

ENTRE LA ESCUELA Y EL BARRIO. UN ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE UN PROYECTO PEDAGÓGICO COMUNITARIO Y UNA ESCUELA PRIMARIA

HEBE AILÉN MONTENEGRO¹ Y LUCÍA PODETTI²

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos analizar la relación que se establece entre un proyecto de educación popular barrial con niñxs en el barrio porteño de Almagro desde el año 2008, y el Estado a través de sus instituciones, centrándonos en una escuela primaria cercana con la que el proyecto ha articulado (y articula). A partir de una revisión bibliográfica de la temática, registros de instancias de observación participante y de entrevistas realizadas a trabajadoras de la escuela, y a niñxs, jóvenes y profes del proyecto, problematizaremos las relaciones y tensiones existentes entre ambos espacios, analizaremos qué puntos de encuentro y de separación tienen, a partir de tres ejes: lo colectivo/lo individual, el territorio y la mirada sobre lxs sujetxs. Así, es nuestra intención generar un aporte a experiencias de educación popular y de educación escolar, que permita desmitificar la supuesta dicotomía existente entre ambas.

PALABRAS CLAVE: Educación Popular - Educación Escolar - Escuela Primaria

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the relationship between a project of *popular education* with children, which exists in the neighborhood Almagro since the year 2008, and the State through its institutions, particularly a primary school which maintains a relationship with the project. Starting with a bibliographic revision of the subject, with records of different instances and interviews of workers of the school, children and educators of the project, we'll problematize the relations and tensions existing between both spaces, and we'll analyze the points of convergence and divergence, through three axes: the collective/the individual, the territory and the perspective about the subjects. Thus, our intention is to make a contribution to experiences of *popular education* and school education, that will allow to demystify the supposed dichotomy between them both.

KEYWORDS: Popular Education - Scholar Education - Primary School

[1] Estudiante de Cs. Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Correo electrónico: hebe.montenegro@gmail.com

[2] Estudiante de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales – UBA. Correo electrónico: lupodetti@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Hacia finales de los 90's, en nuestro país emergieron numerosas propuestas educativas alternativas a la educación escolar, como respuesta a la radical precarización educativa llevada a cabo los años previos vinculada a los procesos de reestructuración del Estado. La descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales promovieron la exclusión de gran parte de la población de la escuela pública. En este contexto, las organizaciones del campo popular empezaron a desarrollar experiencias pedagógicas más o menos autónomas, más o menos críticas a la escuela, como los bachilleratos populares (Ampudia y Elisalde, 2008) y las organizaciones abocadas al trabajo con la infancia (Santillán, 2012). En el campo de la infancia, la existencia de propuestas alternativas a la educación escolar existe desde inicios del siglo XX e incluso antes (Carli, 2012) por parte de los movimientos anarquistas, socialistas y comunistas.

El objetivo del presente trabajo es explorar la relación entre AulaVereda (en adelante AV), un proyecto de educación popular barrial con niñxs³ de la C.A.B.A llevado a cabo desde el año 2008 en el Centro Cultural Teresa Israel, insertándose en esta trama particular de relaciones, y el Estado a través de sus instituciones, centrándonos en una escuela primaria del barrio. Nuestra intención es problematizar las relaciones y tensiones existentes entre ambos espacios, analizar qué puntos de encuentro y de separación tienen, entendiendo que ambos son producciones históricas y que cada una tiene su especificidad. Con dicha finalidad realizamos una revisión bibliográfica de la temática, al mismo tiempo que llevamos a cabo instancias de observación participante y entrevistas a protagonistas, tanto de AV como a trabajadorxs de las escuelas del barrio con las que el proyecto ha entrado en relación.

Nuestra hipótesis preliminar es que el trabajo de lxs actorxs en cuestión (tanto en la escuela como en AV), se ve estructurado por diferentes lógicas (institucionales y/o comunitarias) que muchas veces se tensionan, pero que también se encuentran y complementan en las prácticas de lxs sujetxs que día a día hacen y objetivan estos espacios. Dicha hipótesis busca poner en cuestión una concepción reproducida desde el sentido común, la cual indicaría que la escuela y los proyectos de educación popular funcionan bajo lógicas dicotómicas. Por el contrario, consideramos que en la relación entre ambas formas educativas existen diversos puntos de encuentro y desencuentro, vinculados ya sea a la relación con el territorio y sus actores, con cómo se conciben a lxs sujetxs con lxs que se trabaja, o con la dinámica pedagógica implementada. Pretendemos con este trabajo realizar un aporte a la reflexión de otras experiencias barriales similares en su relación con las instituciones que atraviesan y construyen sus territorios.

ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

La presente investigación se basa en el método etnográfico, ya que éste nos permite analizar formas locales de procesos más generales, pudiendo ver las singularidades de los territorios y sujetxs con lxs que trabajamos. Al mismo tiempo, permite la construcción de conocimiento con lxs sujetxs y en la experiencia social compartida en el campo, involucrando en la medida de lo posible, los significados que lxs actores tienen sobre sus prácticas. En este sentido, nos proponemos una investigación comprometida, una práctica científica, pedagógica y política, donde el punto de encuentro es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad, al mismo tiempo que la generación de una herramienta para su transformación (Fals Borda, 1990; Sirvent, 1999). Somos investigadoras y militantes de AulaVereda desde hace varios años, y por lo tanto elegimos esta forma de investigación, y nos consideramos sujetxs participantes del mismo campo que investigamos. Entendemos, entonces, que una antropología comprometida debe serlo tanto con la investigación como con las personas con las que investigamos, tomando un posicionamiento político con lxs actores (Fernandez Alvarez y Carenzo, 2012). Así, esta investigación se sostiene sobre un trabajo de campo prolongado en AV (tanto con lxs niñxs como con lxs educadorxs del proyecto) y sobre entrevistas formales e informales con directivas de una de las

[3] En el presente trabajo utilizaremos la flexión de género "x", ya que consideramos que ésta apunta a una crítica a la construcción masculina del sujeto universal (Díaz Villa, 2012). Apuntamos a la inclusión de todas las construcciones identitarias.

escuelas a las que asisten lxs chicxs que asisten al proyecto. También se sostiene sobre experiencias y conocimiento construido a través de nuestra propia militancia.

A partir de las categorías conceptuales propuestas por Bourdieu, es posible analizar las múltiples relaciones que se entraman entre los proyectos educativos propuestos por la educación pública y sus instituciones, y proyectos gestados por organizaciones del campo popular. El autor plantea que el mundo social y sus relaciones se pueden entender en términos de *campos* de disputa, donde lxs diversxs actores, ubicadxs en posiciones determinadas (siempre dinámicas) y con intereses particulares, luchan por la acumulación de los capitales específicos que se disputan en ese contexto determinado, para de ese modo poder imponer los *principios de visión y división* de ese campo, es decir, *las reglas del juego*. En esta lucha, la acumulación de capital simbólico (en pocas palabras, el poder de la palabra legitimada) es un factor central, sin el cual la acumulación de capital económico o de fuerza física no es posible de ser llevada a cabo.

Bourdieu define al Estado como “el resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital” (Bourdieu, 1993:4), incluyendo dentro de sus atribuciones como una de las principales el poder de “producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo” (Bourdieu, 1993:1), es decir, los principios de visión y división del campo propiamente estatal. En este sentido, al componerse por la acumulación de estas diferentes especies de capital, el Estado se constituye en una suerte de ‘meta-capital’, generándose así un campo de disputa diferenciado, el propiamente estatal, en el cual se lucha por la obtención del poder del Estado, “el cual da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (a través, principalmente, de la institución escolar)” (Bourdieu, 1993:5). Así, el autor define al Estado, y por lo tanto a sus instituciones y estructuras, como un actor dentro de diversos campos de disputa que busca la acumulación de diversos capitales, pero también como un campo en sí mismo, dentro del cual se disputa el meta-capital estatal.

La educación popular puede ser comprendida como una corriente de pensamiento pedagógico o como una serie de prácticas y experiencias educativas latinoamericanas que tienen características en común (Rubinsztain y Blaustein, 2015). Según Torres Carrillo (2011), todas las experiencias que se inscriben dentro de la educación popular han tenido como eje el cuestionamiento al orden injusto del sistema capitalista, alegando que son las estructuras de dicho sistema las que impiden a los sectores populares saber y poder actuar por y para sí mismos. Paulo Freire (2003) ha calificado a la educación que se corresponde con el sistema capitalista como educación bancaria, marcada por una relación desigual entre educador y educando, donde el educador es el sujeto de la acción pedagógica y poseedor del saber, y el educando el objeto, quien no posee el saber. El campo popular ha generado propuestas pedagógicas propias que se han posicionado como alternativas al sistema escolar, a partir de lecturas críticas de las relaciones sociales que han constituido y constituyen la realidad social. Lejos de poder hacer una lectura unívoca de dichos proyectos, se han articulado a lo largo de nuestra historia de múltiples maneras, relacionándose con el sistema escolar en ocasiones de forma complementaria, así como también cuestionando sus formas y contenidos. Dicho cuestionamiento se ha posicionado, a su vez, de diversos modos frente al sistema escolar: ya sea como alternativo, o ya sea dialogando y articulando con las dinámicas escolares, teniendo en su horizonte el objetivo de alterar su funcionamiento, vinculando tales objetivos con las lecturas críticas que han hecho del mismo (Ampudia y Elisalde, 2008).

La institución escolar, en el marco de dichas tensiones, se ha posicionado como forma educativa hegemónica en términos globales. Siguiendo la hipótesis de Pineau, consideramos que la escuela como la conocemos hoy, y las relaciones que establece en el campo educativo con diversas formas pedagógicas, es producto de su complejo devenir histórico, signado por “rupturas y acomodaciones” (Pineau, 2001:39). En este sentido, en la escuela se expresa una contradicción entre su carácter de conquista social de las clases populares y su función como aparato ideológico de las clases dominantes.

Hacia principios del siglo XXI, es posible reconocer lo que varixs autorxs han considerado como una “crisis de la forma educativa escolar” (Pineau, 2001:49). Esto se vincula a las transformaciones que han atravesado las estructuras económicas y sociales a nivel global desde la década del '70, debido al desarrollo del neoliberalismo. Dicho contexto enmarca las transformaciones que en términos de políti-

cas públicas en nuestro país supuso el exponencial proceso de globalización y el ingreso de organismos multilaterales de crédito como actores fundamentales dentro de las diversas reformas educativas, que implicaron la masificación y, a la vez, la pauperización del acceso a la educación como derecho (Tenti Fanfani, 2011).

Históricamente, lxs sujetxs pedagógicxs por excelencia han sido lxs niñxs, tanto de las formas educativas escolares como de diversas propuestas que se identifican con la educación popular. Entendemos a lxs niñxs como agentes sociales participantes de los procesos en los que se encuentran inmersxs, otorgándoles un sentido que es válido para la investigación social (Palacios y Hecht, 2009). Uno de los principales desafíos es, entonces, investigar *con* y no *sobre* niñxs (Hecht, 2007) e impulsar una investigación co-participativa con ellxs. En este sentido, las metodologías a ser utilizadas no difieren en *tipo* sino en *grado*, ya que niñxs y adultxs responden de manera diferente a los métodos empleados (Pires, 2007).

ACERCÁNDONOS UN POCO MÁS...

AulaVereda (AV) es un proyecto educativo que actualmente se desarrolla en el barrio porteño de Almagro, desde el 2008 hasta la fecha, en el Centro Cultural La Casa de Teresa (o “el Tere”, como es nombrado por sus militantes). Allí acuden todos los sábados alrededor de 30 chicxs del barrio, de entre 3 y 18 años. El proyecto tuvo varias transformaciones a lo largo de su historia: en sus inicios, se trataba de un espacio de apoyo escolar donde lxs chicxs iban a hacer la tarea. Luego, y conforme se construían espacios y vínculos entre lxs chicxs y lxs profes (como son llamadx por lxs niñxs) y aquellxs tomaban talleres de formación sobre educación popular, empezó a constituirse como un proyecto educativo. En palabras de una educadora de larga data en el proyecto, “no constituirse como un parche del fracaso escolar, en los términos más burdos, sino construir un proyecto de educación popular, con y de los y las pibas”.

De este modo, se empezaban a elaborar proyectos propios con intencionalidad pedagógica propia. Lxs chicxs se empezaron a separar en 4 grupos: *Inicial*, de 3 a 5 años; *Alfabetización*, de primer y segundo grado; *Medios*, de tercero, cuarto, quinto y sexto; y *Grandes*, séptimo y secundaria. Cada espacio es coordinado por un grupo fijo de profxs, que se encargan de planificar las actividades para cada sábado. De esta forma, AV se inserta en una historia de proyectos de educación para y del pueblo, de una manera particular, ya que se trata de educación popular con niñxs, y no con adultxs como suele ser la tradición freireana de Latinoamérica.

Los chicxs que participan del proyecto suelen ir a escuelas del barrio, y la mayoría asiste a una que queda a la vuelta de su casa y también del Centro Cultural. Según sus directivxs, la escuela B. es una *escuela de riesgo*, lo que hace que tengan subsidios particulares, a causa de las condiciones de vulnerabilidad de lxs chicxs que allí asisten:

“Está catalogada como una escuela de riesgo. Por la situación de vulnerabilidad que tienen la mayoría de los chicos. En cuanto a la vivienda, en cuanto a... hay mucha violencia, mucha agresión hacia ellos (...) Por eso nosotros recibimos otros subsidios, o sea en función de eso tenemos otros subsidios, que nos pagan para poder hacer experiencias directas, nunca es suficiente pero sí recibimos otros aportes, tenemos una suficiente cantidad de comida, por ejemplo, generalmente tenemos, nos sobra la leche, o las galletitas, que se las repartimos a ellos.” (Entrevista con Carolina⁴, directiva de la escuela, mayo 2017)

Distinguimos tres ejes de análisis que nos permiten explorar cómo son esas lógicas institucionales y barriales, y cómo actúan lxs sujetxs dentro de ellas. Estos son: la relación *colectivo/individual*, el *territorio* y la *mirada sobre lxs sujetxs*. Entendemos que estos puntos permiten tensionar las prácticas de lxs sujetxs que habitan AV y la escuela, los cuales emergieron a partir del trabajo de campo.

[4] Los nombres de todas las personas fueron cambiados para escribir este artículo.

I. Lo colectivo/lo individual

AulaVereda parte de la idea del trabajo colectivo como fundamento político del espacio. La tarea pedagógica es pensada como colectiva y cooperativa, y en este sentido, las actividades (ya sean de recreación o de tarea escolar) se planifican de manera que profundicen tanto en lxs niñxs como en lxs profxs esta mirada de lo colectivo. Las planificaciones de las actividades son colectivas y cada unx aporta desde sus saberes, hasta que se llega a una producción que luego es puesta en práctica al sábado siguiente o para cuando esté planificada.

Todxs están sentadxs alrededor de la mesa. "Podemos hacer cajas, y que en cada caja haya una cuenta", dice Lautaro, mientras fuma. "Como una búsqueda del tesoro" le responde Ángela "y que las cuentas estén adentro de las cajas y para pasar a la siguiente tengan que hacer la cuenta". Giraldo asiente y dice "y que cada caja sea un día distinto del mes, así tiene sentido con lo que venimos haciendo". (Registro de una reunión de planificación, septiembre 2017)

Las actividades son colectivas y apuestan a lo vincular entre lxs chicxs, sobre todo en el momento de recreación, que es el momento colectivo por excelencia: se mezclan todos los grupos, y chicxs de 3 a 11 años juegan todos juntos. En este espacio han implementado varias actividades que apuntan a que lxs chicxs se conformen como un colectivo, siendo el momento de *juego libre* uno de los más ricos para ese propósito: se proponen varios juegos en diferentes lugares del espacio, bloques, juegos de mesa, escenarios (cocina, supermercado, doctor), entre otros, y ellxs eligen donde jugar. Este espacio está pensado para que ellxs puedan elegir qué hacer en ese momento, y para que sea una instancia de encuentro entre chicxs de diferentes edades, ya que todxs hacen la misma actividad. Sin embargo, en la práctica, muchas veces esto no ocurre, y el momento colectivo se pierde:

Recreación: jugamos con aros y con escenarios. Fue un poco de bardo porque ninguno de los profes sabíamos bien específico qué estaba planificado. Además hay un momento caos entre post-merienda y preparación de propuesta de recreación. (Registro hecho por el equipo de educadorxs, noviembre 2016)

Otro espacio donde se trabaja lo colectivo es la *asamblea de niñxs*, que se inauguró en el año 2016, con el objetivo de que sea un espacio de toma de decisión y de constitución de lxs niñxs como agentes activos en sus trayectorias educativas y vitales:

Iniciamos el saludo y estaba planificada la Asamblea para las 16 horas pero varios temas se empezaron a charlar apenas llegaron, así que se propuso asamblear más temprano. De allí salieron algunas propuestas en relación al trabajo cooperativo que estamos haciendo. Mediante una "ludo-votación" se eligió juntar dinero para un pijama party y un inflable, además del dinero que le debemos al Tere por la ida al cine. (Registro hecho por el equipo de una asamblea, septiembre 2017)

En este espacio, lxs chicxs toman decisiones de manera colectiva, mediante dinámicas lúdicas y corporales, y no sólo hay un registro de esa decisión sino que hay un respeto por ella. La intencionalidad es siempre que no sean decisiones ficticias sino que lxs interpelen en su vida y en su estar en el espacio; por eso se han decidido cosas como qué comer en la merienda, qué películas ver en la recreación, o qué hacer con el dinero que tienen disponible del Centro Cultural.

Al mismo tiempo, el hecho de que haya muchxs profxs (al menos 15) para unxs 30/40 niñxs, hace posible que se individualice a lxs niñxs y poder estar con ellxs en "unx a unx", lo que permite un trabajo y un seguimiento detallado de cómo está haciendo su aprendizaje. Paula, de 15 años, una chica que asiste a AV, dice: "En AulaVereda estamos todos juntos, nos ayudan... en la escuela estás ahí, enfrente del pizarrón, y si no entendés... en AulaVereda te explican y te tienen paciencia y te vuelven a explicar." Es decir, hay trabajo grupal pero también la posibilidad de un acompañamiento individual. Encontramos en AV una flexibilidad que permite que estas prácticas tengan lugar: la estructura del

espacio y lo que los sujetxs hacen allí es un hacer de los mismos actores involucradxs. Lxs profes tienen la posibilidad de transformar las estructuras si ven que no dan resultado o que quieren implementar algo nuevo, porque son ellxs quienes las construyeron en un primer lugar. Sin embargo, resulta ineludible la similitud estructural que existe entre AV y la escuela, ya que en esa libertad de acción de la que gozan lxs profes se recurre a lo conocido, y se reconoce a la escuela como una institución que, de hecho, funciona para educar a lxs niñxs, más allá de sus dificultades.

En este sentido, la escuela se rige por cierta gubernamentalidad que permite accionar sobre un grupo de niñxs, es decir, enseñarle a muchxs al mismo tiempo, en simultáneo (Pineau, 2001), lo cual resulta necesario para la existencia de un sistema educativo nacional. Así, si bien se lxs comprende como grupo para economizar el proceso de enseñanza, en términos generales no se lxs comprende como participantes activxs de un proceso de aprendizaje, sino desde la lógica liberal del sujeto-niño, presente en las leyes nacionales y convenciones internacionales sobre infancias (Barna, 2012).

Esta individualización de lxs sujetxs escolares está condicionado por la estructura misma de la escuela: aulas separadas con niñxs agrupadxs por edad (asumiendo que su edad es indicadora de saberes e intereses compartidos) y un/x solx docente (o dos, si hay parejas pedagógicas) frente a grupos de 20-30 chicxs. Es decir, toda una serie de dispositivos que vienen dados por un sistema mayor al que la escuela pertenece: el sistema educativo. “Para todo hay un protocolo”, nos comenta la coordinadora de primer ciclo, lxs actorxs escolares no pueden hacer lo que quieran, cuando quieran: no pueden actuar directamente sobre alguna situación particular, y por lo general tienen formas prearmadas de manejar las cosas. A pesar de este sistema aparentemente tan rígido, lxs actorxs escolares encuentran maneras de flexibilizar relativamente estas estructuras para lograr sus propósitos. Usan, hasta donde pueden, un sistema que se les impone para lograr que sus propios intereses tengan viabilidad, constituyéndose así en un “concreto real” (Ezpeleta y Rockwell, 1983), construido a partir de la interacción y los mutuos condicionamientos entre la intencional rigidez del sistema escolar y el sentido de las prácticas llevadas a cabo por lxs actorxs involucradxs. De este modo, la directora de la escuela nos comenta en la entrevista que están pensando en hacer “un gradito” para lxs niñxs que no están alfabetizadxs, con maestras que vayan rotando y “talleres” de diferentes cosas (nos menciona reciclado, armado de juguetes, educación física) donde se mezclen todos los grados. También relata que con lxs chicxs que tienen promoción acompañada (o sea, que siguen viendo contenidos del grado previo al que están cursando) hacen un agrupamiento especial dentro del propio grado, con una currícula adaptada, “para que se ayuden entre ellxs”. Así, con matices en el nivel de participación de lxs niñxs, también se busca generar espacios de mayor cooperación entre ellxs.

II. El territorio

A partir de las concepciones que AV y el Centro Cultural tienen del espacio público -que no es sólo un lugar de tránsito, sino un espacio para habitar, para estar-, muchas veces la calle se transforma en un espacio más del Centro Cultural, cuando lxs chicxs y lxs profes salen a leer a la vereda, cuando se hacen festivales -cortando la calle- o cuando se hacen salidas a Patio Salguero, la plaza seca cercana al Centro Cultural.

Eva pone libros sobre una tela en la calle, y Flavia saca dinosaurios para que Simón y Violeta jueguen. Varixs chicxs se ponen a leer, Simón juega en la calle, donde hay una bicisenda. Lxs educadorxs le dicen que suba, que es peligroso, pero no hace caso y sigue jugando. Giraldo sale con la guitarra, y se pone a tocar y cantar, algunxs chicxs agarran otros instrumentos y lo siguen. (Registro de una jornada de AulaVereda, septiembre 2017)

De esta manera, los vínculos y las formas construidas dentro del espacio (físico, material), se expresan también fuera de él. AV es sumamente permeable al afuera, e incluso podría decirse que el *afuera* se ve afectado y se transforma en una extensión del espacio de *adentro*. Esta particularidad transforma el carácter de la pedagogía allí construida, ya que se genera un/x referente adultx diferente

al conocido, tanto por lxs profxs como por lxs chicxs. Al no ser un rol cuyas características están definidas de antemano, configurarlas es una búsqueda que aún no está terminada. "Lxs profxs" no son ni maestros de la escuela ni parientes de la familia, que son las dos figuras adultas más comunes que tienen lxs chicxs como referentes, sino más bien un híbrido que tienen las características de ambos, y una especificidad propia. Por un lado hay una relación educador/a-educandx, la cual está atravesada por las concepciones de educación popular que tienen lxs profes, y por el posicionamiento teórico-político acerca de lxs niñxs como sujetxs con autonomía de acción y reflexión; pero también existe una relación de cuidado que excede lo educativo, signada por una lógica barrial muy fuerte, tensionándose así el binomio autonomía-cuidado (Shabel, 2016). Esto ocurre por cómo se construyen los vínculos al interior de AV, tanto en términos espaciales (dentro del Centro Cultural) como temporales (de 14 a 17 horas los sábados); pero también por cómo se construyen afuera. Muchxs de lxs chicxs que van a AV viven en una casa de tránsito del Movimiento Territorial de Liberación (MTL), que queda muy cerca del Centro Cultural, y otrxs son también vecinxs. Esto genera encuentros espontáneos que exceden los encuentros dentro de AV (pero están, sin duda atravesadxs por los vínculos allí generados): en el supermercado, en la plaza, o cruzando la calle. Al mismo tiempo, muchxs de lxs profxs de AV son también militantes del Centro Cultural, y por lo tanto lo habitan otros días de la semana además de los sábados: en eventos nocturnos o diurnos, en reuniones organizativas, etc.; el espacio está abierto no sólo los sábados, y por lo general lxs chicxs van aunque no sea un día de "escuelita", como ellxs la llaman. Así, nuevamente, se generan encuentros que exceden los horarios de AV, donde lxs profxs toman otros roles (como acompañar a lxs chicxs a la casa si es muy tarde, o a comprar, o sólo charlar un rato en la calle). Sin embargo, ni para lxs profxs ni para lxs niñxs hay una separación de esta figura según el contexto: lxs profxs son profxs adentro y afuera de "la escuelita". Así vemos que existe un adentro y un afuera de AV y que ambos se afectan de manera tal que construyen la relación chicxs-profxs.

Otro espacio relevante que no es la calle y tampoco es el Tere, es la casa de muchxs de lxs chicxs: el MTL. Esta es una casa tomada de tres pisos, con una cocina, un baño y muchas habitaciones por piso, donde vive una familia por habitación. Es un territorio que lxs profxs transitan y a veces habitan, ya que van a buscar a lxs chicxs allí todxs los sábados, y han generado una relación de familiaridad y confianza con el edificio y (la mayoría) de lxs que allí viven. Cuando la puerta está abierta entran y sólo tocan timbre cuando está cerrada, si es que anda el timbre, y si no esperan en la puerta a que alguien les abra. Pocas veces alguien hizo algún comentario sobre su presencia en el edificio, por lo general las familias saben quiénes son y no tienen problema en que ellxs estén dando vueltas.

La escuela como institución es menos permeable al territorio en el que está situada. Hay algo de eso dado por lo edilicio: en el Centro Cultural, lxs chicxs están a una puerta (que muchas veces está abierta para dejar entrar el sol) de distancia de la calle, con lo cual se establece un vínculo, una continuidad. En la escuela, las puertas principales de ésta están cerradas, y lxs chicxs están dentro de las aulas la mayor parte del tiempo, por una cuestión de seguridad, lógica que responde a las instituciones estatales. Por otro lado, los vínculos que se construyen en la escuela suelen ser diferentes a los que se construyen en AV: mientras que el vínculo con lxs profxs tiene siempre un tinte informal, el vínculo con los docentes de la escuela B. para lxs chicxs es formal. En palabras de un chico de AV (9 años): "los profes son buena onda, en la escuela no".

En la entrevista que hicimos a las directivas, cuando sale el tema de la calle, una de ellas plantea lo siguiente:

"Cuando uno sale de la escuela, yo los veo corriendo en medio de la calle... te juro que... me sale la madre de encima y les digo "arriba de la vereda", pero juegan en medio de la calle eh... cuando cruzan... uno cuando pasa les dice, porque no podes no decirles. Pero es ese minutito después hacen lo que quieren, vuelven a jugar en la calle no sé a la mancha en medio de la calle juega, C., yo que me voy para allá los veo. Entonces dicen '¡ahí viene G.!' y se meten..." (Entrevista a Gabriela, directiva de la escuela, mayo 2017)

A partir de esto podemos hacer dos lecturas. Una primera, que la calle es un lugar bien diferenciado de la escuela, donde lxs chicxs, al no estar ya bajo las normas escolares “hacen lo que quieren”, y en donde los docentes pocas veces pueden acceder a lxs chicxs: el lugar privilegiado de encuentro es la escuela. Por otro lado, hay una relación de cuidado mediando el vínculo formal docente-alumno: “me sale la madre de adentro” y el reto por fuera del ámbito escolar como forma de cuidado. Esto es casi o muy parecido a los vínculos que se tejen en AulaVereda, con quizás la diferencia de que, mientras que este momento de cuidado es visto como una excepcionalidad, en AV es la regla y se expresa en todos los ámbitos en los que se encuentren lxs profxs y lxs chicxs, tal como lo ha descripto Santillán (2012) en otras experiencias similares de apoyo escolar comunitarias. Por otro lado, es interesante cómo se relaciona la escuela con el MTL, y cómo se relacionan lxs sujetxs de la escuela con el MTL. La escuela no puede entrar a las casas de lxs chicxs. Ante algún problema, hay un protocolo que dice que tienen que hablar con el equipo de orientación y una asistente social se encarga de entrar al domicilio, pero ellxs “no pueden meterse en la intimidad de las personas”. Esa es la normativa de la escuela. Sin embargo, la coordinadora de primer ciclo ha ido al MTL, ha entrado, aunque solo en casos de emergencia, como cuando nadie va a buscar a lxs nenxs y “se les quedan” en la institución. Vemos, nuevamente, una diferencia entre cómo se plantea las cosas la escuela como institución en su dimensión de regularidad social (Fernández, 1998) como normas y leyes, y las cosas que efectivamente hacen lxs sujetxs protagonistas de las experiencias escolares, que producen también la institución, dando cuenta del carácter de construcción que tiene la realidad escolar, en oposición a la mera reproducción de normas y valores institucionalizados (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Otro aspecto que incide de forma notable en el modo en que ambas formas educativas se vinculan con el territorio está relacionado con el carácter *militante* del accionar de lxs profes de AV por un lado, y el carácter de *trabajo asalariado* que caracteriza la labor de lxs docentes de la escuela. Así, la relación adentro-afuera en el accionar militante se torna más laxa, mientras que en el caso de lxs maestrxs de la escuela ésta está condicionada (aunque no determinada) por la normativa previamente referida. Sin embargo, sabemos que el trabajo docente no es homogéneo sino que, por el contrario, tiene un algo nivel de complejidad, y que en él también se dirimen cuestiones de identidad de las personas que llevan adelante esta práctica (Batallán, 2007).

III. La mirada sobre lxs sujetxs

Al analizar este eje, nos parece conveniente diferenciar entre lxs dos sujetxs a lxs que nos referimos, en su relación con AV y la escuela: los niñxs, por un lado, sobre lxs que algo ya se ha dicho, y las familias, por el otro.

En relación a lxs chicxs, nos parece importante plantear que así como la escuela como institución tiene una mirada de infancia que le permite plantear una pedagogía, AulaVereda también la tiene. Y que cómo se construye a ese sujeto es un eje central de toda la práctica pedagógica, ya que a la hora de proponerla, se hace necesario pensar a lxs sujetxs que participarán de ella, y tanto AV como la escuela, hacen educación con niñxs (a diferencia de otros espacios, como los bachilleratos populares, que hacen educación con adultxs). Ambos espacios se plantean, entonces, como sujeto pedagógico, al niñx.

AulaVereda plantea que lxs niñxs son sujetxs políticos, es decir, sujetxs activxs, con cultura y agencia histórica. Sitúa históricamente a lxs niñxs con lxs que trabaja como hijxs de la clase trabajadora (Shabel, 2017), y los piensa en colectivo: el niñx aislado no existe, porque eso sería pensarlo ahistóricamente y lxs niñxs como todo sujetx, son sujetxs históricxs. Ir a la escuela y tener una trayectoria educativa no sólo exitosa, sino también placentera es, para AV, un derecho de todxs lxs niñxs:

El objetivo del proyecto es acompañar el recorrido escolar de lxs chicxs y garantizar la finalización de sus estudios en el circuito formal (...). Sin embargo, el propósito de AulaVereda rebasa estos principios y trabaja, también, en un proceso de desnaturalización de la realidad cotidiana para poder entender las razones por las cuales el mundo funciona de esta forma, las causas de las

múltiples pobrezas que atraviesan las vidas de lxs chicxs y el propio espacio cultural. (Extracto del Manifiesto de AulaVereda, 2015)

Existe una preocupación muy marcada por acompañar esta trayectoria y hacer valer ese derecho: es, de hecho, uno de los elementos constitutivos de AulaVereda, y es una de las razones por las que el espacio comenzó a relacionarse con la escuela. Pero también se piensa el niñx como un sujetx total, y a la educación como algo mayor a lo escolar. De trasfondo está la creencia, desarrollada por muchxs otrxs pedagogxs (Michi, Vila y Di Matteo, 2007), de que todo lo que ocurre en AV en mayor o menor medida es educativo, desde los espacios de tarea, pasando por los espacios de actividades propuestas por lxs profes, la merienda y la recreación, porque lxs chicxs aprenden a vincularse de otra forma, aprenden organización, y aprenden que los procesos de aprendizaje pueden ser divertidos y placenteros. La mirada sobre lxs chicxs es un resultado de la articulación entre esta construcción teórica y la relación real, concreta, pedagógica con lxs chicxs que asisten al espacio, que analizamos previamente. Esto permite desnaturalizar las nociones de infancia a la hora de trabajar con lxs chicxs, lo cual es una pata fundamental del trabajo como un proyecto de educación popular. El equipo de educadorxs mantiene talleres de diferente tipo de manera regular con la finalidad de formarse pedagógicamente, comparten lecturas y momentos más informales de formación en la *reunión de profes*, que realizan todos los sábados luego de finalizada la jornada con lxs niñxs.

AulaVereda siempre tuvo una relación ambivalente con las familias de lxs chicxs que asisten al espacio. Hace seis años, cuando militaba en el espacio una psicóloga, se tenía un conocimiento cercano de las distintas situaciones familiares, gracias a que dicha compañera sostenía reuniones bimensuales con las familias y realizaba entrevistas cuando se acercaban por primera vez. A su vez, se organizaban muestras de lo que se ha hecho durante el año con las familias, lo cual permitía un acercamiento de lxs familiares de lxs chicxs no sólo al espacio sino también al trabajo concreto que allí se realizaba y a la dinámica de trabajo propuesto.

En años posteriores, la relación con las familias no se sostuvo a partir de un espacio o un accionar definido, sino que se fue construyendo una dinámica de referencialidad hacia lxs profxs, a partir del acompañamiento con diversas demandas que les fueron manifestando de forma espontánea, ya sea en temas vinculados directamente con sus trayectorias escolares (las inscripciones online) como en otros temas alejados de dicha temática, aunque siempre ligados al acceso a los derechos de lxs niñxs y sus grupos familiares (como por ejemplo, conseguir turnos en el CESAC⁵, realizar diversos trámites, consultas legales, etc.). Dicho accionar se vincula al carácter militante de la participación, lo cual permite una cierta laxitud con respecto a la posibilidad de acompañamiento, pero también limitaciones, ya sea de tiempos de lxs militantes o de recursos, así como también el alcance que posibilita el desarrollo de la organización colectiva.

Frente a esta dinámica que había comenzado a instaurarse, se intentó volver a conformar un espacio de reuniones con las familias, para poder fortalecer ese acompañamiento que estaban sosteniendo desde lo espontáneo, desde lo emergente, a partir de la construcción de un espacio de intercambio planificado y con intenciones transformadoras, tanto de lxs sujetos que lo conformaran, como de sus realidades concretas. Solamente se pudo llevar a cabo una de estas reuniones, disolviéndose luego este espacio. Dicha relación se construye a partir de vínculos informales, fundamentalmente en persona o mediada por dispositivos como el WhatsApp, lo cual implica disponer de mayor flexibilidad a la hora de propiciar intercambios o intervenciones con las familias:

Se decidió invitar a las familias a la peña donde vamos a vender lo que cocinamos con lxs pibxs por teléfono, no llegamos a armar notitas de invitación. Helena manda WhatsApps, Flavia llama. (Sistematización de una reunión de profes de AulaVereda)

[5] Centro de salud y acción comunitaria.

A su vez, implica que la figura de *profe*, si bien se construye con una referencialidad particular, no cuenta con la carga de autoridad que tienen las directivas emitidas por la escuela (por ejemplo, a la hora de organizar una Reunión de P/madres).

Al accionar desde la informalidad, AV carece de recursos institucionales para llevar a cabo un acompañamiento integral a lxs sujetxs con lxs que trabaja, ya sean lxs niñxs o sus familias. Al mismo tiempo, no tiene delineado un protocolo o plan de acción, si bien ha habido intenciones de generar *recurseros* o vínculos con instituciones; por lo tanto, por lo general, las cosas que están por fuera de lo educativo (como es entendido por el espacio), suelen quedar condicionados por la voluntad y el tiempo de lxs mismxs profxs que se encargan o no de llevarlas a cabo. La informalidad tiene por cara positiva el tener vía directa con las familias, poder ir a tocarles la puerta o mandarles un mensaje, o incluso acompañarlx a un CAJ (Centros de Acceso a la Justicia), lo cual resuelve muchas veces las situaciones de manera rápida.

Por su parte, la mirada que tiene la escuela sobre lxs chicxs se encuentra, según nuestro análisis, muy atravesada por la preocupación por el *fracaso escolar*, cosa que queda desdibujada en el caso de AV. En la escuela se divide a lxs chicxs entre quienes tienen problemas de aprendizaje o de conducta y quienes no; y lxs primerxs tienen mucha más atención por parte de lxs directivxs de la institución que lxs segundxs. Esto observamos no sólo en la entrevista, si no en cada encuentro con la directora, donde notamos que hay un seguimiento muy particularizado de algunxs chicxs cuyos nombres son recurrentes en la charla.

En relación con las familias, la escuela, por cómo es su estructura, tiene recursos institucionales hacia el adentro (psicopedagogxs, trabajadorxs sociales) y hacia el afuera (articulan con el Hospital Durand, Equipos de Orientación Escolar). Sin embargo, esos equipos están orientados a encargarse de las necesidades de lxs chicxs, y no de las familias. La relación con las familias se encuentra mediada por el niñx y sus necesidades, no se las piensa como autónoma a lxs chicxs, sino en función de estxs. Por otro lado, la estructura rígida escolar, condiciona y a veces impide la movilidad de lxs actores, ya que al tratarse de relaciones formales y no personales, tienen límites muy marcados para el accionar. Dicho esto, las directivas cuentan que ha habido veces en que las maestras han obviado las normativas y han tomado acción directa en lo que respecta a lxs niñxs, yendo por fuera de lo escolar, a fin de garantizar el acceso pleno a sus derechos:

La maestra se ocupó porque le faltaban los anteojos, y andaba con un problema de dentadura también... entonces la maestra se ocupó. Le buscó los turnos y después le dijo a la mamá "tenés que hacer esto" y entonces la mamá fue. (Registro de una conversación con Carola, directiva de la escuela, noviembre 2016)

El "ocuparse" de la escuela es muy similar al "hacerse cargo" de AulaVereda, en ambos casos es percibido como algo por fuera de lo que en ese espacio habitualmente se hace y que recae en voluntades individuales o incluso colectivas de hacer algo en concreto. De este modo, es posible ver cómo ambas instituciones, a partir de la relación construida con las familias de lxs niñxs, encuentran tanto facilitadores como obstáculos en su accionar. La informalidad que caracteriza el vínculo construido con las familias en AV contrasta con las restricciones a las que se enfrenta la escuela como institución, y sus trabajadorxs en su labor cotidiana, para realizar intervenciones frente a circunstancias leídas como vulneraciones a los derechos de lxs estudiantes, ya que están atravesadxs por múltiples protocolos e instancias burocráticas que resultan, a la vez que muchas veces un recurso, también un impedimento, como plantea Gabriela, una directiva de la escuela:

Todas estas cosas las hace la asistente social, hay cosas que exceden a la escuela, exceden, porque tenemos protocolo, nosotros no nos podemos meter... Hay muchas cosas que son particular de los padres, por ejemplo, decirle a un padre "lo tenés que llevar al psicólogo", no está en nosotros, nosotros tenemos que recomendar un médico, y el médico deriva... (Entrevista con Gabriela, mayo 2017)

En AulaVereda la informalidad permite movilidad, pero la falta de recursos (tanto institucionales, como financieros y legales) hace que muchas veces la práctica se haga difícil e incluso inabordable.

A MODO DE CONCLUSIÓN Y SEGUIR PENSANDO...

A partir del análisis de estos tres ejes, podemos encontrar como puntos de convergencia entre AV y la escuela B. que lxs sujetxs de ambos espacios motorizan diferentes estrategias frente a las condiciones materiales con las que se encuentran, y muchas veces se hacen cargo directamente de situaciones que, en teoría, están "por fuera" de lo que "deberían hacer" (en el caso de la escuela, sorteando medidas protocolares de la institución para garantizar el acceso de lxs estudiantes a derechos que están por fuera de lo escolar; en el caso de AV, acompañar en gestiones o propiciando la accesibilidad a recursos que se alejan del "apoyo"). Muchas veces, de hecho, las estrategias son las mismas, como ir personalmente a buscar turnos médicos para lxs chicxs.

Por otro lado, hemos analizado cómo la relación con el territorio es un marcado punto de divergencia entre ambos espacios, caracterizándose AV por su inserción en la calle, en el barrio, en una suerte de *continuum* entre el *adentro* y el *afuera*, habitando y resignificando ambas categorías a partir de su accionar. En contraste con esto, la escuela describe su relación con el afuera como marcadamente escindida de su dinámica interna, dando cuenta de diversos condicionamientos en relación a cómo se vinculan con otras instituciones y hasta con las familias, llegando su trabajo hasta un punto marcado por las *cosas que lxs exceden*.

También analizamos cómo se construye a lxs sujetxs con lxs que se trabaja. En este sentido, notamos que si bien en ambos se tiene una visión de lxs chicxs como un colectivo, en un caso lxs chicxs son un *colectivo-participante*, que es pensado como heterogéneo a su interior, cosa que permite la individualización para el trabajo, y en el otro, un *colectivo-masa*, homogéneo, con el cual se hace dificultoso el trabajo individual.

Por último, hemos hecho un somero recorrido de las estructuras que rodean a lxs sujetxs. Acá hay una diferencia fundamental entre una y otra, ya que en AV la estructura, al ser construida por los sujetxs que la habitan, es flexible y transformable. En cambio, la estructura escolar es rígida y por lo tanto lxs sujetxs se encuentran muy condicionadxs en su accionar por ella. Sin embargo, también podemos observar como en la capilaridad del sistema escolar, las maestras y las directivas, encuentran formas de flexibilizar, moldear, adaptar esta estructura para llevar a cabo transformaciones.

Consideramos que reflexionar cuáles son los puntos de encuentro y de separación entre la escuela y las propuestas pedagógicas populares es necesario para pensar de manera integral las trayectorias educativas de lxs sujetxs con lxs que trabajamos. Hacer que se interpeleen mutuamente en la teoría, porque lo hacen efectivamente en el campo concreto. Lxs sujetxs con lxs que trabajan son, muchas veces, lxs mismxs, y la dicotomía que durante mucho tiempo se planteó entre la "educación formal" y la "educación no formal", empieza a disolverse cuando analizamos el campo concreto donde ambas actúan, resultando ambos espacios fundamentales para las trayectorias escolares y educativas de lxs niñxs, los cuales son necesarios defender en pos de luchar por el acceso pleno a una educación digna.

BIBLIOGRAFÍA

AMPUDIA, Marina y ELISALDE, Roberto. 2008. Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular y América Latina. Editorial Buenos Libros, Buenos Aires.

BARNA, A. 2012. "Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador". Kairós. Año 16, n° 29. Pp. 1 - 19.

BATALLÁN, Graciela. 2007. Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Col. Cuestión de Educación. Paidós, Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre. 1993 "Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático". Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97.

CARLI, Sandra. 2012. Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila, Buenos Aires.

DÍAZ VILLA, Gabriela. 2012. "Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)". Cuadernos de Educación. Año X, N° 10, diciembre 2012. ISSN 2344-9152.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. 1983. "Escuela y clases subalternas". Cuadernos políticos. N° 37. pp. 70 - 80.

FALS BORDA, Orlando. 1990. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. T.M Editores, Bogotá.

FERNÁNDEZ, Lidia. 1998. El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Inés y CARENZO, Sebastián. 2012. "Ellos son los compañeros del CONICET. El vínculo con Organizaciones Sociales como desafío etnográfico". Publicar en Antropología y Ciencias Sociales. N° 12.

FREIRE, Paulo. 2003. Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

GARCÍA PALACIOS, Mariana y HECHT, Ana Carolina. 2009. "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas". TELLUS. Vol. IX. pp. 163 - 186.

HECHT, Ana Carolina. 2007. "De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social". RUNA. Vol. XXVII.

MICHI, Norma, VILA, Diana y DI MATTEO Alvaro Javier. 2007. "Acerca de las prácticas formativas en el MOCASE-VC". XI Jornadas Interescuelas. Departamento de Historia, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

PINEAU, Pablo. 2001. "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo"". En Pablo Pineau, Ines Dussel y Marcelo Caruso (comps). La escuela como máquina de educar. Buenos Aires, Paidós. Pp. 27 - 52.

PIRES, Flavia. 2007 "Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica". Revista de Antropología de San Pablo. Vol I, N°50.

RUBINSZTAIN, Paola y BLAUSTEIN, Ana Lea. 2015. "¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos". Conceptos. N° 495.

SANTILLÁN, María Laura. 2012. Quienes educan a los chicos. Buenos Aires, Biblos.

SHABEL, Paula Nurit. 2016. "Aprender desde la organización. Prácticas formativas de niños y niñas en una organización social". Praxis Educativa, Vol. XX, N° 1.

SHABEL, Paula Nurit. 2017. "«Atrás de cada pibe de la calle hay un padre desocupado». Organizaciones sociales y sindicales en lucha por la infancia digna (1983 - 2001)", Anuario del Instituto de Historia Argentina. Vol. XVII. N° 2. En prensa.

SIRVENT, María Teresa. 1999. Cultura popular y participación social. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio. 2011. La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

TORRES CARRILLO, Alfonso. 2011. Educación popular, trayectorias y actualidad. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.