

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordaré las vinculaciones entre enseñanza, cuidado y asistencia en la institución escolar primaria, retomando información y análisis producidos durante la investigación que llevé adelante sobre la relación entre educación escolar y Trabajo Social, en el marco de la Maestría en Trabajo Social de la UNLP (Amilibia, 2017). Dicha investigación implicó trabajo de campo en escuelas y realización de entrevistas a Orientadorxs Sociales (OS) en Equipos de Orientación Escolar (EOE) en instituciones primarias.

En momentos en que la tarea etnográfica, dirigida a profundizar el conocimiento sobre el lugar de las infancias en las escuelas públicas, se encuentra (también) modificada por la emergencia sanitaria que vivimos, este resumen pretende aportar elementos conceptuales en relación con las investigaciones en curso en el marco del proyecto donde participo, denominado: "Infancia, cuidados y participación: análisis de intervenciones sociales con niños y niñas en ámbitos educativos, de atención de la salud, organizaciones socio-comunitarias y organismos de promoción y protección de derechos."<sup>1</sup>.

En suma, el objetivo del escrito es compartir reflexiones acerca de intervenciones con alumnxs en espacios escolares considerando puntos de vista de Orientadorxs Sociales de EOE, tomando como clave la construcción de *lo social* en la escuela, en vistas a analizar los entrecruzamientos y tensiones entre las prevalentes prácticas educativas, la asistencia y el cuidado en esos contextos institucionales.

### DESARROLLO

El corte entre el espacio escolar y el contexto social que lo contiene y condiciona conecta con la creación de un imaginario de escuela que remonta, en nuestro país, a la concepción fundacional sarmientina; docentes immaculadxs ante alumnxs quietxs en un edificio aséptico es la imagen que aún opera ideológicamente como mandato. En relación, el triunfo de la escuela como legítima institución a cargo de la educación de la población, implicó, entre otros elementos fundantes, una "especial definición de infancia" (Pineau, 2001:35). En línea con la diferenciación de edades propias de la modernidad, se caracterizó a la infancia a partir de la *incompletud*, "Se construyó un sujeto pedagógico, "el alumno" y se lo volvió sinónimo de infante normal" (Ídem).

1 . Este proyecto tetra anual de Investigación y Desarrollo (I+D) es dirigido por la Dra. Adelaida Colangelo y codirigido por la Dra. María Celeste Hernández; está radicado en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS) de la Facultad de Trabajo Social, UNLP.

En ese proceso de consolidación de la escuela se produjo, de forma complementaria, *lo social* escolar, que parece ser hoy en gran medida aquello que tiende a impedir la escuela esperada: el afuera conflictivo, problemático, amenazante del que es necesario tomar distancia. Este apartamiento de la escuela respecto al afuera es puesto a prueba día a día cuando *lo social* irrumpe en el adentro escolar en forma de ‘problemas sociales’ que contrarían las rutinas y el uso previsto de tiempos y espacios en la escuela.

Por cierto, la atención a *lo social* en la institución suele ser pensada como descentramiento y/o desdibujamiento complementario de la finalidad pedagógica, desplazada entonces por funciones asistenciales, administrativas, burocráticas que incumplen otras organizaciones públicas (Rotondi, 2008). No obstante, la relación entre enseñanza y asistencia resulta una falsa antinomia en tanto se construye, como sostiene Antelo (2005), a través del siguiente artificio: quien asiste no enseña, y quien enseña no asiste. En esta línea, la institución educativa por excelencia no asiste; incluso, no debe asistir. Se pone de manifiesto la valoración del cuidado intelectual sobre las formas menos intelectuales del cuidado en la institución escolar. No obstante, el modo dicotómico como se ha construido esta relación abre fértiles interrogantes, teniendo en cuenta que “La escuela moderna ha sido desde sus orígenes un lugar privilegiado y organizador de la asistencia estatal y de la beneficencia privada destinada a los niños.” (Santillán y Cerletti, 2011:13). Más específicamente,

“En nuestro país la copa de leche se instala en las escuelas en 1806 y a partir de 1914 se incluye por primera vez en el presupuesto escolar una partida destinada a gastos de alimentación. A mediados del siglo XX, se instala el Programa de Comedores Escolares, de alcance nacional, dando cuenta de que la escuela desde sus orígenes ha construido un espacio a través del cual se han instrumentado políticas sociales.” (Thisted, en Santillán y Cerletti, op. cit.).

La investigación realizada (Amilibia, op. cit.), dio cuenta de tensiones entre *lo social* que permea la finalidad pedagógica de la escuela en relación con la cual se circunscribe cómo y qué de lo social en su conjunto es mirado y abordado en esa institución. En algunos discursos relevados durante el trabajo de campo se muestra la existencia a nivel institucional de una circunscripción tajante, una especie de encapsulamiento de lo disruptivo en lo que en principio es armónico y homogéneo: el orden escolar. Esa forma de construcción escolar de lo social suele ser vivenciada de manera conflictiva por lxs Orientadorxs Sociales de los EOE; en ese sentido manifestaba una profesional: “*Muchas veces me cuesta estar manejando lo que tiene que ver con los contextos familiares y sociales solo desde el ámbito escolar, en esta cosa ligada únicamente a lo pedagógico.*” (Andrea)<sup>2</sup>.

La inherente centralidad de la finalidad pedagógica fue simbolizada y vivenciada en muchos casos por lxs Orientadorxs Sociales como jerarquización, como ordenación de aspectos separados: primero lo pedagógico, luego *lo social*. No obstante, esta

---

2. Los nombres de lxs interlocutorxs son ficticios, a fin de resguardar las identidades personales de lxs profesionales.

construcción se vio interrogada por algunxs profesionales, como se observa en el siguiente testimonio:

*“Lo pedagógico me parece importante hasta ahí; no me podés pedir primero lo pedagógico si hay un pibe que está sufriendo por una vulneración de derechos, si hay un pibe que tiene hambre, que es golpeado. Me parece que lo pedagógico, sí, está bien, la escuela para eso está, pero ya es como una vidriera de la sociedad; en cualquier ciudad, vas a una escuela y podés percibir un montón de cosas que pasan en la sociedad.” (Clelia).*

O en esta expresión de otra profesional, al hablar de situaciones de alumnx que vivían en Hogares de Niños:

*“(…) tenemos mucho contacto con los Hogares porque, aunque acá como escuela uno se centra más en lo pedagógico, en estas cuestiones ya no es tanto lo pedagógico, queda un poco secundario eso. Nos centramos en fortalecer sus subjetividades porque están muy deterioradas, tienen situaciones muy complejas y acá aflora todo, todas las cuestiones que tienen adentro.” (Julieta).*

En los dichos, la afirmación instituida: “primero lo pedagógico” se convierte en pregunta y, en la reflexión sobre la propia experiencia de intervención, se invierte “un poco” la ordenación.

¿Qué se muestra en las enunciaciones? Al considerar la institucionalidad de las intervenciones profesionales en foco, algo no menor: la vinculación profunda entre la educación escolar y la noción de cuidado.

Al abordar esa relación, Dussel y Southwell (2005) sostienen: “(…) la vinculación entre el cuidado y la responsabilidad desde una perspectiva política-pedagógica, dado que el sostenimiento de una posición de adultos, que construye un lugar de cuidado para los otros, nutre la construcción de una posición pedagógica y responde a preguntas éticas y políticas.” (30).

En esta línea de análisis, la separación dicotomizante entre la finalidad pedagógica de la escuela y la atención a *lo social* escolar se diluye para pensarse como complementación:

*“Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece -y que ha definido el sentido de su existencia- consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, (...). El conocimiento, brindado en toda su potencialidad e incompletud es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción, contra lo que proponía Kant, es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela.” (Ídem).*

Así pues, la ligazón, su peso y comprensión, entre la finalidad pedagógica y la atención a lo social - como políticas de asistencia, de cuidado- en la escuela resulta clave; en este vínculo *alumnx* y *niñx* se encuentran como *sujeto*. Al decir de Zelmanovich:

“(…) los intercambios que se producen en la escena de enseñanza encuentran su potencialidad en la capacidad de ligar en los cuidados aquello que no estaba. Es en esta ligazón donde se constituye el sujeto como tal, y en el mismo movimiento se anuncia también el objeto, el mundo cognoscible.” (2005: 40).

En este sentido, la atención a *lo social* en forma *de* intervenciones de asistencia y cuidado podrían potenciar, y en ocasiones ser condición del sostenimiento de la finalidad pedagógica de la escuela, a través de una incidencia favorable en la dirección de allanar cuestiones vinculares y de contexto en la consecución de aprendizajes y enseñanzas esperados y requeridos.

Entonces, ¿Por qué la fuerte descalificación de la asistencia en la escuela desde el sentido común? Según Antelo (op. cit.) en este descrédito se expresa la incomodidad por el desprestigio que sufre el/a educador/a escolar en cuanto se asimila su función a la idea de servicio, de atención, de “señora que cuida”. Esta dicotomía “ignora la fértil sociedad que la enseñanza ha tenido (y aún tiene) con las ideas de asistencia, crianza o educación.” (36). Expresa el autor: “¿Qué sucede si disolvemos la antinomia? ¿Qué queda por ver? La conexión, la conexión siempre móvil entre los términos.” (Ídem).

También, como manifestamos al momento de la investigación, es posible postular en torno al malestar por la asistencia en la escuela y la antinomia que conlleva, que podría relacionarse con la constatación cotidiana que una gran cantidad de alumnxs no tiene garantizados derechos básicos que permiten concurrir y permanecer en la institución en condiciones que promuevan los aprendizajes esperados, la constatación de *niñxs descuidadx*s. No obstante, las políticas públicas- educativas en este caso- que omitieran la consideración del cuidado en el aquí y ahora, resultarían en sujetos (más) descuidados y *ausentes*; en este sentido

“Enseñanza y asistencia no sólo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. (...) Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes.” (Antelo, op. cit.: 37).

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Las reflexiones aquí presentadas tienen en este tiempo de pandemia, un carácter de confirmación en el propio recorrido de indagación etnográfica, orientado a conocer representaciones y prácticas acerca de cómo se interviene en la escuela con lxs niñxs-alumnxs, en términos de cuidado y participación infantil.

Tomando nuevamente a Antelo (op. cit.), pensamos que considerar la vinculación compleja entre la asistencia -como cuidado-, con el conocimiento -como lo que es objeto de enseñanza- y los aprendizajes en la escuela, abre la posibilidad de analizar las intervenciones con niñxs en ese espacio institucional sin caer en reduccionismos

dicotomizantes que tienden a conservar imágenes cristalizadas y superficiales de lo que acontece cotidianamente en las escuelas.

En una línea de análisis que retoma elementos de la pedagogía crítica, es posible afirmar que la enseñanza y la asistencia como cuidado se requieren debido a que la enseñanza escolar sin la *complementación* del cuidado se vuelve menos democrática, más reproductora de inequidades. La versión más deseable de la asistencia, como atención de *lo social* en la escuela, parece ser esa que, orientada por el reconocimiento de trayectorias escolares reales, cuida para que el niño pueda aprender, o aprender más. Ya que, como expresan Dussel y Southwell (op. cit.), la multiplicidad de demandas que recibe la escuela no debiera resultar en asumir con el/x niñx “una completa responsabilidad educativa en una situación de respaldos frágiles, pero sí ser responsable con él de un mundo en común y de habilitar un delimitado espacio de cuidado.” (30).

## BIBLIOGRAFÍA

- Amilibia, I. (2017) “Trabajo Social y escuelas primarias. Perspectivas de trabajadores sociales que integran Equipos de Orientación Escolar en el partido de La Plata”. Tesis de maestría. Maestría en Trabajo Social - UNLP.
- Antelo, E. (2005) “La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia.” *El Monitor de la educación* (4) Dossier: Cuidar enseñando. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Págs. 36-37.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005) “En busca de otras formas de cuidado.” *El Monitor de la educación* (4) Dossier: Cuidar enseñando. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Págs. 26-32.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? En: Pineau, Dussel, Caruso (2001) *La máquina de educar*. Bs. As.: Paidós. Págs. 27-52.
- Rotondi, G. (2008) “Desafíos a la intervención institucional en escuelas.” *Perspectivas. Revista de Trabajo Social*, año 5, (5). Págs. 19-26.
- Santillán, L. y Cerletti, L. “Familias y escuela: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación.” *Boletín de Antropología y Educación*, (2), 3. Págs. 7-16.
- Zelmanovich, P. (2005) “Arte y parte del cuidado en la enseñanza.” *El Monitor de la educación* (4). Dossier: Cuidar enseñando. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Págs. 38-40.