiento como responsable de la misma, al tiempo que analizamos en qué dispositivo cada sujeto va a tener mejor posibilidad para que su palabra sea escuchada.

Asimismo, la tarea de seguimiento escolar de estos grupos, una vez alojados en instituciones educativas, sólo era posible cuando se construía un vínculo estable y confiable, una presencia constante y una perspectiva que asumía la complejidad de tensionar, esperar, volver a retomar acuerdos y transitar procesos de aprendizajes respecto de la escuela, la comunidad y las instituciones. Desde este abordaje, cada situación, generalmente muy conflictiva, era pensada como una posibilidad de aprendizaje para todas las personas que intervenían. Así, se desplegaba una práctica que descansaba en un conjunto de operaciones con soportes que se iban instituyendo, cuyas garantías de “éxito” dependían de cada sujeto-situación-institución. Se trataba de un trabajo muy cuidado, ‘cuerpo a cuerpo’, que permitía la realización de “puentes” para poder llevar a cabo los recorridos educativos planteados. Por último, en estos abordajes se consideraba relevante dar respuesta a la situación integral de los chicos y las chicas en la salud, la documentación, la alimentación y la vivienda.¹³

4. b. La propuesta pedagógica de los talleres escolares

Los talleres escolares constituyeron espacios educativos orientados a promover la participación de chicos y chicas en situación de calle en experiencias formativas¹⁴ centradas en la transmisión, construcción y apropiación de

¹³ Los cambios en la estructura social que ya planteamos “hicieron visible el cruce de diferentes problemáticas que son las que permiten caracterizar las consecuencias que en los sujetos y en las instituciones trajeron las nuevas formas de desigualdad. Y es desde esta perspectiva que es necesario pensar en políticas integrales para los niños, niñas y adolescentes, que no sólo atiendan el plano educativo sino también la salud, la vivienda, la alimentación. Y, sobre este trasfondo, son diversas disciplinas y profesionales los que deben ocuparse de atender las distintas situaciones y sujetos que se hallan inmersos en esta realidad” (Finnegan & Pagano; 2009, p. 87).

¹⁴ Consideramos las *experiencias formativas* como los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los valores, los saberes y los conocimientos en los contextos concretos en que se producen las prácticas cotidianas. Para una mayor profundización de este concepto, consultar Rockwell (1995), *La escuela cotidiana*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

conocimientos. Se desarrollaban diariamente durante aproximadamente dos horas en instituciones estatales o de la sociedad civil que suelen alojar a esta población: centros de día, paradores, merenderos, asambleas barriales, etc.

En los talleres, el principal desafío pedagógico fue concebir propuestas educativas capaces de convocar al *deseo* y a la *voluntad* de los chicos y chicas para participar en ellas. No era la “obligatoriedad escolar” la que instaba a la participación de los chicos y chicas en el taller. Por el contrario, se trataba de construir perspectivas pedagógicas que promovieran el “deseo de conocer” y de integrarse a un grupo de aprendizaje.

Asimismo, considerábamos fundamental que los talleres escolares se desarrollaran en instituciones que contemplaran la intención de construir una “mirada articulada”: es decir, pensar junto con otros el trayecto que realiza cada chico y chica. Para esto, era imprescindible que las instituciones *alojaran* la propuesta con cierta estabilidad y compartieran el interés en la participación y aprendizaje de los chicos y chicas en ella.

Condicionamientos y complejidades

Ahora bien, existía un conjunto de condicionamientos y complejidades que representaron desafíos que atravesaban y constituían a los talleres escolares.

En primer lugar, debíamos considerar/tomar nota de las particularidades de los chicos y chicas en situación de calle, vinculadas a los procesos de desprotección social a los que están expuestos y expuestas. Entre esas particularidades, nos encontramos con que ellos y ellas plantean una fuerte intensidad en los vínculos y en sus demandas, atravesados por una cotidianidad que obliga a acordar constantemente los marcos de referencia que permiten sostener las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, nos enfrentábamos a la heterogeneidad de los grupos de niños y niñas que concurrían a los talleres escolares. Con la noción de heterogeneidad nos estamos refiriendo a 1) la amplitud etárea de quienes participaban (de 7 a 18 años); 2) la alta rotación y discontinuidad en la asistencia debido a las contingencias de la vida en situación de calle y a las modalidades de funcionamiento de las instituciones donde se llevaban a cabo los talleres escolares; 3) las distintas temporalidades que se expresan en el “tiempo de calle”: el período transcurrido desde que comenzaron a habitar la calle; el “tiempo de asistencia en la institución” y “el tiempo de escolaridad”, en relación a los grados/ciclos cursados y al momento en que dejaron de asistir a la escuela. En los talleres convivían chicos y chicas sin separación por edad o por ciclo escolar acreditado.

En tercer lugar, debíamos articular nuestras acciones atendiendo a las características de las instituciones donde se desarrollaban los talleres escolares; cada una de las cuales se hallaba inscripta en diversas tradiciones y marcos normativos, portando particulares historias institucionales y prácticas y sentidos diversos en el trabajo con esta población. La consideración de las

mismas se tornaba una instancia clave en la medida en que incidían en el tipo de articulación interinstitucional, en la dinámica cotidiana del taller, en facilitar o no la asistencia al mismo y en las posibilidades de pensar conjuntamente los procesos de cada uno de los chicos y chicas.

Dimensiones pedagógicas de los talleres

A partir de este escenario, y como producto de la experiencia transitada —muy brevemente expuesta—, planteamos que la realización de estos talleres escolares supone un conjunto de dimensiones que, articuladamente, constituyen sus condiciones pedagógicas. Es decir, aludimos al conjunto de dimensiones que pueden convertirse en la base para el desarrollo de futuras acciones educativas dirigidas a estos grupos sociales.

En primer término, consideramos la **dimensión político—institucional** en la cual incluimos un trabajo de intensa articulación con las instituciones donde funcionan los talleres escolares, tal como ya lo mencionamos.

En segundo término, se halla la *dimensión pedagógica* dentro de la cual consideramos:

- a- el *Vínculo pedagógico*: la construcción de un vínculo pedagógico que aloje a esta población constituye la condición de posibilidad del desarrollo de la tarea educativa. Lo concebimos como una relación en la cual el sujeto docente tiene confianza y respeto por el saber que los chicos y chicas traen, y ellos y ellas pueden confiar en que el docente o la docente sabe algo que está dispuesto/a a enseñarles.
- b- la *construcción del rol docente de los talleres escolares*: se trata de un rol que sostiene la mirada hacia los recorridos singulares de cada chico o chica y del grupo; que no presupone procesos predefinidos; que concibe el trabajo pedagógico con los chicos y chicas a partir de sus potencialidades; que asume los desafíos pedagógico—didácticos presentes en la heterogeneidad de los grupos, y que construye propuestas didácticas desde una perspectiva que articula diferentes campos de conocimiento. También, la construcción de este rol demanda el aprendizaje del trabajo compartido con otros docentes y otras docentes bajo la forma de pareja pedagógica. Al respecto, consideramos de suma importancia la presencia de dos docentes ya que facilita la posibilidad de ocupar diferentes lugares y armar distintos vínculos según la singularidad de cada chico o chica. Y, también, entraña la construcción de un rol orientado al trabajo conjunto con profesionales de otras disciplinas, y a la necesaria reflexión y sistematización escrita de la experiencia que transitan.
- c- la *construcción de un equipo de trabajo interdisciplinario*: ya mencionamos la importancia de contar con un equipo interdisciplinario. El equipo de trabajo de cada taller se compone de una pareja de docentes, un docente o una docente de expresión, un psicólogo o psicóloga, un trabajador o trabajadora social, didactas,

y una coordinación que articula y promueve el trabajo en equipo entre estos diferentes profesionales y la institución donde funciona el taller.

- d- el *asesoramiento didáctico*: consideramos fundamental que el personal docente participe de ámbitos para diseñar y reflexionar colectivamente sobre las propuestas de enseñanza. Y, asimismo, que cuente con el aporte de un equipo de especialistas en las diferentes áreas del conocimiento que colaboren en proponer, recrear y sistematizar las experiencias pedagógicas de los talleres.
- e- la *elaboración de contenidos*: los contenidos de los talleres provienen de tres fuentes. Por un lado, del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, gran parte de la agenda de temas se vincula con cuestiones que, a juicio de las instituciones donde funcionan los talleres, requieren ser trabajadas especialmente. Por último, forman parte de los contenidos a trabajar los problemas e intereses que portan los chicos y chicas. Al respecto, es importante distinguir aquéllos que forman parte de una coyuntura inmediata, y otros, más estructurales y vinculados a sus historias y condiciones de vida.
- f- la *construcción de marcos normativos*: nos referimos al conjunto de acuerdos necesarios de realizar para participar en las actividades del taller, que involucra a los chicos y chicas y a los/as docentes¹⁵ y que supone un proceso complejo de construcción permanente, sostenidos en el vínculo pedagógico que los articula.
- g- la *recuperación de saberes de los chicos y chicas*: en los talleres se procura partir de sus fortalezas y de la recuperación de sus saberes. Esto involucra la reapropiación por parte de los chicos y chicas de sus “conocimientos escolares” previos y la recuperación crítica de aquellos que construyen cotidianamente, contrastándolos y enriqueciéndolos con otros campos de conocimiento.
- h- la *flexibilidad*: este atributo singulariza la modalidad de trabajo pedagógico y se refiere a la necesaria plasticidad de las propuestas en función de los desafíos y dificultades mencionadas. La *flexibilidad* no debe ser entendida como mera adecuación o como sinónimo de incertidumbre o improvisación. Los talleres planteaban encuadres con actividades específicas a realizar, pautas de convivencia y ciertas metodologías de trabajo. La necesaria flexibilidad se plasma en el diseño de las propuestas pedagógicas, en la selección de las temáticas, en las estrategias didácticas, en la evaluación constante de lo realizado y en una ‘pelea’ por la participación y permanencia de los chicos y chicas.

¹⁵ Pero, también, al resto del equipo de profesionales del Programa y a los referentes de cada institución donde funcionan los talleres escolares.

- i- *El espacio de trabajo*: cada institución debe disponer de un aula, concebida como aquel espacio que está esperando a los chicos y chicas para la tarea. La importancia del *aula* radica en que va relatando lo que allí se hace: va dando cuenta de la historia del taller, es la dimensión espacial del ‘texto’ común. Así, se va vistiendo con las producciones de los chicos/as. Para quienes vienen después de un tiempo o llegan por primera vez, estas ‘huellas’ los alojan en ese texto. El aula encarna, así, las coordenadas de tiempo y espacio necesarias para llevar a cabo las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

En tercer término, tenemos **la dimensión vinculada a los recursos materiales y de infraestructura**. Contar con un aula con el equipamiento suficiente es fundamental para el trabajo del taller escolar, así como disponer de todos los materiales didácticos necesarios para desarrollar diversas actividades: desde los útiles escolares básicos hasta la provisión de libros, microscopios, cámaras fotográficas, equipos de audio, etc.

4. c. Aportes a nuevos procesos de escolarización

Frente al desplazamiento de las instituciones educativas, que puso en cuestión a los núcleos que dieron origen y forma a la escuela de la modernidad, las propuestas que aquí caracterizamos colocan especial énfasis en la producción de arreglos institucionales específicos que permitan asegurar el derecho a la educación de toda la población. Ciertamente, para los grupos de chicos y chicas que describimos en este trabajo, es necesario desarrollar procesos de escolarización que se ensamblen con sus condiciones de vida; es decir, que provean nuevas formas de acceso al conocimiento y de mecanismos de integración social. Se trata de una perspectiva alternativa sobre las condiciones de realización que deben acompañar a las formas de vida inestables de estos grupos; sobre todo en aspectos vinculados con las organizaciones institucionales, las coordenadas tiempo y espacio, los equipos docentes, los grupos de profesionales. Este abordaje supone poner de relieve una problemática que, en líneas generales, las tradicionales miradas pedagógicas y psicológicas (aplicadas al campo educativo) no tuvieron como preocupación en términos de análisis e intervención.

Al hablar de “contextos inestables” hacemos referencia a cuestiones tales como las variadas formas por las cuales los chicos y chicas organizan su sobrevivencia cotidiana, lo que implica la alternancia de las actividades que la sustentan, la variabilidad del lugar de habitación, la diversidad de dispositivos de intervención institucionales con los que toman contacto y las diversas tramas vinculares que van tejiendo en su cotidianeidad, entre otras cuestiones. Esa “inestabilidad” presenta grandes desafíos a la hora de diseñar dispositivos educativos. Requiere no sólo incorporar las miradas y perspectivas reseñadas sino también ‘ponerlas’ a jugar con las coordenadas de ‘inestabilidad’ que atraviesan y delimitan la cotidianeidad de gran cantidad de chicos y chicas. Por un lado, porque suponen realizar fuertes rupturas con los parámetros

vinculados con la escuela tradicional como la sistematicidad, regularidad y gradualidad y, por el otro, porque entrañan construir nuevas perspectivas que puedan reconsiderar de manera ‘situada’ los procesos cognitivos de los sujetos.

Por debajo de este planteo existe la necesidad de proponer nuevas formas de escolarización, que superen esa “especie” de “forzamiento” que sufren los chicos y chicas a moldes pre-establecidos. Así, y desde una mirada democratizadora, la necesidad de aportar a estos procesos educativos se inscribe en una tarea colectiva de la construcción de un sistema educativo común con propuestas diversas, pero siempre teniendo como meta la formación de una ciudadanía compartida.

5. Consideraciones finales

En líneas generales, esta propuesta pedagógica se dirige a profundizar los procesos de democratización del campo educativo para los sectores populares¹⁶. En función de este propósito delimitamos diferentes componentes pedagógicos de esta iniciativa que, articuladamente, dan forma a un conjunto de respaldos conceptuales a partir de los cuales pueden llevarse adelante estas prácticas orientadas a asegurar la apropiación de la educación por parte de los sectores populares.

Un primer punto a considerar contempla la necesidad de elaborar *alternativas pedagógicas* que permitan potenciar el trabajo con los sectores populares, particularmente, en este caso, con chicos y chicas en situación de calle. Alternativas que, como ya adelantamos, hagan hincapié en la creación y transformación de propuestas educativas en sus enunciados generales, en los diseños institucionales (y sus articulaciones), en las estrategias didácticas, en los contenidos y en las prácticas de los educadores y educadoras y de los equipos interdisciplinarios.

Al tiempo, cierto es que este tipo de tarea educativa no es posible pensarla y llevarla adelante sin la conformación de un *vínculo pedagógico* dispuesto a

¹⁶ En nuestro país, en los últimos años, el problema de la democratización de la educación y de la efectivización del derecho a la educación se presenta como un asunto controvertido. Es que es posible advertir que las políticas educativas de nuestra historia reciente han experimentado cambios significativos en aquellos aspectos referidos a sus marcos jurídicos y normativos, dando origen, así, a una ampliación significativa del grado de universalidad del derecho a la educación. Si bien se considera que estos avances legislativos permiten pugnar por un mayor grado de efectivización del derecho a la educación, también se pone de manifiesto que persiste una significativa fragmentación y desigualdad entre regiones y sectores sociales que plantean un “escenario de pérdida de la posibilidad de transitar una experiencia educativa común, socialmente significativa y de calidad equivalente para el conjunto de los chicos y jóvenes de nuestro país que cuestiona de manera elocuente el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. La existencia de políticas públicas, tanto nacionales como provinciales y municipales, dirigidas a compensar las desigualdades y garantizar la realización de este derecho, a la par que permiten reconocer una voluntad política orientada a mejorar las condiciones de escolarización de los sectores sociales más pobres, requiere de un análisis riguroso. Es preciso estudiar y anticipar la eficacia real del conjunto de estas iniciativas, a partir de la consideración de las continuidades y discontinuidades de las políticas educativas vigentes contrastadas con los modelos de focalización severamente cuestionados en cuanto a sus efectos, así como cierta tendencia a identificar ‘universalidad’ con ‘estrategias homogéneas’ y desconsiderar las particularidades locales en un contexto de fuerte fragmentación como el analizado” (Finnegan & Pagano; 2006, p. 97).

dar cabida al alojamiento de los chicos y chicas, y que cuente con la presencia de una persona adulta confiable capaz de contener situaciones emocionales difíciles.

Ya mencionamos que la “catástrofe social” ocurrida en nuestro país tuvo una capacidad devastadora para la subjetividad de diferentes sectores sociales, y por sobre todo, de los sectores populares. Y es en esta dirección en la que estas propuestas no pueden omitir la creación de *espacios de reflexión, de recomposición colectiva*, orientados a poner a disposición de los chicos y las chicas herramientas que permitan elaborar sus diferentes formas de malestar y propiciar nuevas formas de constitución subjetiva.

En función de lo dicho, debe notarse, también, que las diferentes formas de desmantelamiento social igualmente trajeron consigo la pérdida de parámetros para trazar marcos comunes de convivencia, tanto en grupos como en instituciones. En este sentido, se torna una tarea pedagógica imprescindible en estos espacios la construcción de interacciones sociales que contemplen contratos educativos que tengan en cuenta las responsabilidades compartidas y la *construcción de una “legalidad” dirigida a generar reglas claras de convivencia*.

Por último, los procesos de descuidadización que se pusieron de manifiesto en las últimas décadas también requieren que en este tipo de experiencias se desarrollen marcos políticos destinados a *promover procesos de ciudadanía* y de ejercicio de derechos que, al tiempo, permitan pensar en otros destinos para los sectores populares en el campo de educación y la cultura.

Podría pensarse que la productividad política y educativa de esta experiencia se basa en la posibilidad de proponer prácticas en espacios públicos donde se ponen de relieve las acciones de los chicos y las chicas de sectores populares, junto con las personas responsables de estas experiencias, para revertir los procesos de desigualdad educativa. Y es en estas circunstancias, como subraya Luis Reygadas, donde se pone al descubierto las confrontaciones que llevan adelante diferentes actores para revertir los procesos de desigualdad. Así, el autor se encarga de advertir que

(...) existe una dialéctica entre igualdad y desigualdad. El grado de inequidad y el tipo de desigualdades que existen en una sociedad son resultado de las confrontaciones entre diversos agentes sociales, así como del entrelazamiento de los procesos y mecanismos que producen mayor desigualdad y aquellos otros que la reducen o la regulan¹⁷ (Reygadas, 2008, p. 50).

Cierto es que los recorridos trazados en esta práctica educativa expresan que existe la posibilidad de llevar adelante una dinámica de recomposición colectiva a partir de la cual surgen preguntas y respuestas vinculadas con la

¹⁷ La letra cursiva corresponde al texto original.

emergencia de nuevos contextos y sujetos. Así, es posible pensar que estas tramas marcan una tendencia social y educativa que invitan a indagar sobre los procesos de apropiación de la educación en un escenario signado por la desigualdad y la desprotección social.

Lista de referencias

- Azurmendi, E.; Guilmen, V.; De la Vega, S.; Piñeiro, P. & Canosa, C. (2005). “*Quién vendrá hoy?, relato de una experiencia de trabajo pedagógico en los talleres escolares con chicos y chicas en situación de calle: Historia de un relato: lectura de novelas por capítulos*”. Ponencia en el Primer Seminario - Taller Internacional de Educación “Escuela: Producción y Democratización de Conocimiento”, organizado por la Dirección de investigación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, junio de 2005.
- Castel, R. (1997). “La protección cercana”. En *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- Finnegan, F. & Pagano, A. (2009). “*Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas*”. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape). En prensa.
- Finnegan, F. & Pagano, A. (2006). *El derecho a la educación en Argentina. Informe Nacional*. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape). Disponible en www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm.
- Grassi, E., Hintze, S. & Neufeld, M. R. (1994). *Políticas Sociales, Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Grassi, E. (2004). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (1)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Kessler, G. (2008). “Las transformaciones en el delito juvenil en Argentina y su interpelación a las políticas públicas”. En B. Potthast, J. Ströbele-Gregory & D. Wollrad (Eds.). *Ciudadanía vivida, (in)seguridades e interculturalidad*. Buenos Aires: FES / Adlaf / Nueva Sociedad.
- Levinson, B. & Holland, D. (1996). “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York. Traducción de Laura Cerletti.
- Montesinos, M. P. (2002). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de desigualdad social y diversidad cultural*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. República Argentina.
- Montesinos, M. P. & Pagano, A. (2006). Chicos y chicas en situación de

- calle y su relación con las políticas y las tramas institucionales. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. Buenos Aires.
- Nicoletti, E. & Rousseaux, F. (2003). “El psicoanalista en la trinchera” en *Diario Página 12*, Buenos Aires.
- Pagano, A., Montesinos, M. P., Nicoletti, E. & García Cabriada, A. (2005). *Procesos de escolarización y chicos y chicas en situación de calle. La experiencia del Programa Puentes Escolares*. Inédito.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Antropos.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Svampa, M. (2005). “Hacia el nuevo orden neoliberal” y “La nueva configuración social”. En Svampa, M., *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Taurus.
- Vezzetti, H. (2002). “Memoria familiar y organización fraterna”. En Droeven, J. (Comp.) (2002). *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Documentos:**
- “Propuesta pedagógica de los talleres escolares”. Programa Puentes Escolares: oportunidades educativas para chicos y chicas en situación de calle. Marzo de 2006.

Referencia:

María Paula Montesinos y Ana Pagano, “Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 293-310.
Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
