

INFANCIAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN TIEMPOS INÉDITOS.

Hacer escuela en las tramas de la desigualdad

Children and pedagogical experiences in unprecedented times. Making school in the wefts of inequality.

Kinder und pädagogische Erfahrungen in einer nie dagewesenen Zeit. Schule-Machen im Geflecht der Ungleichheit.

Marina Yazyi

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

marina.yazyi@gmail.com

Recibido: 15-12-2020 Aceptado: 15-09-2021

Publicado: 12-10-2021

Marina Yazyi es Profesora en Ciencias de la Educación (UNC), Especialista en Abordaje Integral de las problemáticas sociales en el ámbito comunitario (UNLa) y Maestranda en Pedagogía (FFyH, UNC). Se desempeña como Profesora Adjunta en las cátedras de Pedagogía y Didáctica General de los Profesorados de Teatro, Educación Musical y Artes Visuales, Facultad de Artes, UNC. Es Profesora Asistente en la cátedra de Análisis Institucional de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Coordina propuestas de formación docente en el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Es Directora del Proyecto de extensión “Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas en Villa Cornú” y responsable de la Práctica Sociocomunitaria “Hacer escuela: infancia(s), contextos y derechos”, FFyH, UNC; Investigadora del equipo “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad” (CIFYH, UNC).

Resumen

Este artículo presenta avances de investigación que permitieron reconstruir la experiencia pedagógica institucional de una escuela primaria pública en territorios de desigualdades persistentes, atendiendo a los recorridos formativos y procesos de escolarización de las/os niñas/os. A través de un estudio socioantropológico se asumen indagaciones en torno a infancias inscriptas en las tramas de la desigualdad. Desde allí, el escrito se centra en las prácticas pedagógicas institucionales que se elaboran en el escenario actual de pandemia para garantizar a las/os niñas/os el cumplimiento de sus derechos. Se abordan reconocimientos, miradas y posicionamientos institucionales que se elaboran en relación con las/os niñas/os, sus familias, sus mundos culturales y demandas educativas, y que habilitan modos de hacer escuela que garantizan el derecho a la educación en tiempos inéditos.

Palabras clave: Infancias; Experiencias pedagógicas; Desigualdad; Derechos; Tiempos inéditos.

Abstract

This article presents research advances that allowed reconstructing the institutional pedagogical experience of a public elementary school in territories of persistent inequalities, paying attention to the formative paths and schooling processes of children. Through a socio-anthropological study, inquiries are made about children inscribed in inequality. From there, the paper focuses on the institutional pedagogical practices that are elaborated in the current pandemic scenario to guarantee the fulfillment of children's rights. It addresses institutional acknowledgements, views and positions that are developed in relation to children, their families, their cultural worlds and educational demands, and that enable ways of doing school that guarantee the right to education in unprecedented times.

Keywords: Children; Pedagogical experiences; Inequality; Rights; Unprecedented times.

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die es uns ermöglichen, die institutionelle pädagogische Erfahrung einer öffentlichen Grundschule in Gebieten mit anhaltenden Ungleichheiten zu rekonstruieren, wobei die Bildungswege und -prozesse der Kinder berücksichtigt werden. Anhand einer sozio-anthropologischen Studie werden die in das Netz der Ungleichheit eingeschriebenen Kinder untersucht. Von dort aus konzentriert sich die Arbeit auf die institutionellen pädagogischen Praktiken, die im aktuellen Pandemieszenario entwickelt werden, um Kindern die Erfüllung ihrer Rechte zu garantieren. Sie befasst sich mit institutionellen Anerkennungen, Ansichten und Positionen, die in Bezug auf Kinder, ihre Familien, ihre kulturellen Welten und ihre Bildungsanforderungen entwickelt werden und die Wege zur Schule ermöglichen, die das Recht auf Bildung in nie dagewesenen Zeiten garantieren.

Schlüsselwörter: Kinder; Pädagogische Erfahrungen; Ungleichheit; Rechte; Nie dagewesene Zeiten.

"Hacer escuela" no es proclamar la igualdad de oportunidades, sino luchar por la igualdad del derecho a la educación.
(Philippe Meirieu, abril de 2020)

Encuadre de la investigación

Los hallazgos de investigación¹ que se presentan en este escrito devienen de recorridos formativos, profesionales, extensionistas y de la participación en el Proyecto de Investigación "Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad", radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba². Los vínculos construidos con instituciones, docentes, educadoras/es, referentes territoriales y niñas/os³ de barrios populares de la ciudad de Córdoba, permitieron indagar experiencias educativas y sociocomunitarias⁴ atravesadas por las políticas públicas de niñez que cobraron fuerza en las últimas décadas.

Estos recorridos se han desgranado y particularizado en el acercamiento a una escuela primaria pública de Córdoba capital, institución educativa que ha construido su historia maniobrando en tramas de la desigualdad de las infancias. Para este escrito se retoman un conjunto de preocupaciones e inquietudes: *¿Cómo se constituye la*

¹ Este escrito recoge avances de investigación del Trabajo Final de la Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

² Proyecto Consolidar III, aprobado y subsidiado por SeCyT, UNC (2018-2021). Directora: Mgtr. Olga Silvia Avila.

³ La autora de este trabajo adhiere plenamente al lenguaje inclusivo como expresión superadora de ciertas hegemonías culturales aún visibles en el uso lingüístico; no obstante ello, solo por cuestiones redaccionales y/o estilísticas, se ha adoptado la forma binaria a/o-as/os para expresar las marcaciones de género.

⁴ Yazzi, M. (2015) *Prácticas Instituyentes en la conquista de Derechos: tramas de Infancia y Juventud en Villa La Tela*. Trabajo Final de Posgrado. Especialización en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. Argentina. / Yazzi, M. y otros. (2016-2017) Proyecto de extensión *Niñez, Educación y Derechos. Fortalecimiento de lazos extensionistas a partir de una propuesta de Prácticas Socio Comunitarias* / Yazzi, M y otros. (2019-2020) Práctica Sociocomunitaria "Hacer escuela: infancia(s), contextos y derechos" / Yazzi, M y otros. (2019-2021) Proyecto de Extensión *Niñez y derechos en territorio: espacio sociopedagógico de acompañamiento a las trayectorias educativas en Villa Cornú*. FFyH, UNC.

experiencia pedagógica institucional en sus configuraciones cotidianas a partir de los cursos de acción elaborados desde la institución y promovidos desde las políticas educativas y para la niñez?; ¿Qué reconocimientos, miradas y posicionamientos docentes se elaboran en relación con las/os niñas/os, sus familias, sus mundos culturales y demandas educativas?; ¿Qué y cómo las prácticas pedagógicas institucionales, que se elaboran en el escenario actual de pandemia, garantizan recorridos formativos y procesos de escolaridad de niñas/es/os?

Desde ese conjunto de interrogantes, la investigación se aboca a reconstruir la *experiencia pedagógica institucional* de esta escuela en sus *configuraciones cotidianas*, recuperando particularmente los recorridos *formativos* y la escolarización de las/os niñas/os en territorios signados por procesos de *desigualdad*. A la vez, el estudio se propone: analizar las configuraciones cotidianas de cursos de acción (prácticas, propuestas, tiempos, espacios y saberes) elaboradas institucionalmente y promovidas desde políticas educativas y para la niñez; indagar los reconocimientos, miradas y posicionamientos docentes en relación a las/os niñas/os, sus recorridos formativos y de escolarización, sus mundos culturales y sus familias; y explorar las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas en el escenario de pandemia para garantizar recorridos formativos y procesos de escolaridad de las/o niñas/os.

La problemática exige un análisis en simultaneidad de la dimensión institucional, social y del sujeto. Por lo cual, se realiza un estudio en caso desde un encuadre teórico–metodológico socioantropológico que permite registrar las “construcciones del hacer colectivo”, las configuraciones cotidianas de los cursos de acción (prácticas, propuestas, tiempos, espacios y saberes) de la institución en el entramado socioterritorial y de las prácticas pedagógicas institucionales desplegadas para “alojar a las infancias”.

El enfoque socioantropológico aporta a las “descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas” (Rockwell, 2009, p. 26) integrando conocimientos locales de los diversos actores, que permiten comprenderlos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad presentes. (Rockwell, 2009)

Por consiguiente, se asume que la *experiencia pedagógica institucional* se constituye en el transcurrir de una historia arraigada en territorios de desigualdades. Es decir, se inscribe en el espacio-temporal y simbólico de una institución singular⁵, donde el día a día escolar encarna y articula procesos pedagógicos institucionales anclados territorialmente, tanto por la realidad social vivida por las/os niñas/os y sus familias como por políticas educativas y para la niñez.

La “escuelita del fondo”

La escuela en la que se inscribe la investigación se encuentra ubicada en un barrio popular de la ciudad de Córdoba. A lo largo de casi cien años⁶, esta institución ha construido un lugar protagónico en el barrio, en un entramado socioterritorial que atraviesa importantes transformaciones en las últimas décadas. Cercano a un amplio radio de industrialización conformado a mediados del siglo XX, la vida social se enlaza a la impronta obrera de Córdoba; con variadas inserciones laborales, muchos de los hogares se organizan en torno al trabajo fabril de distinta escala y características según los avatares socioproductivos recientes.

⁵ Instituciones educativas entendidas como formaciones sociales históricas complejas, que se constituyen en el juego entre lo social, lo institucional en sí y los sujetos, en el seno de procesos de institucionalización siempre inacabados, entre lo instituido, lo instituyente y el hacer cotidiano (Garay, 2015). Institución pensada como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil”, producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”; es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular(…)” (Rockwell, 2018). Una realidad institucional cotidiana inventada por los sujetos en el curso de la acción (De Certeau; 1996), con los acervos con que esos sujetos cuentan y permeada por la imaginación radical en sus múltiples despliegues. (Castoriadis; 1997)

⁶ Los orígenes de la escuela, datan de 1926. Inicialmente fue comprendida bajo la modalidad rural, dado su ubicación, características territoriales y laborales de su población. Durante más de 70 años la institución funcionó en edificios que no le eran propios, algunas de sus aulas se hallaban en una especie de “tanque” de agua, donde actualmente funciona el Centro Vecinal y otra parte de la institución funcionaba en el destacamento policial, ambos edificios son colindantes a la plaza central del barrio donde se realizaban los actos, festejos, actividades deportivas y saludo a la bandera. Recién en 2001 a partir de procesos de reclamos y tomas de edificios por parte de los padres, vecinos y referentes barriales se logra un establecimiento propio y adecuado para la tarea pedagógica. Actualmente la escuela comparte manzana con el Jardín provincial y la Sala Cuna.

El actual edificio de la escuela se encuentra a unas tres cuadras de la plaza del barrio, literalmente al “fondo del barrio”, donde hasta no hace mucho predominaban descampados y asentamientos poblacionales. Se ha podido reconstruir que hace alrededor de quince años un número significativo de familias que vivían en asentamientos cercanos a la escuela fueron “trasladadas” a un “barrio ciudad” construido en el marco del programa habitacional denominado “Mi Casa, mi vida” de la provincia de Córdoba⁷. Gran parte de esos terrenos se destinaron al desarrollo de un extenso emprendimiento inmobiliario privado⁸ que resultó en la impactante construcción -a tan sólo dos cuadras de la escuela- de un paredón que separa el barrio del emprendimiento.

Estas separaciones, divisiones territoriales, representan más que una cuestión geográfica, “el muro” es expresión de la fragmentación social que cobra materialidad en la construcción de un paredón de cuatro kilómetros que “separa”, “aisla” niñas/os y familias, aparta realidades, tránsitos, transforma apropiaciones y existencias. Evidencia la desigual distribución de bienes, en un territorio que anteriormente se hallaba exclusivamente habitado por familias trabajadoras, muchas en condiciones de precarización y desempleo, con viviendas modestas. Hoy irrumpen barrios cerrados con viviendas de diseño, poblaciones económicamente acomodadas, que representan una nueva postal del barrio. Podemos certificar que esta escuela se halla situada en los “bordes” aparentes de universos disociados, de fronteras materiales y simbólicas que construyen pertenencias a mundos diferentes.

⁷ Las ciudades barrio o barrios ciudad fueron el objeto arquitectónico creado por una política habitacional que fue central en la segunda gestión del Gobernador José Manuel de la Sota en Córdoba (y que prosiguió su sucesor Juan Schiaretti): el Proyecto de Emergencia para la Rehabilitación Habitacional denominado Nuevos Barrios Mi casa Mi vida, financiado de forma directa por el B.I.D., que relocalizó o erradicó efectivamente, alrededor de 35 villas hacia zonas de la periferia urbana. (De la Vega y Hernández, 2011) Cada uno de los 11 mega-complejos de viviendas inaugurados concentra entre 200 y 600 familias provenientes de diferentes comunidades y sin ningún trabajo previo de conocimiento mutuo.

⁸ Previo al “traslado” el barrio se encontraba conformado, por un lado, por extensos descampados que presentaban ciertas características de ruralidad; por otro, por asentamientos poblacionales que han sido “erradicados” por programa provincial de hábitat. Esta zona resultaba un lugar estratégico para los desarrollos urbanísticos privados, por sus grandes extensiones verdes, arboladas y cercanía a espacios urbanos. Además de significar un espacio que presenta parte de las ruinas de un acueducto de una de las obras de ingeniería más importantes en la historia de Córdoba.

Cabe señalar que, en los últimos años, ante el traslado de familias numerosas a viviendas reducidas, asimismo, frente a procesos de empobrecimiento, a problemáticas de incorporación al mercado laboral y dado las escasas posibilidades de sostener prácticas de subsistencia autogestionadas y/o informales, muchas familias abandonaron las viviendas del “barrio ciudad” y retornaron a los terrenos que quedaron de los asentamientos.

A partir de observaciones, conversaciones y entrevistas, talleres con niñas/os y familias, a lo largo de la investigación en la escuela fue posible cartografiar las transformaciones recientes del territorio para reconocer que en el contexto local (que es por cierto social⁹) se construye una historia de relación entre la escuela, el barrio y los actores sociales.

Estas historias de procesos comunitarios y procesos institucionales suponen reconocer la historia de lucha enlazada en el territorio, los posicionamientos que se van asumiendo como institución en relación a las infancias.

“...siempre fue la escolita del fondo, o sea del fondo de la ruta...
Pero también siempre fue una escuela inclusora (...) le abre la puerta a todos los chicos que a veces quedan fuera de las demás escuelas”
(Fragmento entrevista a docente 2do ciclo, año 2019)¹⁰.

Al respecto, la escuela desarrolla distintas estrategias para atender diversas demandas de ayuda social y alimentaria, y propiciar que las/os niñas/os cuenten con una alimentación adecuada, dado que en los últimos años el gobierno provincial redujo

⁹El territorio es un espacio que no tiene existencia por fuera de la historia local que lo ha constituido como tal. Es siempre un espacio social que adquiere forma antes que por su geografía por el carácter que le imprimen quienes lo habitan en un período de tiempo y se constituye a través de procesos históricos. Supone reconocer las diferentes formas en que los grupos sociales se identifican en él, lo producen, lo disputan y fundamentalmente, las relaciones que en él establecen, sin por ello olvidar las condiciones materiales que lo configuran (Tiscornia, 2015)

¹⁰ Los fragmentos de observaciones, entrevistas y conversaciones que se incorporan en este artículo son inéditos, la recolección de datos ha sido realizada por Marina Yazzi (autora de este escrito) en una escuela primaria de Córdoba capital entre junio de 2017 y diciembre de 2020, en el marco del trabajo de campo de la Maestría en Pedagogía (FFyH, UNC) y de la participación en el Proyecto de Investigación “Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad”, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

el porcentaje de los alimentos del P.A.I.Cor¹¹. Por su parte, la transferencia de programas socioeducativos del Estado nacional a las provincias -entre 2015 y 2019-, supuso el vaciamiento y ajuste de una de las políticas más significativas para la escuela y las/os niñas/os del barrio, como es el caso del Centro de Actividades Infantil (CAI)¹²; allí asistían niñas/os de nivel inicial, primario y secundario; los días sábados participan de actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas. Este programa posibilitó una especial atención al acompañamiento de las familias mediante visitas domiciliarias y a las trayectorias educativas las/os niñas/os a través de actividades de apoyo pedagógico articuladas con las instituciones de nivel Inicial y Secundario.

En el marco de estos procesos territoriales, sociales y políticos, la escuela elabora resoluciones colectivas, articula acciones con otras instituciones y organizaciones de la zona, ante la urgencia de la realidad que viven las/os niñas/os y las familias del barrio, no sin disputas y controversias. Esto demanda en la investigación la comprensión y agudeza en los análisis, exige atender a los procesos de desigualdad, a sus anclajes históricos sociales y a las condiciones reales de existencia siempre desigualitarias. (Badiou, 1994) Condiciones que estructuran la educación de las/os niñas/os, al mismo tiempo que imprimen diversos sentidos a la escolarización, la vida familiar y barrial. En el escenario de pandemia, la escuela elabora diversas prácticas para garantizar la escolaridad de las/os niñas/os y acompañar a las familias. Apoyada en estas indagaciones se advierte que la institución se inscribe en un tejido de lazos territoriales y una historia marcada por el interés en albergar a las *infancias*.

¹¹ Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.Cor), asistencia alimentaria.

¹² A finales del año 2015, ante el cambio de gobierno nacional, los CAI funcionan en algunas provincias y en otras no. En el caso de la provincia de Córdoba, que adhiere a esta política desde el 2010, años tras año fueron reduciendo la carga horaria de los coordinadores, talleristas y Maestras Comunitarias, el presupuesto para el programa, el comienzo de actividades, hasta el punto que en 2019 se elimina el lugar de las Maestras Comunitarias y se propone el desarrollo (sólo en algunas escuelas) de talleres culturales, bajo la denominación "Club de sábado".

Infancias y derechos en las tramas de la desigualdad

Las últimas décadas en la Argentina, tras la recuperación democrática, estuvieron marcadas, por un lado, por procesos complejos signados por los avances del neoliberalismo, con sus profundas consecuencias en la vida social y por otro lado, por variadas acciones colectivas, modos novedosos de organización, demandas por derechos, disputas de sentidos y protagonismo de múltiples actores que impulsaron transformaciones en el campo social y educativo. En 2001, la crisis desatada, la extendida movilización social y la caída del gobierno dieron lugar a un “cambio de época” que se expresó en el conjunto de la sociedad y el Estado (Svampa, 2008), a la vez, se abre un tiempo de tensiones en el que se entrecruzan tendencias contradictorias (Benza y Kessler, 2020) y acciones contrapuestas con grados variables de conflictividad tanto en el campo social como al interior de las instituciones educativas. (Filmus, 2017)

Entre 2003 y 2015 se reconoce el desarrollo de un conjunto significativo de legislaciones, políticas públicas, programas sociales y educativos nacionales (Terigi, 2016; Feldfeber y Gluz, 2019) y provinciales¹³ centrados en la niñez, adolescencia y

¹³Entre las legislaciones educativas nacionales se destacan: Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N°26.150, 2006); Ley de Educación Nacional (N°26.206, 2006); Ley de promoción, intervención institucional, investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, abordaje sobre la conflictividad social (N°26.892, 2014); Ley que declara la obligatoriedad de la educación inicial para niños de 4 (cuatro) años y la universalización de los servicios educativos para niños/as de 3 (tres) años de edad. (N°27.045, 2015); -Legislaciones sociales con componente educativo y/o involucran la actuación institucional del sistema escolar: Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (N°26061, 2005); Ley de Centros de Desarrollo Infantil (N° 26.233, 2007). Programas, líneas de acción, políticas sociales y educativas más relevantes: Becas Progresar y del Bicentenario; Asignación Universal por Hijo (AUH, 2009) y por Embarazo (2011); Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, entre 2004-2010); Programa conectar Igualdad (2010); Canal Encuentro (2007), Paka Paka (2010), Unidad Pedagógica (2012); Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP-2005). Políticas socioeducativas para la promoción de la igualdad (Programa Nacional de Desarrollo Infantil, Programa de Centros de Actividades Infantiles -CAI-, Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la escuela” -PNEE-, Programa Centros de Actividades Juveniles -CAJ-, Turismo Educativo, Radios escolares y Programa Nacional de Ajedrez Educativo, Libros para las escuelas, Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario 2008-2015, Apoyo a Escuelas de Educación Especial, Parlamento Juvenil del Mercosur, Mesas socioeducativas para la inclusión y la igualdad. Red de organizaciones sociales por el derecho a la educación. Aporte para la movilidad. Apoyo socioeducativo a escuelas con albergue anexo. Libros: textos escolares, obras literarias y colecciones de aula. Ludotecas). Sistematización realizada a partir del Documento *La política educativa Nacional 2003-2015*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015. En la provincia de Córdoba, además se reconocen: la Ley de Educación Provincial (N° 9870, 2010) que estableció la obligatoriedad de la sala de 4 años en el Nivel Inicial; la Jornada Ampliada/ Extendida en

juventud, que dieron lugar a una variedad de acciones y proyectos en las escuelas y más allá de ellas. Destacamos el impacto de la Ley N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, que supone la adecuación normativa a la Convención sobre los Derechos del Niño y establece la implementación de un Sistema de Protección Integral para las infancias y adolescencias; y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, que reconoce la educación como bien público y social, y como responsabilidad estatal.

En este marco de transformaciones, el papel del Estado fue crucial para la gestación de condiciones tendientes a la ampliación y garantía de los derechos para vastos sectores sociales. (Faur, 2016) Si bien se reconoce la multiplicidad de medidas orientadas a construir una sociedad más justa e inclusiva (Kliksberg, 2015) y una clara tendencia a la disminución de las desigualdades,¹⁴ las bases estructurales de las inequidades persistentes se mantuvieron en gran medida inalteradas (Kessler, 2014; Benza y Kessler, 2020); a ello se suma que los últimos cuatro años -desde finales de 2015 a 2019- supusieron un abrupto retroceso en el campo económico, educativo, social y cultural, que profundizó las condiciones de empobrecimiento en la población, la creciente polarización social, la transferencia de programas nacionales a las jurisdicciones provinciales, el desmantelamiento de equipos técnicos y profesionales vinculados a esas acciones (Abratte, 2017) y a los espacios construidos desde fundamentos de derechos, lo cual da cuenta de una vulneración a los principios que suponían las leyes aún vigentes. (Abratte, 2019)

Desde estos lineamientos, pudimos reconstruir que en las configuraciones cotidianas de cursos de acción (prácticas, propuestas, tiempos, espacios y saberes) la escuela asume el reconocimiento de las niñas y niños con pleno derecho. Esta concepción se halla en el corazón mismo de las legislaciones, políticas públicas, programas sociales y educativos y que le “pusieron letra” a posicionamientos asumidos institucionalmente.

la Escuela Primaria, el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años, entre otros.

¹⁴ Kessler (2014) plantea que la desigualdad presenta multidimensiones, y la resolución de un aspecto no significa que sean atendidos otros temas que afectan, por ejemplo, las condiciones de vida de la infancia, la adolescencia y la juventud de una comunidad.

Al respecto, Avila (2012, p. 3) sostiene: “Partimos de sostener la igualdad de derechos en educación como un presupuesto vital y principio fundante, que pese a las permanentes contradicciones a las que está expuesta, constituye -como señala Graciela Frigerio- *‘la ficción teórica con efectos’*, y más precisamente convicción ética política que sostiene el sentido de las prácticas educativas”.

En la década pasada se convocaron a las organizaciones sociales, comunitarias y educativas en la recuperación de la participación y construcción colectiva de ciudadanía; se pasó del concepto de beneficiario al de sujeto de derecho/titular de derechos (Políticas Sociales del Bicentenario, 2011). Estas transformaciones responden al pasaje paradigma protección cautelar/tutelar¹⁵, al paradigma de protección integral¹⁶.

Reconocer a las niñas/os como sujetos de derechos, implica contar con un Estado responsable de trabajar sobre las condiciones que hacen posible la igualdad. Aún en el contexto desfavorable que estamos transitando en nuestro país, hoy las instituciones educativas significan el lugar privilegiado para promover y generar desde la articulación, nuevas formas, configuraciones cotidianas que alojen a las/os niñas/os. La escuela como espacio educativo de inclusión, es corresponsable del pleno cumplimiento de esos derechos, como lo señala una docente:

“...las políticas de niñez y educativas han cambiado. Vos no podés excluir a un niño. Tenemos que contenerlo, ayudarlo, incluirlo en la escuela (...) sacar el problema para afuera, para la sociedad no soluciona nada. Muchos tienen esa idea, al molesto hay que sacarlo. Entonces, cuando la escuela no da esa respuesta que ellos quieren se terminan enojando, a pesar de que se les explica todo, y se dice que se

¹⁵ Paradigma Tutelar, pone el acento en lo que le falta al niño para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos. Desde esta perspectiva, el niño no ha completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales que les permitirían discernir entre el bien y el mal, y por lo tanto, requiere de la presencia tutelar del adulto para que lo guíe, lo proteja del entorno e incluso de sí mismo. Esta visión considera al niño como objeto de protección.

¹⁶El enfoque de Protección Integral rescata la idea de niñas/os y adolescentes como sujetos, que, por estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más, los derechos especiales por su condición de sujetos en constitución. Supone la obligación del Estado de adecuar sus políticas públicas para garantizar no sólo el desarrollo integral de niñas/os y jóvenes sino también el ejercicio de todos sus derechos, replanteando las obligaciones de cuidado y protección hacia niñas/os y adolescentes, y dotando de contenidos pero también de sentidos a las acciones que debemos desarrollar.

está haciendo desde el derecho” (Fragmento entrevista Docente, año 2019).

Por su parte, una Maestra Comunitaria expresa “*Aquí no se le cierra la puerta a nadie*” (Extracto de registro de un taller con docentes 1er y 2do ciclo, año 2018) refiriéndose a la participación en los talleres culturales de los días sábados de las/os jóvenes de la Escuela Secundaria de la zona. Esta decisión que se discutió, conversó y acordó con el equipo, nos permite comprender cómo la institución excede sus propias fronteras para alojar y para hacer un “lugar” en la escuela a las/os niñas/os y jóvenes del barrio.

Comprendemos que las/os niñas/os¹⁷ se constituyen como tales en el tránsito por un *tiempo de infancia*¹⁸ (Carli, 1999), en el espacio de experiencia provisto centralmente por las familias y las instituciones educativas (escuelas, organizaciones sociales y sociocomunitarias).

La pregunta por la niñez en el seno de esta experiencia institucional conlleva a la interrogación por los modos en que los espacios y propuestas logran abrir brechas para las infancias en el cruce de temporalidades que atraviesan lo escolar: *tiempo presente*¹⁹ que tienen marcas subjetivas, generacionales, históricas, sociales y políticas (Carli, 2010), *tiempo de infancias* (Carli, 1999), tiempos de *apertura a lo posible* (Redondo, 2018).²⁰ Es decir, a lo largo del trabajo de investigación advertimos cómo batalla la escuela en ese juego de temporalidades y en territorios de la desigualdad, para ofrecer

¹⁷ Las miradas y análisis contruidos en torno a la niñez y sus procesos han abreviado en interesantes trabajos de Sandra Carli (UBA) y Patricia Redondo (UNLP- Flacso) cuyas perspectivas han permitido pensar a las/os niñas/os como sujetos históricos y contruidos en el seno de múltiples procesos, y tránsitos por instituciones diversas.

¹⁸ Sentidos que varían social e históricamente. Las infancias se gestan en los múltiples procesos y adquiere características particulares en el seno de una configuración social determinada. Es en la trama de una sociedad en la que se conjuga el *tiempo biológico*, como momento vital, el *tiempo de constitución subjetiva* en relación a un otro adulto y el *tiempo institucional*. (Carli, 1999)

¹⁹ Entendemos como *tiempo presente* -presente histórico y social-, que se constituye en la complejidad de distintas temporalidades -yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros, conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos-. *Tiempo* que se inscribe en instituciones y espacios discontinuos (de esfera privada y de la pública: los medios de comunicación, la calle, los ámbitos de socialización infantil y juvenil -escuelas, organizaciones sociales y comunitarias-, las prácticas de lectura, juego, etc.) y en procesos sociales, históricos y políticos, avatares, cruce de variedades, matices, contradicciones, continuidades y rupturas. (De Certeau, 1996; Carli, 2010)

²⁰ Redondo (2018) abre indagaciones sobre *lo posible* en una escuela que atiende infancias populares. Recuperando a Rancière (2014, p. 301), propone pensar los límites de lo posible, partiendo de su oposición no a lo imposible sino a lo necesario.

tiempos de encuentros con mundos culturales, saberes y modos de vivir el *tiempo presente*.

En el marco de este conjunto de controversias y transformaciones, se abre para las instituciones educativas un campo de posibilidades de resignificación según el curso que sigan los procesos de la mano de los sujetos, sus prácticas colectivas, iniciativas y propuestas institucionales. Lejos de anclarse en el vacío, lo *posible* (Redondo, 2018) recorre las historias locales e institucionales constituidas en el fragor de las desigualdades, en los encuentros con niñas/os, familias y pobladores que forjan en el día a día la escuela cotidiana (Rockwell, 2018). Por lo tanto, se torna necesario apalearse a una mirada que atenta a las tramas sociales y territoriales, piense a las infancias como sujetos de derechos.

“Nosotros insistimos mucho en el trabajo comunitario para respetar y acompañar las trayectorias educativas, nos parece fundamental, sino no se sostienen en su escolaridad...” (Fragmento entrevista a directora, año 2017). Al respecto, reconocer que la escuela no está sola en el territorio, permite desplegar abordajes colectivos junto a las organizaciones de la comunidad, desde las cuales –sobre todo en estos tiempos– articular miradas, posicionamientos y prácticas en torno a las infancias, y problematizar qué está pasando las/os niñas/os para instituir procesos institucionales que contemplen ese plus de derecho.

Alojar las infancias en tiempos inéditos

El contexto de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) dispuesto por el Gobierno Nacional ante la pandemia de coronavirus (COVID-19) -a tan sólo dos meses de haber asumido-, profundizó algunos aspectos de las desigualdades en la sociedad argentina, aún con el despliegue de políticas desde el Estado que hizo que la situación social se mantuviera menos conflictiva (Kessler, 2020) En materia educativa el ASPO y posterior distanciamiento, significó la suspensión de las clases presenciales en todas las

escuelas y niveles educativos²¹. Las condiciones de vida de las familias conformadas por niñas/os y adolescentes en edad escolar son las más afectadas por la crisis económica que profundizó la pandemia (Cardini y D’Alessandre, 2020) Asimismo, en este contexto se destaca que las instituciones educativas y organizaciones sociales -en función de sus historias, luchas sociales y territoriales- han asumido un lugar protagónico, activando y/o fortaleciendo redes para sostener las prácticas educativas y de cuidado que involucran a niñas/os y jóvenes.

“Esta pandemia y aislamiento solo vino a profundizar aún más las desigualdades que hay con las infancias...sobre todo pensando que nuestras alumnas y alumnos estaban completamente alejados de cualquier vínculo tecnológico”, nos dice la directora al inicio del ASPO. Considerando el registro que la institución tiene de los procesos sociales y de las vivencias de las/os niñas/os, los cursos de acción en el escenario de la actual pandemia asumieron nuevos modos.

“Con el correr de los días, los directivos y docentes, nos fuimos dando cuenta de la importancia de distendernos un poco, de bajar presión en cuanto a lo que queríamos trabajar con las niñas y niños y al relajarnos nos dimos cuenta que estamos en una época de sobrevivencia, estamos tratando de sobrevivir, entonces es la vida la que está en juego (...) empezamos a pensarnos desde otro lado, y si bien hay actividades que tienen que ver con el ámbito curricular, hay muchas que tienen que ver con el arte, con la literatura, con el movimiento” (transcripción textual de conversación con el equipo directivo, año 2020).

En las barriadas los espacios públicos, las plazas, las calles, las escuelas, los espacios socioeducativos y comunitarios, son lugares centrales que las/os niñas/os habitan y recorren cotidianamente, por lo cual ante el ASPO resultó necesario, desde la escuela,

²¹ En la tarea de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, la escuela argentina atiende históricamente una gran heterogeneidad de demandas adicionales acorde a la función social que tiene nuestro sistema educativo. Es así que las escuelas en territorios socialmente vulnerables permanecen abiertas para ofrecer los servicios de comedores escolares en articulación con las áreas de Desarrollo Social y Salud. (Pereyra, A. en Dussel, I. 2020)

hacer lugar a “otros espacios y tiempos” que involucren a las infancias a bailar, conversar, jugar, leer, dibujar, cantar e imaginar.

Se pensaron actividades recreativas que involucran a todas/os, niñas/os, familias y docentes, desde el reconocimiento de la participación y el protagonismo infantil, para poner a disposición de las niñas/os otros vínculos con los saberes, de la mano expresiones estéticas y culturales diversas.

Estas propuestas lúdicas y recreativas ofrecen a las/os niñas/os y familias algo diferente -al menos en espacios mínimos- para transitar las situaciones tan complejas, suscitando proceso de simbolización y significación sobre lo que acontece, en las propios procesos locales y latinoamericanos, a la vez que invitan a recorrer otros mundos culturales. Desde el interés por los nuevos -al decir de Hannah Arendt, 2005- se comparte la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y culturales del presente histórico. (Avila, 2012)

En ese sentido, habilitar algo diferente pero en sintonía con la “continuidad pedagógica” supone asumir las prácticas pedagógicas como un “convite”: “Convidar”, ofrecer algo que es agradable para una/o misma/o y para compartir con “otra/o”. “Invitar”, proponer ir algún sitio que nos parece que vale la pena recorrer, conocer, transitar, ir a algún lugar, producir movimientos. (Dustchasky, 2012) Al decir de Walter Kohan en el libro *El maestro inventor. Simon Rodríguez: “...para aprender y para enseñar es importante estar atento pero también estar atento en movimiento. Ni esperar ni quedarse. Llegar y salir por sorpresa. En movimiento, estar atento”* (Kohan, 2013, p. 59).

Por ello, entendemos que estos son tiempos inéditos, que irrumpen, que trastocan lo conocido, que nos convocan al despliegue de itinerarios dotados de movimientos, que entramen componentes instituyentes, novedosos, de invenciones cotidianas (De Certau, 1996), desde los cuales es preciso volver a mirar e imaginar escenarios posibles para/con las infancias. (Yazzi, 2020)

Hacer escuela en estos tiempos...

“Si tuviéramos que hacer un balance de este tiempo de aislamiento social, de cuarentena con respecto al trabajo que nosotros hacemos en la escuela y lo que pudimos ver, pudimos analizar, sin dudas lo primero que surge es una situación de angustia, al ver que se profundizan las situaciones de desigualdad de nuestras/os estudiantes, este aislamiento ha profundizado cada una de ellas en todos los niveles que existen. Entonces muchas veces como docentes hemos tenido que sacarnos esa pelusa, despellejarnos ese dolor que nos da que nuestros alumnos no tienen acceso a un montón de cosas, y trabajar con la realidad, con lo que tenemos en estos tiempos de crisis, tuvimos que reorganizarnos, esto es lo que tenemos y qué vamos a hacer con ello” (Fragmento a entrevista Directora, año 2020).

La garantía de derechos de las infancias no puede pensarse sin tener en cuenta que los sujetos son individualidades insertas en el marco de proyectos colectivos de participación. Construir experiencias pedagógicas institucionales requiere prolongar la mirada, atender en clave de justicia lo que acontece hoy pero también mañana... pensar y nombrar a las infancias representa un acto político. (Redondo, 2012)

En la escuela se *hacen lugares comunes* (Cornú, 2012). Componer lo/en común de/en supone la invención cotidiana y modesta de *lo común* donde se manifiesta la potencia instituyente, la iniciativa para dar lugar a posibles vivibles. Los aportes de Cornú (2012) nos permiten comprender que buscar las condiciones de un mundo común radica en el desafío de inventar algo que no sea. Es vital reconocer esos lugares comunes para que siempre *cualquier cosa sea en común*, para que se elabore y se reinvente un modo de *lo común*, para que pueda acoger a aquellas/os que no estaban en él.

“...organizarnos de manera institucional supuso ir fuimos armando una especie de telaraña con cada una de las familias, y con muchas de esas familias, tenemos diferente acercamiento. Doy ejemplo: “hay familias que las tenemos en un solo grupo como son muchos hermanos el papá/mamá en ese grupo de WhatsApp tiene a todas las docentes, entonces para que no se le pierda tanta información dando vuelta. En

otros casos, por ejemplo, sabemos que una vez a la semana la tía de nuestros estudiantes se llega a la casa, entonces mandamos ese día la información para que ese día la bajen y después la puedan ir trabajando en la semana” (Fragmento entrevista a Directora, año 2020).

La experiencia pedagógica institucional es y se transita *en común*, alberga, hace lugar, otorga un “nuevo tiempo” frente a las situaciones de desigualdad, donde los hogares se pueblan de saberes culturales, de música, representaciones, pinturas y collages, papeles de colores, cuentos, juegos y deportes. Detenernos en las escenas de hacer escuela hoy implica reconocer que los sujetos -estudiantes, docentes y las familias- trazan, inventan y construyen tiempos, espacios que posibilitan encuentros múltiples y diversos -“entre” generaciones, “entre” pares, con los saberes-.

Expresa una docente “...la escuela tuvo que reorganizarse de manera, muy estricta por algunos lados, con respecto a no perder el eje de trabajo que era el respeto a las trayectorias escolares, eso por un lado, pero después se fue flexibilizando con cada situación familiar” (Entrevista docente jornada extendida, 2020). Los modos en que se instaló la pandemia en ese entramado territorial, en la institución y las familias, supone interpretar desde una mirada relacional y procesual ese “hacer” de la escuela buscando resolver la educación de las/os niñas/os en tramas de la desigualdad social que opera en los barrios populares.

“...vemos que los lazos con las familias, las relaciones ahora fluyen de otra manera, inclusive con familias que estaban un poco indiferentes con respecto a la escuela o que había un poco de tensión, se han aceitado bastante, inclusive las familias preguntan, opinan, conversan en los grupos de WhatsApp (...) docentes y padres y niños tienen una cuota de humor la verdad que suma bastante. (...) También hemos sentido que hay un reconocimiento de la labor docente, y eso también ha sumado bastante” (Fragmento entrevista Vicedirectora, año 2020).

En común, docentes y familias, alojan *lo común*, *lo público*, en pos de transitar lo conocido hacia la ampliación de las posibilidades para imaginar aquello que genera curiosidad o desconocimiento. Por tanto, la escuela excede sus propias fronteras para hacer *en común* un lugar para las/os niñas/os. En ese sentido, *lo común* se plantea no sólo en términos de concepción abierta, activa dinámica, sino que también como “reinención que se da en la acción”, en las prácticas educativas en las instituciones para “...reinventar el sentido de la escuela pública” (Cornú, 2012, p.134).

“Este contexto con los profes abrió a la posibilidad de repensarnos, nuestra propuesta de enseñar, de acercar el conocimiento a las familias, y preguntarnos aún más cómo aprende aquel otro, cómo evaluamos...” (Entrevista a docente 2do ciclo, año 2020) La experiencia pedagógica institucional es el resultado contingente de la construcción que, por continuamente cambiante, es siempre provisional. Los sujetos son el cuerpo de la institución y, por lo tanto, el campo de prácticas y espacios de encuentro se construyen como “invenciones cotidianas que, intentando romper con la repetición, logran hacer lugar a la novedad y gestar otras formas de albergar y transmitir” (Avila, 2007, p. 135).

Son tiempos en los que las escuelas son convocadas a elaborar propuestas novedosas que acompañen a las infancias, desde la problematización de las prácticas y discursos hegemónicos sobre los territorios, los barrios populares, las/os niñas/os, las familias, el acceso y usos de recursos tecnológicos. Las reinenciones de las tramas y redes territoriales son claves para el acercamiento a las palabras, anécdotas y vivencias de las/os niñas/os, para conformar las postales del barrio, la situación social y sanitaria de las familias, para sostener prácticas de cuidado colectivas.

A modo de cierre

En los acercamientos de investigación realizados desde el año 2017 fue posible reconocer espacios significativos que habilitan prácticas, posicionamientos y propuestas pedagógicas, en los cuales la institución posibilita modos de habitar la niñez, paradójicamente, en el marco de desigualdades estructurales persistentes. En la

perspectiva asumida por sus actores, trabaja en la habilitación de un hacer educativo que abre el paso a “lo otro” (Cerletti, 2012) como interrupción de la desigualdad. (Martinis y Redondo, 2015)

Entendemos que la *experiencia pedagógica institucional*, se gesta en el entramado histórico situacional del hacer colectivo, acervo constituido a partir de “cómo la realidad es vivida y dotada de sentido por parte de los sujetos a través de acciones que tienen significación” (Thompson, 1984, citado por Santillán, 2011). Hacer constituido a partir de *configuraciones cotidianas de cursos de acción* (Santillán, 2011), organización de tiempos y espacios, posicionamientos, apropiaciones y resoluciones de las prácticas que ofrecen y articulan recorridos *formativos, culturales y socializadores* (Rockwell, 2018) a niñas/os reconocidos como sujetos sociales y partícipes activos en la producción de la vida escolar.

Como formaciones sociales, culturales e históricas, las escuelas no permanecen estáticas. Los procesos de construcción social moldean las formas y los contenidos de la experiencia pedagógica y permiten, así, reinenciones cotidianas que asumen a las/os niñas/os como “sujetos deseantes de nuevos futuros” (Avila, 2012). Ello exige la elaboración de conocimientos sobre el hacer cotidiano, que dé cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas.

Dice Redondo “la infancia representa un tiempo de espera, como un espacio de posibilidad para que acontezca aquello que no ha sido nombrado y conocido aún. La infancia es y será el enigma, continuidad y discontinuidad de la humanidad, si hay adultos y sociedades que respondan a la llamada (Larrosa y Pérez de Lara (1998)” (Redondo, 2012, p. 106). Sabemos que la educación no cambia las condiciones materiales, pero sí colabora en abrir procesos simbólicos y subjetivos portadores de nuevos destinos.

Esta escuela apuesta al registro colectivo de lo que acontece. Registro que permite sostener prácticas desde un posicionamiento ético y político, a la vez pedagógico, en torno al acompañamiento de las trayectorias educativas de las/os niñas/os y sus derechos, sin desconocer las problemáticas de larga data que exceden y se profundizan en estos tiempos. Apostar a la educación en igualdad, adquieren sustancia,

materialidad, cuando pedagógicamente la tarea de enseñar se amarra a la condición humana. No hay oficio de enseñar posible de ser ejercido si no hay niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultos ubicados como tales en el terreno de los derechos. (Avila, 2012)

Meirieu (1998) nos propone que la educación ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. La función del acto educativo es permitirle, al sujeto, constituirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”, heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. La tarea básica es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda de los hombres y mujeres que elaboraron los conocimientos. El desafío de “estar ahí”, de ocupar el lugar y hacer algo con él, implica descubrir el valor de los saberes que se pondrán a disposición, recreando el estado de curiosidad, como un desafío personal para investigar nuevas formas y nuevos caminos para *hacer escuela*.

Referencias

- Abratte, J. (2017). El desfinanciamiento de la educación pública en un modelo neoliberal. *Revista Alfilo*, FFyH, UNC. Disp. En: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/el-desfinanciamiento-de-la-educacion-publica-en-un-modelo-neoliberal/>
- Abratte, J. (2019). Prácticas, discursos y problemáticas necesarias en una formación docente emancipadora. Panel “Educación pública y Formación Docente” Entre Ríos / No es por acá. *Revista Alfilo*, FFyH, UNC. Disp. En: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/no-es-por-aca/>
- Badiou, A. (1994). *Filosofía, Ética y Política*. Conferencia. Buenos Aires: Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental. Disp. En: http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/04/a04_04.pdf.
- Arendt, H. (2005). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.
- Avila, O. (2007). Reivenciones de lo escolar: Tensiones, límites y posibilidades. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (Pp. 135-151). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Avila, O. (2012). Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. *Cuadernos de Educación*, 10 (10). Disp. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4510>.

- Benza, G. y G. Kessler (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Cardini, A. y V. D'Alessandre (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel y otros, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (Pp.113-123). CABA: UNIPE.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2010). Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (Pp. 225-232). Buenos Aires: Del Estante.
- Castoriadis, C. (1997) La institución imaginaria de la sociedad. En Colombo, E. (compilador). *El imaginario social*. Colección Piedra Libre. (Pp.29-63). Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Cerletti, A. (2012). La disrupción de lo nuevo. Un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (Pp.127-138). Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Cornu, L. (2012). Lugares y Formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (Pp.133-146). Buenos Aires: Del Estante
- De Certau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De la Vega, C. y Hernández, J. (2011). Mi casa, la emergencia; mi vida, en emergencia. El escenario del programa 'Mi casa, Mi vida'. En: Núñez, A. y Ciuffolini, M. (Comp.) *Política y Territorialidad en tres ciudades argentinas*. (Pp. 85-111) Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Dustchasky, L. (2012). *Confianza. Serie Escuela de Maestros*. Canal Encuentro, Argentina. Disp. En <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8052/688?temporada=1>
- Faur, E. (2016). *Repensar la inclusión social: políticas públicas y sociedad civil en la Argentina 1991-2016*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Feldfeber, M. y N. Gluz (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38. Disp. en https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf.
- Filmus, D. (2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2020). "El aislamiento resaltó algunos aspectos de las desigualdades en la sociedad" Entrevista realizada por Morales, S. (15/08/20). Agencia Nacional de Noticias

- Télam. Disp. En: <https://www.telam.com.ar/notas/202008/502815-kessler-despliegue-politicas-publicas-situacion-social-no-fuera-tan-conflictiva.html>
- Kliksberg, B. (2015). *El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la Infancia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J., N. Pérez de Lara (orgs.) (1998). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Editorial Vozes
- Martinis, P. y P. Redondo (Comps.) (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: Colección Periferia - La Crujía.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2020) *La escuela después...¿con la pedagogía de antes?* Disp. <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015) La política educativa Nacional 2003-2015. Documento.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel y otros, *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (125-136)*. CABA: UNIPE.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad*. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Redondo, P. (2012). "Entre" generaciones: infancia, tiempo y política. En M. Southwell (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Pp.103-115). Rosario: Homo Sapiens.
- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Rio de Janeiro: NEFI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO.
- Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos
- Svampa, M. (2009). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Clacso-Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (2016). *Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Buenos Aires: Friedrich-Ebert Stiftung Análisis 16. Disp en: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>.
- Thompson, E. (1984). *Tradición, Revuelta y conciencia de clases*. Madrid: Crítica.
- Tiscornia, S. (2015). Reflexiones sobre el uso de la categoría territorio. Política y Derechos. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 14 (1), 191-200. Disp. en

https://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-14/Revista_Juridica_Ano14-N1_08.pdf.

Yazzi, M. y otros (2020). *Tiempos inéditos: conversaciones sobre infancias*. Serie Podcast. Disp. en: <https://soundcloud.com/infanciasyderechos-ffyh>.

Leyes

Ley Nacional N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Ley Nacional N°26.150/ 2006 de Educación Sexual Integral

Ley Nacional N° 26.206/2006 de Educación Nacional

Ley Nacional N°26.233, 2007 de Centros de Desarrollo Infantil

Ley de Educación Provincial N° 9870/2010

Ley Nacional N°26.892/2014 de promoción, intervención institucional, investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, abordaje sobre la conflictividad social.

Ley Nacional N°27.045/2015 que declara la obligatoriedad de la educación inicial para niños de 4 (cuatro) años y la universalización de los servicios educativos para niños/as de 3 (tres) años de edad.