

## **Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo**

---

Latin American childhood(s), between social and educational

*Patricia Redondo\**

### **Resumen**

Pensar hoy en la infancia latinoamericana es una tarea de carácter urgente. Ello significa poder reflexionar tanto sobre el presente histórico y social que vivimos en nuestra América Latina como también detenerse a comprender, en clave política, nuestra propia condición humana, entendida no como el efecto de las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre si no como aquella que define su existencia por la propia acción de los hombres.

Los avances logrados en los últimos años han disminuido los niveles de pobreza pero la desigualdad continúa afectando a millones de personas que habitan nuestra región, la educación tiene como principal tarea pedagógica "verificar la igualdad" y permitir que la infancia pueda añadir algo propio al mundo al que llega. Ampliar las fronteras de lo educativo en el territorio de lo social exige una posición enseñante sin claudicaciones ni miradas que estigmaticen a la niñez que asiste cada día a las escuelas en las barriadas populares. Educar requiere desplazar los límites de lo posible.

**Palabras Clave:** Infancias Latinoamericanas; la cuestión social; educación; pobreza infantil; natalidad; la infancia como sujeto político.

### **Abstract**

Thinking about childhood today in Latin American is an urgent issue. This means to reflect about both the historical and social mind that we live in our Latin America as stopping to understand, in political terms, our own human condition, understood not as the effect of the conditions under which it has given man's life but as one that defines its existence by the action of men.

Advances in recent years have decreased levels of poverty but inequality continues to affect millions of people living in our region. The education has as main pedagogical task "verify equality" and allow children to add something of their own to the world that they arrives.

Enlarge the boundaries of education in the social territory, demands a teacher position that do not give up or looks that stigmatize children attending each day to schools in the popular neighborhoods. To educate requires moving the limits of the possible.

**Key words:** Latin American childhoods; the social question; education; child poverty; birth rate; childhood as a political subject.

---

\*Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Docente e investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).  
E-mail: redpatricia@gmail.com

Pertenece a una región verde, cruzada por ríos, atravesada por cadenas montañosas, habitada por población afro, mestiza, de centenares de pueblos originarios que de manera desigual y combinada habitan estas tierras. La cartografía de nuestro territorio muestra grandes espacios sin población, pero también y en profundo contraste presenta ciudades abarrotadas de millones de hombres y mujeres, niños, niñas que padecen la hostilidad de los conglomerados urbanos rodeados por barrios que como aros de cada vez mayor empobrecimiento conforman áreas metropolitanas que de manera degradada interaccionan con los centros urbanos.

¿De qué hablamos cuando nombramos a América Latina? ¿A qué sujeto nos referimos al nombrar "las infancias" como "latinoamericanas"? ¿Qué movimiento tenemos que producir quienes educamos en las instituciones educativas, en espacios socioeducativos de nuestro país para ser parte de ese universo particular, el de "las infancias latinoamericanas"?

Lo que acontece con los niños y niñas de un país es un analizador privilegiado de las sociedades, esta afirmación presentada por la investigadora Sandra Carli hace tiempo atrás continúa siendo fértil para pensar el presente de las sociedades latinoamericanas. Ya que, por una parte, ofrece la posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad y, por otra, problematizar los temas sociales desde el punto de vista de la infancia. Creo que para quienes educamos nos ofrece la posibilidad única de asumir una posición clara, en el campo específico de la educación infantil en primer lugar pero sobre todo en el terreno social y educativo pero también en el político, económico y cultural más amplio.

Si seguimos el hilo de este argumento al preguntarnos: ¿cómo está la infancia en nuestro país? Y, ¿cómo están las infancias latinoamericanas? La respuesta o las respuestas a dichos interrogantes pueden ser respondidos desde una mirada más profunda, compleja y comprometida sobre nuestras realidades latinoamericanas.

Les propongo -casi como un ejercicio intelectual- cerrar los ojos y extender la mirada para representarnos América Latina. Una región variada en sus geografías, bordeada por mares y océanos, con desiertos, cordilleras montañosas,

bosques y frondosas selvas que circundan las cuencas hídricas que abren la posibilidad de la comunicación dentro del continente aún no desarrollada. Pero sobre todo, es un extenso territorio hablado por centenares de lenguas originarias construidas a lo largo de miles de años, muchas de las cuales hoy están en peligro de extinción<sup>1</sup>.

La cartografía latinoamericana presenta un mapa cultural único, donde el castellano y el portugués como lenguas estándares comparten territorios lingüísticos con aquellas propias de los pueblos originarios como el wichí, el mapuche, el quechua, el guaraní, el quiché, el aimara, nahualtl, maya, entre tantas otras. Es una región verde, sonora y de una riqueza cultural incalculable, pero que al mismo tiempo y como traumático contrapunto, es extremadamente pobre social y económicamente, desde hace siglos.

Pensar hoy en la infancia latinoamericana es una tarea de carácter urgente. Ello significa poder reflexionar tanto sobre el presente histórico y social que vivimos en nuestra América Latina como también detenerse a comprender, en clave política, nuestra propia condición humana, entendida no como el efecto de las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre si no como aquella que define su existencia por la propia acción de los hombres (Arendt, 2007).

La infancia representa un analizador privilegiado de la sociedad latinoamericana hoy pero también refleja "el carácter de la condición de la existencia humana" (Arendt, 2007:23). La situación de la infancia latinoamericana muestra con crudeza una profunda desigualdad social que produce efectos traumáticos y singulares en las nuevas generaciones. Ello puede observarse a pesar de los logros obtenidos por algunos de los países latinoamericanos, como por ejemplo Brasil, Uruguay, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Argentina, entre otros, por superar el estado de pobreza extrema de millones de niños y niñas<sup>2</sup>.

La pobreza infantil, las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión determinan destinos y biografías anticipadas (Frigerio, 1992) que ubican a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio. Esta situación es de una enorme gravedad ya que condiciona su existencia desde la cuna. Si partimos de reconocer que la natalidad representa para la

humanidad la oportunidad de lo nuevo, de su continuidad y discontinuidad, del milagro, nos dirá la filósofa Hannah Arendt; el hecho de que millones de niños y niñas latinoamericanos nazcan condenados a la miseria se constituye en un reto ineludible para que sea asumido por nuestras sociedades latinoamericanas sin que transcurra un día más.

En la dirección que nos ofrece el pensamiento arendtiano, la natalidad, la llegada de los nuevos, representa en sí misma la posibilidad de alterar lo dado y de establecer la continuidad de la humanidad pero también su discontinuidad. Los *nuevos* portan un enigma y poseen la capacidad de empezar algo nuevo, ya que, como lo expresa la filósofa, "los hombres aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar" (Arendt, 2007: 9). En definitiva, su llegada le permite al mundo, a este mundo cargado de injusticias y desigualdades, imaginar "lo posiblemente otro", "lo humanamente otro" al instalar la posibilidad siempre abierta de inauguración de un nuevo comienzo de la historia.

Como contrapunto, nuestras infancias latinoamericanas requieren ser recibidas. Recibir, es hacer lugar, es abrir un espacio digno para ser habitado. En América Latina se torna necesario aceptar esta responsabilidad en este presente respondiendo a la llamada de los que nacen, de los que llegan a nuestro mundo (Larrosa, 1998).

Enseñar, educar, expresan un modo de estar en el mundo para quienes lo ejercemos en las tierras latinoamericanas y representa sin lugar a dudas la manera de asumir un compromiso con los nuevos, con los recién llegados a nuestras latitudes, de Oaxaca a Tierra del Fuego, de Caracas a Belén, de Santiago a Quito. El porvenir de la niñez latinoamericana está estrechamente ligado a que una América Latina / otra asuma; desde su pasado, cargado de despojos pero también de una historia de luchas independentistas, libertarias y emancipadoras; un presente que incluya en términos de justicia a la infancia como sujeto político de cara al porvenir.

La pregunta por el mañana encierra un interrogante por la justicia. El respeto por la justicia más allá del presente incluye tanto a aquellos que no están ahí como a aquellos que no están ya o que aún no han llegado (Derrida, 2000).

Interrogarnos sobre el futuro incluye también la pregunta por la infancia, las infancias pobres, las infancias desaharrapadas que educó Simón Rodríguez.

Sí, como lo hemos planteado, la cuestión de la infancia remite a la natalidad y a la capacidad de la sociedad de agregar algo propio al mundo, nuestra responsabilidad pública con las generaciones nuevas se torna irrenunciable e indelegable. Es necesario entonces volver a ligar la relación entre la infancia y la política, en el sentido de la acción y la praxis, y desplazar la preponderancia de las retóricas prolijas sobre los derechos de la infancia que no alteran los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad.

En este marco, la educación desde edades tempranas representa una deuda de la sociedad y del Estado para llegar justo a tiempo y también una apuesta por las nuevas generaciones en términos de una batalla cultural central. Analizar las realidades educativas y sociales actuales requiere acercarse al porvenir a la mesa de nuestros debates para que no haya ni un niño, ni una niña que no reciban lo que les corresponde.

Asimismo, en muchos de los países latinoamericanos nos hallamos frente a la paradoja de haber conquistado un aumento sustantivo de la legislación que protege a la niñez, al mismo tiempo que se descarga de manera brutal sobre las nuevas generaciones la violencia estructural provocada por la desigualdad de nuestras sociedades. Las muertes evitables en cada país asumen particularidades diferentes pero en todos asoma un escenario abismal. Florecen los derechos de la infancia y de manera simultánea se multiplican las muertes que la tienen como víctima.

La Argentina no escapa a dicha situación, niños, niñas, adolescentes y jóvenes de sectores populares son víctimas del gatillo fácil de las fuerzas de seguridad, de la trata de personas o de las redes de narcotráfico convirtiéndose en noticias de los medios que de manera obscena insisten en presentar a los rostros infantiles como delincuentes y peligrosos<sup>3</sup>. Las ciudadanías infantiles son horadadas por la desigualdad y los efectos de un proyecto biopolítico que las empuja a la mera sobrevivencia y exclusión (Bustelo, 2007). El discurso de la

protección y la experiencia de la violencia y la represión son el anverso y el reverso de la experiencia social y política de las infancias populares latinoamericanas.

## **¿Cómo mirar América Latina?**

La construcción de una mirada dirigida a la infancia latinoamericana requiere desde el punto de vista que proponemos en este texto una operación de enmarcamiento<sup>4</sup> que establezca las coordenadas que permitan una mayor comprensión de las realidades que analizamos.

El capitalismo latinoamericano

“después de un siglo y medio de haberse instaurado como el modo de producción predominante en la mayoría de las economías de la región, y pese a haber experimentado períodos de altas tasas de crecimiento económico, muestra que nuestros países continúan sumidos en el subdesarrollo”<sup>5</sup> (Borón, 2009: 11).

y que aún se debaten entre el atraso y la exclusión, entre la extrema concentración de la riqueza y la pobreza y la marginalidad.

A una década del comienzo del siglo XXI, las condiciones de vida de millones de habitantes aún lindan con la supervivencia y la más absoluta y obscena miseria. América Latina posee el grado más alto de desigualdad en el mundo y, por lo tanto, de injusticia; éste es el talón de Aquiles de los actuales gobiernos democráticos que, a pesar de sus esfuerzos, enfrentan la herencia de siglos de despojo sistemático, a lo que se le suman los efectos del neoliberalismo que profundizó la brecha de desigualdad a una escala inédita para algunos países, como en el caso de la Argentina que aplicó el modelo neoliberal sin reservas durante la década del noventa con el terreno allanado para ello por la dictadura militar.

Al mismo tiempo, este comienzo de siglo presenta un cambio favorable en la historia del continente, en una fase de construcción de alternativas al modelo impulsadas por los actuales gobiernos progresistas que ha permitido que en los últimos años millones de personas hayan salido de la situación de pobreza extrema. Sin embargo, el punto de partida de estas páginas requiere señalar que todavía el subdesarrollo provoca que las democracias latinoamericanas no alcancen -incluso

cuando se lo proponen- a revertir la ausencia de los más elementales derechos humanos. Así, persiste la desigualdad en nuestro continente que enmarca los actuales procesos sociales, económicos, políticos y culturales y nos aproxima, casi como una lente que va ajustando su foco, a la multiplicidad de realidades diversas y complejas que configuran las condiciones de la vida cotidiana de niños y niñas en los países latinoamericanos.

Las infancias pobres y/o excluidas instaladas en la fragilidad social, en la peligrosidad de los márgenes, en la trampa integradora de la asistencia, en la vulnerabilidad como frontera o pasaje hacia la exclusión, se constituyen en sujetos sujetados a la privación pero también en sujetos deseantes de otros futuros (Redondo, 2004).

La pobreza afecta a la juventud latinoamericana en forma desproporcionada y en el caso de los niños y niñas, cuando no está presente un Estado activo que promueve políticas dirigidas a la niñez, las condiciones de vida de la infancia dependen exclusivamente de su origen social, su género, su etnia y grupo familiar de pertenencia. En definitiva su cuna de nacimiento. Las fotos de la cuna de la desigualdad, que bien ha fotografiado Sebastián Salgado en el mundo, trazan un panorama que muestra con claridad los condicionamientos que la pobreza y la desigualdad presentan para los futuros de la infancia si no se llega a tiempo ¿Qué movimientos educativos y sociales son necesarios en nuestros países para desplazar la posición de la infancia en los territorios de la desigualdad? ¿Cuáles son las tareas principales para comprender las urgencias a ser resueltas en el terreno educativo y social de este universo particular?

Lo que acontece con los niños y niñas de un país se constituye en un analizador privilegiado de las sociedades, esta hipótesis presentada por la investigadora Sandra Carli continúa siendo fértil para pensar el presente de las mismas (Carli, 2006), ya que ofrece la posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad y permite problematizar los temas sociales, políticos, económicos y culturales desde el punto de vista de la infancia como sujeto político. Si seguimos el hilo de este argumento cabe preguntarnos de qué modos cada sociedad latinoamericana atiende la infancia de su país para luego poder imaginar

y trazar las principales líneas de políticas públicas necesarias para “alojar” a las nuevas generaciones y garantizar de manera efectiva sus derechos.

El interrogante sobre ¿cómo viven hoy su niñez las infancias latinoamericanas? nos conduce a una infinidad de respuestas que requieren ser analizadas desde una mirada más profunda, compleja y comprometida que no es posible abordar en este texto. Sí, destacar la relevancia de las políticas dirigidas a la niñez que en varios países ha permitido disminuir la situación de pobreza extrema e indigencia de millones de niños y niñas, como en el caso de Argentina y Brasil, cuando asumen un carácter más universal aun cuando persista la pobreza y la indigencia que genera el trabajo infantil, entre otros problemas, de larguísima data en la región.

En el caso argentino La Ley de Asignación Universal (AUH)<sup>6</sup>, que alcanza a más de tres millones y medio de niños y niñas, significó la salida de la situación de pobreza de la franja más vulnerable de la infancia y rompió una relación tutelar establecida en décadas anteriores, ya que los beneficios de las políticas focalizadas neoliberales durante los noventa tenían como contraparte el tutelaje y el asistencialismo. En este caso los modos de acceso a la asignación por cada niño o niña interrumpe la relación clientelar de las poblaciones excluidas con quienes se aproximaban con planes, beneficios o prebendas para instalar una asignación de protección social en términos más democráticos.

En el caso de Brasil, el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia ofrece garantías y prioridad absoluta a la infancia en todas las políticas públicas y, sin duda, existe un antes y un después de esta legislación. Sin embargo, subrayan especialistas y activos militantes por los derechos de la infancia brasileña, las formas de vida concreta no siempre están en sintonía con los avances de la nueva ley (Müller, 2011).

Los avances en muchos de nuestros países son significativos y relevantes, sobre todo en la fase de dominación capitalista, en la que se continúa requiriendo de un papel muy activo del Estado en el campo de las políticas dirigidas a la niñez, pero también de la sociedad civil y sus organizaciones sociales para asegurar la presencia estatal y favorecer el propio protagonismo de la infancia.

Un talón de Aquiles para las sociedades democráticas latinoamericanas es el trabajo infantil. Las infancias trabajadoras son una imagen cotidiana en nuestras tierras. En las grandes urbes, en zonas rurales<sup>7</sup>, en las minas, en el trabajo doméstico, entre otras formas de explotación los niños y niñas son explotados incluso bajo formas veladas de trabajo esclavo; la mendicidad, la prostitución, que ubican de manera alarmante a la niñez latinoamericana en una situación de extrema vulnerabilidad.

En el caso de Méjico, en la zona de Chiapas, donde se concentran los índices más altos de pobreza de dicho país, el 32% de la población chiapaneca pertenece a grupos indígenas. Muchos niños y niñas se ven obligados a enfrentarse desde muy temprana edad al trabajo saliendo a la calle a la búsqueda de formas alternativas de sobrevivencia solos o juntos con sus madres (Buatista, 2006).

En el Paraguay, casi cincuenta mil niños, de un total de medio millón que trabajan en el país, lo hacen bajo la forma del "criadazgo"<sup>8</sup>, una forma sutil de servidumbre en casas de familias. La naturalización del trabajo infantil doméstico con frecuencia se oculta bajo las formas del amor o del cuidado encerrando la explotación infantil condenada por toda la jurisprudencia vigente.

Asimismo, el discurso de la protección, que ha ampliado significativamente los derechos de la infancia, convive con las muertes evitables de niños y niñas que día a día se multiplican a lo largo y ancho de nuestras tierras latinoamericanas. En el caso argentino, son visibles la reproducción de *cadena de violencia* (Auyero y otro, 2013) que de manera ordinaria se establecen en los barrios populares teniendo como víctimas principales a los más jóvenes. Este contrapunto marca tensiones aún no resueltas que son aprovechadas para aumentar el miedo y alimentar el discurso de la seguridad.

Los niños/adolescentes se tornan peligrosos y en ese desplazamiento discursivo se produce un borramiento de los derechos para el sentido común de la sociedad, ya que se borra la posición de niño como sujeto que responsabiliza a la sociedad como garante de sus derechos para pasar a ser criminalizado como pobre y peligroso. De ese modo, aumenta el clamor de más medidas de penalización y

de presupuesto en seguridad o, de su eliminación directa bajo la pantalla de la culpabilidad.

El discurso del miedo provoca, como sugiere Bustelo parafraseando a Agamben, la existencia de *un niño sacer* que aunque representa el inicio de la vida, conlleva la amenaza de que ésta pueda ser suprimida de manera impune. "Miles de niños y niñas (latinoamericanos) son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica" (Bustelo, 2007: 25).

La baja de la imputabilidad ha pasado a ser tema de agenda en muchos de los países latinoamericanos encontrando en los medios de comunicación hegemónicos la caja de resonancia imprescindible para generar el consenso que permita judicializar a la infancia pobre. En Argentina la denuncia de los organismos de derechos humanos, como las de los movimientos sociales, no han logrado frenar el aumento de asesinatos de niños y jóvenes en manos de la policía o del narcotráfico<sup>9</sup>, incluso con investigaciones que dan cuenta que los datos sobre delitos juveniles no justifican la solicitud de baja de la edad de imputabilidad de dieciséis a catorce años.

A veinticinco años de la Convención sobre los Derechos del Niño, las muertes de más de doscientos adolescentes y jóvenes, en una provincia que a su vez cuenta con los mejores proyectos culturales públicos dirigidos a la infancia, dan cuenta de las contradicciones y tensiones que se entrecruzan en el terreno político. "*Queremos luchar por cosas buenas*"; expresan los jóvenes de barrios populares que definen sus lugares de vivienda como barrios precarios donde el narcotráfico y la policía los amenazan cotidianamente ¿Cuáles son los matices y los claroscuros del discurso del poder dirigido a la niñez? ¿Hay porvenir posible si la brecha entre lo que se enuncia como derecho y lo que se efectiviza es cada vez mayor? El debate está abierto; los niños, adolescentes y jóvenes toman la palabra.

## **La cuestión social y la educación**

Para sumergirnos en el vínculo entre lo social y lo educativo es importante señalar que desde la pobreza -ya condenada moralmente por la doctrina de la caridad

cristiana, nombrada en las actas de la Iglesia en el siglo XII (Geremek, 1998)- hasta la difusión generalizada de la categoría de exclusión, no hace más de cinco décadas, ha corrido mucha agua bajo el puente. Si bien y con excesiva frecuencia se utilizan como sinónimos tanto la categoría de pobreza como la de marginalidad y/o exclusión, las mismas hacen referencia a universos empíricos y conceptuales bien distintos que requieren un estudio y desarrollo particular (Redondo, 2004). En este sentido, respecto de lo que nos concierne en tanto enseñantes o implicados en los procesos educativos y/o sociales es apropiarnos "de los elementos teóricos que permitan entender las lógicas en las que se sostienen los procesos de exclusión, tanto en sus dimensiones históricas como de actualidad" (Núñez, 2002: 50).

Como bien nos lo enseña y plantea Robert Castel (1997) en sus innumerables trabajos, nos hallamos frente a sociedades posindustriales que alientan procesos de individualización no colectivizados, lo que permite que quienes cuentan con el capital, modelen en su beneficio la relación con el trabajo, usufructuando y naturalizando la caída de los derechos sociales, políticos, económicos y laborales conquistados durante el siglo XX, para individualizar una relación contractual donde cada uno negociará su posición social de manera individual. La diferencia está en que esta individualidad para unos está asentada en recursos objetivos y protecciones colectivas y, en otros, se suma a una posición extrema de vulnerabilidad y exclusión que será el último eslabón de una cadena de desprotecciones; ello también se expresa en las trayectorias escolares.

Estos procesos de individuación hoy se presentan como el rostro de una sociedad cada vez más fragmentada, ello se expresó en los noventa en el campo de las políticas sociales al momento de desplazar la idea de derecho a la de beneficio. La cuestión ligada al papel del Estado como garante de los derechos de quienes menos tienen es crucial; "repatriar a los que han caído" (Castel, 1997: 478) es una de las batallas centrales de la democracia que no puede depender de las instituciones que también son individualizadas por efectos de una polarización fragmentada. Los matices entre políticas de inserción o integración timonean el

rumbo hacia nortes diferentes, en un caso, son un paliativo, en el otro abren una oportunidad y una posición ciudadana.

Un eje relevante para ser debatido y ampliado por quienes se vinculan a este campo es pensar la relación entre desigualdad y educación o su reverso, igualdad y educación para analizar de qué modos se traduce en la experiencia de ser niño, adolescente o joven en nuestro país. Hoy no es suficiente describir la desigualdad social y su expresión en el terreno educativo, por el contrario, la tarea principal es recuperar, ampliar y profundizar la relación entre igualdad y educación.

Para ello, partimos de ubicar a la educación desde un sentido político centrada en la transmisión de la cultura que permita a su vez la posibilidad de transformación de la posición de los sujetos desde la subalternidad al campo de los derechos. Ello ubica lo educativo en el territorio de una disputa mayor por lo común, ligada a los derechos sociales y como un bien social a ser repartido y de responsabilidad prioritaria del Estado por garantizarlo como así lo expresa la Ley de Educación Nacional (LEN)<sup>10</sup>.

"Como afirmamos la enseñanza moderna, en general se erigió sobre un discurso democrático e igualador. Los significantes educación e igualdad configuraban una unidad de sentido, en la cual una implicaba necesariamente la otra" (Bordoli, 2006: 187).

Dada ya la expansión del sistema educativo, desde finales del XIX hasta mediados del XX, la escuela en el Río de la Plata se erigía como garante de la igualdad que permitiría el desarrollo individual al mismo tiempo que el del país. Este mandato homogeneizador, no sin exclusiones, cumplió con la tarea que aún circula en el imaginario casi como un mito: el de una escuela igual para todos (Redondo y Thisted, 1999).

A pesar de ello, de este resto discursivo que le otorga a la escuela pública un rango o capacidad igualatoria, desde mediados de los setenta, instalada ya la crisis de la educación en el sistema educativo argentino e iniciado el despojo material y simbólico, la potencialidad del binomio igualdad y educación es desmontado junto con el desmonte de nuestro país. Otras serán las políticas que

en pos de la calidad y la equidad destruirían la posibilidad de que la escuela genere condiciones para alterar las realidades de origen social, etnia, género, etc.

Un nuevo glosario hace cuña en el sistema educativo y en el discurso docente, la lógica focalizada de las nuevas configuraciones de la política social altera el sentido universal -y también excluyente- de la lógica educativa, en particular la escolar. Una profunda transformación ideológica sobre el para qué de la escuela. Un tejido singular se ha producido, un efecto de distinción "entre escuelas" de acuerdo al programa que las cobija y un aprendizaje novedoso que enseña que cuanto peor está la escuela más recursos recibe, sin que se alteren cuestiones más estructurales vinculadas a los puestos de trabajo, la organización del currículum, la organización del tiempo y el espacio, entre otros.

Las escuelas bajo plan aprenden a conseguir "la ayuda" del Estado pero este aprendizaje las desplaza de la órbita de los derechos sociales, obtener esta asistencia implica que parte de la energía institucional deba volcarse a cubrir y responder a los requisitos del programa o proyecto en el cual se inscribe, incluso cumplimentando los espacios de capacitación que ello demande. Así no se constituyen en experiencias alternativas, por el contrario, se afianza un saber generalizado, en especial por los directores y equipos institucionales: la mano del Estado que hoy da, mañana quita, por lo tanto hay que conseguir todo lo que se pueda mientras el viento sople a favor.

Esa ayuda o presencia estatal no modifica o talla en sí misma las concepciones sobre la pobreza y la exclusión de quienes enseñan, ni altera las condiciones de producción de otra propuesta educativa ya que no se ancla en un debate político y educativo que profundice la posición de los sujetos educativos en una inscripción histórica y social más larga con vistas a otros futuros, a otro porvenir. Este es el núcleo duro que persiste todavía en la escena escolar.

Las formas que asume en cada gestión de gobierno el lanzamiento y puesta en marcha de políticas socio-educativas saturan su discurso sobre la construcción de una ciudadanía más plena, pero la misma se limita cuando ello llega vía plan, diluyéndose la representación de los niños/as, adolescentes y jóvenes sobre

aquello que les corresponde, les pertenece por derecho y que obliga a la sociedad civil y al Estado a garantizar.

En una misma escuela pueden superponerse planes y proyectos que ubican a los/las directores como gestores de los mismos, casi como gestores de la pobreza y al resto como beneficiarios, los derechos sociales y entre ellos los educativos se licúan en la práctica cotidiana en contraposición al discurso que se enuncia en pos de la construcción de una escuela democrática. La apuesta por el reparto del bien educativo como bien social requiere de la multiplicación de espacios de políticas públicas universales traccionadas por lo particular, pero sin subsumirse en la pura diferencia.

Por ello, nos interesa enfatizar junto a Adriana Puiggrós (1990), que hoy, en momentos en que se avizoran otras posibilidades de distribución del ingreso y de la riqueza, la educación se constituye como un campo problemático y que la presencia de elementos de otros procesos sociales o, por el contrario, de elementos educativos en otros procesos sociales, como conflictivos, más que limitar, abren otras puertas que requieren de la osadía para ser atravesadas.

Comprender lo social y su relación con lo educativo incluye contar con otras categorías de análisis con las cuales aquello que se presenta como límite para la tarea de educar sea problematizado para modificar el punto de vista de partida. Pero no para simplificar lo social a una cuestión de contexto que siempre se lo ubica como límite, frontera, imposibilidad para la enseñanza. Es urgente cambiar la mirada y complejizar la comprensión de lo que acontece en el campo educativo y que atraviesa la vida escolar para anclar allí las transformaciones necesarias. El riesgo actual es que las mejoras en las condiciones de vida de las infancias populares no alteran las representaciones que sobre ellas se construyen sobre sus destinos escolares.

En el caso de las escuelas de sectores populares desde mi experiencia observo que aún seguimos pensando con frecuencia en sujetos mínimos y de esa manera quienes educamos respondemos a los requerimientos del capitalismo tardío de formar individuos con cierta capacidad instrumental para consumir y ejercer ciudadanía de baja intensidad (O'Donnell, 1993).

Desde la perspectiva que se propone, muchos problemas vinculados al fracaso escolar y la discontinuidad en las trayectorias escolares, pueden ser abordados desde políticas sociales integrales y activas dirigidas a la infancia que no necesariamente se centren sólo en los dispositivos escolares. Es más, cuanto más se atiendan y resuelvan las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas garantizando los derechos sociales a la vivienda, a la salud, a un trabajo digno, a un espacio urbano con acceso a la cultura y al deporte, se curvará la vara también en el terreno educativo.

### **Infancias pobres y educación, la cuestión de la igualdad**

En las décadas pasadas en la Argentina, eran innumerables los relatos de los docentes sobre la impotencia, el dolor del día a día, ante los cuales, directores y directoras se veían obligados a enfrentar la crudeza del hambre, la pérdida del trabajo y el desamparo cotidiano de los grupos familiares, también los propios. Frente a ello, las resistencias y las solidaridades se multiplicaron, las escuelas de sectores populares o que estaban ancladas en barriadas de trabajadores fueron la caja de resonancia y, también, los lugares que posibilitaron otras respuestas y otros destinos a los que la exclusión determinaba de manera inexorable.

En ese momento los docentes argentinos no podían imaginar el futuro de sus alumnos ni el propio, tampoco el de la escuela. La imposibilidad de imaginar otros futuros posibles se conjugó con frecuencia con las representaciones estigmatizantes de los grupos familiares. Ser pobre, marginal o excluido pasó a ser peligroso social en una relación de equivalencia discursiva que los discursos hegemónicos supieron reproducir con eficacia.

En la Argentina actual, la realidad es diametralmente otra. La disminución de la pobreza y la exclusión, la puesta en marcha de un conjunto políticas sociales y educativas en sentido contrario al proyecto neoliberal, presentan otro escenario para los profesores y profesoras en las escuelas. Sin embargo, aquellas representaciones construidas sobre "los otros" como pobres y excluidos, se han cristalizado y se continúa mirando y nombrando la cotidianidad escolar con lentes fuera de foco.

Los "otros", los alumnos y alumnas que hoy están dentro de la escuela son reconocidos como sujetos de derecho pero, al mismo tiempo, un poderoso espejo mediático les muestra a los docentes una imagen de peligrosidad y violencia que se instaura como propia por parte de los profesores y socava la posición anterior. "A los chicos no les interesa la escuela", "acá nuestros alumnos son 'particulares'", "ayudan a trabajar con el carro", "no están acostumbrados a cuidar lo que tienen", son algunas de las expresiones de docentes<sup>11</sup> que no hallan en sus alumnos reales aquellos que esperaban o para los cuales fueron formados.

Sin embargo, la escuela pública en la Argentina demarca un territorio particular en el terreno social que le permite ocupar un lugar relevante en las barriadas populares. Por su historia institucional, por ser parte de la construcción del barrio al que pertenece, por haber surgido a partir de las demandas de la comunidad, por ser un lugar al que hay que ir obligatoriamente, por diferentes factores, continúa siendo una referencia.

La escuela pública en la Argentina -incluso, aquella donde su desprestigio es notable- ocupa un punto en la cartografía de los barrios populares que deja una marca no sólo porque representa sin duda la presencia del Estado, sino también porque, como una institución pública, sostiene una temporalidad que frente a la velocidad neoliberal intentó ser borrada y que gracias a las luchas docentes<sup>12</sup> a lo largo y ancho del país aún persiste.

El espacio escolar marca una temporalidad ligada a la enseñanza y al aprendizaje. Un tiempo inscripto en una serie histórica más larga, en una filiación a un relato, a una secuencia intergeneracional que adquiere un espesor propio en los barrios. La escuela representa el tiempo cronológico, el *chronos*, pero también aloja la posibilidad del tiempo de la experiencia. El tiempo de la escuela, desde una perspectiva tradicional, es un tiempo lineal y mensurable aunque también es posible pensar la escuela como el encuentro con otro tiempo como algo extraordinario (Kohan, 2013).

En las comunidades, los adultos cargan de sentido la escolaridad de sus hijos, nietos y sobrinos (Fonseca, 1998; Redondo, 2004; Crego, 2012) incluso, cuando ellos mismos no pudieron terminar sus estudios o recién lo están haciendo

como adultos en los Programas estatales destinados a ellos para la finalización de la escolaridad primaria y secundaria con modalidades propias.

La escuela abre sus puertas todos los días, millones de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos asisten a ella, hasta el momento sigue siendo la única institución con la capacidad de alojar a las nuevas generaciones cada día, a pesar de todas las dificultades. Para quienes por años hemos educado en barrios complejos, con enormes dificultades y carencias, desde cloacas, asfalto, servicios de salud y registros civiles, en esos territorios a los que parece que nadie ni nada llega, allí hay una escuela pública.

Ello no es justamente un gesto romántico, todo lo contrario. Inversamente, parte del arrasamiento de lo público que produjo la reforma educativa en el sistema es justamente, la pérdida del sentido de la presencia de los maestros y profesores cada día, en el día con día, como dirían los zapatistas, en las escuelas, en las aulas pero sobre todo, ocupando la dimensión pública de la escuela.

La pregunta que se abre, es para qué y por qué abrir la puerta de la escuela cada día, ¿con qué objetivos? Allí aparecen un conjunto de retóricas que han cargado a los discursos educativos de una enorme prolijidad. Respuestas tales como "la formación de ciudadanos críticos", "dar herramientas para la vida", "incluir a los jóvenes", entre otras, organizan un discurso docente más tecnocrático pero más vacío en términos pedagógicos.

La escuela parece quedar detenida en el tiempo respecto de su organización escolar, en las lógicas de poder que la organizan y en sus modos de producción institucionales. Todavía, quienes nos dedicamos al oficio y al trabajo de la enseñanza, debemos animarnos a preguntar con honestidad intelectual: ¿qué es lo que encorseta nuestras prácticas pedagógicas? despojándolas de los sentidos necesarios para vitalizarlas, ¿cómo poner en cuestión nuestra propia conformidad con lo dado? y desnaturalizar aquello que se repite cotidianamente.

Es importante destacar la importancia de que quienes enseñan puedan preguntarse con coraje sobre sus propios movimientos frente a los problemas viejos y nuevos de la pedagogía; problemas, que aún tienen vigencia o que pueden ser puestos nuevamente en discusión. Como la preocupación de Dewey a principios

del siglo XX por la relación entre la educación y la democracia, o por el vínculo entre la educación y el trabajo.

La construcción de una escuela democrática es el pan de cada día de la educación latinoamericana, vestigios de la historia reciente, resabios de autoritarismo y nuevos problemas para pensar la transmisión y la memoria sitúan en nuestros países debates de mucha relevancia. La batalla por los derechos humanos y los derechos sociales tiene amplia resonancia en el trabajo educativo. ¿Cómo alojar en términos de hospitalidad a las infancias latinoamericanas sin abandonar, sin dimitir de nuestras responsabilidades públicas?

Quizá, es momento de que profesores y profesoras incluyamos en la discusión sobre la educación y su futuro nuestras propias representaciones sobre el presente y el porvenir de nuestros alumnos y estudiantes sobre todo de sectores populares. Tal vez, allí radique uno de los nudos que deben ser desatados. Ya que, si se continúa considerando que a los alumnos y sus grupos familiares no les interesa la escolaridad, faltan porque sí, no cuidan lo que se les da y no comprenden lo que se les enseña, pocas son las expectativas que se le otorgan para que puedan avanzar.

Una de las tareas principales para pensar la escuela hoy en el contexto latinoamericano es salir al encuentro de los imaginarios de sus educadores, de sus alumnos, alumnas y comunidades y tejer los hilos pedagógicos con aquellas experiencias que, en otros momentos históricos, otros maestros pudieron poner en acto para alterar las realidades con las cuales trabajaban. El destino de las escuelas y sus educadores está en el plano cultural y político, en el terreno de los imaginarios y en la posibilidad de la proyección de nuestros propios deseos y compromisos en un diálogo con el tiempo del porvenir y la justicia.

Los profesores tienen la palabra.

*Recibido: 02/01/2015*

*Aceptado: 15/01/2015*

## Notas

<sup>1</sup> La UNESCO advierte sobre el peligro de extinción para más de 248 lenguas originarias de América Latina e hizo un llamado a los gobiernos para protegerlas, ya que forman parte de los derechos culturales de las personas. Según el Atlas Interactivo de las Lenguas en Peligro en el Mundo de la UNESCO, los países de la región con mayor peligro son Brasil, con 64 lenguas al borde de la extinción, seguido por México con 53, Perú con 29, Colombia con 24, Bolivia con 18 y Venezuela con 15.

<sup>2</sup> En América Latina, se estima que al menos unos 164 millones de personas son pobres, lo que equivale a un 27,9% de la población. La indigencia aumentó de 66 a 68 millones de personas el año pasado, si bien la implementación de políticas sociales de varios gobiernos ha tenido alcances notables en la reducción del hambre durante las últimas dos décadas, disminuyendo en 3.000.000, de los 47 millones afectados por dicha situación, durante el trienio 2008-2010. Sitio oficial de la II Cumbre de la CELAC, FAO, CEPAL y PNUMA.

<sup>3</sup> La Asociación Civil Periodismo Social realizó en el 2004 y en el 2012, investigaciones que monitorearon los derechos de la infancia en los medios de comunicación. Sólo como un dato, casi la mitad de las noticias, el 43,2% de las notas de los medios televisivos argentinos son de "violencia", el 93.7% no usa estadísticas y el 96.9% no usa legislación, Los temas de salud, educación, medio ambiente y otros, no superan el 5%. Véase, "La niñez en los noticieros", Periodismo Social, Universidad Austral, 2012.

<sup>4</sup> El marco, desde el desarrollo conceptual que propone Judith Butler (2010), puede significar una operación de enmarcamiento que funciona embelleciendo la imagen así como también el control de la mirada. Asimismo, es posible abordarlo como aquello que, contextualizado, nos otorga otras posibilidades de lectura. Es en este sentido que será utilizado.

<sup>5</sup> El subdesarrollo es un concepto relacional que aparece en los momentos que culmina la construcción del capitalismo como estructura mundial, o una economía mundo, proceso que se produce al promediar el siglo XIX. Los efectos de la periferia son constatables cuando, por ejemplo, las grandes economías de la región, como son los casos de Argentina, Chile y Méjico, tienen grandes bolsones de pobreza, marginalidad y exclusión, estructuras económicas y sociales desequilibradas, vulnerabilidad externa, debilidad estatal, regresión tributaria, así como también concentración de la riqueza y de los ingresos. Véase: Borón (2009).

<sup>6</sup> La Ley de Asignación Universal para la Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes fue sancionada para asignar un monto de dinero mensual por cada niño de hogares donde los padres no tuviesen trabajo estable o se hallen desocupados. Su aplicación permitió resolver la situación de pobreza extrema de los sectores sociales de mayor vulnerabilidad social y, como contraparte, el adulto responsable tiene que asegurar la escolaridad y la asistencia a centros de salud para la vacunación obligatoria (Ley N°24714/2009).

<sup>7</sup> Página12, Detectan trabajo infantil en Jujuy, 13 de febrero de 2014. "Niñas desde los nueve años realizan trabajos en una finca tabacalera en la provincia de Jujuy descalzas y sin ningún tipo de protección. Intervinieron autoridades gubernamentales ya que estaban ocultas en el lugar".

<sup>8</sup> Organizaciones sociales y UNICEF denuncian en el Paraguay la existencia del "criadazgo" como trabajo infantil doméstico a pesar de que Paraguay ratificó el convenio 182 de la OIT sobre las Peores Formas del Trabajo Infantil Doméstico caratulado como Trabajo Infantil Peligroso, Diario ABC, 12 de junio del 2013, Paraguay.

<sup>9</sup> La revista La Garganta Poderosa, publicación barrial de una cooperativa de trabajo que se construye desde las villas, dedicó todo un número al caso de Kevin, un niño de nueve años asesinado por la Gendarmería en un operativo en el barrio popular de Zavaleta en la ciudad de Buenos Aires, todavía hoy sus familiares reclaman justicia. [www.lapoderosa.org.ar](http://www.lapoderosa.org.ar)

<sup>10</sup> La Ley de Educación Nacional ubica a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y en su artículo 3º la define como una prioridad nacional y política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley 26.206, diciembre 2006). Lo más destacable es que dio marcha atrás a la reforma educativa neoliberal en la Argentina impuesta con la Ley Federal en 1993.

<sup>11</sup> Estos testimonios son relevados en el marco del Proyecto de Extensión "Ampliando oportunidades en escuelas primarias y jardines" de la Facultad de Humanidades en la Universidad de la Plata, 2013-2014.

<sup>12</sup> El papel de los sindicatos docentes en la defensa de la escuela pública es muy importante, las principales leyes que benefician a la educación pública fueron conquistadas al calor de fortísimas medidas sindicales, como la Carpa Blanca donde durante 33 meses a partir de 1997 ayunaron más de mil maestros para obtener una ley de financiamiento educativo. Ello permitió que muchos proyectos que avanzaban con el objetivo de destruir la educación pública fracasaran. Durante la dictadura militar desaparecieron seiscientos maestros a los que aún se busca y reivindica.

## Bibliografía

- ARENDT, H. (2007) *La Condición Humana*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- AUYERO, J., BERTI, M. F. (2013): *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz. Buenos Aires.
- BAUTISTA, M.C. (coord.) (2006): *Para que sepas. Anhelos e historias de mujeres de Chiapas*. Melel Xojobal, San Cristóbal de las Casas (Chiapas).
- BORDOLI, E. (2006) "El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo" en MARTINIS, P., REDONDO, P. (comps.). *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante Editorial, Buenos Aires.
- BORÓN, A. (2009) *Socialismo siglo XXI ¿Hay vida después del neoliberalismo?* Luxemburg. Buenos Aires.
- BUSTELO, E. (2007) *El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- BUTLER, J. (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós, Madrid.
- CARLI, S. (2006) *La cuestión de la infancia*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós Estado y Sociedad. Buenos Aires.
- CREGO, L. (2012) "Juventud y escuela. Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza", (mimeo).
- DERRIDA, J. (2000) *La hospitalidad*. Ediciones de La Flor, Buenos Aires.
- FONSECA, C. (1998) *Camino de adopción*. Eudeba, Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (1992) "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina", en revista *Propuesta Educativa*, año IV, N°6, Buenos Aires.
- GEREMEK, B. (1998) *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*. Alianza. Madrid.
- LARROSA, J. y PÉREZ DE LARA, N. (orgs.) (1998): *Imagens do Outro*. Petrópolis. Río de Janeiro.
- MÜLLER, V. (org.) (2011) *Crianças dos Países de Língua Portuguesa. Histórias, Culturas e Direitos*. Editora da Universidad Estadual de Maringá, UEM, Maringá.
- NUÑEZ, V. (2002) "Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España", en NUÑEZ, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas a la Pedagogía Social*. Gedisa, Barcelona.
- O'DONNELL, G. (1993) "Estado, Democratización y Ciudadanía", en *Revista Nueva Sociedad* N°128, Noviembre-Diciembre 1993.
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mexicana, México.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1999) "Las escuelas en los márgenes", en PUIGGRÓS A. y DUSSEL I. (comps.), *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fé.