

# **Prácticas educativas descentradas: escenarios, actores e instituciones en torno a lo educativo en el Retiro, Gran La Plata.**

Garriga, Inés. LINEA, FCNyM. UNLP- CICPBA.

Morgante, María Gabriela. LINEA, FCNyM. UNLP- CICPBA.

## **Resumen**

Las prácticas educativas, en el contexto latinoamericano en general, están atravesadas por procesos de segmentación educativa. Ello nos interroga sobre cómo analizar los procesos educativos cuando nos encontramos con múltiples actores y formatos descentrados de las instituciones estatales; y sobre cómo se gestiona la resolución de problemas emergentes en estos contextos. Un modo de acceder a ello se vincula con una lógica de trabajo sostenida en el territorio, la aplicación de prácticas integrales y un saber situado de diagnósticos y problemas reconocidos y re-construidos de modo colaborativo entre los actores barriales y universitarios.

El presente trabajo se propone caracterizar algunos aspectos de las prácticas educativas en el marco de un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata. En particular, busca identificar actores e instituciones involucradas, reconocer los procesos de intervención social del Estado y la sociedad civil, y sus alcances. Asimismo, pretende analizar espacios y escenarios cotidianos donde las intervenciones se llevan a cabo, dando lugar a interrelaciones y relocalizaciones entre lo público y lo privado.

Los resultados ofrecidos son parte del desarrollo de una investigación en curso titulada “Aprendizaje y vida cotidiana entre niños/as y jóvenes de El Retiro (Lisandro Olmos, La Plata). Implicancias teórico-empíricas de la investigación etnográfica en contextos de educación escolar y extraescolar”. Las actividades de campo, desarrolladas en 2018 y 2019, consistieron en la realización de observaciones sistemáticas y entrevistas. Ello incluyó la participación en reuniones mensuales de la Mesa Técnica Barrial, espacio de trabajo intersectorial que incluye instituciones y organizaciones locales, incluyendo representantes de

las escuelas inicial y media. Estos resultados pretenden contribuir con el conocimiento teórico y, a la vez, ofrecer algunas reflexiones metodológicas sobre procesos escolares en contextos comunitarios.

**Palabras clave:** procesos educativos-etnografía- actores-instituciones

## Introducción

Este trabajo se propone presentar resultados iniciales del desarrollo del proyecto “Aprendizaje y vida cotidiana entre niños/as y jóvenes de El Retiro (Lisandro Olmos, La Plata)”. El mismo se inscribe en el marco de una Beca de Posgrado en curso en el que las autoras participan, en calidad de becaria y directora, y se relaciona con otros proyectos en ejecución en el Laboratorio de Investigaciones en Etnografía Aplicada (LINEA, FCNyM, UNLP- CICIPBA). El diseño de investigación busca indagar acerca de las experiencias formativas escolares, y educativas en general, que transitan niños/as y jóvenes de una zona peri-urbana, identificando los procesos de apropiación de saberes y los actores involucrados. En esta presentación reflexionaremos sobre la interrelación entre instancias de intervención estatal y de la sociedad civil en los procesos educativos, y el carácter de las prácticas territorializadas en torno a los mismos.

Desde hace varias décadas, la educación constituye un campo de interés para la Antropología, que recuperando la riqueza de los análisis a micro-escala se ha planteado, entre otras cuestiones, las tensiones entre la norma escolar y las prácticas cotidianas de los sujetos escolarizados (Rockwell y Mercado, 1988). Así, la Etnografía a partir del estudio de caso se revela como un modo de abordaje pertinente para acceder al sentido de una actuación educativa concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos (Ciavaglia, 2015). En América Latina, los trabajos de E. Rockwell marcaron una línea de investigación ineludible en los estudios etnográficos de los procesos educativos a escala de lo cotidiano. La autora explora las articulaciones y configuraciones situadas - y a su vez históricas- de la relación entre escuela, estado y sociedad civil (Ezpeleta y Rockwell, 1983), a los fines de comprender que “los procesos escolares están conformados por una trama compleja de intereses y significados que responden a tradiciones históricas, variaciones

regionales y modos de vida locales y numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas” (Jaramillo, 2018: 23)

Desde hace algunas décadas en nuestro país, y con relación a las clases populares, los territorios locales se han constituido progresivamente en sitios en donde se materializan y disputan un conjunto amplio de políticas y programas sociales destinados a revertir situaciones de vulnerabilidad (Santillán, 2012). De allí derivan una diversidad de acciones y planes orientados a fortalecer el sistema educativo en sintonía con el contenido de la Ley 26601 de Protección Integral de los niños, niñas y adolescentes, sancionada en 2005. Ello posibilita el acceso de las familias a una serie de beneficios estatales o de la sociedad civil. En este marco, desde el campo popular, y en vinculación con las acciones del Estado, los barrios se reconfiguran como espacios privilegiados para la gestión de las intervenciones sociales (Santillán, 2011).

En este contexto, un conjunto de interrogantes orientan el análisis de las prácticas educativas entre niño/as y jóvenes de El Retiro. Entre ellas: ¿Cómo analizar los procesos educativos cuando nos encontramos con múltiples actores y formatos descentrados de las instituciones educativas estatales? ¿Cómo se resuelve la intervención/ausencia del estado? ¿Quiénes gestionan resoluciones a las problemáticas locales? Las respuestas a estos interrogantes nos permitirán concluir acerca de cómo se transita la resolución de problemas emergentes en torno a lo educativo en este contexto barrial y proyectar algunas situaciones que lo trascienden.

## Materiales y Métodos

A los fines de presentar evidencia respecto de la complementariedad de contextos de aprendizajes en el caso de niños/as y jóvenes de El Retiro, apelaremos a una lógica de trabajo sostenida en el territorio, a la aplicación de una perspectiva de prácticas integrales y saber situado, de diagnósticos y problemas reconocidos y construidos de modo colaborativo entre los actores barriales y universitarios y, fundamentalmente, desde un abordaje etnográfico (Garriga et. al, 2017 y 2019; Valero y Morgante, 2019, entre otros). Por esto, entendemos el proceso de investigación como una relación social en la cual el investigador es otro actor comprometido en el flujo del mundo social y que dialoga sus propósitos con los demás protagonistas (Morgante et. al, 2018). El conocimiento previo de distintos referentes y las instituciones o espacios en los que se desempeñan constituyen recursos que garantizan la posibilidad de trabajo en terreno de acuerdo a estos objetivos.

El abordaje etnográfico se constituye en un tipo de acercamiento que comienza con la definición de un problema y se continúa a lo largo del todo el proceso de investigación. En este sentido, supera a la aplicación de la metodología etnográfica para construirse en un modo de concebir y definir el problema, analizar sus alcances y proponer resultados. Por ello, siguiendo a H. Velazco y A. Díaz de Rada (1997) nos interesa enfatizar en la Etnografía como el proceso metodológico global que caracteriza a la Antropología, cuya extensión a otros campos disciplinares ha conllevado ambigüedades y confusiones.

En el transcurso del trabajo de campo implementamos la observación y observación participante, sistemática, heurística; y las entrevistas semi-estructuradas, individuales y grupales (Hammersley y Atkinson, 1994; Flick, 2004). La observación participante, en particular, se desarrolló con la convicción de que no es posible ser externos a la escena que estamos observando, ya que la misma presencia del investigador implica una acción social. (Velazco y Díaz de Rada, 1997). Asimismo, se recurrió a la consulta de fuentes documentales diversas tales como currículas y matrículas escolares, estadísticas poblacionales e información sistematizada sobre la población que participa en los programas educativos. La realización de las instancias de campo siguió los protocolos de aplicación del consentimiento informado.

El punto de partida considera a los distintos escenarios educativos como permeables en sus límites, e históricamente insertos en un contexto político complejo, reajustado a la contingencia de la pandemia en la vida cotidiana de los habitantes del barrio desde comienzos de 2020<sup>1</sup>. La multifuncionalidad de los actores se verá favorecida por la flexibilidad de límites y variabilidad de actividades, roles y funciones; así como por la diversidad de escenarios cotidianos vinculados en mayor o menor medida a los procesos educativos: escuelas, organizaciones civiles, club barrial, bibliotecas, espacios de apoyo escolar, espacios de encuentro comunitario, social y recreativos, así como otros ámbitos de articulación y diagnóstico de problemas y negociación de respuestas a ellos. El corpus analítico estará constituido por el registro etnográfico de testimonios y datos de observación a través de notas, audios, fotografías. En particular, se interpretan y discuten la gestión de problemáticas específicas vinculadas a lo educativo desde las perspectivas y categorías nativas, que resultaron del trabajo de campo entre abril de 2018 y el contexto actual.

---

<sup>1</sup> Aunque no desarrollaremos este aspecto, no podemos dejar de mencionar que el análisis de los datos y la escritura de los resultados en el marco de COVID-19 reconfigura escenarios y destaca a ciertos actores a la vez que redefine roles y funciones.

## Prácticas sociales, prácticas educativas, prácticas descentradas.

La práctica social puede comprenderse como un concepto que supera la idea de acción repetitiva. Consecuentemente involucra competencias, sentidos y materialidades, más allá de la participación solo de personas y, por lo tanto, no es específica de ninguno de los componentes, sino que se produce en el nexo entre ellos. Las prácticas no sólo exceden lo social sino que lo constituyen e involucran formas colectivas de hacer en el espacio social y relacional, al mismo tiempo que lo producen. Los sujetos no se consideran estrictamente autores de lo social sino que implican componentes en intra-acción donde sucede lo social (Fardella y Carvajal Muñoz, 2018).

Toda práctica social podría considerarse educativa. Como señala D. Milstein (2015), toda práctica social incluye una dimensión de aprendizaje, de circulación y aprehensión de saberes. Y aquí realizamos una distinción entre educación y escolarización, entendiendo a esta última como una modalidad específica en determinados contextos socio-históricos (Cerletti, 2017), y como una forma de vinculación -más o menos directa- con proyectos educativos de distinto tipo. Esta distinción, además, implica asumir una posición crítica respecto del lugar de la educación en el contexto de la cotidianidad de los sujetos, para comprender citando a E. Rockwell (2018:281), que puede considerarse como "... una forma honesta de reconocer plenamente y apoyar la capacidad humana de transformar sus mundos, aún al interior de las estructuras dominantes cada vez más poderosas de nuestro tiempo".

Cuando introducimos el carácter descentrado de la práctica, enfatizando en las interacciones y en la complejidad que involucra a las actividades o conductas, se tornan significativos los vínculos que las personas establecen con sus entornos, privilegiando el registro de encuentros/desencuentros (Valladares, 2017). "La cotidianidad social, como espacio de acontecimiento de las prácticas, se arma de un entramado enmarañado e irregular de prácticas heterogéneas y multiformes. De acuerdo a De Certeau (1996), las prácticas en tanto creación, circulan en actos no planificados, impredecibles, siendo desertoras del orden provisto para ellas"(Fardella y Carvajal Muñoz, 2018:7).

Así, se reconocen prácticas educativas de distinto tipo, bajo la identificación de proyectos educativos particulares. Todo ello reafirma la importancia del trabajo etnográfico para el reconocimiento y análisis de estas prácticas educativas descentradas, recuperando las perspectivas de significado para los actores, e identificándolas en procesos cotidianos en el marco de un análisis integrado y comprehensivo (Ciavaglia, 2015). Una vez asumido el

componente de la diversidad cultural, y de la desigualdad y fragmentación de las demandas en torno a cada contexto, compartimos la importancia de “...conjugarlas en esfuerzos por comprender el mundo y por educar de otro modo” como tarea ineludible (Rockwell, 2012: 697).

Siguiendo lo antes señalado, partiremos de una caracterización del contexto considerado, un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata, para identificar actores e instituciones involucrados en los procesos educativos que allí suceden. Reconoceremos la intervención social del Estado y la sociedad civil, y analizaremos espacios y escenarios cotidianos donde las intervenciones se llevan a cabo, dando lugar a interrelaciones y relocalizaciones entre lo público y lo privado.

## El territorio

El Barrio El Retiro se localiza a unos 7 km del centro de la ciudad de La Plata, y forma parte de la localidad de Lisandro Olmos y de la Zona La Plata Oeste (ZLPO). Esta última se caracteriza por una alta tasa de crecimiento poblacional respecto de la del resto del Partido de La Plata, una elevada proporción de población joven (0-14 años) y altas tasas de personas no alfabetizadas<sup>2</sup>, más un conjunto con necesidades básicas insatisfechas (Brigo et. al, 2017). Entre los problemas socio-sanitarios se señalan, entre otros, la ausencia de cloacas, la contaminación de las napas y el déficit habitacional. Los hogares del barrio fueron especialmente afectados por la inundación del 2/4/2013 (Teves et. al. 2014 a y b; Garriga et al, 2017). A partir de este suceso, el programa de Niñez, Derechos Humanos y Políticas Públicas, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, destacó en su informe sobre los niños y la inundación la falta de acceso a la vivienda digna y al hábitat vinculados directamente con la posibilidad de recuperación económica en el mediano plazo y el acceso a los derechos fundamentales como la salud, la educación y la asistencia (Belaunzarán et al, 2015).

---

<sup>2</sup>Al analizar la ZLPO se observa una tasa de analfabetismo de 2,0%, ubicándose por encima que la del resto del partido (0,8%). Un 3,3% de su población mayor a 3 años nunca asistió a percibir algún tipo de educación, mientras que en el resto del partido de La Plata dicha participación asciende a 1,2%. En la ZLPO reside el 29% de los habitantes que asisten a establecimientos escolares y el 53% de los que nunca asistieron. A su vez, dentro de la ZLPO se encuentran ciertas diferencias entre los centros comunales que la componen.

En términos de instituciones educativas formales, en el barrio se ubican el Jardín de Infantes nro. 958, las escuelas de Educación General Básica (EGB) nro. 63 y nro. 48 y la Escuela de Educación Secundaria (EES) nro. 77. La escuela primaria EGB nro 63, la ESS nro 77 y el Jardín de Infantes nro. 958 se ubican contiguamente sobre el frente de la Avenida 44. El Jardín de infantes, con entrada sobre la calle 155, dispone de una matrícula actual de 291 alumnos. A la EGB nro. 63 acude principalmente población del barrio, con una ubicación estratégica y de fácil acceso. Cuenta con una matrícula actual de aproximadamente 700 alumnos y es caracterizada, por sus directivos y docentes, como una de las escuelas con mayor diversidad socio-cultural de la región. La ESS nro. 77 se origina en la necesidad barrial de un establecimiento para lo que en su creación se denominó “Ciclo Superior”. A partir de esta situación, el Gobierno Nacional y el Municipio de La Plata cedieron y acondicionaron parte de las instalaciones del Centro de Integración Comunitario (CIC) para la implementación de algunos de los últimos cursos de la EES. Paralelamente comenzaron a movilizarse referentes y organizaciones barriales en procura de un terreno para construir el nuevo edificio de la Escuela. Finalmente en el año 2015 se inaugura la nueva EES nro. 77, en un terreno cedido por el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Buenos Aires.

La EGB nro.48 se encuentra en la calle 170 e/43 y 44. Una parte significativa de sus estudiantes habitan en el barrio, pero también incorpora otros de barrios linderos, dada su ubicación más periférica respecto de las anteriores. Cuenta con una matrícula de 640 alumnos y en el mismo edificio funciona el Anexo de la ESS nro. 77, antes mencionado.

El Retiro cuenta entre sus instituciones con un Centro de Integración Comunitario, antes mencionado, donde funcionan distintas organizaciones de dependencia municipal y provincial. Allí se concentran una Unidad Sanitaria de Primer Nivel que comparte personal de la salud municipal y provincial, el Centro de Prevención de Adicciones dependiente de la Subsecretaría de Salud Mental del Ministerio de Salud la Provincia de Buenos Aires, y el Programa de Violencia Intrafamiliar de la Secretaría de Salud del Municipio, entre otros. También se desarrollan actividades socio recreativas, dictado de talleres y apoyo escolar. Desde el CPA también se brindan y ofrecen actividades a demanda de las diferentes escuelas del barrio, sobre violencia, afectividad y emociones, adicciones, etc.

Dentro del Barrio también se ubica el Club “Corazones de El Retiro”, con más de veinte años de historia, que reúne actividades deportivas y culturales, junto a una variada oferta educativa (cursos de oficios -a través de la UNLP-, el plan FinEs y una Escuela Primaria de Adultos

EPA nro. 724), además de una biblioteca popular. La fundación del Club es el resultado de la consolidación de distintos proyectos colectivos. La amplia convocatoria y el nivel de organización que presenta, derivaron del objetivo inicial de un espacio para niños/as y jóvenes, en un espacio que más recientemente incorpora nuevos actores y suma actividades (Morgante y Valero, 2019). Allí tiene su sede el Centro Comunitario de Extensión Universitaria (CCEU) nro. 3 de la UNLP, lo que ha dado lugar a la instalación y el desarrollo de distintos proyectos universitarios sobre la base de una agenda construida colaborativamente con distintos referentes barriales. De ella surge, en el año 2019, el dictado de la “Tecnicatura en Comunicación Popular” dependiente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). También funcionan en el Club Corazones de El Retiro, una radio y un canal de televisión comunitarios.

En este territorio, a la oferta escolar se le añaden diferentes planes del estado provinciales y municipales, así como los talleres en la Biblioteca Popular, los talleres universitarios de extensión y los talleres de La Casa. La Casa es un colectivo, ubicado en 44 y 155 bis- frente de la Primaria nro 63 y Secundaria nro 77- que lleva adelante, hace más de diez años, distintas acciones y programas socio-comunitarios, como talleres de alfabetización, arte, tejido y música.

### Actores, instituciones y escenarios

Como se señala en el apartado anterior, las propuestas educativas en el barrio son múltiples y se articulan entre instancias escolares y otras desarrolladas más allá del sistema escolar. Los principales espacios comunitarios que promueven y facilitan estas propuestas pueden identificarse como El Club, el Centro de Integración Comunitario, El colectivo La Casa y El comedor el Charquito. Entre las iniciativas se encuentran talleres de alfabetización, juegotecas, actividades deportivas, espacios de apoyo escolar y merenderos. La difusión y comunicación de las diferentes actividades se lleva adelante a partir de grupos de *Whatsapp*, avisos pegados en las paredes de diferentes edificios o comercios del barrio, y principalmente, a través de la Mesa Técnica.

Las ubicaciones en el barrio y las especificidades de cada sitio y de sus actores construyen escenarios diversos de intervención. Desde las propias escuelas se fomenta la concurrencia de niños y niñas a los talleres de alfabetización, identificando que esta es una de las problemáticas principales. También se abordan de forma comunitaria distintos problemas vinculados con la escuela, tales como falta de sostenimiento de la regularidad y la asistencia,



la repitencia, situaciones de violencia familiar, problemáticas edilicias, y déficit habitacional o desempleo de las familias de los y las estudiantes. Muchas veces, ante la emergencia de algunas temáticas, las escuelas recurren a distintos programas, a cargo de instituciones del Estado u organizaciones barriales. Las temáticas y las direccionalidades de interacción y mediación son múltiples. Desde la universidad y el CCEU también se planifican proyectos de extensión, voluntariados e intervenciones que se acomodan a las dificultades identificadas por el personal de las escuelas, en base a demandas específicas y a la construcción de una agenda participativa.

La falta de vacantes es una variable crítica que se sostiene e incrementa a lo largo del tiempo, significando una problemática central para las familias, las instituciones y el conjunto de actores que se organiza y tensiona en busca de respuestas. Ello activa nuevamente la movilización de distintos agentes en busca de respuestas y posibilidades: se elaboran listados de escuelas con vacantes, documentos y notas ante la Jefatura Distrital, se realizan encuestas socioeducativas puerta a puerta para rastrear el número de total de estudiantes que no encuentran cupo para su escolarización, se gestiona que el recorrido de las líneas de colectivos se amplíe y permita mayor circulación entre habitantes de barrios próximos y, consecuentemente, un aumento de la accesibilidad de niños/as y jóvenes a la escuela. A la falta de matrículas se suma a otro conjunto de falencias que generan distintas tensiones: escasez de personal no docente, inestabilidad en la conformación de los equipos orientadores y docentes, diferencias de abordajes y perspectivas entre la gestión de las escuelas y el resto de las instituciones educativas, elevado ausentismo estudiantil asociado-entre otras razones- al rol de cuidadores que asumen parte de los estudiantes, dificultades de integración de los niños/as y jóvenes a escuelas asociadas al centro de la ciudad, entre otros. El denominador común, como lo expresa el testimonio que sigue, es la posibilidad de comprender a la práctica educativa de modo territorializado:

*“Yo creo que nosotros tenemos la mirada de lo que es el territorio. Porque después sí, están quienes hacen políticas públicas, que no tienen ni idea cómo es el territorio. Nosotros sí ... los pibes quedan agarrotados en el territorio, porque la realidad es que cruzan la 32 y los golpean. Todo bien si hay cupo en las escuelas del casco, pero la gente no va, no quiere ir...”*  
(LM, 2019).

La preocupación por la salud y la educación se concibe de modo integral, y se aborda desde el diálogo y el registro de casos y el trabajo con las familias. Tanto las escuelas como La Casa,

El Charquito y el Club, entre otros, tienen sus merenderos y/o comedores. También se facilita a niños/as y jóvenes algunos recursos como viandas, útiles escolares, ropa y calzado. Se atienden especialmente a alguna “*familia de la escuela x*” en caso de inundaciones, incendios, tratamientos médicos, situaciones de violencia y/o adicción, problemas judiciales y otros.

Más allá del trabajo colectivo, cada institución se define desde su propio campo de acción, su lenguaje y sus posibilidades. Cada espacio, con sus referentes y la circulación de sus usuarios, conforman parte de una cartografía educativa expresada en un mapa de espacios, actores e instituciones diversas, que se complementan y tensionan en el accionar cotidiano. De este modo, en el proyecto de articulación interinstitucional de temáticas variadas se producen disputas que consisten no sólo en diferencias políticas y organizacionales, sino también en los lenguajes, ideales y modalidades de implementación de sus intervenciones. Como expresión de estas individualidades, muchas propuestas educativas por fuera de la escuela se presentan como diferenciales respecto al formato escolar y a la experiencia escolar. Así pueden mencionarse expresiones como:

*“no queremos llamarle apoyo escolar a nuestro espacio, porque en verdad no estamos complementando a la escuela en sí misma (aunque por supuesto que sí) sino que queremos construir otras formas más inclusivas y afectivas”* (SS, 2019).

## La Mesa técnica y la territorialización de la educación

La Mesa técnica de El Retiro resulta representativa de las prácticas educativas, en interacción y en red, descentradas de las lógicas escolares. Surge impulsada por trabajadores/as de diferentes instituciones estatales, a partir de la necesidad de articular el trabajo en territorio. Consiste en un conjunto de instituciones del Estado así como colectivos y organizaciones civiles y sociales que se reúnen periódicamente a los fines de analizar circunstancias puntuales que requieren de resoluciones colaborativas. Algunos referentes sostienen:

*“... la Mesa surge con la necesidad de articular el trabajo y apoyar el trabajo entre las instituciones del barrio, desarrollando mayor seguimiento de los casos. Además, se busca no solapar las intervenciones. Al inicio fueron las instituciones estatales las que iniciaron con*

*la Mesa y luego se sumaron el Club y la Casa que corresponden a la sociedad civil, pero que tienen una participación de suma importancia en el barrio” (LM, 2019).*

*“... surge un poco también como a demanda de las Escuelas para trabajar situaciones particulares de niños (...) Me contaban que las escuelas venían con su papelito con el nombre y apellido del pibe y la situación y era como bueno, poner en común ahí en la Mesa, primero porque viste que la mayoría de los pibes que están en una Escuela circulan por muchos espacios, digo, están en el club, digo, a veces las familias vinculadas al CPA o al CIC que en ese momento tenía otra dirección, al Centro de Salud...o sea...entonces surgió como un espacio para trabajar casos particulares (...). Y con el tiempo se intentó de que bueno, la Mesa dé un salto en el sentido de empezar a construir una red (SM, 2018).*

Más tarde se incorporan a la Mesa Técnica, distintos actores vinculados al CCEU Nro. 3 de la UNLP, ampliando las articulaciones a través de intervenciones bajo la modalidad de actividades y proyectos de Extensión Universitaria y de prácticas integrales (sumando investigación y enseñanza). Así se constituye en un referente con ciertos rasgos específicos que lo diferencian de otros:

*“(Cuando) hay situaciones graves (...), digo, a veces, los trabajadores de las instituciones son los que están cotidianamente en el barrio y quedan expuestos porque después, a veces las familias mismas, te ven como la cara visible de algo. Y también el espacio de la Mesa te permite eso, como bueno, un nuevo actor, que no tiene cara visible, sino que somos todos, y que tiene un respaldo institucional mucho más grande...” (SM, 2018)*

Hasta comienzos del año 2020, las reuniones se llevaban adelante los segundos martes de cada mes, reforzando la comunicación con un grupo de *Whatsapp*. Los encuentros, entonces presenciales, se realizaban en las sedes de diferentes instituciones/organizaciones barriales de manera rotativa, para promover la identidad institucional y la mayor participación. En contexto de COVID-19, el espacio se sostiene a través de videollamadas, mensajes telefónicos, mails y generación de diversos documentos, junto a la inclusión de parte de sus miembros en comités de crisis, cuadrillas de voluntarios y otras organizaciones *ad hoc*.

Los participantes que mantienen cierta regularidad y asistencia a los encuentros son: referentes del Colectivo La Casa y del Club Corazones de El Retiro, trabajadores/as del CIC, Operadores del Programa Envión, trabajadores/as del Centro de Prevención de Adicciones,

integrantes del Programa de Fortalecimiento de la Atención de la Violencia Intrafamiliar, de las escuelas Secundaria Nro. 77, Primaria Nro. 48 y Nro. 63 (principalmente integrantes de los Equipos de Orientación Educativa) y coordinadores y participantes de diferentes Proyectos de Extensión pertenecientes al CCEU. Eventualmente se integra personal del Jardín de Infantes Nro. 958. Algunos/as actores se incorporan según la sede en donde se realiza el encuentro, o conforme a alguna eventualidad o novedad específica que se considera importante.

La mesa entonces, como espacio articulador y de sociabilidad, condensa parte de la circulación cotidiana de las prácticas educativas deslocalizadas y en interrelación. Del mismo modo, permite la acción colectiva para la gestión de resoluciones que implica, no solo darle mayor peso a las demandas sino, contención a los actores y su capacidad de agencia.

### Algunas consideraciones sobre las prácticas educativas descentradas en el Barrio El Retiro.

El presente trabajo se propuso caracterizar algunos aspectos de las prácticas educativas en el marco de un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata, procurando identificar actores e instituciones involucradas, reconocer los procesos de intervención social del Estado y la sociedad civil, y sus alcances. Procuramos, además, introducir algunas reflexiones en torno a la pluralidad de actores que participan en los procesos educativos y sus interacciones, la interrelación entre instancias de intervención estatal y de la sociedad civil, y el carácter de las prácticas territorializadas en torno a los procesos educativos que suceden. En tal sentido presentamos, al comienzo, un conjunto de interrogantes para orientar el análisis de las prácticas educativas entre niños/as y jóvenes del barrio El Retiro.

A los fines de dar respuestas, al menos preliminares, a estas preguntas resaltamos la importancia de la Mesa Técnica del barrio como componente central para un primer acceso a los múltiples actores y formatos descentrados de las instituciones educativas. Cabe destacar que, debido al trabajo territorial sostenido en los últimos años de parte de las autoras y de otros miembros del LINEA, la asistencia periódica a los encuentros de la Mesa fueron previos a la puesta en marcha del proyecto del que aquí damos cuenta. No obstante, desde el inicio del mismo se profundizó la sistematización del registro de las distintas experiencias educativas que allí se referían, incluso algunas que ya no estaban en práctica para el momento en que fueron referenciadas. Ello permitió el mapeo de actores e instituciones, así como el reconocimiento de la pluralidad de organizaciones que escapaban a la jurisdicción estatal, en

sus distintas expresiones. De esta forma, se pudieron relevar las formas específicas de lo educativo identificando las prácticas, los lugares, los actores, las relaciones y sus sentidos.

Lo antes referido nos acerca a ofrecer algunas afirmaciones en torno al modo en que la ausencia o fragmentación de las prácticas educativas estatales se asisten, desde la organización territorial, mediante la emergencia y consolidación de distintas expresiones de organización social comunitaria. A esta oferta se suma otro tipo de intervención estatal de la mano de la institución universitaria con programas y proyectos específicos. Por último se agrega el ofrecimiento intermitente de otras instituciones estatales, principalmente nucleadas en el Centro de Integración Comunitario.

En este escenario, a la pregunta respecto de quiénes gestionan resoluciones a las problemáticas locales, resulta que -cuando se trata de instituciones educativas estatales (ya sea la misma escuela o programas descentrados pero dependientes del sistema educativo oficial)- la gestión se identifica con acciones individuales. Consecuentemente, las prácticas educativas en términos situacionales, atiende a relación a la capacidad de agencia ante las condiciones del contexto y responde a motivaciones y subjetividades que trascienden el rol de directivo, maestro, profesor, miembro de equipo de orientación, auxiliar docente, y otros. Así, se reconocen prácticas educativas de distinto tipo, bajo el reconocimiento de proyectos educativos particulares identificando espacios y escenarios cotidianos donde las intervenciones se relocalizan entre lo público y lo privado. Luego, muchas prácticas educativas se negocian en un terreno de competencias, sentidos y materialidades diversas. Ello conduce a que se caractericen por su fragmentación, tanto en el tiempo como en el espacio: se superponen, se discontinúan, se desfinancian, se reinventan...

En términos locales se advierte una percepción diferencial en torno a “la escuela” y, junto a ello, de las prácticas de tipo escolarizadas. Para las familias la escuela representa la estabilidad en horarios que articula con la organización de las rutinas domésticas. En cambio, fundamentalmente para los jóvenes, la institución es el espacio de convocatoria por fuera de sus paredes (“en las puertas o veredas”) y más allá de los horarios de clase. Esto puede vincularse con lo que antes mencionamos como “los lenguajes de la escuela”. Y de allí emerge la posibilidad de que algunos de los efectores de las políticas educativas faciliten la comunicación y habiliten el formato flexible de la escuela: preocupada por los problemas de matrícula, atenta a las demoras en la alfabetización y repitencia, contenedora de embarazos en niñas y jóvenes, maleable para el registro de las inasistencias, atenta a la atención sanitaria de los estudiantes, ocupada por las articulaciones entre el mundo del estudio, del cuidado y del

trabajo, entre otras acciones. Todo ello puede resumirse en la expresión de “*trabajar desde la no-frustración*”.

Estado y sociedad se atraviesan conformando pluralidad de acciones que se complementan, se tensionan, se solapan, se disputan. En donde las fronteras se flexibilizan y se desplazan de modo constante, conformando configuraciones híbridas y móviles de gestión territorial. Queda entonces complejizada la pregunta por lo público y lo privado cuestionando su límites y finalmente, abriendo la reflexión acerca de cómo se territorializan las prácticas y cómo pueden gestionarse las políticas públicas en esta clave.

## Bibliografía

- Brigo, R. (2017). *Dimensionamiento socio-económico de la Zona La Plata Oeste*. La Plata: FCE.
- Belaunzarán, L. et al. (2015). *Niñez y derechos humanos: herramientas para un abordaje integral*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Cerletti, L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Revista Horizontes*, (49),123-148. Disponible en: <http://journals.openedition.org/horizontes/1738>
- Ciavaglia, C. (2015). Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación. *Perspectivas Metodológicas Universidad Nacional de Lanús*, Vol .2 (2). Disponible en: <https://doi.org/10.18294/pm.2002.597>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* (37).
- Fardella, C. y Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, Vol. 1 (17). Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1241/753>
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garriga, I., Mac Donagh, E., Ciriaco,F. y Morgante, M.G.(2017). Envejecer en Molinos y en El Retiro. *Actas de las XII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*.
- Garriga, I.; Morgante, M. G. y Teves, L. (2019). Aprendizaje y vida cotidiana entre niños/as y jóvenes de El Retiro (Lisandro Olmos, La Plata). Implicancias teórico-empíricas de la investigación etnográfica en contextos de educación escolar y extraescolar. *Investigación Joven*, 6
- Hammersley, M. y Atkinson., P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, J. (2018). *Masculinidades al Andar*. Buenos Aires, Argentina: Mino y Dávila.

Milstein, D (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, junio, pp. 193-211.

Morgante, M.G.; Remorini, C. y Teves, L. (2018). Prácticas de investigación y extensión en el Departamento de Molinos (Salta, Argentina): Reflexiones en torno al trabajo sostenido en territorio. *Conclusiones de las VI Jornadas de Extensión de MERCOSUR. I Coloquio Regional de la Reforma Universitaria. D Herrero, ed. Tandil*

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4).

Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, 33, n. 120, 697-713.

Rockwell, E. (2018a). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires, Argentina: Antología esencial CLACSO.

Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Biblios

Santillán, L. (2018). Iniciativas escolares y el trabajo con la comunidad: aportes de la antropología para la reflexionar el vínculo entre educación y contexto. *Revista Euroamericana de Antropología*, Vol.6, 75-85. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/rea201867585>

Valero, A. y Morgante, M.G. (2019). Una experiencia de prácticas pre-profesionales en la carrera de Antropología (FCNYM): Identidad barrial, género, edad y relaciones intergeneracionales. *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*

Valladares, L. (2017). La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles Educativos*, Vol.39 (158), 186-203. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158>

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). El trabajo de campo. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, España: Trotta.