

ESCUELA E INFANCIAS EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD.  
Reflexiones en pandemia a partir de experiencias en un jardín  
de infantes de Río Cuarto

School and childhood in contexts of inequality. Reflections during the pandemic based on experiences in a kindergarten in Río Cuarto

Schule und Kindheit im Kontext von Ungleichheit. Überlegungen während der Pandemie auf der Grundlage von Erfahrungen in einem Kindergarten in Río Cuarto

*Maria Noelia Galetto y María Alejandra Benegas*

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

mnoeliagaletto@gmail.com

benegasale@gmail.com

Recibido: 02-07-2022 Aceptado: 19-08-2022

*Maria Noelia Galetto* es Especialista en Estudios Culturales de Prácticas e Identidades en Contextos de Globalización (Universidad Nacional de Río Cuarto, UNRC). Profesora y Licenciada en Educación Inicial (UNRC). Doctoranda avanzada en Ciencias Sociales (UNRC). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en el Departamento de Educación Inicial y como Ayudante de Primera en el Departamento de Ciencias de la Educación (FCH, UNRC). Es Integrante del equipo de investigación del proyecto aprobado por SeCyT-UNRC: "Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza". Línea de investigación: educación, interculturalidad e infancias latinoamericanas. Entre las publicaciones recientes más relevantes se encuentra: "Interculturalidad y educación liberadora. Experiencias en una institución educativa de nivel inicial de Argentina" (2020) en el libro *Religión como fuente de un desarrollo liberador. 50 años de la conferencia*

---

© erasmus. Revista para el diálogo intercultural.

La revista científica de la Fundación ICALA - ISSN (en línea): 2718-6288

<http://www.icala.org.ar/erasmus/erasmus.html> – Contacto: [michelini.rio \(at\) gmail.com](mailto:michelini.rio(at)gmail.com)

Licencia de Creative Commons. Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



del *Episcopado Latinoamericano en Medellín. Continuidades y rupturas*. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Y 2021, en coautoría, “Salud, educación y pobreza en tiempos de coronavirus. Sobre abordajes reales y posibles” en el libro *Justicia como Equidad*. Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

*María Alejandra Benegas* es Magister en Educación y Universidad (UNRC). Especialista en Docencia Universitaria (UNRC). Psicopedagoga (Universidad Católica Argentina, UCA). Docente adjunta responsable en Pedagogía en el Departamento de Educación Inicial (FCH, UNRC). Docente investigadora de proyectos en investigación (UNRC). Integrante del equipo de investigación del proyecto: “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”. Co autora de libros, autora y coautora de capítulos de libros y de revistas especializadas en relación con el tema de investigación como también con la formación y la práctica docente. Las dos últimas publicaciones en coautoría vinculadas con el tema investigativo son: “Estudio de los entramados y desencuentros entre educación y salud en comunidades en situación de pobreza”; “Enlaces entre educación y salud. Hacia sinergias inclusivas en comunidades de situación de pobreza”. 2020-2021. Río Cuarto: Ediciones del ICALA. Directora y co directora de tesinas de grado. Codirectora de tesis de posgrado. Expositora en eventos científicos. Coordinadora de varios proyectos institucionales (FCH-UNRC).

**Cita sugerida:** M. N. Galetto y M. A. Benegas (2022). Escuela e infancias en contextos de desigualdad. Reflexiones en pandemia a partir de experiencias en un jardín de infantes de Río Cuarto. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, 24.

### Resumen

Este artículo busca reflejar las articulaciones que pueden establecerse entre la comprensión de las infancias y la educación en el barrio Jardín Norte, un sector vulnerado de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). A partir de una entrevista con la directora del nivel inicial, recuperamos los sentidos y los significados que ella le atribuye a esta relación. Algunas preguntas que orientan este trabajo son: ¿Qué imágenes se construyen sobre el barrio Jardín Norte y su escuela? ¿Cómo se entienden las infancias que concurren a la institución educativa de nivel inicial? ¿Cómo se piensa la educación en relación con las infancias? A continuación, se analizan dos dimensiones, elaboradas a partir de la información emergente y desde una perspectiva cualitativa interpretativa, que son: “escuela y sus relaciones con el barrio” e “infancias en contextos socioculturales y educativos de pobreza”. Se concluye con la idea de que el hecho de referir a otras infancias, escuelas, familias y vulneraciones nos permite pensar en simultáneo

en la institución educativa como un espacio posible de transformación y un territorio de oportunidades para las infancias en contextos de desigualdad.

Palabras clave: Infancias vulneradas; Otredad(es); Barrio; Educación; Desigualdad.

#### *Abstract*

This article explores the articulations that can be established between understandings of childhood and education in the Jardín Norte neighbourhood, a vulnerable neighbourhood in Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Based on an interview with the director of the kindergarten, we have elaborated the senses and meanings she attributes to this relationship. Some of the questions that guide this work are: What images are constructed about the Jardín Norte neighbourhood and its school? How are the children understood who attend the pre-school class? How is education thought in relation to children? Then, based on the information obtained and from a qualitative interpretative perspective, two dimensions are analysed: "school and its relationship to the neighbourhood" and "childhood in socio-cultural and educational contexts of poverty". It concludes with the idea that the fact of referring to other childhoods, schools, families and violations allows us to simultaneously think about the educational institution as a possible space for transformation and a territory of opportunities for children in contexts of inequalities.

Keywords: Childhoods at risk; Otherness(es); Neighbourhood; Education; Inequality.

#### *Zusammenfassung*

In diesem Artikel wird untersucht, welche Artikulationen zwischen dem Verständnis von Kindheit und Bildung im Stadtteil Jardín Norte, einem gefährdeten Stadtviertel von Río Cuarto (Córdoba, Argentinien), hergestellt werden können. Auf der Grundlage eines Interviews mit der Leiterin des Kindergartens haben wir die Sinne und Bedeutungen, die sie dieser Beziehung zuschreibt, herausgearbeitet. Einige der Fragen, die diese Arbeit leiten, sind: Welche Bilder werden über das Stadtviertel Jardín Norte und seine Schule konstruiert? Wie werden die Kinder verstanden, die die Vorschulklasse besuchen? Wie wird Bildung in Bezug auf Kinder gedacht? Anschließend werden auf der Grundlage der gewonnenen Informationen und aus einer qualitativen interpretativen Perspektive zwei Dimensionen analysiert: "Die Schule und ihre Beziehung zum Stadtviertel" und "Kinder in soziokulturellen und bildungspolitischen Kontexten der Armut". Wir schließen mit der Idee, dass die Tatsache des Verweizens auf andere Kindheiten, Schulen, Familien und Verletzungen es uns erlaubt, die Bildungseinrichtung gleichzeitig als einen möglichen Raum für Veränderung und als ein Gebiet der Chancen für Kinder in Kontexten der Ungleichheit zu betrachten.

Schlüsselwörter: Gefährdete Kindheit; Anderssein; Stadtteil; Bildung; Ungleichheit.

## 1. Presentación

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado: “Entramados y desencuentros entre educación y salud: la tensión exclusión-inclusión en comunidades en situación de pobreza”<sup>1</sup>. Este proyecto parte de la comprensión de que, en los últimos tiempos, la realidad social muestra los entramados y los desencuentros que se generan entre educación y salud, concretamente en las relaciones entre escuelas y Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS). En ellos reconocemos que los procesos de inclusión y de exclusión se relacionan con las condiciones de vida de niñas, niños, adolescentes y sus familias en situación de pobreza.

Las integrantes del proyecto consideramos que los entramados entre salud y educación promueven el desarrollo humano integral en las comunidades y, principalmente, en las niñas y los niños; por eso, sostenemos que es fundamental para el estudio caracterizar las infancias en nuestro contexto. En los países de América Latina -entre ellos, Argentina-, las infancias están atravesadas por procesos de desigualdades sociales y de diversidades culturales. Al reflexionar sobre ellas es necesario hacerlo en relación con el ámbito histórico y social, y, podríamos agregar, educativo y sanitario. (Colángelo, 2013) En otras palabras, las infancias tienen que ser pensadas y repensadas en contexto. En el marco del proyecto de investigación, el presente artículo pretende comprender la articulación entre el barrio, las infancias y la educación en Jardín Norte, un sector vulnerado de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Como explica Redondo (2021), pensar hoy las infancias latinoamericanas y sus

---

<sup>1</sup> Directora: Mgter. Sonia de la Barrera y co-directora: Dra. Paula Juárez. Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Proyecto integrante del Programa de Investigación: “Escenarios político-educativos y de la salud: hacia la recuperación de derechos sociales en poblaciones vulneradas y la construcción de categorías en clave latinoamericana”. Dirigido por Sonia de la Barrera, Marcela Ferrari y Silvia Luján. Res. C. S. N° 083/20. Los objetivos generales de la investigación son: a) Conocer los entramados o los desencuentros entre educación y salud, materializados en las relaciones que se generan -o no- entre escuelas y CAPS en comunidades en situación de pobreza, identificando procesos de inclusión o exclusión en relación con las poblaciones de niños, niñas, adolescentes y sus familias, y b) Analizar concepciones y prácticas de los trabajadores de la educación y de la salud pública y cómo éstas generarían procesos de inclusión y/o de exclusión en la vida de niños, niñas, adolescentes y sus familias.

relaciones con la educación es una tarea de carácter urgente, que nos involucra a todas y todos, fundamentalmente, a las y los educadores.

En cuanto a los aspectos metodológicos del estudio cabe señalar que, desde una metodología cualitativa, hemos realizado una entrevista en profundidad a la directora del jardín de infantes ubicado en Barrio Jardín Norte, con modalidad virtual, a fines del año 2021.<sup>2</sup> Como enfoque de investigación empleamos el estudio de casos.<sup>3</sup>

En los espacios escolares *entran en juego* múltiples variables que abrevan en las escuelas como: el barrio al que pertenece y otras instituciones que allí se ubican, la situación social, las culturas y las nacionalidades de los miembros de la comunidad educativa. (Sinisi, 2007) Por eso, en este artículo nos proponemos comprender, desde los sentidos y los significados que la directora del nivel inicial le atribuye, a las infancias y la educación en contexto, es decir, en Barrio Jardín Norte.

Las preguntas que guían este artículo son ¿Qué imágenes se construyen sobre el Barrio Jardín Norte y su escuela? ¿Cómo se entienden las infancias que concurren a la institución educativa de nivel inicial? ¿Cómo se piensa la educación en relación con las infancias?

A continuación presentamos, a partir de la información recabada y en diálogo con estos interrogantes, las dimensiones y las categorías de análisis elaboradas. La primera dimensión se denomina “*la escuela y sus relaciones con el barrio*”, y las categorías que la integran son: 1) barrio, escuela y sus construcciones desde

---

<sup>2</sup> En relación con nuestro posicionamiento, Vasilachis de Gialdino (1992, 2006) considera que se trata de una metodología interesada por las historias, los comportamientos, las experiencias, las interacciones, las acciones y los sentidos que las personas les confieren. En este sentido, Denzin y Lincoln (2011) entienden esa metodología como una actividad situada que consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, desde el estudio de los fenómenos en sus propios escenarios, buscando interpretarlos a partir de los significados y los sentidos que los sujetos les otorgan.

<sup>3</sup> Según Stake (1998, p. 11), el estudio de casos “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Además, es importante mencionar que el estudio es instrumental ya que se realiza en situaciones en las que se debe investigar una situación paradójica, una necesidad de comprensión más amplia y el caso es un instrumento para comprender algo ajeno a él y más general. (Stake, 1998) En el estudio de caso instrumental (Neiman y Quaranta, 2006), el interés es un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar con el fin de desarrollar conocimiento a partir de su estudio.

la peligrosidad y la estigmatización y 2) contextualización del jardín de infantes y las realidades socio-culturales de la comunidad. La segunda dimensión refiere a “*infancias en contextos socioculturales y educativos de pobreza*”, y las categorías que la componen son: 1) infancias vulneradas y 2) la apuesta por la escuela como territorio de oportunidades para las infancias. La primera categoría está conformada por dos subcategorías: a) contextos familiares atravesados por desigualdades, y b) infancias desconectadas de la tecnología en contexto de pandemia. El artículo cierra con una referencia a las reflexiones y las nuevas preguntas a las que invita el análisis realizado con el fin de continuar repensando las temáticas abordadas.

## **2. Infancias situadas en un escenario barrial sobre el que se construyen imágenes negativas**

### **2.1 Escuela y sus relaciones con el barrio**

Para dar comienzo al análisis<sup>4</sup> consideramos que es importante presentar la dimensión “*escuela y sus relaciones con el barrio*”. Jardín Norte es un barrio vulnerado de la ciudad de Río Cuarto en el que hay una institución educativa de gestión pública.

La escuela no es una institución que se encuentra aislada, sino que está permanentemente manteniendo relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias con el entorno que la rodea, es decir, con el barrio en el que está ubicada y su población. (Montesinos y Pallma, 2007; Sinisi, 2007) En los espacios educativos, generalmente, hay heterogeneidad social, étnica y/o cultural entre sus miembros, lo cual hace que varíe, de uno a otro, el modo de relacionarse entre los actores escolares,<sup>5</sup> los tipos de vínculos y las relaciones

---

<sup>4</sup> Es importante señalar que, desde una perspectiva socioantropológica y educativa, el análisis no tiene intención de juzgar y evaluar. Se pretende comprender las concepciones y las prácticas desde las voces de los actores involucrados, y, como parte de estos procesos, pensarlas y repensarlas de manera conjunta con el fin de construir propuestas alternativas y lograr la transformación de ciertas situaciones y experiencias.

<sup>5</sup> Con *actores escolares* se alude a docentes, directivos, auxiliares, estudiantes y familias.

que se establecen entre ellos y ellas, y la presencia o ausencia de las relaciones de poder y dominación. Por lo que, en cada escuela, y, podríamos agregar, en cada barrio ocurre de un modo determinado la construcción de la(s) *alteridad(es)* o la(s) *otredad(es)*.

La *alteridad*, que surge del contacto cultural y se refiere y remite constantemente a él, hace posible captar el fenómeno de lo humano de un modo especial. (Krotz, 1994) Para pensar las realidades que estamos analizando en nuestra investigación nos parece pertinente hablar de la construcción de la(s) *otredad(es)* desde las diversidades y las desigualdades, por lo que, diríamos, que la alteridad surge del contacto socio-cultural. En consecuencia, la *alteridad* siempre se refiere, en relación con la pertenencia grupal propia, a *otros*, quienes son considerados miembros de una cultura, herederos de una tradición, representantes de una colectividad y tienen una forma de vida diferente de *otros*. En nuestro trabajo nos detendremos a analizar principalmente las imágenes negativas relacionadas con la peligrosidad y la estigmatización que se construyen sobre el Barrio Jardín Norte y su escuela.

Respecto de la categoría “*barrio, escuela y sus construcciones desde la peligrosidad y la estigmatización*”, podemos mencionar que, en la entrevista, la directora explica que las realidades del barrio, atravesadas por procesos de desigualdad, son complejas, ya que, por ejemplo, circula la droga, se produjeron muertes por ajustes de cuenta y hay tensiones entre los habitantes de dos barrios próximos. Al respecto, ella expresa:

“Y, tenemos una realidad que es bastante complicada. Ahora este año 21 ha sido más tranquilo. Bueno durante la pandemia no tuvimos ninguna situación de daño ni de esas cosas. Pero, por ejemplo, los años 15 y 16 fueron muy complicados, tuvimos dos muertes de ajustes de cuentas” (Entrevista a la directora de NI, 2021<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> Las citas a las que se hace referencia en el trabajo son fragmentos de la entrevista realizada a la directora del jardín de infantes, por lo que la identificamos sólo en esta primera ocasión como: Entrevista a la directora de NI, 2021.

“En la placita tuvimos muchos problemas de drogas, porque ahí se hacían las reparticiones, las ventas. Eso se había erradicado con la policía barrial (...)”.

Además, se generan tensiones entre barrios cercanos, y hay imágenes negativas que se construyen sobre la zona de Jardín Norte. La entrevistada nos explica lo siguiente:

“Ahí hay una relación entre las 130 viviendas y el Jardín Norte, y algo del I.P.V. Banda Norte<sup>7</sup>. Viste que en las zonificaciones de la droga que tienen ellos, vos no te podés meter en un lugar que ya tienen sus clientes... Bueno, va por ese lado. La 130 tiene el dispensario y Jardín Norte tiene la escuela, entonces Jardín Norte tienen que ir al dispensario 130 y ellos tienen que venir a la escuela, es como si fueran propiedad del uno y del otro (...)”.

“(...) en Jardín Norte tenemos la vecinal, la nuestra, la vecinal de Barrio Jardín que también tiene una guardería. ‘Indiecitos’ se llama la nuestra. El barrio tiene los nombres (...) de todos los indios, por eso, le dicen el barrio de los indios (...) uno de los motivos es porque dicen que son unos indios, pero, en realidad, no es por eso sino por los nombres de todas las calles”.

En esos fragmentos de entrevista se manifiestan las tensiones entre los barrios, así como también imágenes negativas, construidas socialmente y, muchas veces, naturalizadas, que se focalizan en la *peligrosidad* de dichos lugares y sus pobladores. (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015) Se refleja cómo ese barrio se construye desde la *otredad* y la *estigmatización*, y, por ende, también esas imágenes negativas refieren a la escuela, las instituciones y los sujetos que las integran. Al respecto nos preguntamos: ¿Por qué la denominación de *indios* a ese barrio de la ciudad? ¿Quiénes lo denominan y lo construyen de esa manera? ¿Cómo se piensa la escuela, por ejemplo, de ese sector?

Respecto de la categoría “*contextualización del jardín de infantes y las realidades socio-culturales de la comunidad*” podemos decir que la institución

---

<sup>7</sup> El I.P.V. Banda Norte es un barrio de la ciudad.

educativa, que está situada en Barrio Jardín Norte, es de gestión pública y que hay salas de 3, 4 y 5 años en turno mañana y turno tarde. La escuela tiene el Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICor), por lo que, los niños y las niñas desayunan, almuerzan y meriendan allí. Al hacer referencia a las *realidades socio-culturales de las familias*, la directora nos comenta que la mayoría de las madres y padres tienen empleos caracterizados por la precariedad laboral, es decir, trabajos *en negro*. Ella expresa que hay:

“(…) mamás que trabajan en la casa y, otras, en la prostitución, muy jóvenes. Por ahí las chicas dicen: están sin hacer nada…Pero bueno, con la pandemia han puesto muchos comercios, quiosquitos. Ahora tenemos fotocopiadoras. Bueno, esto ha generado bastante movimiento y les ha dado una entrada más”.

Y, al hacer alusión a los padres, nos comenta:

“(…) están saliendo un poco más. Muchos son albañiles, trabajan de changas, tenemos bastantes en el campo o padres que se van a las máquinas y tardan un tiempo en regresar. También tenemos padres privados de la libertad por robos, robos a mano armada”.

En esas palabras se refleja que las realidades socio-culturales y familiares de los niños y niñas que asisten al jardín de infantes se encuentran atravesadas por procesos de desigualdad, ya que hay madres que trabajan de noche -en la prostitución-, algunos padres que hacen changas y otros que están privados de la libertad. Situaciones de gran complejidad, dado un trasfondo de injusticia social creciente y la falta de oportunidades. Ello puede verse reflejado en las salidas más extremas que encuentran algunos adultos de tales realidades, dada la inmediatez que requiere el sustento cotidiano, por ejemplo, ejerciendo de la prostitución, en el caso de las mujeres, o delinquiendo, en el caso de los hombres, actividades que, en ciertos casos, tienen como consecuencia la privación de la libertad.

Las desigualdades y las construcciones de peligrosidad y estigmatización acerca del barrio, que explicamos anteriormente, se suelen relacionar con las imágenes que se construyen de la escuela. Al respecto, Montesinos y Pallma (2007) explican que hay instituciones educativas que son consideradas como

polos de estigma y que, en consecuencia, se generan en torno a ellas estrategias de evitación. Esto hace que las familias del barrio objeto de estudio elijan otra escuela primaria para sus hijos e hijas. La directora nos comenta que, si bien las familias envían a sus niños y niñas a salas de 3 y 4 años, en sala de 5 los y las inscriben en otras escuelas para que terminen el nivel inicial y comiencen la primaria.

“Y la escuela no es que sea fea ni mala, chicas, la escuela (...) ha participado en tantas cosas educativas y pedagógicas tan buenas, pero bueno, la realidad del barrio sigue siendo un agravante. Te dicen ‘nooo, el jardín es hermoso, es divino, pero a la escuela no lo voy a mandar’... y bueno.”

Muchas veces -en este caso, las familias- estigmatizan o descalifican el establecimiento escolar, particularmente, la escuela primaria, en función de la peligrosidad y las características del barrio. (Neufeld y Thisted, 2007) En relación con esto podemos decir que, cuando se alude a los usos de la diversidad socio-cultural en su variante estigmatizante, se incluyen -por medio de concepciones y prácticas sobre los *otros*, ya sea sujetos, instituciones y/o barrios- formas silenciosas, globales y permanentes de discriminación, aunque en sus manifestaciones más naturalizadas, lo cual hace que estas situaciones no sean cuestionadas ni reflexionadas por los sujetos.

Las relaciones entre diferentes grupos humanos (Tamagno, 1988 en Neufeld y Thisted, 2007), siempre estuvieron y están vinculadas con las relaciones de poder, de pertenencia/exclusión, y de dominación/subordinación que se expresan por medio de las prácticas cotidianas e imágenes negativas, como son, en este caso, las del barrio y la escuela primaria. En este sentido vemos como las estigmatizaciones e imágenes negativas que *recaen* sobre el barrio avanzan sobre la escuela y funcionan como *manchas estigmatizantes*. (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015) Se refleja así que las desigualdades y las construcciones de la(s) *otredad(es)* se expresan de múltiples modos, articulando problemáticas más amplias que interpelan al barrio y la escuela.

Entonces cabe preguntarnos: ¿Cómo repensar las construcciones sobre ese barrio y esa escuela de la ciudad? ¿Cómo deconstruir esas imágenes negativas

y estigmatizantes? ¿Cómo se relacionan esas configuraciones con las infancias y las familias que concurren al jardín de infantes? ¿Cómo son y se construyen esas infancias en la institución educativa?

## 2.2 Infancias en contextos socioculturales y educativos de pobreza

Respecto de la dimensión “*infancias en contextos socioculturales y educativos de pobreza*” podemos señalar que, al hacer referencia a las situaciones de las infancias en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, se refleja “con crudeza una profunda desigualdad social que produce efectos (...) singulares en las nuevas generaciones” (Redondo, 2015, p. 155). Estas experiencias también interpelan las realidades de los barrios vulnerados de nuestra ciudad. La pobreza infantil, las marcas tempranas de la marginalidad y, además, la exclusión se relacionan muchas veces con los destinos y las biografías anticipadas (Frigerio, 1992 en Redondo, 2015), que parecen situar a las y los recién nacidos en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio, es decir, desde la cuna. (Redondo, 2015)

Cuando pensamos en los colectivos de sectores populares y pobres aparecen, entre otras cuestiones, las infancias como grupo social silenciado, debido a que son parte de sectores sociales históricamente excluidos, tanto económica como culturalmente; y, además, se desconoce su condición de actor social, capaz de comprender críticamente sus realidades y de actuar para transformarlas. (Melto y Muñoz Rodríguez, 2020) En relación con eso, los sectores vulnerados son construidos muchas veces por los discursos hegemónicos desde la carencia o la criminalización. (Melto y Muñoz Rodríguez, 2020; Redondo, 2021) Y aquí aparece otra vez la mirada negativa y estigmatizante hacia ciertos sectores y/o grupos de la sociedad.

En el marco de la dimensión de análisis explicada desarrollaremos dos categorías: 1) *infancias vulneradas*, integradas por dos subcategorías: a) contextos familiares atravesados por desigualdades, y b) infancias desconectadas de la tecnología en contexto de pandemia; y 2) *la apuesta por la escuela como territorio de oportunidades para las infancias*.

En lo que refiere a la categoría “*infancias vulneradas*” en el barrio objeto de estudio, y particularmente en el jardín de infantes, la directora nos cuenta que ella percibe que “no hay igualdad de oportunidades para los niños y niñas que asisten a la institución educativa”. Este contexto, con su impronta de desigualdades sociales, culturales, educativas, etc., permea la vida cotidiana de docentes, niños y niñas y sus familias. (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015)

a) Respecto de la subcategoría “*contextos familiares atravesados por desigualdades*”, la directora, en reiteradas oportunidades, hace alusión a la *vulneración de los derechos* de las infancias que, a su entender, se manifiestan en diferentes ámbitos, entre ellos, en el *familiar* (por ejemplo, la no asistencia a la escuela, la *falta* de higiene de las pertenencias escolares de los niños y las niñas (toalla, vaso y plato), situaciones de violencia, entre otras).

La directora explica:

“La docente busca qué es lo que está pasando en la familia, por qué el niño no asiste a la escuela. Ese es el primer derecho digamos vulnerado ‘no lo levantó, no lo llevó, no tiene ganas’. ¡No! Después viene el niño y dice ‘mi mamá no me trajo y yo le dije que la seño me dijo que no falte’ y no lo llevó. En determinadas familias hay mucho de eso”.

Al pensar en las relaciones entre familias y escuelas, Santillán y Cerletti (2011) expresan que, al momento de explicar las características de los grupos de estudiantes y, específicamente, cuando los y las docentes relatan los *problemas* de los niños y las niñas y sus *fallas*, las familias suelen estar en el primer plano de sus explicaciones. Desde esta perspectiva, muchas veces, como se refleja en la situación que comenta la directora, se suelen remarcar las *faltas* de las familias, interpretadas como diferencias de valor, abandono o desinterés. Sin embargo, al respecto nos preguntarnos: ¿Por qué esas familias no llevan a sus hijos e hijas a la escuela? ¿Cómo sus vidas cotidianas, sus trabajos, etc. se relacionan con el hecho de no llevar a sus niños y niñas al jardín de infantes? ¿Qué valoraciones hacen estas familias de la escuela? ¿Qué experiencias propias han logrado construir estos padres y madres con la escuela? ¿Cómo

problematizar y deconstruir esas imágenes negativas acerca de las familias y comprender sus realidades?

Neufeld, Santillán y Cerletti (2015, p. 1143) afirman que: “Los discursos que en las últimas décadas han hegemonizado -y aún inciden fuertemente- las concepciones sobre la escolarización y educación infantil tienden a señalar, desde sobreentendidos y valores morales no visibilizados como tales, a las familias de los niños”. En relación con esto, para muchos y muchas docentes, las características del entorno inmediato de los niños y las niñas -usualmente vinculado con las familias-, y las prácticas que los adultos realicen respecto de la escuela son vistas como condición necesaria para el desarrollo de las escolaridades infantiles. (Santillán y Cerletti, 2011) En este sentido, no podemos desatender que en algunos contextos socio-culturales, como es en el caso objeto de estudio, las interacciones entre las familias y las escuelas se entrecruzan, además, con un escenario permeado por situaciones de desigualdad que consideramos es necesario conocer y comprender al momento de reflexionar sobre esas relaciones. Coincidimos con Neufeld, Santillán y Cerletti (2015) que la apuesta es problematizar aquellas construcciones negativas sobre las familias para dar lugar a transformaciones y reconfiguraciones que nos permitan comprender *desde dentro* sus realidades sociales y culturales.

Otro aspecto al que alude la directora y que genera tensiones en las relaciones entre la escuela y las familias es la cuestión de la higiene de los elementos personales de los niños y las niñas.

“Un día lunes abris la mochila y te encontrás con una toalla que (...) uno la tironea porque está toda pegada desde el viernes. A ese niño no lo vieron el viernes ni le sacaron todas sus cositas, no las lavaron, no las higienizaron y menos se las prepararon para el lunes. Esto dice un montón de cosas de las que están pasando ¿No? De esa vulneración”.

Esta situación particular sobre la higiene de elementos personales, desde la visión de la entrevistada, refiere a una vulneración de derechos de esos niños y niñas, situación que se entrecruza y *pone en tensión* la atención y el cuidado en el marco de un contexto de pobreza en el que viven esas familias que no es ajeno a sus realidades. En este fragmento de la entrevista se manifiestan

imágenes negativas, construidas sobre los *otros*: en este caso, las familias; imágenes que muchas veces se naturalizan, y que, desde un posicionamiento crítico y reflexivo, se buscan problematizar y desnaturalizar, teniendo en cuenta las realidades sociales y culturales en que esas familias viven.

Para profundizar y repensar el análisis de esa situación nos preguntamos: ¿Cuáles son las condiciones concretas de existencia de esas familias? ¿Qué derechos han sido vulnerados en estas familias para que no puedan llevar una vida digna? ¿Cuáles son las posibilidades reales de higiene y aseo que tienen estas familias para brindarles a sus hijos e hijas? ¿Qué factores operan para que el adulto responsable, de esos niños y niñas, omitan, olviden o no hayan logrado construir la práctica cotidiana de revisar las pertenencias escolares? ¿Cómo eso que es interpretado muchas veces como *descuido* se enlaza con una cadena de vulneración de derechos que viene de más arriba (por ejemplo, de la propia omisión que el Estado hace de ellos) y que los tiene a ellos como principales afectados?

Consideramos que hay que desnaturalizar y deconstruir esas formas hegemónicas que, muchas veces, se construyen hacia las familias de sectores vulnerados. Para ello tenemos que reflexionar acerca de las tramas y los escenarios sociales, culturales, económicos, etc. más amplios que atraviesan las vidas cotidianas y las realidades de esas familias y sus hijos e hijas. (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015) Las autoras nos invitan a *ir un poco más allá* y nos proponen que, para abordar las relaciones entre las familias y la escuela, hay que comprender qué problemas *cruzan* a ambas instituciones, dejar de pensarlas como cuestiones escindidas y ver que, de algún modo, están unidas por los procesos de fragilidad social, más aún en un contexto de pobreza.

La directora, además, comenta que algunos niños y niñas que concurren al jardín de infantes son víctimas de violencia familiar y que, en su vida cotidiana, se reflejan diversas situaciones de desigualdad social. Al respecto, ella dice:

“De la higiene, de la salud, de la integridad física, de la violencia, muchos sufren violencia familiar de sus padres, que el niño cuente que hay armas en la casa.”

“(…) niños que cuentan cuando hay irrupciones policiales en la casa (…)”.

Las infancias pobres y/o excluidas -o, como dice la directora, las infancias vulneradas- están 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, y, a su vez, se constituyen en personas sujetadas a la privación, pero, al mismo tiempo, en sujetos deseantes de otros futuros. (Redondo, 2004) Entonces nos preguntamos: ¿Cómo problematizar estas situaciones en un contexto más amplio de desigualdades y vulneraciones de derechos? ¿Cómo y cuáles son las transformaciones que, desde nuestros lugares, podemos *tejer* y construir hacia esas realidades? ¿Cómo pensar a esos niños y niñas en tanto sujetos de derechos? ¿Cómo construir otros futuros para esas infancias?

En los relatos de la entrevistada se reflejan situaciones en relación con las infancias que dan cuenta de procesos de desigualdad, los cuales lamentablemente no son ajenas a escenarios más amplios, atravesados por injusticias sociales y opresiones hacia las familias, los barrios y las escuelas de sectores vulnerados. Por eso consideramos que tenemos que pensar y repensar las infancias latinoamericanas situadas, y esto nos lleva a problematizar, entre otras, las causas de desigualdades socioculturales y educativas más amplias, las relaciones de poder, las construcciones negativas sobre las familias, las escuelas y los barrios en contextos de pobreza. Para poder lograr transformaciones de esas experiencias creemos que es necesario comprender esas realidades *desde dentro* y a esos sujetos de manera situada.

b) En relación con la otra subcategoría “*infancias desconectadas de la tecnología en contexto de pandemia*”, podemos decir que las situaciones de desigualdad y vulneración de derechos se vieron más agravadas aún, y *quedaron al descubierto* en el contexto de pandemia por COVID-19. Entonces, nos preguntamos: ¿Cómo vivieron esas infancias la escolarización en dicho contexto?

La pandemia ha demostrado que no es solo una crisis sanitaria: “Es lo que las ciencias sociales califican de *hecho social total*, en el sentido de que convulsiona

el conjunto de las relaciones sociales, y conmociona a la totalidad de los actores, de las instituciones y los valores” (Ramonet, 2020, p. 1). Esta pandemia ha conmocionado y transformado el quehacer cotidiano de las instituciones, entre otras, el de las educativas.

En el contexto de pandemia, y desde una mirada atravesada por las desigualdades, es necesario pensar las infancias en relación con las experiencias colectivas, lo cual supone

“dar cuenta de los modos en los cuales el contexto de aislamiento agravó deudas pendientes con esta población, así como puso de manifiesto los aspectos en común con el deterioro progresivo de las condiciones de vida de las mayorías populares del país” (Diez, Hendel, Martínez y Novaro, 2020, p. 43).

Al decir de la directora, las infancias también se vieron vulneradas en relación con el acceso a la tecnología en las clases virtuales durante la pandemia. Este contexto socio-sanitario ha agravado y visibilizado aún más las situaciones de exclusión y marginalidad de los sectores vulnerados y, por ende, de las infancias. Al respecto, ella expresa que también se puede hablar de “niños vulnerados desde la virtualidad por no poder asistir a los encuentros que se proponían (...) Sin embargo, uno, como educador, lucha por eso, por una mejora”. Esta lucha, que comenta la entrevistada, hace referencia al momento de cerrar físicamente las escuelas por el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). En relación con esto, en el contexto de pandemia, “con las coordenadas clásicas (espacio-tiempo) radicalmente desordenadas (...), docentes de todos los niveles del sistema educativo han estado compelidos a actuar, a dar respuestas, a seguir educando, a seguir sosteniendo los sentidos de nuestro hacer” (Bedacarratx, 2020, p. 14). Pero para continuar con esos haceres educativos, las y los docentes tuvieron que trabajar conjuntamente con las familias de sus estudiantes.

Al respecto, Redondo (2021) dice que la escuela empieza a adquirir otro valor y de golpe las familias se hacen cargo de la crianza de sus hijos e hijas las 24 horas por 7 días. Comienza a haber un efecto de reconocimiento, según la autora, hacia los profesores y profesoras y hacia sus prácticas por hacer que la

escuela, de algún modo, llegue a los niños y niñas. Sin embargo, para eso fue necesario repensar y resignificar los vínculos entre las escuelas y las familias, entendiendo a estas últimas como mediadoras de las propuestas de enseñanza. La escuela, en nuestro país, se tuvo que acercar a las familias a través de diversos medios y modos. Los y las docentes y las autoridades educativas buscaron llevar adelante continuidades pedagógicas y educativas con un enorme esfuerzo, que, en esa situación, han variado muchísimo según los contextos socioculturales y familiares. ¿Cómo fueron esas continuidades o discontinuidades pedagógicas en contextos de pobreza? ¿Cómo se manifestó la *brecha digital* en algunos sectores de la sociedad?

Durante la pandemia el sistema educativo cambió y la enseñanza pasó a tener una modalidad virtual. En contextos de pobreza, en los que los y las estudiantes y los y las docentes dependen de los dispositivos tecnológicos y de una buena conectividad a internet para aprender y enseñar, las desigualdades en el acceso y el aumento de la brecha digital fueron un tema central y preocupante al momento de pensar en las continuidades pedagógicas. (Nota en Diario Página12, 2020)

En los sectores vulnerados de la sociedad, como es el Barrio Jardín Norte de nuestra ciudad, no todos los niños y niñas podían conectarse a las clases virtuales o entregar, en tiempo y forma, las tareas escolares que les solicitaban. Entonces, las y los docentes buscaron otros modos de acercar el material de trabajo a sus estudiantes. Las instituciones educativas fueron *avanzando*, como pudieron, en el contacto con los y las estudiantes y sus familias. (Diez, Hendel, Martínez y Novaro, 2020) En relación con esta problemática, la directora señala que “cuando las familias iban a buscar la caja PAICor, les entregaban los cuadernillos y hablaba, en ese momento, con las familias.” Diez, Hendel, Martínez y Novaro (2020) reconocen que la situación de aislamiento llevó a pensar y construir nuevas formas de mantener el contacto con los territorios y las escuelas.

Esta ardua tarea que sostuvo la escuela en pandemia es reconocida por Diker (2020, p. 1), quien expresa que “los docentes y las docentes pusieron la prioridad en sostener, (...) vínculos con sus estudiantes”. Los vínculos fueron lo prioritario;

sin embargo, también lo fue la sistematización de las tareas con el reinicio de clases virtuales para preservar la seguridad y la salud de los actores escolares y de la sociedad en general. La autora enfatiza que la vida escolar debía estar presente como parte de una trama de acompañamiento afectivo y cognitivo. Pero, a pesar de los esfuerzos, se sabía de las dificultades para la conexión a internet de los niños y las niñas, como comentaba la directora. Al respecto, ella señala:

“Durante la virtualidad no tuvieron posibilidades de conectarse, había un solo celular por familia. El celular se iba y volvía a la noche con la persona que lo tenía y regresaba tarde a trabajar. Igualmente, no tuvimos niños desvinculados (...)”

Al respecto, en estos sectores fue necesario reconocer las limitaciones que hubo en los dispositivos instalados y la desigualdad de contacto, principalmente, en familias en condiciones de mayor pobreza. (Diez, Hendel, Martínez y Novaro, 2020) Esto remarca, una vez más, la importancia de pensar la educación en relación con las realidades socio-culturales y familiares que viven los y las estudiantes, ya que, si bien en la actualidad, por lo general, se habla de las infancias como *nativos digitales*, los niños y niñas del Barrio Jardín Norte no tienen acceso a las tecnologías. (Diker, 2009) En estos contextos, como decía la directora, había un solo celular para toda la familia, lo cual visibilizó aún más las desigualdades socio-educativas de esos niños y niñas. Esto nos lleva a pensar nuevamente en esas *otras* infancias.

Ante estas *tensiones* entre infancias, escuela, familias, desigualdades, vulneraciones y derechos nos preguntamos: ¿Cuáles son los espacios de transformación y los territorios de oportunidades para las infancias?

La heterogeneidad en el campo del nivel inicial se ha hecho evidente en estos últimos tiempos y la pobreza *pone en jaque* una educación infantil que requiere, muchas veces, de mayor equipamiento, reestructuración edilicia y acciones sanitarias en pandemia y postpandemia, además, de conjugar todo eso con las configuraciones de las identidades infantiles. Sin embargo, las y los docentes y directivos, a pesar de esas condiciones, siguen *apostando* a la revalorización de la educación inicial, lo cual nos lleva a pensar y repensar, desde el trabajo

colectivo y conjunto, a los niños y niñas como sujetos de derecho y la escuela como un lugar de oportunidades y transformaciones.

Al hacer referencia a la categoría “*la apuesta por la escuela como territorio de oportunidades para las infancias*”, coincidimos con Redondo (2021, y en su entrevista con Haza y Sánchez, 2020), que en la actualidad no es suficiente quedarnos con *describir* y *denunciar* las desigualdades sociales y sus expresiones en el ámbito educativo, sino, por el contrario, tenemos que avanzar en una apuesta por recuperar, ampliar y profundizar las relaciones entre igualdad y educación. Por eso es necesario situar la educación desde un sentido político que ofrezca la posibilidad de transformación de la posición de los sujetos de la subalternidad al campo de los derechos. Esto sitúa

“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 garantizar como así lo expresa la Ley de Educación Nacional (LEN)” (Redondo, 2015, p. 164).

En la entrevista, la directora destaca el valor que ella reconoce en el jardín de infantes para esos niños y niñas, ya que les permite acercarse a un libro, al cine y a otras posibilidades que en estos barrios, desde su parecer, sólo la escuela puede dar. Al respecto, ella menciona:

“La escuela es el único acceso que van a tener. Desde los tres, cuatro, cinco no acceden a otra cosa. No acceden en la casa a un libro, arte, teatro, cine, alguna exposición. Desde la escuela es brindarles todo eso”.

“Los niños van felices a la escuela. Es un niño que ha estado mucho tiempo con la madre (...) en la sala de 4 y 5 no tenemos problemas de adaptación”.

La cuestión de las infancias remite a la natalidad y la capacidad de la sociedad de agregar algo propio al mundo. (Redondo, 2015, 2021) En este sentido, nuestra responsabilidad pública, como educadoras y educadores, con las generaciones nuevas se torna irrenunciable e indelegable. Es importante entonces volver a ligar la relación entre las infancias y la política, en el sentido de la acción y la praxis, y desplazar la preponderancia de las retóricas prolijas

sobre los derechos de las infancias que no transforman los núcleos centrales de la reproducción de las desigualdades. (Redondo, 2015, 2021) Esas transformaciones *desde la raíz* son necesarias y fundamentales para pensar en las infancias como sujetos sociales y políticos de derechos.

En vista de este mundo cargado de injusticias y desigualdades, Redondo (2015, p. 157) expresa que desde la escuela tenemos que imaginar, por ejemplo, “lo posiblemente otro’ y ‘lo humanamente otro’ al instalar la posibilidad siempre abierta de inauguración de un nuevo comienzo de la historia”. ¿Y qué mejor que pensar esos comienzos desde el nivel inicial? Nuestras infancias latinoamericanas, señala la autora, requieren ser *recibidas*; consideramos que un espacio para ello es la escuela. En este sentido, se entiende el *recibir* como hacer lugar y abrir un espacio digno para ser habitado, en el que los derechos de las infancias sean reconocidos, y los niños y niñas sean considerados como protagonistas. Enseñar y educar, desde la comprensión, la escucha y el reconocimiento son prácticas que expresan un modo de estar en el mundo y representan, sin lugar a dudas, la manera de asumir un compromiso *urgente* con las infancias latinoamericanas. (Redondo, 2015, 2021)

Hay un proyecto que intenta ser de carácter emancipatorio (Bustelo, 2007 en Redondo, 2015), en el que es necesario recrear otro comienzo para las infancias, principalmente, en aquellos sectores sociales oprimidos. Allí es donde tenemos que pensar si hay posibilidades de sostener y de imaginar un proyecto que aloje, por ejemplo, una pedagogía de las preguntas (Freire, 2013), o, como plantea Bambozzi (2005), tematizar la dominación, la dependencia, la denuncia de estructuras deshumanizadoras hacia prácticas de inclusión de las *otras* infancias con una sociedad que acompañe dichos procesos. Esto significa entender la educación como

“la posibilidad de transformar las realidades de injusticia y opresión desde su desenmascaramiento y la lucha por humanizar la vida desde un quehacer permanente en razón de la inconclusión de los seres humanos y del devenir de la realidad” (de la Barrera, Juárez, Vizzio, Benegas, Galetto y Verhaeghe, 2020, p. 98).

Educación que Freire (1997) caracterizó como aquella que se rehace constantemente en la praxis, como acto de intervención en el mundo que procura cambios radicales en la sociedad, en campos como la economía, las relaciones humanas, la propiedad, el derecho al trabajo, la tierra, la educación y la salud. Es la llamada concepción problematizadora, liberadora y crítica de la educación. La directora, a su vez, refiere a aquellos niños, niñas y jóvenes que continúan la escolaridad más allá del jardín de infantes:

“Cuando uno ve a un chico que va a las escuelas P<sub>Ro</sub>-A<sup>8</sup> es increíble la satisfacción que se siente. El hecho de acompañarlo en estos trayectos a estos niños es muy importante. La educación para mí es eso, dar esas herramientas”.

A esta expresión, ella agrega:

“Por eso (es importante) el comienzo desde temprana edad en la periferia porque es el único momento donde van a acceder a todas esas cosas, para rescatarlo y para darle todas esas herramientas.

Pensar la educación desde perspectivas críticas, liberadoras y humanizadoras nos invita a reflexionar sobre el compromiso que tenemos como educadores y educadoras con nuestras infancias, principalmente, con aquellas que viven situaciones de desigualdad e injusticia como las que se dan en el jardín de infantes del Barrio Jardín Norte de nuestra ciudad.

El análisis que hemos realizado: ¿A qué reflexiones y nuevas problematizaciones nos invita?

---

<sup>8</sup> El Programa Avanzado en Educación Secundaria, con énfasis en Tecnologías de la Información y Comunicación (Escuelas Pro-A), nació en el año 2014 a partir de la lectura del nuevo contexto que da cuenta del desarrollo acelerado de la tecnología y de las modificaciones en las maneras de interactuar entre las personas con el conocimiento, presentando un gran potencial para conformar un entorno formativo más ligado a las culturas juveniles (Escuelas PROA, s.f).

### 3. Reflexiones e invitaciones a nuevas preguntas

A partir del análisis realizado en relación con la dimensión “*escuela y sus relaciones con el barrio*” se manifiesta cómo, muchas veces, los barrios de sectores vulnerados y sus instituciones -entre ellas las escuelas- se construyen desde imágenes negativas que refieren a la peligrosidad y la estigmatización de esos lugares y de los sujetos que los integran. La mayoría de las veces, esas construcciones desde la(s) *otredad(es)* que aluden al Barrio Jardín Norte de la ciudad de Río Cuarto y su escuela son naturalizadas y consideradas como *obvias*. Sin embargo, nosotras consideramos que esas construcciones sociales tienen que problematizarse y desnaturalizarse.

El jardín de infantes del barrio, que es de gestión pública, tiene salas de 3, 4 y 5 años en turno mañana y tarde, y cuenta con servicio del PAICor. La mayoría de las madres y padres tienen empleos caracterizados por la precariedad laboral, lo cual da cuenta que las realidades socioculturales de las familias de los niños y las niñas que asisten a la institución educativa están atravesadas por desigualdades, vulneraciones y situaciones de injusticia social más amplias -realidades sociales, culturales y educativas que lamentablemente no son ajenas a las experiencias de vida de las *infancias*.

Respecto de la dimensión “*infancias en contextos socioculturales y educativos de pobreza*”, la directora nos comenta cómo son, desde su perspectiva, las infancias que asisten al jardín de infantes. Nosotras consideramos que, para pensar las infancias, tenemos que hacerlo siempre en contexto, y comprender *desde dentro* las realidades en que viven esos niños, niñas y sus familias. Por eso, proponemos problematizar también las imágenes negativas sobre *faltas y fallas* que se construyen, muchas veces, acerca de las familias en contexto de pobreza. Asimismo, la pandemia ha agravado y visibilizado aún más las desigualdades de estas infancias ya que, durante el ASPO y la modalidad de enseñanza virtual, la mayoría de los niños y niñas no pudo conectarse por no tener dispositivos tecnológicos o conexión a internet. Una vez más, esas infancias aparecen como *otras*.

Sin embargo, la directora nos cuenta cómo se buscaron estrategias para mantener, en la medida de lo posible, el encuentro con las familias y sus hijos e hijas, con el fin de que, aún en esos contextos, haya una continuidad pedagógica. En este sentido, ella “*apuesta a la escuela como territorio de oportunidades para las infancias*”, la otra categoría de análisis; allí retomamos los aportes de las perspectivas reflexivas, problematizadoras y liberadoras de la educación que, entre sus principios básicos, se proponen una acción educativa tendiente a eliminar situaciones de marginación, desigualdad, injusticia, discriminación, etc., y centran su propuesta de acción en los sectores más vulnerados de nuestra sociedad, luchando por sus derechos y la transformación de sus realidades.

Coincidimos con Redondo (2015, 2021) en que es urgente cambiar las miradas y complejizar la comprensión de lo que acontece en el campo educativo y que atraviesa la vida escolar -en este caso, en nivel inicial- para anclar allí las transformaciones necesarias con el fin de pensar y repensar las infancias y, más aún, en estos contextos de pobreza, como sujetos sociales y políticos de derechos.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de: ¿Cómo problematizar las situaciones de desigualdad de las infancias y sus familias? ¿Cómo deconstruir y reconstruir imágenes negativas que se construyen sobre los barrios y las escuelas de la ciudad que las infancias y sus familias integran?

Hoy una de las tareas principales para pensar las escuelas y, por ende, las infancias en el contexto de América Latina 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” (Redondo, 2015, p. 13).

Desde esta perspectiva, la *lucha* por los derechos humanos y los derechos sociales tiene amplia resonancia en el trabajo educativo. Entonces: ¿Cómo pensar y repensar nuestras infancias latinoamericanas, atravesadas por procesos de desigualdad, en tanto sujetos que necesitan ser escuchados,

valorados y reconocidos? ¿Cómo lograr, junto a ellos y ellas, que las infancias sean sujetos de derecho?

Abrimos el debate en épocas difíciles de pandemia y consideramos que la reflexión debe darse para que las *infancias* tomen el *protagonismo como sujetos políticos y sociales de derecho*. Las voces de nuestras infancias también tienen que ser escuchadas y comprendidas si estamos *apostando* a transformaciones socio-culturales y educativas en nuestros contextos latinoamericanos.

## Referencias

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Bedacarratx, V. (2020). Seguimos educando... ¿Pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En L. Beltramino (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (págs. 14-19). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Disp. en <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf>. (10/05/2022)
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Citado según Redondo (2015).
- Colángeno, M. A (2013). *La mirada antropológica sobre la infancia, reflexiones y perspectivas de abordaje*. [Ponencia]. Seminario: La formación del docente entre el siglo XIX y siglo XXI. Disp. en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf> (10/05/2022)
- de la Barrera, S., M. P. Juárez, A. A. Vizzio, M. A., Benegas, M. N. Galetto y A. y Verhaeghe (2020). Estudios de los entramados y desencuentros entre salud y educación en comunidades en situación de pobreza. En D. J. Michelini, C. Basconzuelo, G. Pérez Zavala y N. Galetto (Eds.), *Conflictos sociales y convivencia democrática* (pp. 98-100). Río Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Denzin, N. y Y. Lincoln (2011). *Manual de Investigación cualitativa* (Tomo 1: *El campo de la investigación cualitativa*). Barcelona: Gedisa.
- Diez, M. L., V. Hendel, M. L. Martínez y G. Novaro (2020). Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia. *Educación en la diversidad. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e interculturalidad*, 2 (*Educación intercultural frente a la pandemia*), 41-48. Disp. en [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/112490/CONICET\\_Digital\\_Nro](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/112490/CONICET_Digital_Nro)

.ecd8ac81-0231-4334-93fc-0bfe51c87d60\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (10/05/2022).

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Diker, G. (2020, 11 de septiembre). *La escuela en la pandemia*. UniTv. Universidad Nacional Sarmiento. Disp. en <https://www.ungs.edu.ar/new/la-escuela-y-la-pandemia>. (10/05/2022).

Escuelas PROA (s.f). Portal de transparencia. Secretaría de Gobierno abierto y modernización. Río Cuarto. Disp. en <http://transparencia.riocuarto.gov.ar/informe-gestion/73/escuelas-proa>. Gobierno de Río Cuarto (01/06/2022).

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a las preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Frigerio, G. (1992). Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, 4 (6). Citado según Redondo (2015).

Haza, J. y R. Sánchez (2020). Entrevista Patricia Redondo. Ser guardianes de las preguntas de las niñas y los niños en pandemia. *Revista Primera Infancia y pandemia: Aprendizajes y desafíos*, 29. Disp. en <https://www.rosasensat.org/revista/numero-29-primera-infancia-y-pandemia-aprendizajes-y-desafios-1/entrevista-entrevista-patricia-redondo-ser-guardianes-de-las-preguntas-de-las-ninas-y-ninos-durante-la-pandemia/> (10/05/2022).

Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4 (8), 5-11.

Melto, L. y M. Muñoz Rodríguez (2020). Diálogo de vivires y narración colectiva: lazos construidos con niñas y niños entre las vivencias del barrio y la escuela. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2 (4), 89-104. Disp. en <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/52> (10/05/2022).

Montesinos, M. P. y S. Pallma (2007 [1999]). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia. En R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-89). Buenos Aires: Eudeba.

Neiman, G. y G. Quaranta (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.

Neufeld, M. R. y J. A. Thisted (2007 [1999]). El crizol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-56). Buenos Aires: Eudeba.

- Neufeld, M. R., L. Santillán y L. Cerletti (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamiento entre contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41 (Número especial), 1137-1151. Disp. en [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/38431/CONICET\\_Digital\\_Nro.95892226-7dd3-4732-b73f-688ebca8b1a9\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/38431/CONICET_Digital_Nro.95892226-7dd3-4732-b73f-688ebca8b1a9_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (10/05/2022).
- Nota. Educación: La brecha digital profundiza las desigualdades en pandemia. Diario Página 12, 17 de mayo de 2020. Disp. en <https://www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-las-desigualdades-en-> (10/05/2022).
- Ramonet, I. (2020, 25 de abril). Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde diplomatique* en español. Disp. en <https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo> (10/05/2022).
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s). Entre lo social y lo educativo. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 153-172. Disp. en <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744009.pdf> (10/05/2022).
- Redondo, P. (2021). *Infancias: modelo para armar. Las infancias como principiantes de lo imposible*. Ciclo de clases magistrales [video] Disp. en <https://www.youtube.com/watch?v=jhx09fVhu0o&t=600s> (10/05/2022).
- Santillán, L. y L. Cerletti (2011). Familias y Escuelas. Repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (3), 7-16. Disp. en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas\\_santillan-y-cerletti.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf) (10/05/2022).
- Sinisi, L. (2007 [1999]). La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamagno, L. (1988). La construcción social de la identidad étnica. *Cuadernos de Antropología, Universidad de Luján*. Citado según Neufeld y Thisted (2007).
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.