



Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social

Título del documento: Pedagogías alternativas, ¿un puente hacia la revinculación socioeducativa? : un estudio de caso del programa puentes escolares San Cristóbal

Autores (en el caso de tesis y directores):

María Florencia Fourcade

Nuria Soledad Gutiérrez

Erica Gunther, dir.

Natalia Luxardo, co-dir.

Martín Ieurullo, co-dir.

Adriana Clemente, co-dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2016

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





“Pedagogías alternativas, ¿un puente hacia la revinculación socioeducativa? Un estudio de caso del Programa Puentes Escolares San Cristóbal”

Trabajo de Investigación Final

Autoras:

☆ **Fourcade, María Florencia** (DNI: 36.625.913)
florfourcadeuba@gmail.com)

☆ **Gutiérrez, Nuria Soledad** (DNI: 35.371.319)
nuriasoledadgutierrez@hotmail.com)

Tutora temática:

✓ **Gunther, Erica** (erica_gunther@yahoo.com.ar)

Tutora metodológica de diseño:

☀ **Luxardo, Natalia** (Seminario de TIF 1er cuat. 2015)

Tutores metodológicos del TIF:

- **Ieurullo, Martín**
- **Clemente, Adriana**

Taller IV:

☉ **Año 2015** (Docente: Simonotto, Evelina)

Fecha de presentación: Jueves 2 de junio de 2016

(Fecha de entrega previa: 04/04/2016. Fecha de entrega de devoluciones: 19/05/2016)

Índice

Introducción	2
Capítulo I. <i>“Somos un dispositivo que puede abordar problemáticas que quedan por fuera del sistema educativo”</i> : contextualización de la experiencia Puentes Escolares San Cristóbal	4
1.1 Programa Puentes Escolares y Sede San Cristóbal	4
1.2 Población con la que trabaja Puentes Escolares San Cristóbal: infancias y adolescencias callejerizadas	7
1.3 Puentes Escolares San Cristóbal y dos características que se tensionan en la práctica: fragmentación y perspectiva de derechos	10
1.3.1 Puentes Escolares como programa inspirado en la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes	10
1.3.2 Puentes Escolares San Cristóbal como política pública focalizada	15
Capítulo II. <i>“Intentamos ser un espacio educativo diferente a lo que los chicos han atravesado en otros momentos de su vida”</i> : Puentes Escolares San Cristóbal como pedagogía alternativa	22
2.1 Pedagogías alternativas, tradicionales y Puentes Escolares San Cristóbal	22
2.1.1 Forma de promoción de la relación con los saberes	25
2.1.2 Nivel de contemplación de la singularidad de los sujetos aprendientes que tiene el diseño de las propuestas pedagógicas	29
2.1.3 Grado de contribución que aportan al fomento de la autonomía relativa y a la transformación del propio entorno	32
Capítulo III. <i>“Es un espacio que intenta particularizar y armar trayectorias educativas en diferentes niveles”</i> : Puentes Escolares San Cristóbal y procesos de revinculación socio-educativa	39
3.1 Exclusión escolar	39
3.2 Revinculación socio-educativa	42
Consideraciones finales. Un punto de llegada para futuros puntos de partida	48



Introducción

El siguiente Trabajo de Investigación Final (TIF) se llevó a cabo en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Se centró en el estudio del dispositivo donde realizamos nuestras prácticas pre-profesionales de la materia “Taller IV”¹: **Puentes Escolares Sede San Cristóbal**.

Nuestro objetivo general constó en indagar acerca de qué manera en dicho espacio -en el transcurso del año 2015- los lineamientos teóricos de lo que definimos como **pedagogías alternativas**, se materializaron en estrategias para desatar procesos de **revinculación socioeducativa de niñas/os y adolescentes en situación de vulnerabilidad social excluidos de la escuela**.

La **hipótesis** que alentó nuestros esfuerzos investigativos fue que las pedagogías alternativas, debido a los preceptos que orientan su accionar, son propicias para lograr procesos de revinculación en este segmento de población, caracterizado por poseer trayectorias socio-educativas frágiles. En función de corroborarla implementamos al **caso único instrumental** (Neiman y Quaranta 2007) como estrategia metodológica, utilizando la experiencia de Puentes Escolares San Cristóbal para echar luz sobre nuestro problema de investigación.

El **material empírico** que citamos en reiteradas ocasiones es el producto de técnicas de **observación participante** y toma de **entrevistas semi-estructuradas**. Estas últimas sumaron 8 (ocho) en total: 5 (cinco) tomadas a profesionales del espacio y 3 (tres) a jóvenes concurrentes al mismo. Para conservar el **anonimato** sobre la identidad de los/as entrevistados/as decidimos introducir fragmentos de sus dichos utilizando **iniciales**: “**LB**” (Lic. en Trabajo Social y miembro del equipo técnico de San Cristóbal); “**GG**” (Lic. en Psicología y coordinadora del espacio); “**AG**” (una de los docentes que conforma la pareja pedagógica de la sede); “**PS**” (el otro docente que compone esa dupla); “**PS**” (Profesor de Teatro y Educación Física que se desempeña como tallerista); “**NM**” (una joven de 19 años

¹ Llevadas a cabo en el período de marzo a diciembre del año 2015.



que concurre a San Cristóbal); “NZ” (otro concurrente de 16 años de edad); y “AA” (también de 19 años de edad, en la misma condición que los últimos dos mencionados).

Incluimos en el desarrollo de nuestro TIF **tres capítulos**, en los que desglosamos sus ideas principales implementando distintos títulos y subtítulos.

En el “**Capítulo I**” contextualizamos a la experiencia educativa de San Cristóbal haciendo un análisis de sus características que consideramos más relevantes: los rasgos que le imprime su inscripción general al Programa Puentes Escolares; la población con la que trabaja y los desafíos de intervención que esta le representa; y por último, la contradicción intrínseca de la que es portadora, en su carácter de política pública focalizada y dispositivo surgido al calor de los lineamientos principales de la Convención Internacional de los Derechos de Niños/as y adolescentes.

En el “**Capítulo II**” desarrollamos el espacio San Cristóbal como una pedagogía alternativa. Llevamos a cabo esta tarea introduciendo a la par una caracterización de las corrientes pedagógicas tradicionales y alternativas, reconociendo en ellas dimensiones relevantes para analizarlas: a) forma de promoción de la relación con los saberes; b) forma de contemplación de la singularidad de los sujetos aprendientes; c) grado de contribución que aportan al fomento de la autonomía relativa y la transformación del entorno.

En el “**Capítulo III**” indagamos acerca de dos fenómenos que se ven tensados en los abordajes del equipo interdisciplinario de San Cristóbal: la exclusión escolar de la que son blanco los/as niñas/as y adolescentes con los/as que trabaja, y los procesos de revinculación de estos mismos a espacios socio-educativos significativos.

Finalizamos este trabajo exponiendo consideraciones finales que suscitó el proceso de elaboración, destacando que no las consideramos como rotundas. Creemos que se trata de reflexiones parciales que sintetizan las conclusiones más significativas a las que arribamos, dejando la puerta abierta a futuros interrogantes sobre la temática.



Capítulo I. *“Somos un dispositivo que puede abordar problemáticas que quedan por fuera del sistema educativo”²: contextualización de la experiencia Puentes Escolares San Cristóbal*

El fragmento de entrevista que titula este capítulo alude a una de los fenómenos fundamentales que hacen a la razón de ser del Programa Puentes Escolares en general (y de la sede de San Cristóbal en particular): la **vulneración del derecho a la educación** que tienen niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social excluidos de la escuela.

Dado que este trabajo está basado en el estudio de caso de Puentes Escolares Sede San Cristóbal comenzamos **presentando este espacio**, analizando algunas de sus características más sobresalientes: su contexto de surgimiento; la composición de su equipo de trabajo y sus modalidades de intervención; la población con la que trabaja; y una contradicción que lo acompaña desde su origen (su condición de política pública focalizada y su atravesamiento por los lineamientos de la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes).

1.1 Programa Puentes Escolares y Sede San Cristóbal

Puentes Escolares es un programa dependiente de la **Dirección de Inclusión Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**. Fue creado en el año **2001**, con el propósito principal de integrar a chicas/os en situación de calle expulsados de la escuela a espacios socio-educativos que resulten adecuados a sus necesidades. Por ende, su objetivo principal es **velar por el cumplimiento del derecho vulnerado a la educación** de este segmento poblacional.

² Entrevista LB (04/09/2015).



Una de nuestras entrevistadas afirmó “*El programa Puentes Escolares surge en medio de una crisis económica*”³, haciendo alusión al contexto político, económico y social en el cual nace. Esta coyuntura de crisis fue producto de la aplicación de políticas neoliberales en nuestro país⁴ que implicaron un conjunto de transformaciones que dieron como resultado una nueva configuración social, marcada por el aumento de las desigualdades, el empobrecimiento masivo y la exclusión de vastos sectores.

Sin excepciones, el impacto neoliberal repercutió en todas las áreas de la política pública, entre ellas la que compete a nuestro estudio, la educativa. Una medida tomada al respecto fue la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24.195), que con el fin de reducir costos, descentralizó a las provincias y municipios la gestión de las escuelas correspondientes a sus jurisdicciones. El resultado de esto fue la profundización de la estratificación de la oferta escolar por regiones y sectores sociales, aumentando la brecha de desigualdad entre los recursos provistos para las instituciones educativas. A raíz de estas modificaciones se destaca el aumento de índices que hablan de un panorama educativo alarmante: mayores niveles de repitencia, ausentismo y exclusión escolar⁵. Ante este estado de emergencia en materia educativa, se evaluó como necesario, en el ámbito de la Capital Federal, el diseño de un dispositivo como Puentes Escolares.

En la actualidad, el programa cuenta con **seis sedes** de funcionamiento, denominadas como “**talleres socio-educativos**”, en distintos barrios porteños: Chacarita, Flores, Bajo Flores, San Telmo, San Cristóbal y La Boca. Cada una de ellas cuenta con un **equipo de trabajo interdisciplinario** compuesto por profesionales de distintas áreas; a través de la articulación de múltiples miradas pueden realizar abordajes integrales y lecturas más complejas sobre las realidades de las/os concurrentes.

³ Entrevista LB (04/09/2015).

⁴ Proyecto político iniciado a mediados de los años '70, con el Golpe de Estado Militar de 1976, y profundizado en la década del 90.

⁵ De aquí en más priorizaremos la utilización del término “exclusión escolar”, en detrimento del clásicamente empleado como “deserción escolar” o “abandono escolar”. Creemos que estos últimos se prestan a interpretaciones que dejan entrever cierta intencionalidad de los sujetos en el acto de “desertar” o “abandonar” la escuela. Pensamos que estas nociones deben ser replanteadas, poniendo el énfasis también en las propiedades del dispositivo escolar que invitan a los/as estudiantes a egresar prematuramente de él. A dichos fines decidimos optar por una terminología como “exclusión escolar”, ya que la misma interpela a la escuela en su responsabilidad incumplida de alojar a los/as niñas/os y jóvenes en sus recintos.



La configuración del equipo de cada sede es particular, dependiendo del territorio donde se inscriba y la población que a ella accede. Generalmente se integra de: (a) una pareja pedagógica, compuesta por docentes de grado; (b) un equipo técnico, formado por psicólogo/as, trabajador/a social y/o psicopedagoga/o, para asesoramiento y sostén tanto de las/os educadoras/es del centro, como de situaciones individuales y grupales de las/os concurrentes; (c) y una coordinación en cada espacio, con la función de promover el trabajo en equipo, de asesorar y articular los vínculos entre la sede y otros/as actores relevantes (agrupaciones barriales, organizaciones de la sociedad civil, instancias del programa, Ministerio de Educación, otros ministerios, etc.). Las coordinaciones de sede, a nivel jerárquico, son reguladas por dos coordinadores pedagógicos, quienes monitorean el funcionamiento de los talleres socioeducativos, asesorando sobre la planificación de contenidos y su implementación. A su vez, todos los trabajadores del programa responden a una conducción central, encarnada por la figura del coordinador general.

Como política de trabajo, el programa contempla múltiples espacios de reunión: a) uno mensual de encuentro y puesta en común del trabajo entre todos los integrantes del programa; b) uno quincenal entre las distintas coordinaciones: de sede, pedagógicas y general; c) uno semanal para cada equipo de trabajo interdisciplinario de sede, dispuesto para la planificación en conjunto de actividades.

Los motivos que justificaron nuestra elección de San Cristóbal tienen que ver, en primera instancia, con que fue el espacio donde realizamos nuestras prácticas pre-profesionales de la materia “Taller IV”⁶. Esta oportunidad nos permitió un proceso de inserción más profundo y la obtención de información relevante. Por otro lado, debido a que la población que asiste a ella, así como también la metodología de trabajo utilizada por los profesionales que componen el equipo de intervención, nos inspiraron a muchas de nuestras preguntas de investigación.

San Cristóbal funciona físicamente en dos espacios ubicados en el barrio que le da su nombre: en la Multisectorial “19 de diciembre” y en una de las canchas del

⁶ Asistimos en el período de tiempo previamente mencionado, todos los viernes de cada semana, al taller recreativo de “El Patio”. El mismo tiene lugar de 13 a 15hs. en una cancha de fútbol asfaltada y semi-techada del Centro Polideportivo “Martín Fierro”, ubicado en Oruro 1310, Barrio de San Cristóbal.



Polideportivo “Martín Fierro”. Su objetivo central, en concordancia con el que posee Puentes Escolares a nivel general, es **pensar y armar dispositivos capaces de brindar a las/os niñas/os y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, excluidos de la escuela, una alternativa educativa que las/os aloje de manera integral**. Su principal fin es que la experiencia vivenciada, cree puentes hacia procesos de escolarización formal y no formal que sean significativos para el sujeto singular.

La propuesta concreta ofrece cuatro días a la semana de talleres socio-educativos donde se trabaja junto con los concurrentes en distintas actividades (de lunes a miércoles en la Multisectorial⁷ y los viernes en el Polideportivo⁸) y uno en donde se realiza la reunión de planificación del equipo profesional interdisciplinario. Este último se encuentra compuesto por: (a) una pareja pedagógica de docentes formados/as en la Carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria; (b) un profesor de Educación Física y Teatro que se desempeña en el cargo de “tallerista”; (c) una Lic. En Trabajo Social; (d) una egresada de la Carrera de Psicología que no ejerce como tal sino como Coordinadora de Sede.

En cuanto a los sujetos que concurren al espacio, el promedio de asistencia diaria suele ser de 5 a 10 chicas/os, con un alto grado de rotación entre los concurrentes. En las instancias con tareas más ligadas a lo lúdico y recreativo, suele aumentar de 10 a 20 aproximadamente. La edad de las/os participantes varía desde los 10 hasta los 21 años, tratándose de un conjunto de población que presenta características heterogéneas. Estas últimas fueron el objeto central de nuestro siguiente apartado.

1.2 Población con la que trabaja Puentes Escolares San Cristóbal: infancias y adolescencias callejerizadas

Cuando indagamos a nuestros/as entrevistados/as sobre el eje de la **población con la que trabaja el programa**, uno de ellos respondió: *“Es una población súper vulnerable, que tiene muchos recorridos de un Hogar a otro, de un Parador a otro, que van y vienen de*

⁷ Para las jornadas de trabajo en la Multisectorial se planifican actividades pedagógicas relacionadas a temáticas específicas que van variando, por ejemplo: taller de teatro, taller de cine, taller de ciencias, taller de desafíos matemáticos, entre otros.

⁸ Para las jornadas del Polideportivo se planifican actividades pedagógicas relacionadas con el juego, el deporte y las artesanías.



situación de calle al parador. Son pibes con historias de mucho sufrimiento. Y esa vulnerabilidad se ve todo el tiempo.”⁹ Destacamos este fragmento porque a nuestro criterio deja entrever una cuestión que consideramos fundamental: si bien en un principio Puentes Escolares nace pensado como un dispositivo para chicas/os en situación de calle excluidos de la escuela, en nuestro pasaje por allí pudimos observar que ese destinatario se vuelve heterogéneo. Con heterogéneo buscamos referirnos a lo que el profesional refiere cuando indica que Puentes Escolares no sólo abarca a chicas/os que están efectivamente en calle, sino también a aquellas/os que se encuentran transitando paradores y hogares o situaciones de alternancia entre estos espacios.

Como característica que engloba a este conjunto de situaciones diversas, recuperamos otro de los elementos que introduce la cita, que a su vez coincidió con los discursos de otros/as trabajadores/as de la sede: **la condición de vulnerabilidad**. Al respecto una de ellas señaló: *“Son niños, jóvenes y adolescentes que el denominador común es que tienen múltiples vulneraciones de sus derechos”*¹⁰. Y en la misma línea se manifestó otra, diciendo: *“(…) hay chicos que están en situación de calle, pero que por momentos están en un parador, que por momentos están en un hogar, que vuelven a estar en situación de calle. Yo creo que tiene que ver con chicos que están viviendo situaciones de vulneración de derechos y que pueden o no estar en situación de calle”*.

Haciendo alusión a las regularidades encontradas en estas citas, denominamos a este conjunto poblacional como **niñas/os y adolescentes en situación de vulnerabilidad social**. Definimos a este último concepto, en términos de Castel, como *“la inestabilidad en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas producto de la fragilidad del vínculo con los soportes institucionales colectivos”*. (Castel 1997) Efectivamente, en nuestra experiencia dentro del programa, pudimos constatar que las personas que asisten a él -a raíz de distintos factores económicos, sociales y políticos- quedan en forma temprana fuera de aquellos ámbitos institucionales en los que tradicionalmente podrían recibir sostén¹¹, atentando contra el efectivo cumplimiento de sus derechos.

⁹ Entrevista PN (16/10/2015).

¹⁰ Entrevista AG (18/09/2015).

¹¹ Principalmente manteniendo vínculos fragmentados con sus familias y/o hogares, instituciones que suelen ser definidas como las principales encargadas de proveer sostén para los/as niñas/os y adolescentes.



La inestabilidad que caracteriza las historias de estos/as niños/as y jóvenes también puede ser analizada como el resultado de una coyuntura atravesada por las profundas **transformaciones neoliberales**. Estas últimas dejaron como saldo el **corrimiento estatal respecto de sus funciones**, provocando lo que algunos autores definen como “**caída del Estado-Nación**” y “**declive institucional**” (Duschatzky y Corea 2002)¹², aludiendo con estas nociones al proceso de **redefinición del Estado y sus instituciones** en su antiguo rol interventor; este promovía activamente políticas públicas en clave de derechos sociales, ocupando una valiosa función de protección y un lugar presente en la vida cotidiana de los sujetos. El abandono del Estado en su responsabilidad de sostén deja como saldo grandes cantidades sujetos **excluidos y desprotegidos**, entre ellos/as los/as destinatarios/as de Puentes Escolares; estos últimos, en muchos casos, se vieron envueltos en condiciones de extrema vulnerabilidad, corriendo el riesgo de quedar en situación de calle, habiendo quedado efectivamente o alternando entre uno y otro estado.

Este escenario de vida puede ser precisado utilizando el concepto de **callejerización** (Taracena Ruiz y Saucedo 2011), para designar las formas de identidad y subjetividad de los/as niñas/os y adolescentes que suelen congregarse en la calle, con diferentes tiempos de permanencia en ella, donde interactúan con pares y/o adultos/as, construyendo grupos de pertenencia. (Puentes Escolares 2014) Las **infancias y adolescencias callejeras** suelen verse atravesadas por prácticas relacionadas con la inmediatez de la supervivencia cotidiana, en algunos casos el consumo de sustancias, la violencia y el abandono.

En nuestro pasaje por San Cristóbal observamos en sus concurrentes **rasgos de callejerización**, con distintos grados de intensidad, junto con las complejas problemáticas que traen aparejados: no tener acceso asegurado a un lugar donde dormir, a la alimentación cotidiana necesaria, exposición a distintas situaciones que atentan contra su integridad física y psíquica, un ambiente adecuado donde estudiar, entre otras tantas. Consideramos que estos factores auspician de **obstáculos manifiestos para el sostenimiento de las rutinas y exigencias de la escuela**, cooperando con su temprana expulsión escolar, característica que aglutina los/as niños/as y jóvenes del programa.

¹² Corea y Duschatzky se refieren a “Estado-nación” como una etapa concreta del desarrollo histórico de los aparatos estatales, que en otros desarrollos teóricos suele ser mencionado como “Estado del Bienestar”.



Todas estas particularidades convergen en el taller socio-educativo de San Cristóbal, desafiando a sus profesionales en el diseño de estrategias de intervención. Estas últimas se encuentran condicionadas por un **dilema nodal**: el mandato de contemplar a los sujetos con los que intervienen como sujetos de derecho, ubicados desde el marco de una política pública focalizada. Sobre esta contradicción nos explayamos a continuación.

1.3 Puentes Escolares San Cristóbal y dos características que se tensionan en la práctica: fragmentación y perspectiva de derechos

Entendemos que el programa se encuentra atravesado por elementos contradictorios que se tensan en la intervención: consta de una **política social focalizada** que surge en un contexto histórico de emergencia político-económica neoliberal; y a su vez, nace al calor de los principios fundamentales de la **Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes (CIDN)**, sancionada en 1989, los que destacan la figura de niños/as y adolescentes como **sujetos de derecho**. En este apartado problematizamos cómo estas dos características centrales del programa se anudan en las prácticas cotidianas del equipo interdisciplinario de San Cristóbal, convirtiéndolo en un espacio con rasgos particulares.

1.3.1 Puentes Escolares como programa inspirado en la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

A lo largo de la historia de nuestro país se han presentado distintos **paradigmas para el abordaje de las problemáticas infanto-juveniles**, cada uno de ellos con concepciones particulares de entender a las **categorías niñez y adolescencia**. (Firpo y Salazar 2011) En uno de sus trabajos, Mazzola (Mazzola 2012) enumera de forma exhaustiva la totalidad de estos paradigmas¹³, pero no consideramos relevante, a los fines de nuestra investigación, reproducir la historización completa que ofrece la autora. Por tal motivo reordenamos su propuesta en función de un hito que sí consideramos significativo

¹³ Esta autora descata cuatro paradigmas relevantes: (a) *de la situación irregular* (1860-1944/1966-1983); (b) *de la normalización* (1945-1955); (c) *de la protección restringida* (1990-2000); (d) *de la protección ampliada* (2000 en adelante).



para analizar el caso de Puentes Escolares: **la sanción de la CIDN**. Dado que la convención auspició de línea divisora de aguas en las cuestiones relativas a niñez y adolescencia, pusimos el foco solamente en las características de los que llamamos “**paradigmas post-CIDN**”¹⁴.

Estos paradigmas se inspiran en la sanción del tratado internacional y comparten una visión de niños/as y adolescentes como **sujetos de derecho**; ya no ubicados en una situación pasiva y de tutela, sino más bien como **sujetos con derecho a la participación activa** y como portadores de **opiniones que deben ser escuchadas y respetadas**. A su vez, instalan la conciencia de niños/as y adolescentes como sujetos con rasgos diferenciados, reconociendo que como tales **requieren cuidados, protección y acompañamiento** adecuados a su proceso de crecimiento y desarrollo personal.

La adscripción argentina a la Convención le confirió carácter constitucional y como tal, creó el compromiso de tomar medidas para velar por su efectivo cumplimiento. Una de ellas fue la sanción a nivel nacional -en el año 2005- de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que entre otros efectos, derogó finalmente la Ley de Patronato. (Montesinos y Pagano 2010) En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, escenario donde se implanta Puentes Escolares, la CIDN repercutió en la Ley N° 114 -de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes- decretada en 1998¹⁵.

La CIDN sentó las bases para una nueva institucionalidad sobre la infancia y la adolescencia. Esta proveyó un sustento significativo para **disputar nuevos sentidos y prácticas** que permitieron desarraigar -pero no erradicar por completo- intervenciones conservadoras acorde a paradigmas de antaño. Se tradujo en medidas avanzadas, orientadas

¹⁴ En nuestra definición de “paradigmas post-CIDN” incluimos los principios de aquellos que Mazzolla llama “*paradigma de la protección restringida*” y “*de la protección ampliada*”. Siguiendo el mismo criterio de división, en contraposición se encuentran los “paradigmas pre-CIDN” (en términos de Mazzolla el “*paradigma de la situación irregular*” y el “*de la normalización*”). Estos últimos tienen en común una concepción de las/os niñas/os y adolescentes como “menores”, aludiendo a un conjunto de sujetos pasivos, como objetos necesitados de tutela. Este espíritu se puede ver reflejado en la sanción de leyes tales como la N° 10.903, conocida como “Ley de Patronato”.

¹⁵ Esta legislación, entre otras medidas, dio origen - en el año 2000- a un nuevo organismo regulador: el Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. De él se desprenden entidades descentralizadas, las Defensorías Zonales, que funcionan en las comunas de la Ciudad. Son espacios abiertos y gratuitos atendidos por equipos profesionales preparados para recibir consultas referidas a chicas/os que tienen alguna duda, inquietud o problema con la protección o vulneración de sus derechos (Información extraída de página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: <http://www.buenosaires.gob.ar>).



con miradas más positivas sobre la población infanto-juvenil. Consideramos que entre estas medidas podemos ubicar a la **creación de Puentes Escolares**, ya que **se trata de un dispositivo que contempla a los/as niñas/as y adolescentes con los/as que trabaja como sujetos de derechos**; creemos que se trata de un principio que se sostiene desde el enunciado formal de su diseño, y a su vez, se ve materializado en las prácticas y discursos del equipo de trabajo de San Cristóbal.

Uno de los aspectos por los que realizamos tal afirmación, es la constante que surgió entre los profesionales alrededor del **derecho de los/as niños/as y adolescentes a ser cuidados**. Respecto a este eje, destacamos que **el cuidado** consta de una función fundamental para la **socialización** de los individuos y la **constitución de su psiquismo**, ya que se trata de procesos que requieren de un la presencia de **otro que acompañe y sostenga**¹⁶. (Duschatzky y Corea 2002) Por este motivo, la figura de un adulto responsable u otros actores que la encarnen (como la escuela, otros espacios socioeducativos, un Club barrial, etc.) juegan un rol destacado.

A través de lo pesquisado en las entrevistas y en las técnicas de observación, creemos que San Cristóbal asume plenamente la responsabilidad por el cuidado de los sujetos con los que trabaja y deja ver con sus intervenciones un registro constante de la importancia de la contención y el acompañamiento. Al respecto los/as entrevistados/as manifestaron:

*“Puentes es como un lugar de pertenencia para los pibes. Es un lugar de contención.”*¹⁷

*“Hay algo de sostener a los pibes, hay algo de poder sostener en lo real al otro (...) con los pibes tenés una cuestión de tener que estar ahí acompañando.”*¹⁸

¹⁶ Este requerimiento encuentra su razón de ser en una de las características fundamentales que hacen a los seres humanos: su dependencia originaria. Al nacer, lo hacen completamente desprovistos de medios para el autosustento, obligados a transitar un período de dependencia máxima. Éste último se prolonga por varios de los primeros años de la vida, en el que carentes de autonomía, precisan de un tercero que suministre de los cuidados propicios para la constitución del psiquismo y el devenir sujeto. Se torna indistinto quién sea la persona que ocupe el lugar de “otro”, pero no por eso prescindible. (Duschatzky y Corea 2002).

¹⁷ Entrevista PN (16/10/2015).

¹⁸ Entrevista GG (18/09/2015).



“(…) me parece que el primer objetivo es eso, tensionar hacia un modo de construcción más ligada al cuidado digamos. Donde el cuidado sea nombrado (…)”¹⁹

“(…) los docentes, si hay un chico que necesita acompañamiento, como alguna demanda más particular y que necesita un acompañamiento más personalizado, por ahí se retira a algún lado, y va uno de nosotros para poder acompañar en eso.”²⁰

Los profesionales del dispositivo, por medio del empleo de expresiones como “acompañar”, “contener”, “sostener”, creemos que dejaron entrever claramente una intencionalidad por ubicar al cuidado entre las aspiraciones de su intervención. Estas citas nos hablaron de prácticas conscientes de la necesidad de auspiciar de ese “otro” presente que pueda acompañar a los/as chicas/os en las demandas que traigan; que tenga la capacidad de alojar a los/as jóvenes en el tránsito por las problemáticas que los/as aquejan.

Consideramos que la dimensión del cuidado no sólo se registró en los discursos de los integrantes del equipo interdisciplinario, sino también en los dichos de los/as propios/as concurrentes de San Cristóbal entrevistados/as:

“(…) los chicos que vienen son medios mal educados, eso es lo único que no me gusta mucho. Pero sí me encanta como te tratan PN, LB, AG, GG. Todos te tratan muy bien, son muy buena gente.”²¹

“(…) porque me siento bien, no sé. Me siento contenida, no sé qué más. Me gusta estudiar, me gustan las actividades que se organizan en el área... nada por eso vengo.”²²

“(…) me gusta porque hay gente que conocemos, que tira buena onda. Tenemos profesores que son re buenos y le ponen toda la onda para seguir adelante.”²³

Como común denominador entre estos fragmentos encontramos que los/as chicas/os perciben un sentimiento de bienestar y comodidad en su paso por el espacio; ese sentirse contenido/a, sentirse reconocido, sentir que hay adultos/as que “son re buenos”, que los/as “tratan bien” y les “ponen toda la onda para seguir adelante”. Creemos que podemos ubicar

¹⁹ Entrevista GG (18/09/2015).

²⁰ Entrevista LB (04/09/2015).

²¹ Entrevista NM (09/10/2015), joven de 19 años.

²² Entrevista AA (09/10/2015), joven de 18 años.

²³ Entrevista NZ (30/10/2015), joven de 16 años.



allí un reconocimiento por parte de los/as jóvenes de que hay otro trabajando a la par con ellos/as, interesado en lo que les sucede y disponible ante cualquier demanda que puedan necesitar.

En otro aspecto relevante en el que reconocimos prácticas de cuidado fue en lo que muchos/as de los/as profesionales entrevistados/as enunciaron como una **actitud de espera** hacia los/as concurrentes del espacio:

“(…) tenemos un momento de llegada los docentes, donde preparamos el espacio, donde ya sabemos qué es lo que vamos a hacer. Hay un folklore que tiene que ver con preparar las viandas, el té, la recepción, se limpia el espacio, se ponen las sillas en ronda, se recibe a los pibes, los estamos esperando.”²⁴

“hay ciertas cuestiones que podríamos decir que desde los adultos las sostenemos siempre, como cómo tratar a los chicos, como prepara la merienda, estar atentos a lo que ellos nos piden. Digo, ser... Estar esperando, ¿no?”²⁵

“Me parece que eso es fundamental, que nosotros llegamos antes al espacio; donde nosotros lo vamos armando, vamos poniendo las sillas, dependiendo lo que se vaya trabajando. Y cuando ellos vienen estamos en una actitud de espera. Bueno, los estamos esperando, retomamos si es un lunes, qué pasó el fin de semana, cómo les fue en el hogar. Hay como un espacio de diálogo.”²⁶

Destacamos estas citas porque entendemos que hablan de una práctica intencional que opera en el sentido de cuidar a los/as chicas/os que asisten a San Cristóbal. En este caso se materializa en una “bienvenida”, en hacerlos/as sentir esperados desde que llegan, demostrando que no les da lo mismo que ellos/as estén ahí o no, que se dispone el espacio de manera tal que sea un espacio que reciba para contener; a diferencia de lo que parecen registrar estos/as jóvenes en el nivel de sus vidas cotidianas, tan atravesadas por la expulsión y la desprotección, los/as profesionales de San Cristóbal se ocupan de que ese maltrato no sea reproducido en los talleres socio-educativos. Tal y como desarrollamos en

²⁴ Entrevista PN (16/10/2015).

²⁵ Entrevista AG (18/09/2015).

²⁶ Entrevista LB (04/09/2015).



el apartado que versó sobre la población con la que se trabaja, hay en el equipo interdisciplinario una conciencia de que se trata de niñas/os y adolescentes con muchos de sus derechos vulnerados y con altas cuotas de sufrimiento experimentadas al respecto. En tal dirección, creemos que la intencionalidad explícita de ese esperar, de ese acompañar, sostener y alojar que se traducen en los abordajes, pujan por desandar camino en esas historias signadas por el abandono y la desprotección.

Considerando el análisis de los datos empíricos expuestos a lo largo de este apartado, observamos en los profesionales del espacio **intenciones y prácticas efectivas orientadas hacia la restitución de los derechos vulnerados de los/as sujetos con los/as que trabaja**. En este sentido, cabe reconocer la relevancia innegable de los paradigmas post-CIDN como marco institucional que provee de sustento para prácticas portadoras de estos sentidos. No obstante, a pesar de la presencia de un reconocimiento activo de los/as niñas/os como sujetos de derechos, cabe destacar que San Cristóbal se trata de un espacio que no se encuentra exento de contradicciones. Decimos esto, ya que surge con la lógica de las políticas públicas características del neoliberalismo, focalizadas y paliativas. Sobre esta característica versó nuestro próximo apartado.

1.3.2 Puentes Escolares San Cristóbal como política pública focalizada

Bajo este título analizamos el segundo eje que compone al binomio contradictorio que venimos señalando como transversal al espacio de San Cristóbal: su carácter de política pública focalizada; a su vez problematizamos cómo esta condición interpela a los profesionales del espacio en sus prácticas cotidianas.

Tal y como señalábamos en el apartado sobre la población con la que trabaja el programa, ante la **caída del Estado-Nación**, las formas de abordaje estatal sobre las problemáticas sociales se modifican. En tal dirección, el Estado incumplió muchos de sus antiguos deberes en materia de derechos sociales, vulnerando los derechos de grandes porciones de población, entre ellas la de niños, niñas y adolescentes.

Resulta significativo mencionar lo acontecido en materia de **políticas sociales**, entre las que predominaron medidas **de corte focalizado**, en contraposición a etapas previas, en



las que fueron portadoras de características más universalizantes. Ante este estado de situación, se crearon una multiplicidad de programas paliativos destinados para poblaciones específicas y particularmente delimitadas, siendo Puentes Escolares un ejemplo de ellos.

Para ahondar en el análisis del corte focalizado del programa, recuperamos una definición de **políticas sociales focalizadas** de Cazzaniga, entendidas como “*políticas sociales signadas por la eficacia y la eficiencia, bajo el argumento de que las mismas lleguen realmente a los sectores identificados como los más desprotegidos de la sociedad. (...) políticas que se dirijan específicamente a los pobres.*” (Cazzaniga 2007, 113) Según la autora, este tipo de medidas brindan prestaciones puntuales, de manera fragmentada, proveyendo servicios en áreas específicas; a su vez, su espíritu se inspira en una mirada hacia las personas que la reciben más como población beneficiaria (“los pobres”) que como sujetos con derechos. Consideramos que tal es el caso de Puentes Escolares, ya que se trata de un **programa acotado al área educativa**, con destinatarios determinados -como son las/os niñas/os y adolescentes- pero no de cualquier estrato, sino aquellas/os portadores de rasgos de vulnerabilidad social y especialmente, aquellas/os que han interrumpido su escolarización o que la sostienen de manera irregular.

Creemos que el carácter focalizado de Puentes Escolares como política pública se deja entrever en el siguiente fragmento de entrevista: “*(...) es un programa destinado a poner parches y eso es claro.*”²⁷ Destacamos la palabra “**parche**” que empleó este profesional para nombrar al programa, pensando en su significado coloquial como solución provisional que se da para algún problema determinado, que generalmente a largo plazo resulta ser poco satisfactoria. Es así que creemos que es muy útil para ilustrar la función paliativa de Puentes Escolares, ya que provee sólo **respuestas parciales para problemáticas de mayor envergadura**, las que exigen intervenciones que las aborden de forma integral, contemplando a los sujetos con los que interviene en todas las áreas que hacen a su vida cotidiana y no sólo aquellas exclusivamente relativas a la educación.

En esta misma línea introducimos otra cita del entrevistado que dice: “*Puentes no va a resolverle la vida a los niños porque eso lo debería hacer el Estado en su conjunto*”

²⁷ Entrevista PS (11/09/2015).



(...)''²⁸. A nuestro entender, estas palabras hacen alusión a la imposibilidad del programa para poder lidiar en soledad con situaciones tan complejas, hecho que nos remite nuevamente a **su característica de fragmentado**. Un horizonte deseado, como el de sociedades con infancias y adolescencias con los derechos proclamados por la CIDN plenamente garantizados, sólo será viable mancomunando esfuerzos de múltiples actores competentes, entre los cuales el Estado tiene la obligación de ser el principal garante del proceso. Puentes Escolares por su cuenta, debido a los **alcances acotados de su intervención**, no podrá desatar cambios tan macro-estructurales como los necesitados para que la totalidad de los derechos vulnerados de las/os niñas/os y adolescentes que a él concurren puedan ser restituidos.

Es entonces que afirmamos que Puentes Escolares nace, acuñando en su génesis, **dos tendencias contradictorias que configuran su identidad: su “sello neoliberal” de política pública focalizada y su concepción de niños/as y adolescentes como sujetos de derechos inspirada en los principios de los paradigmas post-CIDN**. Estas dos tendencias son mutuamente excluyentes, una en detrimento de la otra, ya que al ser un dispositivo restringido estrictamente a lo educativo, atenta contra la integralidad que requieren los abordajes desde los paradigmas señalados. En conclusión, **la orientación ideológica de la reforma neoliberal atentó contra el cumplimiento efectivo de los requerimientos introducidos por la CIDN**. Las aspiraciones de integralidad y universalidad de esta última resultaron incompatibles con la filosofía del neoliberalismo en materia de políticas sociales. Si bien muchos de los derechos de niños/as y adolescentes fueron consagrados tanto por la legislación internacional, el carácter de las políticas públicas focalizadas entorpeció, y entorpece, su cumplimiento pleno.

No obstante, pudimos observar en nuestro paso por San Cristóbal que esta contradicción se tensa en la práctica de forma particular: la visión fragmentada al ámbito educativo se trata de **saldar con intervenciones profesionales con pretensiones de integralidad**. Esta última fue encontrada como un común denominador a lo largo de las entrevistas:

²⁸ Entrevista PS (11/09/2015).



“(…) es como la restitución de algunos de los derechos que tienen estos chicos, principalmente quizás el de educación, pero después al hacer un abordaje integral, la educación solamente, si no tiene documento, si no tiene un buen estado de salud, no sirve.”²⁹

“(…) creo que nuestro trabajo se trata de poder ir acompañando trayectorias, educativas y vitales en general. Porque a veces, es como que, no es una partecita lo que intervenís, a veces hay que empezar a acompañar todo.”³⁰;

“(…) es un equipo que trabaja en función a la educación, pero desde una mirada mucho más integral. ¿No es cierto? No se trata de transmitir contenidos estrictamente educativos. (…) Hay montón de movimientos que hacer, que tienen que ver con la salud, la documentación, con conocerse a sí mismo, con la identidad, y tiene que ver con un montón de cosas. Por eso me parece que es una forma integral de abarcar tiene que ver con todo eso.”³¹

La lectura integral podemos ubicarla en estos fragmentos en el hecho de que dejan entrever una **concepción ampliada de educación**, a través de la cual estos/as profesionales entienden a los/as sujetos como atravesados por múltiples dimensiones que hacen a su vida cotidiana, más allá de las estrictamente relativas a lo educativo; registran a un individuo que trae aparejadas múltiples problemáticas, además de la problemática central que los acerca al espacio que es el haber sido expulsados/as de la escuela. Lo hacen con la certeza de que para diseñar intervenciones para abordar el derecho vulnerado a la educación, que es el que les compete por el recorte fragmentado del dispositivo, es imprescindible trabajar también con estas otras cuestiones emergentes que aquejan a los/as jóvenes. Este tipo de lecturas con pretensiones de integralidad también se encuentran estrechamente relacionadas con lo que presentamos en el apartado previo sobre la concepción de los/as niñas/os y adolescentes como sujetos de derechos en clave de los paradigmas post-CIDN.

A la vez, creemos que esta pretensión de integralidad se materializa en San Cristóbal a través del énfasis que sus profesionales ponen en el **trabajo interdisciplinario**.

²⁹ Entrevista LB (04/09/2015).

³⁰ Entrevista AG (18/09/2015).

³¹ Entrevista PS



Observamos allí una clara intención de realizar el esfuerzo en pos de anudar saberes de distintas formaciones académicas que arriben a una lectura de los fenómenos más integral y compleja. Decimos esto ante la coincidencia de todos/as las/os entrevistados/as en destacar el valor de las reuniones semanales y mensuales de planificación:

“Me parece crucial el hecho que también tengamos días de reuniones de equipo... que esté contemplado dentro de nuestras horas de trabajo, no que sea afuera. También días de la posibilidad de juntarnos con otros equipos, donde haya capacitaciones, supervisiones.”³²

“Me parece que lo rico que tiene el Programa es el trabajo en equipo, las diferentes miradas, el ir incorporando más miradas en función de poder que los chicos transiten algo de la reparación. (...) Me parece que una fortaleza de acá es el trabajo en equipo. Que cada uno tiene diferentes funciones de diferentes modos, pero eso va potenciando al trabajo.”³³

“Para planificar nos ponemos de acuerdo entre todos (...) De ese debate, de esas diferentes tradiciones de mirada, surge algo conjunto, y eso me parece lo más lindo.”³⁴

“(...) los equipos están fuertes, están sólidos, se reúnen, trabajan, no faltan, vienen, intercambian, intercambian por mail, por whatsapp, verbalmente, se acompañan, vienen más horario de lo que tienen que venir. Tratamos de trabajar en conjunto lo más que podemos.”³⁵

“(...) laburar en equipo me dio la posibilidad de laburar con otros y pensar una práctica que es muy difícil ubicarla en otros lados, es muy difícil si no se trabaja en equipo. Acá hay un valor en el intercambio de la palabra muy importante.”³⁶

Encontramos entre los/as integrantes del equipo un reconocimiento importante del valor que le atribuyen a los espacios de reunión, ya que propician intercambios de saberes para pensar en conjunto intervenciones integrales. Al registrar el nivel de complejidad de

³² Entrevista LB (04/09/2015).

³³ Entrevista AG (18/09/2015).

³⁴ Entrevista PS (11/09/2015).

³⁵ Entrevista PN (16/10/2015).

³⁶ Entrevista GG (18/09/2015).



las situaciones que abordan día a día, evidencian en el trabajo en conjunto la única manera posible de diseñar estrategias de intervención pertinentes. También ubican allí una oportunidad valiosa de reflexión, de un pensar y repensar las prácticas, que también se torna imprescindible ante la complejidad que reporta la tarea.

A su vez, el esfuerzo por superar la fragmentación intrínseca de la práctica podemos relacionarlo con una constante que pudimos observar en nuestro tiempo de estadía allí: **una actitud abierta y de búsqueda permanente hacia el trabajo en conjunto**, tanto hacia adentro del programa, como hacia afuera. Una profesional dijo al respecto: *“En Puentes lo que se trabaja mucho es el trabajo en red, la articulación con otros actores que estén involucrados. Me parece que algo que nos caracteriza es el hecho de que nosotros no nos quedamos metidos dentro de lo que es el taller escolar, sino que salimos.”*³⁷ Podemos destacar de esta cita una predisposición abierta para trabajar con otros, que creemos que puede ser relacionado en la misma dirección de los desafíos que presenta el tener que abordar situaciones tan complejas; en pos de poder realizar abordajes de la manera más integral posible, San Cristóbal muestra una actitud propensa a intercambiar con otros actores involucrados que puedan propiciar intervenciones más significativas y potentes.

También pensamos que esta intencionalidad de trabajar con otros se puede ver reflejada en la incorporación de estudiantes de distintas disciplinas al interior del equipo de San Cristóbal. Pasantes de trabajo social, como en nuestro caso; licenciados en psicología haciendo la “Residencia en Salud Mental” de la Ciudad de Buenos Aires; y otros integrantes que consideramos significativamente relevantes, como lo son los estudiantes de la carrera de Magisterio.

A la luz del análisis a lo largo de este apartado de los dichos que señalaron los profesionales, podemos ubicar en San Cristóbal **intentos sistemáticos por superar la fragmentación a través del diseño de abordajes integrales**; lo hacen propiciando instancias colectivas de reunión, combinando intercambios de saberes y a través de la búsqueda constante de otros actores con los que poder trabajar en red. En conclusión, la fragmentación intrínseca que porta el abordaje de la tarea desde un dispositivo focalizado, se intenta subsanar con la decisión activa de los/as profesionales de intervenir de una forma

³⁷ Entrevista LB (04/09/2015).



diferente. En vez de alentar prácticas que potencien el carácter acotado de Puentes Escolares como política social destinada específicamente al ámbito de lo educativo, buscan implementar estas estrategias de abordaje de manera tal que esa fragmentación pueda ser superada.

Finalizado este apartado, dejamos sentadas las bases de una contextualización de las principales características de San Cristóbal como espacio particular. A continuación nos dedicamos a analizarlo en función de otro eje que lo convierte en una experiencia singular, su condición de práctica pedagógica alternativa.

Capítulo II. *“Intentamos ser un espacio educativo diferente a lo que los chicos han atravesado en otros momentos de su vida”*³⁸: Puentes Escolares San Cristóbal como pedagogía alternativa

El fragmento de entrevista que titula este segundo capítulo sirve para ilustrar una de las ideas centrales de nuestro trabajo de investigación final: **Puentes Escolares San Cristóbal, en su condición de “espacio educativo diferente”** consta de una práctica

³⁸ Entrevista AG (18/09/2015).



pedagógica alternativa. A lo largo de los apartados subsiguientes nos dedicaremos a justificar cuáles son los rasgos que la diferencian de otras prácticas pedagógicas confiriéndole estatus de alternativa.

En un primer momento definimos lo que entendemos por “**pedagogías alternativas**”, designando a un cúmulo de experiencias que piensan la educación de una forma distinta, a las que precisamos a través de una definición de propia autoría. También desarrollamos aspectos propios del paradigma por el cual surgen en contraposición estas corrientes alternas, el que llamamos como “**pedagogías tradicionales**”. Describimos estas dos posturas, realizando un recorrido por las dimensiones principales, que a nuestro criterio, hacen a su caracterización. A la par, destacamos cuáles de estas características pudimos observar en **prácticas y discursos de los profesionales de San Cristóbal.**

2.1 Pedagogías alternativas, tradicionales y Puentes Escolares

San Cristóbal

“Educar no es llenar un vacío, sino encender una llama.”³⁹

En este apartado introducimos una **definición de pedagogías alternativas**, término central de este trabajo, y mencionamos brevemente el camino que nos llevó a su delimitación. A su vez, elaboramos una propuesta de tres dimensiones relevantes para su caracterización, tanto como para las experiencias que pueden ubicarse bajo su órbita, como el caso de Puentes Escolares San Cristóbal. Asimismo, consideramos a estas dimensiones útiles para pensar corrientes contrapuestas, como lo son las pedagogías tradicionales, para comprender en mayor profundidad como alternativa a qué nacen las prácticas pedagógicas que fueron objeto de nuestro estudio.

Las **pedagogías alternativas** surgen a partir de los años '30, como formas pedagógicas que **critican** a las comúnmente implementadas en la **escuela**. Se trata de un gran conjunto que engloba experiencias disímiles, que pueden ser nominadas de tal forma

³⁹ Frase popularizada por el escritor irlandés William Butler Yeats.



ya que ofrecen **maneras distintas de concebir los actos de enseñanza y aprendizaje** y a los sujetos involucrados en ellos.

La **variedad de corrientes englobadas** tras este concepto nos resultó un obstáculo difícil de sortear a la hora de tener que definir qué entendemos por ellas. Al realizar una búsqueda histórica sobre estas experiencias pudimos encontrar diferentes referentes como **María Montessori**⁴⁰, **Rudolf Steiner**⁴¹ y **Rebeca Wild**⁴², partidarios de la “pedagogía no directiva”⁴³; también otros exponentes significativos, como los relacionados con las “escuelas democráticas”⁴⁴, **Alexander Sutherland Neill**⁴⁵, **Emmi Pikler**⁴⁶ y **Emilia Reggio**⁴⁷; asimismo como la tan difundida “educación popular” de **Paulo Freire**⁴⁸, la que pregonaba la prevalencia del método de “Educación Liberadora” por sobre el clásico de “Educación Bancaria”.

A pesar de la diversidad de todas estas vertientes, pudimos observar como **constante** que cada una de ellas busca **interpelar críticamente a los aspectos menos flexibles y más arraigados del modelo pedagógico tradicional**, a la vez que busca traducir sus cuestionamientos en prácticas diferentes de enseñanza y aprendizaje. (Gómez y

⁴⁰ El método Montessori se caracteriza por poner énfasis en la actividad dirigida por el niño y observación clínica por parte del profesor. Esta observación tiene la intención de adaptar el entorno de aprendizaje del niño a su nivel de desarrollo. (Montessori 2003)

⁴¹ Nació en Australia en 1861. Fue el fundador de la antroposofía y la educación Waldorf. Su método busca el desarrollo de cada niño en un ambiente libre y cooperativo, sin exámenes y con un fuerte apoyo en el arte y los trabajos manuales. (Carlgrén 2004)

⁴² Nació en 1939 en Alemania. Estudió Filología Germánica, Pedagogía Musical y Pedagogía de Montessori. Se la considera la fundadora de la educación “no directiva”. (Wild 2002)

⁴³ La pedagogía no directiva sitúa al/la niño/a en el centro del aprendizaje y buscan construir un entorno respetuoso con él/ella y con sus necesidades.

⁴⁴ Las escuelas democráticas están caracterizadas por incluir a sus estudiantes en la toma de decisiones, afectando qué y cómo aprenden. Algunas de estas escuelas, no tiene un currículo obligatorio, considerando que el aprendizaje forzado es antidemocrático.

⁴⁵ Nació en 1883 en Escocia. Fundador de la escuela Summerhill, actualmente la “escuela libre” más antigua del mundo que sigue en funcionamiento. Es un ejemplo extremo del reformismo pedagógico y un referente del paradigma de la educación antiautoritaria. Para Neill la educación debía orientarse hacia el desarrollo de los individuos libres y autorregulados por medio del autogobierno. (Zamora y Villamor s.f.)

⁴⁶ Nació en Australia en 1902, fue pediatra y fundadora del Instituto Lóczy. El modelo educativo de Lóczy es un referente ineludible para la educación infantil 0-3. Uno de los principios fundamentales es hacer consciente al niño de sí mismo y de su entorno, a través del respeto y promoción de la iniciativa del niño en su vida cotidiana. (Conejo 2014)

⁴⁷ Es una ciudad del norte de Italia que comenzó a instituir su propia red de servicios educativos hacia 1963, con la creación de las primeras Escuelas de la Infancia. La propuesta reggiana plantea, entre otras cosas, que las/os maestras/as vayan a las escuelas a aprender con los niños. (Solare s.f.)

⁴⁸ Paulo Freire fue uno de los mejores y más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Brasil, y fue profesor de escuelas, creador del método de alfabetización llamado “Método Paulo Freire”. También se destaca por su producción teórica sobre la “Educación Liberadora”, con el fin de recuperar la dignidad de los oprimidos (excluidos de los bienes económicos y culturales) y construir la esperanza por un futuro emancipado de esa opresión. (Freire 2008)



Mereñuk 2013) De esta forma, para sortear el obstáculo de su delimitación, decidimos no enfocarnos en la particularidad de cada una de ellas, sino en lo que poseen en común.

Luego, inspiradas en la consulta de fuentes bibliográficas de los autores que enumeramos como sus principales exponentes, elaboramos una definición, de propia autoría, sobre pedagogías alternativas que entiende a estas últimas como: *propuestas pedagógicas alternativas a las tradicionales, que conciben a los actos de enseñanza y de aprendizaje como construcción conjunta de saberes, donde se prioriza la singularidad de los sujetos aprendientes, el fomento de su autonomía relativa y su poder de transformación del entorno.*

A su vez, la desglosamos en tres **dimensiones relevantes**⁴⁹ para precisar los rasgos que caracterizan a este tipo de pedagogías. Lo hicimos comparando en paralelo con cómo se manifiestan estas mismas dimensiones en el caso de las **prácticas pedagógicas tradicionales**⁵⁰.

Cabe destacar que no buscamos generar una polaridad extrema entre estas dos formas, transmitiendo el mensaje de que todo aquello que acontezca en la escuela será meramente de corte “tradicional”, y por lo tanto negativo, y todo aquello que lo haga por fuera será necesariamente portador de una lógica alternativa, y de por sí será positivo. Sino que más bien desarrollamos tipos ideales de prácticas, que no se encuentran de forma pura expresadas en la realidad; creemos que los actores implicados en el campo educativo emplean estrategias que combinan rasgos de ambos modelos (algunas más cercanas a uno que a otro, pero siempre como combinaciones originales y heterogéneas con características de los dos) independientemente de la institución en la que se encuentren (sea la escuela, un bachillerato popular, un taller de oficios, etc.)

Asimismo, a la vez que enunciamos aspectos clave de uno y otro tipo de prácticas, recuperamos el material empírico sobre San Cristóbal que creímos pertinente para ilustrar cuál es la postura en la que se ubica entre estas tendencias. El saldo de estas

⁴⁹ La enumeración de dimensiones que realizamos dista de ser estricta, ya que concebir estas características de forma “separada” es imposible, las aislaremos parcialmente sólo con fines expositivos.

⁵⁰ Para definir lo que entendemos por “Pedagogías Tradicionales” (PT) empleamos los aportes de Paulo Freire que refieren a la “Educación Bancaria” (Freire 2008). El educador brasileiro utilizó esta nominación, para referirse a procesos pedagógicos propios de las instituciones escolares tradicionales.



consideraciones arrojó la conclusión de que **el espacio seleccionado para protagonizar este estudio reúne mayor cantidad de rasgos propios de las pedagogías alternativas.**

Las tres dimensiones desprendidas de la definición de pedagogías alternativas son: **(a) forma de promoción de la relación con los saberes; (b) nivel de contemplación de la singularidad de los sujetos aprendientes a la hora de diseñar las propuestas; y (c) grado de contribución que aportan al fomento de la autonomía relativa y al poder de transformación del propio entorno.** A continuación, utilizamos cada una de ellas como subtítulos que estructuran gran parte del contenido de este subapartado; las utilizamos como ejes de análisis a través de los cuales listamos consideraciones que consideramos centrales sobre las pedagogías alternativas, las tradicionales y el caso particular de la experiencia San Cristóbal.

2.1.1 Forma de promoción de la relación con los saberes

Siempre que hablamos de enseñar y aprender, lo hacemos en referencia a un “algo”. Como una constante encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje la relación con un contenido específico que mediatiza las relaciones entre aquellos que enseñan y aprenden. En nuestro caso decidimos llamar a ese “algo” como “saberes”, para designar a un conjunto de conocimientos, tanto prácticos –realizar operaciones concretas- como teóricos –adquisición de información abstracta- que forma parte fundamental del encuentro educativo. Esta dimensión que distinguimos apunta a precisar la forma en que las propuestas pedagógicas piensan y promueven la relación de los sujetos participantes del proceso con esos saberes; por lo tanto, decimos que responden a la pregunta acerca del cómo, es decir, los métodos pedagógicos requeridos para llevar a cabo el acto educativo.

Si pensamos en este eje en el caso de las **pedagogías alternativas**, destacamos su **postura constructivista**. (Sánchez Inhiesta 1994) Ésta considera al aprendizaje como un proceso que debe transitar **quien aprende**, asumiendo el rol de **protagonista**, con los conocimientos que le son presentados, apropiándose de ellos de forma activa. Considera que a su vez, en este proceso **intervienen de forma dialógica** otros actores que hacen al encuentro educativo, los que pueden posicionarse en calidad de **educadores**, aquellos encargados de introducir los contenidos. No obstante, estos **roles son cambiantes**,



pudiendo en distintas situaciones enseñar quien aprende y aprender quien enseña. De este modo, construcción de saberes designa una **negociación** (no imposición), que se establece entre los sujetos, en la cual realizan sus aportes, enriqueciéndose en un ida y vuelta dialéctico.

Por lo contrario, las **pedagogías tradicionales** se inclinan a concebir la relación con los saberes como mera **transmisión unidireccional** de unos/as a otros/as: de maestros/as a alumnas/os⁵¹. Se basan en representaciones de los sujetos aprendientes como objetos **pasivos**, receptores de un supuesto saber que **se deposita** en ellas/os por aquel iluminado/a que los posee, es decir, el/la docente. Estas formas pedagógicas ponen el énfasis en los **contenidos transmitidos**, inculcando su incorporación a través de métodos que estimulan la **repetición**. El diseño curricular que selecciona los contenidos a trabajar se realiza de forma estandarizada, sin tener en cuenta las particularidades del público al cual serán destinados.

Respecto de lo observado sobre esta dimensión en los **discursos y prácticas de los profesionales de San Cristóbal**, cabe traer sus respuestas acerca de la pregunta de qué se trata para ellos la educación y el acto de enseñar y de aprender:

*"(...) opino que se trata de ofrecer propuestas para que cada uno pueda ir encontrando su deseo, reconocer cuál es el interés de cada uno, dónde cada uno aprende y se engancha con algo más, es como ofrecer bienes culturales."*⁵²

*"No creo que educar sea transmitir contenidos de ninguna clase. Creo que el contenido es la excusa para encender algo en los sujetos. (...) esa es nuestra función, entusiasmar al pibe con el saber, con el conocer, con que el mundo es interesante de por sí."*⁵³

*"Para mí la educación es el campo en el cual un sujeto puede empezar a preguntarse algunas cuestiones propias (...) trabajar sobre su pregunta junto a un adulto dirigiendo esto, disponible para sostener esa búsqueda. La educación es el deseo de aprender algo."*⁵⁴

⁵¹ La utilización de la palabra "alumnos" no es casual, ya que la misma representa al pensamiento de este tipo de corrientes, en las que los sujetos aprendientes son considerados, como su raíz etimológica lo indica, como "sin luz".

⁵² Entrevista AG (18/09/2015).

⁵³ Entrevista PS (11/09/2015).

⁵⁴ Entrevista GG (18/09/2015).



“(…) habilitarle al pibe nuevas ideas sobre lo que es el conocimiento. (...) habilitarle a este pibe que no tuvo esa posibilidad, ese momento de comunicarse de otra forma con la cultura general.”⁵⁵

Entre estos fragmentos encontramos como una constante a **la convocatoria y el interpelar a los sujetos aprendientes**. A través de ellos denotamos prácticas de enseñanza y de aprendizaje **descentradas de la mera comunicación de contenidos puntuales**. Con expresiones tales como “ofrecer”, “habilitar”, “encender”, “entusiasmar”, “sostener”, los integrantes del equipo interdisciplinario hablan de una forma de ejercer su función educativa en la que interactúan con un otro en condición de **reciprocidad**. Lejos de ubicar su papel en posturas totalitarias, como únicos poseedores del saber, se presentan como intermediarios, como mediadores entre un contenido que se presenta como “excusa”, como invitación al deseo, a la búsqueda de los intereses propios de quien se encuentra con ellos. De esta forma, reconocen en sus interlocutores **sujetos activos**, llamados a recorrer un camino de exploración trazado siguiendo los pasos de sus propias inquietudes y motivaciones.

Estas citas dejan entrever una concepción ampliada del aprendizaje, la que lo emparenta con algo más profundo que la asimilación de información; observamos allí una intención de acercar a las/os chicas/os a un aprender que implica una determinada forma de relacionarse con el mundo: una curiosidad y un anhelo para querer conocerlo. Más allá de empeñarse en dictar temas listados en alguna currícula previamente definida, los/as profesionales de San Cristóbal buscan promover en las/os niñas/os y adolescentes que transitan por su espacio una postura que traspasa lo meramente informativo. Intentan infundir una disposición que luego los guíe hacia otros caminos en los que puedan decidir, en base a su deseo, sobre cuáles saberes continuar explorando.

Parte de esto creemos que también se vio reflejado en dichos de los/as propios/as jóvenes que asisten al espacio:

“(…) cuando llegué acá era un espacio muy lindo que nos enseñaban a todos todo tipo de juegos, como actuar, como presentarse, de todo tipo viste. Te ayudan con un montón de

⁵⁵ Entrevista PS (11/09/2015).



cosas (...) veníamos acá al polideportivo, a jugar, a aprender handball, volley, jugar partidos, cómo compartir con los chicos, con tus compañeros, a respetarnos. GG nos dice que hay que respetarnos entre todos porque somos humanos, un montón de cosas nos enseñan.”⁵⁶

*“¿Lo que menos me gusta? No, no hay nada que no me guste, porque todo está bueno. Las cosas que hacen acá están buenas porque te hacen ver cosas nuevas, tenés experiencias más mejores.”*⁵⁷

*“(…) ví que iba a poder ver muchas cosas lindas y que con eso iba a aprender cosas nuevas que no conocía y me gustó. Por eso es que vengo y sigo viniendo y capaz siga viniendo.”*⁵⁸

Principalmente, en estos discursos pudimos ver un reconocimiento del **valor de haber adquirido “algo nuevo”**; ya bien sea en ese aprender a jugar juegos, a presentarse a sí mismo/a, a comunicarse con sus compañeros, a esas “experiencias más mejores”, o a esas “cosas que no conocía”. Creemos que esa llama de la que habla el epígrafe que acompaña al título de nuestro segundo apartado se ve encendida en esa joven que enumera entusiasmada una variedad de prácticas que pudo capitalizar del espacio, en aquel que siente que puede encontrar allí cosas nuevas “que están buenas” y aquella que se siente invitada a seguir concurriendo, convocada a conocer cosas que no conocía.

Por estos motivos, concluimos este primer eje ubicando a **San Cristóbal más cercano a las prácticas alternativas**, en lo que respecta a las formas de promover la relación de los/as chicas/os que transitan por su espacio con los saberes puestos en juego en cada encuentro educativo. A continuación tomamos otra dimensión imprescindible, que se encuentra innegablemente asociada: **el nivel de contemplación de los sujetos aprendientes que tiene el diseño de las propuestas pedagógicas.**

⁵⁶ Entrevista NM (09/10/2015), joven de 19 años.

⁵⁷ Entrevista NZ (30/10/2015), joven de 16 años.

⁵⁸ Entrevista AA (30/10/2015), joven de 18 años.



2.1.2 Nivel de contemplación de la singularidad de los sujetos aprendientes que tiene el diseño de las propuestas pedagógicas

Cuando las propuestas pedagógicas son diseñadas, lo hacen respondiendo a la pregunta del ¿para quién? De esta forma tienen en cuenta al sujeto del aprendizaje al cual están destinadas. Una característica sobresaliente de esos sujetos que se relacionan en el proceso en calidad de estudiantes es que no son todos iguales. A raíz de esa heterogeneidad intrínseca de los individuos se tejen un sinfín de situaciones que pueden tensionarse en un mismo grupo humano con el cual se decide trabajar en un encuentro educativo. Ante la evidencia de esta diversidad, quienes se encargan de planificar los procesos pedagógicos, pueden reaccionar contemplándola en distintos niveles.

Respecto de las **pedagogías alternativas**, consideramos que al pensar sus propuestas toman en cuenta los deseos, intereses y características de los sujetos con que interactúan. Pero no se trata de un sujeto abstracto, pensado en aislado. El sujeto de las pedagogías alternativas se trata de un sujeto **situado, contextualizado e indivisiblemente inserto en un entorno** que lo dota de predisposiciones y rasgos particulares. Parten de la premisa de que no todos los estudiantes son, ni deben ser, iguales, que no están interesados en las mismas áreas, que todos cuentan con ritmos de aprendizaje distintos, y que todos constan de individuos únicos y singulares. Por este motivo, intentan desatar procesos que acuñen estas particularidades, en contraposición a **propuestas estandarizadas para todos por igual**.

Este último tipo de propuestas son más propias de las **pedagogías tradicionales**, ya que se encuentran previamente dirigidas para un **modelo de alumno/a ideal**. Su destinatario/a es un **estereotipo abstracto de estudiante**, de quien se espera que sea portador/a de determinados rasgos preestablecidos, desconociendo que en la práctica emergen sujetos con **diversidad de características**. Su concepción sobre los sujetos aprendientes se encuentra reducida al contexto áulico, sin tener en cuenta todos los aspectos que hacen a su vida cotidiana, que permiten considerarla/o de manera singular e integral. Todo aquel que escape esos parámetros considerados como **la normalidad**, será señalado/a como “mal alumno/a” y recibirá los castigos correspondientes. En este sentido, podemos



decir que este tipo de prácticas cumplen una **función disciplinaria**, pensada en términos foucaultianos.⁵⁹ (Foucault 2002) Esto es así ya que se configuran dictando clases para sujetos estandarizados, ignorando su singularidad, negando sus diferencias y con la intencionalidad de moldear su conducta de forma tal que sean portadores de ciertos rasgos esperados como deseables.

Respecto de lo observado sobre **esta dimensión en el caso de San Cristóbal**, comenzamos enumerando algunos fragmentos de entrevista significativos:

*"(...) lo que tratamos es ir pensando las propuestas en función de lo que van trayendo los chicos, lo que vamos leyendo del grupo. Puentes es un espacio donde se intenta particularizar."*⁶⁰

*"El primer criterio es poder hacer una lectura de los chicos que están en puentes, ubicar con quiénes estamos laburando, pensar desde nuestras herramientas qué podríamos ofrecerles, una propuesta que pueda enlazar algo de esto (...) Pensar con qué sujeto laburás, por qué un sujeto está donde está, por qué está llegando a Puentes, que no es un pibe de la calle que elige estar circulando a la deriva o al libre albedrío, saber que es un sujeto, un sujeto de tal edad, que tiene determinada historia, que registra determinados niveles de mortificación."*⁶¹

*"Acá particularizamos cada una de las situaciones, acá miramos a la persona y no consideramos que son todos iguales (...) En Puentes estás pensando a cada pibe."*⁶²

En estas citas destacamos lo que los/as profesionales introducen como la **intención de particularizar** a las situaciones de cada uno/a de los/as integrantes del taller socio-educativo. Esta actitud habla de una práctica activa para incorporar lo que las/os chicas/os traen consigo al espacio. Lejos de estar pensando en sujetos en abstracto, buscan ese "pensar con qué sujeto laburás", ese "pensar a cada pibe", identificando sus

⁵⁹ Foucault define a las disciplinas como una de las técnicas propias del poder, definidas como "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad". (Foucault 2002, 142) Las ideas foucaultianas inspiran a pensar al control y el moldeo de los cuerpos como método de homogeneización de los sujetos en pos del orden.

⁶⁰ Entrevista AG (18/09/2015).

⁶¹ Entrevista GG (18/09/2015).

⁶² Entrevista LB (04/09/2015).



características para contemplarlas y tratar de incluirlas en el seno de las propuestas que son ofrecidas en las distintas actividades. Creemos que esto se encuentra relacionado con la certeza de que la única vía para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos es a través de actividades que convoquen y representen a los intereses y características de la población con la que se trabaja.

Al prevalecer opciones que buscan considerar la pluralidad y la diversidad, se torna ineludible que vengan de la mano de posturas receptivas a lo emergente. Esto así, ya que en caso de no haber contemplado ciertas variables en primera instancia del diseño de las actividades, se requiere estar dispuesto a rearmar y reorganizar lo planificado en función de las circunstancias. Entonces, estrechamente asociado con la intención de respetar las características particulares de cada uno/a de los/as participantes del encuentro, consideramos que surge la **predisposición a la flexibilidad** como imperiosa. Al respecto, observamos otra constante entre los dichos del equipo:

“Puentes puede ser un espacio educativo alternativo, porque tiene otros tiempos, porque tiene otra flexibilidad, otros recorridos.”⁶³

“uno para trabajar en este tipo de espacio tiene que ser muy flexible y abierto; porque si vos venís y decís bueno, yo hoy quiero hacer esto y trabajar esto con los pibes y no escuchás que es lo que está sucediendo en el grupo, va a ser muy difícil que eso lo pueden tomar.”⁶⁴

“No tenemos un diseño rígido y me parece bien que no lo tengamos. Nos vamos poniendo de acuerdo en función de nuestros deseos y los deseos que traen los pibes. Entre todos los deseos que tenemos ahí va surgiendo algo.”⁶⁵

A través de de sus discursos dejan entrever una **actitud abierta a incorporar situaciones emergentes** en el cotidiano de la práctica, hablando de una tolerancia ante los acontecimientos no previstos que invitan a dejar de lado lo planificado con antelación. Esta actitud habla de un registro de la **necesidad de la flexibilidad** en la puesta en práctica de lo

⁶³ Entrevista PN (16/10/2015).

⁶⁴ Entrevista LB (04/09/2015).

⁶⁵ Entrevista PS (11/09/2015).



planificado. Si bien el diseño de actividades existe, ya que no se trata de una cuestión improvisada (de hecho se destinan instancias específicas para su planificación), coexiste con la creencia en que apearse estrictamente a él no deriva en nada saludable para el encuentro educativo que se intenta entablar. Con tal fin abonan al diálogo y la escucha constantes, lo que les permite ser **receptivos a las demandas** que se suscitan en el espacio del taller.

En conclusión, teniendo en cuenta el análisis desprendido de los datos empíricos aquí expuestos, en lo que atañe al eje contemplado en este subapartado también consideramos que San Cristóbal se posiciona más cercano a prácticas con intenciones alternativas. A continuación procedemos a exponer algunas consideraciones acerca de la tercera y última dimensión enumerada: el grado de contribución en que las propuestas pedagógicas aportan al fomento de la autonomía relativa de los sujetos y a la transformación de su entorno.

2.1.3 Grado de contribución que aportan al fomento de la autonomía relativa y a la transformación del propio entorno

A la vez que las propuestas pedagógicas se preguntan por el cómo, haciendo alusión al método en el que promueven la relación de los sujetos con los saberes; por quiénes, que se refiere a las características particulares de esos sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; también se cuestionan acerca del **para qué** de esos procesos, cuál es **el fin que estos persiguen**. Sobre este último eje pondremos el foco en este apartado, en el que enunciamos en qué grado las pedagogías alternativas, tradicionales y desde San Cristóbal se promueven grados crecientes de autonomía en los individuos y el impacto de esta en la transformación de su entorno.

Las **pedagogías alternativas**, a través de la planificación de las distintas actividades que ofrecen a las/os estudiantes, buscan promover la adquisición de mayores grados de **autonomía relativa**⁶⁶, entendida como la capacidad de los sujetos, que se construye de

⁶⁶ Optamos por la elección de este concepto para introducir la idea de que la autonomía nunca puede ser absoluta; siempre se encontrará condicionada en múltiples aspectos por el hecho de que los sujetos no son seres aislados, sino que viven en un contexto social determinado que condiciona su desempeño individual, y por lo tanto, coarta su ejercicio como ser autónomo absoluto.



forma progresiva, para actuar y decidir de forma responsable e independiente, teniendo en cuenta los propios deseos y las posibilidades y limitaciones que representa el entorno. (De Mesquita, 2002)

Los métodos tradicionales son reproductores de posturas dependientes y subordinadas; las pedagogías alternativas, por el contrario, optan por reproducir explícitamente la ética de la autonomía (Reballeto 2012), buscando fomentar valores alternativos que estimulen el **ejercicio del pensamiento crítico e independiente**. Este último es eminentemente propiciado a través de una forma alternativa de relación con los saberes, detallada en el primer eje que tomamos como dimensión de análisis, ya que requiere de la participación activa de los sujetos en el proceso.

A través de las diferentes actividades que proponen, las pedagogías alternativas apuntan a que los/as sujetos aprendientes se relacionen con su entorno, cuestionándolo de forma autocrítica; de esta forma, alientan maneras distintas de manejarse en el contexto con el fin de desatar procesos de obtención de mayores grados de autonomía relativa, asumiendo posturas más protagonistas.

En contraposición, las **pedagogías tradicionales**, con el sustento argumentativo de que las/os alumnos/as son sujetos incompletos (sin luz, sin saberes), **promueven relaciones asimétricas** entre los sujetos de la comunidad educativa, con un sesgo paternalista y autoritario. La diferencia de estatus alumno/a-profesor/a es claramente marcada, siendo el/la segundo/a el/la portador/a único/a de la facultad de decidir qué se hace y qué no se hace dentro del aula.⁶⁷ Los sujetos aprendientes, quedan así ubicados en posiciones subordinadas, que atentan contra la gestación de procesos en que se puedan desplegar sus capacidades, respetar sus deseos y así habilitar procesos de conquista de cuotas crecientes de autonomía relativa.

Tampoco se inclinan a optar por estrategias que inviten a los sujetos aprendientes a **desplegar la creatividad** ante la resolución de distintas tareas y desafíos. Centran su

⁶⁷ Al respecto, nos gustaría citar a Pablo Pineau, quien resume esta idea diciendo: “(...) *el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno -construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente sino indefectiblemente como alguien que siempre -aún cuando haya concluido la relación educativa- será menor respecto del otro miembro de la diada*”. (Pineau 2001, 314)



interés en la incorporación de contenidos fundamentales sobre ciertos temas de la currícula y puedan repetirlos del modo en que se considere adecuado para el docente⁶⁸. De esta forma, fomentan la pasividad y la obediencia, estimulando la **reproducción de conductas cuasi autómatas**, anulando en la mayor medida posible la utilización del juicio propio y original. Al no impulsar la promoción de la reflexividad, las/os estudiantes suelen percibir al **contexto de forma estática**, como una verdad naturalizada, imposible de ser modificada; consecuentemente, ante esta creencia, no se predisponen a llevar a cabo estrategias activas que logren la innovación y el cambio.

En cuanto a este punto, considerado en función de la **experiencia San Cristóbal**, nos resulta valioso retomar el análisis del espacio como atravesado por su **adscripción a los paradigmas post-CIDN**. Al respecto, cabe mencionar uno de sus principios fundamentales: la mirada de niños/as y adolescentes como portadores de **capacidades progresivas**; este fundamento los entiende dueños de **opiniones válidas que debe ser escuchadas y respetadas**, interpretándolas en función de la etapa del proceso madurativo en que se encuentren.⁶⁹ Consideramos que San Cristóbal se encuentra efectivamente emparentado en sus prácticas a esta visión promovida desde la CIDN, del **niño/a/adolescente como sujeto protagonista y portador/a de apreciaciones que merecen ser tenidas en cuenta**. Para sostener esta afirmación nos basamos en el análisis de los siguientes fragmentos:

“(…) nuestra intervención se trata de la reparación en el sentido de que, son chicos que han tenido y tienen infinidades de derechos vulnerados; con lo cual, reparación en ese sentido, ¿no? Que sean protagonistas, de concebir a los pibes con derechos genuinos.”⁷⁰

“Nuestro trabajo yo creo tiene que ver con crear condiciones para que los pibes sean actores de su propia trayectoria (…)”⁷¹

⁶⁸ Al respecto resulta útil retomar parte de lo que desarrollamos sobre la primera dimensión de análisis, acerca de la reacción con los saberes que promueven las pedagogías tradicionales; recordamos que las mismas constan eminentemente de repetir e imitar contenidos.

⁶⁹ Esta postura depone una visión de los/as niños/as y adolescentes como incapaces, basada en el hecho de su inmadurez biológica, alegando falta de juicio adecuado por sus facultades psíquicas “subdesarrolladas”.

⁷⁰ Entrevista AG (18/09/2015).

⁷¹ Entrevista PN (16/10/2015).



En los discursos de estas profesionales encontramos la enunciación de un sujeto “con derechos genuinos”, que debe ser “protagonista” y “actor” de su propia trayectoria. Creemos que esto guarda estrecha relación con intervenciones que apuntan al fomento de individuos autónomos; así como también con múltiples aspectos de los que hemos venido considerando hasta aquí, sobre la forma particular que adquieren las intervenciones de San Cristóbal: la consideración de los deseos de los/as niñas/as y adolescentes; la apertura de un espacio de diálogo y escucha; la postura receptiva hacia las demandas y problemáticas que los/as concurrentes traen consigo; el registro de una práctica construida en torno a la noción de cuidado. Todos estos elementos consideramos que también cooperan con la materialización de la perspectiva de niños/as y adolescentes como sujetos de derechos, y por lo tanto, a la promoción de mayores grados de autonomía relativa para sus vidas.

A su vez, la promoción del protagonismo creemos que se encuentra profundamente ligada a la **potencialidad de transformación del propio entorno**; más aún teniendo que el objetivo primario de San Cristóbal está inspirado en la construcción conjunta de otras trayectorias socioeducativas posibles⁷². Consideramos que este proceso necesariamente representa una serie de cambios importantes en la vida de estos sujetos, ya que tiende puentes hacia nuevas posibilidades de habitar el cotidiano de manera distinta. Estas posibilidades alternativas se vuelven imprescindibles, ya que en su condición de individuos portadores de **infancias y adolescencias callejerizadas**, estos/as chicas/os se ven expuestos a situaciones de extrema vulnerabilidad que atentan contra su salud física y psíquica.

Este tipo de situaciones se vuelven cada vez más común luego de la caída del Estado-Nación y el declive institucional, debido a que los ciudadanos son librados a estados de abierta desprotección, impactando en su vida cotidiana al punto de quedar casi reducida al dilema de la mera subsistencia. Como respuesta ante esta situación de desprotección, algunos autores conceptualizan acerca de las estrategias que los individuos pueden implementar para hacerle frente a la nueva situación: **la desobjetivación**, como un modo de habitarla desde la incapacidad de crear otras posibilidades y encontrar otros sentidos; y la **invención**, como la producción de recursos para hacer frente ante la nueva situación,

⁷² Sobre el eje de análisis de la revinculación socio-educativa nos dedicaremos en profundidad en el capítulo próximo, tercero y último de nuestro trabajo de investigación final.



implementando respuestas creativas y la búsqueda de nuevos sentidos. (Duschatzky y Corea 2002)

No resultó útil al análisis introducir estos planteos, ya que podemos afirmar que gran parte de los chicos/as a los que recibe San Cristóbal evidencian rasgos severos de desubjetivación, a raíz de las múltiples exclusiones de las que son blanco. En este sentido observamos que gran parte del énfasis del trabajo del equipo está puesto en recibir a esos niñas/as y adolescentes desubjetivados, con el fin de, como señalábamos previamente, de alojarlos y sostenerlos en sus necesidades.

Respecto de los productos propios de la exclusión educativa, muchas veces llegan al espacio adjudicándose la responsabilidad por su “fracaso escolar”; se sienten incapaces de recorrer caminos distintos; juzgan negativamente sus facultades intelectuales; y otras actitudes desvalorizadas, propias del estado de desubjetivación en el que se encuentran. En este sentido, los profesionales de San Cristóbal buscan transmitir explícitamente el mensaje de que tienen la capacidad de aprender, que tienen la posibilidad de desear aprender, que sólo basta con explorar sus intereses, imaginar caminos distintos; tal y como lo enunciaron los entrevistados describiendo su función:

“(…) el trabajo está puesto en que esa persona reconozca cuáles son sus potencialidades y que pueda realmente hacer algo que le guste, que pueda incluirse en espacios donde pueda armar otro tipo de trayectorias de vida.”⁷³

“Me parece que lo educativo es una apuesta, que uno apuesta todo el tiempo apostás en el otro, porque si no apostás es que ya no. Acá en Puentes, todo el tiempo uno está apostando.”⁷⁴

“(…) se trata habilitarle al pibe nuevas ideas sobre lo que es el conocimiento. (...) habilitarle a este pibe que no tuvo esa posibilidad, ese momento de comunicarse de otra forma con la cultura general.”⁷⁵

⁷³ Entrevista LB (04/09/2015).

⁷⁴ Entrevista PS (11/09/2015).

⁷⁵ Entrevista PS (11/09/2015).



En los dichos de estos profesionales encontramos en San Cristóbal una clara intención por desandar junto con los/as chicas/os del espacio procesos de desubjetivación; lo hacen a través de tratarlos como sujetos valiosos; en darles lugar a que puedan “reconocer sus potencialidades”; habilitándole otro acceso al conocimiento al “que no tuvo la posibilidad”; y principalmente a través de una apuesta constante en sus capacidades. Esta última se basa en la firme creencia de que son capaces de emprender este proceso, traducida en un aliento permanente para que efectivamente puedan lograrlo. De esta forma se trabaja operando en el pasaje de la desubjetivación a la invención, teniendo la certeza que solo así, se pueden pensar futuros alternativos posibles, constituyéndose en sujetos más autónomos y capaces de transformar su entorno.

En concordancia con lo enunciado a lo largo de este apartado, afirmamos que San Cristóbal constituye de una práctica pedagógica inspirada en principios sobre la autonomía y la transformación del entorno más relacionados con las pedagogías alternativas que con las tradicionales.

De esta forma concluimos el recorrido por las tres dimensiones delimitadas para profundizar tanto en las características de ambas posturas pedagógicas como del caso concreto en el que se basó nuestro trabajo. A través del análisis incluido en estos últimos subtítulos, podemos concluir en que San Cristóbal se trata de un ejemplo ilustrativo de prácticas pedagógicas alternativas; y es en condición de tal que propicia desde sus intervenciones potenciales procesos de revinculación socio-educativa.



Capítulo III. *“Es un espacio que intenta particularizar y armar trayectorias educativas en diferentes niveles”*⁷⁶: Puentes Escolares San Cristóbal y procesos de revinculación socio-educativa

En este capítulo reflexionaremos acerca del objetivo central que hace a la razón de ser de Puentes Escolares: **la revinculación socio-educativa**. Por este motivo seleccionamos el fragmento de entrevista que lo titula, ya que hace referencia a la forma principal en la que desde el espacio se intenta favorecer a los procesos de revinculación: **el armado de trayectorias socio-educativas que respondan a la particularidad de cada sujeto**.

Para abordar lo que definimos como revinculación socio-educativa, comenzamos preguntándonos por qué estas/os chicas/os quedaron fuera de la escuela; para tal fin en nuestro primer apartado indagamos brevemente acerca de las características que tiene esa institución escolar que los expulsa en vez de alojarlos. En última instancia, realizamos un análisis de las características que adquieren los procesos de revinculación en San Cristóbal y cómo se juegan allí los lineamientos que lo define como una experiencia pedagógica alternativa.

⁷⁶ Entrevista AG (18/09/2016).



3. 1 Exclusión escolar

Puentes Escolares surge para dar respuesta a la **exclusión escolar**, problema social que denuncia una importante **porción de población de niñas/os y adolescente que quedan por fuera de la escuela**. Por este motivo, empezamos haciendo alusión a algunos de los **rasgos que delinear a la institución escolar** que, a nuestro criterio, favorecen a la expulsión que sufren estos sujetos.

La escuela, tal y como la conocemos actualmente, no ha existido siempre de esta forma, sino que, al igual que todos los hechos sociales, es fruto de **desarrollos históricos** determinados. Excede las intenciones de nuestro trabajo hacer un recorrido exhaustivo por todos ellos, por lo que enunciamos brevemente sólo algunos de los principales rasgos escolares en nuestro país, que resultan alusivos al tratamiento de nuestro objetivo de investigación.

La escuela argentina es una institución producto de la modernidad⁷⁷, con una impronta **iluminista**⁷⁸, que tuvo como misión legitimar a los **emergentes Estados Nacionales**⁷⁹, así como también al nuevo **modelo de acumulación capitalista**⁸⁰. Nace así con el cometido de instruir a las masas populares en los principios modernos e ilustrados, para **construir ciudadanos y mano de obra** para ser explotada por el capital. A su vez, propició de mecanismo de **homogeneización cultural**⁸¹ de una población altamente diversa⁸², destacándose para tal fin la sanción en 1884 de la Ley 1420 de Educación Común⁸³.

⁷⁷ Proceso histórico que se gesta en los países centrales europeos entre los siglos XVII y XVIII que tiene como característica ser la convergencia de una multiplicidad de sucesos de orden social, económico, político y cultural.

⁷⁸ La “Ilustración” fue un movimiento filosófico, literario y científico que acompañó ideológicamente al proyecto moderno, que posicionó la razón como rectora fundamental del nuevo orden social, derrocando así la predominancia de cosmovisión religiosa del pensamiento sobre el mundo. (Bauman 1997)

⁷⁹ La conformación de los Estados-Nación, indisolublemente enlazada a la Revolución Francesa (1789), se trata del surgimiento de aparatos sociales de regulación del comportamiento de los individuos, estableciendo un orden social inédito hasta entonces. En siglos anteriores, predominaban relaciones sociales comunitaria y de proximidad entre los “aldeanos”, los cuales con el advenimiento de los Estados se convierten en flamantes “ciudadanos”. (Bauman 1997)

⁸⁰ Su proceso de instalación se dio en Europa y tardó alrededor de dos siglos, encontrándose afianzado y representado su comienzo con la Revolución Industrial (fines del SXVIII y principios del SXIX). Este sistema económico implica un reordenamiento radical de la sociedad en dos clases fundamentales que se relacionan, debido a la intermediación de la propiedad privada, de forma asimétrica: obreros y burgueses. (Marx 1975) Este proceso en América Latina se libró de una manera particular, atravesado por la colonización y el exterminio de nuestros pobladores originarios.

⁸¹ Condición necesaria para generar lo que Ozlak denomina como atributos de estatalidad (Ozlak 1982), como el sentimiento de pertenencia necesario de los habitantes para que los Estados-nación puedan construirse como tales.

⁸² Abonada por las corrientes inmigratorias, las comunidades originarias sobrevivientes a la colonización y el mestizaje heredado de los años de la conquista.

⁸³ Esta ley establece los principios de la educación argentina como universal, laica y gratuita. Uno de los personajes emblemáticos que luchó por su instauración fue Domingo Faustino Sarmiento (intelectual perteneciente a la denominada



Heredera de estas configuraciones históricas, económicas, políticas y sociales la escuela resulta en una institución atravesada por una **función eminentemente normativa** (formar ciudadanos argentinos, masas ilustradas y obreros modernos), impronta que conserva a lo largo de los años⁸⁴. De tal forma, la institución escolar se torna propicia para el **ejercicio del poder disciplinario y el control**⁸⁵ (Foucault 2002): procurando cuerpos y aulas ordenadas, marcando pautas de comportarse como adecuadas o inadecuadas, imponiendo sistemas de calificaciones, promoviendo la obediencia, cronometrando la utilización del tiempo en pos de su máximo aprovechamiento, estableciendo ritmos, entre otras reglamentaciones para la conducta de los sujetos que transitan por ella.

En cuanto a la relación con las corrientes pedagógicas enunciadas en el capítulo anterior, podemos decir que **dentro de la escuela priman las de carácter tradicional por sobre las alternativas**. Si bien los fenómenos comprendidos en el conjunto de éstas prácticas pedagógicas distan de ser estáticos u homogéneos (derivando en configuraciones del acontecer educativo originales, mixtas y contradictorias con rasgos de ambas posturas), hoy día se puede afirmar que las definiciones tradicionales de lo educativo son hegemónicas en la institución escolar.

Ante este estado de situación, dentro de la escuela es más probable encontrar prácticas poco flexibles, que tienen poco en cuenta la singularidad de los sujetos aprendientes, diseñadas con criterios estandarizados y promoviendo viejas fórmulas que estimulan la mera repetición de contenidos que no guardan relación con intereses e inquietudes de los participantes del encuentro educativo. Estos métodos son los comúnmente encontrados en las aulas de la mayoría de las escuelas, volviéndolas **espacios expulsivos y poco empáticos** con las realidades que traen consigo aparejadas los estudiantes que las habitan.

“generación del 80”), considerado como “padre del aula” por pregonar los principios escolares europeos en nuestro país. Se destacó como aguerrido detractor de las costumbres que consideraba como “atrasadas” (encontradas en los miembros de los pueblos originarios). Mucha de su obra y su accionar político estuvieron inspirados en librar la batalla de la civilización contra la barbarie, intentando transmitir a través de los contenidos de la escuela, valores (definidos desde una postura eminentemente etnocentrista) modernos e ilustrados.

⁸⁴ Si bien los distintos proyectos de sociedad, los que le imprimen características particulares a cada coyuntura específica, fueron mutando a lo largo de los años, la Escuela conserva su función disciplinadora.

⁸⁵ En la misma línea del control a través del moldeo de los cuerpos que introducimos en el análisis de la forma en que las pedagogías tradicionales conciben al modelo de estudiante ideal.



Si partimos de la base de una institución escolar portadora de estos rasgos carentes de flexibilidad y la pensamos en relación con la población que trabaja San Cristóbal, chicas/os en situación de vulnerabilidad social, nos encontramos con una **incompatibilidad fundamental**. El mundo de la escuela, limpia, ordenada, que dicta ritmos y normas de conducta y preparada para recibir prototipos de estudiantes “educados” y con sus necesidades básicas satisfechas, se presenta con un lenguaje que no logra traducirse dentro del mundo en el que viven estos/as jóvenes; esto es así ya que las **experiencias de vida callejeras** se presentan como realidades sucias, desordenadas, caóticas, impredecibles, signadas por la urgencia y en muchos casos la violencia. (Pojomovsky, Cillis y Gentile 2006) Por estos motivos, el discurso escolar se presenta como insignificante para interpelar a estas/os niñas/os y jóvenes callejeras, haciendo que su lógica de funcionamiento resulte hostil y no logre alojarlos en sus intereses y realidades particulares. Las instituciones escolares, al igual que otras tantas, no están preparadas para recibirlas/os, ya que escapan al modelo ideal de alumno/a (portador de una visión estereotipada de la infancia y la adolescencia), en base al cual son diseñadas muchas de sus propuestas.

En medio de estos **desentendidos** entre la escuela y la calle, es que **se produce el pasaje del adentro hacia el afuera** que deja como resultado la lisa y llana expulsión; esta última trae aparejadas consigo **situaciones que resultan desubjetivantes** para quienes las sufren y en el caso de los/as niñas/os y adolescentes repercuten de gran manera en su desarrollo vulnerando múltiples de sus derechos.

En el siguiente apartado tratamos de analizar cómo San Cristóbal, en su condición de pedagogía alternativa, diseña estrategias que intentan restituir parte de ese derecho vulnerado a la educación a través del armado conjunto de procesos de revinculación socio-educativa.

3.2 Revinculación socio-educativa

Entendemos por “revinculación socioeducativa” al acto a través del cual personas que se encontraban por fuera de la escuela se revinculan con algún **espacio significativo de enseñanza y aprendizaje**.



Para arribar a dicha definición se nos suscitaron una serie de desafíos que nos invitaron a debatir acerca de su pertinencia; consideramos que incluirlos aquí hace a la riqueza de su comprensión.

En nuestro diseño comenzamos designándola como “*reinserción escolar*”, término que luego del camino que desandamos en dirección al objetivo de nuestra tesina, nos resultó inadecuado y contradictorio con otras de las ideas plasmadas aquí. En un principio, creímos que el adjetivo “escolar” nos limitaba casi exclusivamente a lo acontecido dentro de la escuela; por ende, refutaba nuestra opción por interpretar a la educación en sentido amplio, como posible de suceder en otros espacios extra-escolares. Luego, pensamos en continuar optando por “escolar”, pero redefiniéndolo al incluir dentro de él otras experiencias que podíamos considerar también como escolares, pero sucedidas en modalidades no convencionales, es decir “alternativas”. No obstante, continuábamos divisándola como inapropiada.

Fue entonces que decidimos emplear la noción de “*revinculación socio-educativa*”, ampliando el espectro a mayor diversidad de trayectorias posibles, sumando tránsitos significativos por otros espacios valiosos a nivel educativo-cultural⁸⁶. Se nos presentó como más apta, ya que pudimos observar que en algunos casos, las/os chicas/os concurrentes a San Cristóbal, por diferentes motivos, se encontraban coartados en sus posibilidades de reingresar a la escuela propiamente dicha: por su edad, por sus intereses, por sus deseos, por decisión, por su historia de vida, por sus condiciones materiales de existencia, entre otras. Sentimos que desconociéndolas, estábamos operando en la misma dirección estandarizada que intentábamos criticar, anulando la singularidad al decretar como imperativo el retorno obligado a la escuela.

Nuevamente, cuando creímos haber sorteado estas trabas, volvió a encenderse una luz de alerta. Esta vez, debido a que nos rehusámos a abandonar la creencia de la escuela como horizonte deseable para todos/as por igual. Nos dimos cuenta que aquellas características que hacían particulares las situaciones de estas/os chicas/os para los que no

⁸⁶ Tales y como bachilleratos populares, planes de finalización para estudios primarios y secundarios, escuelas de oficios, escuelas de reingreso, cursos de formación acotados a áreas específicas, talleres en centros culturales, actividades lúdicas y recreativas de todo tipo, entre otros.



era “aconsejable” o “la mejor opción” volver a ella, cobraban significado como tales en el marco de los parámetros propios del funcionamiento escolar que tratamos de denunciar como injusto. Es decir, no era la elección más fecunda su retorno, basada en la certeza de que su reingreso provocaría mayor sufrimiento, estigmatización y reincidencia en el “abandono”, ya que la escuela que los obligó a desertar, continuaba conservando los rasgos que hicieron propicia la expulsión en un primer momento.

Pese a sus falencias, la escuela sigue siendo una institución constructora de infancias, actor clave en el proceso de socialización y por consiguiente, para el desarrollo de la subjetividad de las personas. Por estos motivos, por más déficits que arrastre, todos/as las/os niñas/os y adolescentes tienen el derecho a concurrir y elaborar sus propias vivencias dentro de ella.

Sobre las formas particulares en que operan los procesos de revinculación en San Cristóbal, nos resultó ilustrativo exponer lo que algunos/as de sus concurrentes expresaron respecto de su propio proceso:

“(…) a mi me ayudaron también porque como LB es trabajadora social, ella me ayudó a buscar el jardín para mi hija, para poder ir a otros talleres. Voy a un taller de video, donde grabo videos, de todo (...) tengo trabajo, ellos de acá de Puentes me anotaron, GG me anotó a “Lazos”⁸⁷, es un emprendimiento que estoy haciendo ahora de gastronomía.”⁸⁸

“(…) después de que me consiguieron el colegio y eso yo seguí viniendo (...) yo voy al Bachillerato “Raimundo Gleizer”, un Bachillerato Popular.”⁸⁹

“(…) estoy estudiando en el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis”. Es una institución no del gobierno, pero es un colegio diverso. (...) Y también estoy haciendo eco-visual en “Lazos”, que me mandaron de acá de Puentes. Es un microemprendimiento para adolescentes en Floresta.”⁹⁰

⁸⁷ Programa “Reconstruyendo Lazos” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social. Brinda prácticas socioeducativas y laborales para jóvenes entre 16 y 21 años en situación de vulnerabilidad social.

⁸⁸ Entrevista NM (09/10/2015), joven de 19 años.

⁸⁹ Entrevista NZ (30/10/2015), joven de 16 años.

⁹⁰ Entrevista AA (09/10/2015), joven de 18 años.



En estas tres situaciones puntuales vemos que ninguno/a de ellos/as se revinculó a la escuela propiamente dicha; en estos casos se construyeron trayectorias partiendo de sus intereses y posibilidades. Dos de ellos/as se reinsertaron a un espacio socio-educativo formal, en su modalidad de Bachillerato Popular; y otra/o a un programa de educación no formal, relativo a un taller de formación en oficios.

En base a estas apreciaciones, podemos decir que en ciertos casos, San Cristóbal no opera inmediatamente en la revinculación efectiva, o se revincule primero a otros ámbitos que no sean propiamente la escuela u otra institución educativa formal (como los Bachilleratos populares por ejemplo); no obstante hemos tenido la oportunidad de observar otras situaciones donde las chicos/as sí fueron revinculados a la escuela, ayudando desde San Cristóbal a sostener su permanencia dentro de ella.

Al respecto nos parece enriquecedor traer a consideración lo que introduce la siguiente cita: "(...) *me parece que lo que hacemos también va impactando de a poco* (...)"⁹¹. Creemos que a través de la expresión “va impactando de a poco”, la entrevistada ilustró, lo que a nuestro criterio, es característico del trabajo de San Cristóbal: la condición gradual de la tarea.

Con condición gradual buscamos referirnos al carácter procesual de la misma, como una intervención que no se encuentra predefinida de antemano, sino que opera en un devenir en ida y vuelta con los/as niñas/os y adolescentes. En esta relación dialógica se buscan consensuar trayectorias alternativas posibles, contemplando la singularidad de los individuos y las particularidades que su situación actual le reporta para pensar cualquier proyecto potencial de revinculación.

Esta búsqueda personalizada y gradual, encuentra su razón de ser en muchos de los preceptos enumerados y analizados en el capítulo número dos, en el que nos dedicamos a destacar el estatuto de San Cristóbal como equipo portador de lógicas pedagógicas alternativas. Tal es el caso de la intención de particularizar a los sujetos, lo que convierte a la tarea de la revinculación en un proceso artesanal, de creación original, en el que la trayectoria posible es idea en el uno a uno con cada chico/a del programa. Reuniendo estas condiciones, pensamos que consta de un proceso comandado por cada sujeto entendido/a

⁹¹ Entrevista PS (11/09/2015).



como un/a niña/o dotado/a de derechos y capacidades progresivas que lo/a colocan en condición de elegir y perseguir sus deseos de realización. Por este motivo, nos resultó significativo lo que comentó una de las profesionales:

“Puentes es un hacia donde, un acompañar, un propiciar, un abrir.”⁹²

Analizamos que esta cita encierra el carácter procesual con que las intervenciones de San Cristóbal son llevadas a cabo y además, introduce una relación significativa con otro de los atributos fundamentales del espacio: su concepción de sí mismos como espacio-puente. Tal y como su nombre lo indica, el taller socio-educativo debe ser *“aquel que permite el tránsito y sostiene la trayectoria educativa propiciando la posibilidad de progresivos grados de autonomía, estructuración y forma.”* (Puentes Escolares 2014, 8) En estos términos, Puentes Escolares San Cristóbal, puede ser categorizado bajo el rótulo de **espacio transicional** (Montesinos y Schoo 2015), ya que intenta auspiciar de pasaje entre “el afuera” –la situación de expulsión- y “el adentro” –estar inserto/a en la escuela o en otro proyecto de índole educativa.

Para dar por finalizado el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, nos parece fundamental hacerlo aludiendo a **los significados que envisten a San Cristóbal a los ojos de sus concurrentes**. Nos parece ilustrativo rescatar lo que contestaron los jóvenes entrevistados/as cuando les hicimos la pregunta de “Si tuvieras que definir a Puentes en una sola palabra, ¿cuál es la primera que se te viene a la cabeza?”:

“Plenitud”⁹³

“No tendría una sola palabra, ni tiene dos, tiene muchos significados Puentes, porque te muestra lo que es la adolescencia, te muestra cómo salir adelante, te muestra cosas nuevas que vos no conocías y te da para seguir adelante y para reforzar lo que nunca tuviste. Una persona que no pudo vivir en un estado tranquilo venir a un espacio así, que te abran las puertas y que te den todo lo mejor para esa persona, la verdad tendría que agradecerle a este lugar y yo la verdad que sí, se lo re agradezco porque a mí me ayudaron un montón en un montón de cosas.”⁹⁴

⁹² Entrevista GG (18/09/2015).

⁹³ Entrevista AA (09/10/2015), joven de 18 años.

⁹⁴ Entrevista NZ (30/10/2015), joven de 16 años.



“(…) recién me preguntaron unos amigos míos qué es Puentes Escolares, y yo les dije una práctica que hago de todo tipo de actividades, donde me enseñan de todo.”⁹⁵

En estas palabras vislumbramos un sentido de aprecio y valoración por San Cristóbal como espacio significativo en sus vidas, en donde “hacen todo tipo de prácticas”, “donde les enseñan de todo”, donde pueden sentirse “plenos/as”, y donde piensan que nuevas oportunidades les son habilitadas. Consideramos que estos enunciados guardan sincera relación con gran parte de aquello que el equipo de trabajo intenta capitalizar a través de sus abordajes con pretensiones alternativas, y en tal caso, denota que sus intenciones cosechan frutos. Quizás no cubran la totalidad de cambios necesarios para alcanzar un horizonte pleno en el que todos/as los/as niños/as y adolescentes encuentren las condiciones garantizadas para el acceso a la educación y a todos sus otros derechos vulnerados. Pero son portadores de sentidos potencialmente transformadores en sí y por lo tanto valiosos; creemos que en San Cristóbal algo del sentido del espacio escolar le es restituído a sujetos que fueron tan privados de él. De esta forma, transmite el mensaje de que otra relación con los saberes y el entorno es posible, y por lo tanto, otros caminos son posibles de ser construidos al andar.

Las reflexiones a las que arribamos a lo largo del transcurso de nuestra investigación nos remitieron a una hermosa cita de Eduardo Galeano, la que buscamos para concluir el cuerpo de este trabajo:

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropian las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.”⁹⁶

⁹⁵ Entrevista NM (09/10/2015), joven de 19 años.

⁹⁶ Eduardo Galeano “Memoria del fuego”.



Consideraciones finales. Un punto de llegada para futuros puntos de partida

A lo largo de este trabajo de investigación final nos propusimos indagar acerca de qué manera en Puentes Escolares San Cristóbal -en el transcurso del año 2015- los lineamientos teóricos de lo que definimos como pedagogías alternativas, se materializaron en estrategias para desatar procesos de revinculación socioeducativa de niñas/os y adolescentes en situación de vulnerabilidad social excluidos de la escuela.

Recorrimos este camino recuperando las voces y prácticas de algunos actores constitutivos del espacio (los/as profesionales que conforman al equipo de intervención y tres de los/as chicas/os concurrentes a los talleres socio-educativos), las que recogimos por medio de la aplicación de técnicas como entrevistas semi-estructuradas y observación participante.

A través de los capítulos que hacen a la estructura de este escrito analizamos rasgos que le otorgan a San Cristóbal el estatuto de una experiencia educativa alternativa única, expresada en una manera particular de interpretar e intervenir ante las complejas problemáticas que se le presentan. Encontramos que estas últimas están estrechamente relacionadas con las características puntuales de la población con la que trabaja: niños/as y adolescentes callejerizados, por fuera de la escuela. Este tipo de infancias y adolescencias denuncian con su existencia una de las caras más cruentas de la exclusión social heredada de las profundas transformaciones neoliberales.



A su vez, estos/as niños/as con rasgos de callejerización se ven expuestos a severos procesos de desubjetivación, los que atentan contra su desarrollo tanto físico como psíquico; a través de las múltiples expresiones de las problemáticas que sufren, le representan al dispositivo, en forma de demandas puntuales, desafíos específicos que deben contemplar en su intervención.

El desafío central que le da razón de ser a San Cristóbal, el de la exclusión escolar de la que son blanco estos/as niñas/os y adolescentes, lo asume diseñando procesos de enseñanza y aprendizaje alternativos que los/as contemplan de forma integral y les habilitan la posibilidad de imaginar puentes hacia nuevas trayectorias socioeducativas.

Concluimos en que San Cristóbal porta algunos de los principales rasgos que conforman los lineamientos de las pedagogías alternativas; y a su vez, se sirve de ellos para diseñar propuestas pedagógicas que alojen a los/as niños/as y adolescentes callejerizados en sus singularidades, invitándolos a participar en actividades que los respetan como sujetos activos, tienen en cuenta sus opiniones y los/as convocan interpelando sus deseos e intereses a conocer.

Deducimos que gran parte de esa mirada y ese hacer artesanal radica en la influencia que imprimen en el nacimiento del dispositivo los principales postulados de los paradigmas post-CIDN. Estos le proveen un marco que significa a los sujetos con los que interviene como niñas/os y adolescentes sujetos de derecho, portadores de capacidades progresivas, que merecen ser cuidados y acompañados en su desarrollo.

Todos estos lineamientos se ven tensado en un espacio que busca ponderar la palabra y la escucha activas, a la par que fomentar el desarrollo de mayores grados de autonomía relativa, la que también pueda propiciar de motor para la transformación del propio entorno; intentando en esta dirección, motivar procesos de invención que los/as inviten a desandar los procesos de desubjetivación, propios de su condición callejerizada, en función de construir en conjunto futuras trayectorias socio-educativas posibles.

No obstante, en su devenir cotidiano, este espacio no lo logra estar exento de obstáculos; como el de la contradicción que radica en su carácter de política pública



focalizada, acotada y paliativa, que si bien logra desandar procesos importantes de desubjetivación, no logra romper con el estigma y la exclusión con la que portan estos/as niños/as y adolescentes. Esta grave situación de vulneración de derechos solamente será revertida a través de cambios a nivel macro-social, en el que esfuerzos de diferentes actores se encuentren mancomunados para dicho fin.

Pensamos que San Cristóbal conlleva en su interior gérmenes de experiencias con potencialidad de derivar en modos pedagógicos diferentes que hagan eco de las vulneraciones al derecho de acceso a la educación. Basadas en la firme convicción de que tal acceso puede ser democratizado, pusimos el énfasis en un caso ilustrativo de una práctica pedagógica alternativa con potencia para desatar procesos revinculación.

La revisión de nuestro paso por el espacio de San Cristóbal no nos representó ningún punto conclusivo de llegada. Más bien ha sido sólo un punto de partida que nos abre la inquietud de querer seguir indagando sobre demostraciones empíricas de que se puede ser realistas y pedir lo imposible: una educación diferente y más democrática.



Bibliografía

Acevedo, María José. *Algunas interpretaciones sobre el poder*. Universidad de Buenos Aires: Artículo de cátedra Ferrarós di Stéfano-Psicología Institucional, 1993.

Ansart, Pierre. *Ideologías, conflictos y poder*. México: Premia Editora, 1983.

Bauman, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes Ediciones, 1997.

Carlgren, Frans. *Pedagogía Waldorf, una educación hacia la libertad: La pedagogía de Rudolf Steiner*. Madrid: Rudolf Steiner, 2004.

Castel, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

Cazzaniga, Susana. *Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2007.

Conejo, Patricia de la Torre. «Aportes Pikler: Lóczy en la escuela infantil. Construyendo una pedagogía de lo cotidiano.» *Magisterio en Educación Infantil*. España: Universidad de Cantabria, 2014.



- De Mesquita, Lucía Delma. «El esclarecimiento del concepto de autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle.» En *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, de Ana María (coord.) Saúl, 85-97. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002.
- Drí, Rubén. *Educación popular, hegemonía y poder*. Buenos Aires: El colectivo Editorial, 2007.
- Dubet, François. «¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?» En *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, de Emilio (org.) Tenti Fanfani, 15-44. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2004.
- Duschatzky, Silvia, y Cristina Corea. *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales, 2002.
- Duschatzky, Silvia, y Elina Aguirre. *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2013.
- Firpo, Isela, y Laura Salazar. *Estado, política y niñez*. Buenos Aires: Editado por la Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), 2011.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- . *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2008.
- Freire, Paulo, y Ira Shor. *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014.
- Gerchunoff, Pablo, y Lucas Llach. *El ciclo de la ilusión y el desencanto. Un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires: Emecé, 2003.



- Gómez, Ana, y Alenka Mereňuk. «Reflexiones sobre la igualdad y el sistema educativo ¿Cuál es el lugar de la igualdad en el sistema educativo argentino?» *Ciencias Sociales* (Revista de la Facultad de Ciencias Sociales-UBA), n° 84 (Septiembre 2013): 82-87.
- Grassi, Estela. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2003.
- Grimson, Alejandro, y Emilio Tenti Fanfani. *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014.
- Mazzola, Roxana. *Nuevo paradigma. La Asignación Universal por Hijo en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo , 2012.
- Merklen, Denis. *Pobres Ciudadanos: Las Clases Populares en la ERA Democrática, Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Gorla, 2005.
- Montesinos, María Paula, y Ana Pagano. «Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa.» *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8, n° 1 (2010): 293-310.
- Montesinos, María Paula, y Susana Schoo. «Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria.» *Serie La Educación en Debate* (Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)), n° 19 (Octubre 2015).
- Montessori, María. *Educar para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Longseller, 2003.
- Neiman, Guillermo, y Germán Quaranta. «Los estudios de caso en la investigación sociológica.» En *Estrategias de investigación cualitativa*, de Irene (coord.) Vasilachis de Gialdino, 213-237. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.



- Núñez, María Gracia. «El rol de la educación en la hegemonía del bloque popular.» En *¿Qué es la Educación Popular?*, de Martha Alejandro Delgado, María Isabel Romero Sarduy, & José Raóm Vidal Valdez, 193-197. La Habana: Editorial Caminos, 2012.
- Pineau, Pablo. «¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’.» En *La escuela como máquina de educar*, de Pablo Pineau, Inés Dussel, & Marcelo Carusso, 306-331. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Pojomovsky, Julieta. *Cruzar la calle. Tomo 1: Niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Espacio, 2008.
- . *Cruzar la calle. Tomo 2: vínculos con las instituciones y relaciones de género entre niños, niñas y adolescentes en situación de calle*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2008.
- Pojomovsky, Julieta, Natalia Cillis, y María Florencia Gentile. *Situación de niños, niñas y adolescentes en las calles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Dirección General de Niñez y Adolescencia, 2006.
- Programa Puentes Escolares. *Proyecto Institucional y Carpeta Administrativa*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad Educativa. Dirección General de Estrategias para la Educabilidad. Gerencia Operativa de Inclusión Escolar. , 2014.
- Puentes Escolares, Programa. *Proyecto Institucional y Carpeta Administrativa*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad Educativa. Dirección General de Estrategias para la Educabilidad. Gerencia Operativa de Inclusión Escolar., 2014.
- . *Una década tendiendo puentes socioeducativos*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación , 2011.



Racière, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Editorial Zorzal, 2009.

Reballeto, José Luis. «La educación liberadora, construcción de la autonomía de saberes y poderes populares.» En *¿Qué es la educación popular?*, de Martha Alejandro Delgado, María Isabel Romero Sarduy, & José Ramón Vidal Valdez, 187-192. La Habana: Editorial Caminos, 2012.

Rocchi, Fernando. «El péndulo de la riqueza: la economía en el período 1880-1916.» En *Nueva Historia argentina. Tomo V. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Sudamericana, 2002.

Sánchez Inhiesta, Tomás. *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador de la enseñanza*. Buenos Aires: Magisterio del río de la plata, 1994.

Solare, Red. *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades educativas al doctor Alfredo Hoyuelos*. s.f. http://www.redsolareargentina.com/reggio_emilia.html (último acceso: 2016).

Taracena Ruiz, Elvia, y Iván Saucedo. «Habitar la calle: áps jacoa ima coidadam+oa a ártor de este espacio.» *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales en niñez y juventud* 9, n° 1 (2011): 269-285.

Tenti Fanfani, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

Wild, Rebeca. *Educación para ser, una respuesta frente a la crisis*. Quito: Cuarta Edición, 2002 .

Zamora, Sara Ramos, y Patricia Villamor.

<https://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com>. s.f.



