

Fortalecimiento de la Investigación
en los Ministerios de Educación

Trabajos Premiados

Primera Edición del Concurso de Artículos Científicos

EL PLAN NACIONAL DE EDUCACION OBLIGATORIA (2012-2016)

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros
Dr. Anibal FERNÁNDEZ

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación
Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa
Dra. Liliana PASCUAL

Trabajos Premiados

Primera Edición del Concurso de Artículos Científicos

EL PLAN NACIONAL DE EDUCACION OBLIGATORIA (2012-2016)

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

DiNIECE
Área de Investigación y Evaluación de Programas
Red Federal de Investigación Educativa
Noviembre de 2015

Coordinación del Área de Investigación y Evaluación de Programas
Cristina Diríe

Coordinación de la Red Federal de Investigación Educativa
Beatriz Fernández
Mariana Landau

Diseño y Diagramación:
Coordinación: **Noelia Ruíz**
Equipo responsable:
Karina Actis, Juan Pablo Rodríguez y Coralia Vignau

Ministerio de Educación de la Nación

Trabajos premiados, primera edición del Concurso de Artículos Científicos : el plan nacional de educación obligatoria 2012-2016 / editado por Beatriz Fernández ... [et al.]. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, 2015.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1177-8

1. Informes de Investigación. 2. Ciencias de la Educación. 3. Política Educacional. I. Fernández, Beatriz, ed.
II. Título.
CDD 379

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las de los Ministerios de Educación.

ÍNDICE

Introducción	7
1. La experiencia educativa en jardines comunitarios de la Provincia de Buenos Aires	9
1.1 Introducción	11
1.2 Origen y formación de los Jardines Comunitarios. Vínculos con el Estado. La confluencia de lo asistencial y lo pedagógico.....	12
1.3 La organización del trabajo: tarea colectiva, cultura solidaria y socialización de saberes.....	16
1.4 El saber pedagógico construido en la práctica. Trayectoria educativa de las educadoras. Resignificación de los espacios escolares convencionales	19
1.5 Los Jardines Comunitarios y sus formas de organización colectiva	22
1.6 Respuesta de los Jardines Comunitarios a la demanda educativa.....	24
1.7 Reflexiones finales	27
1.8 Referencias bibliográficas.....	29
Normativa:	29
2. La implementación de la Política de Convivencia Escolar en Mendoza desde la perspectiva de los actores educativos. Año 2013	31
2.1 Introducción	32
2.2 Definiciones de la Política de Convivencia Escolar en el Nivel Secundario: reformas para la Inclusión Educativa	32
2.3 Objetivos de la Indagación	35
2.4 Aspectos metodológicos	35
2.5 Informe de resultados	36
2.6 Tensiones y desafíos.....	49
2.7 Bibliografía general.....	51
Normativa educativa	51
3. Contexto socio-cultural y educación: tensiones y reposicionamientos frente a los nuevos escenarios pedagógicos en la provincia de Misiones	53
3.1 Marco indagatorio	54
3.2 Las percepciones de los cambios recientes	55
3.3 Problemáticas destacadas en relación con el contexto sociocultural y los nuevos sujetos pedagógicos.....	57
3.4 Los nuevos sujetos, la mirada del educador y las percepciones sobre los estudiantes	62
3.5 Cuatro desafíos a replantearse en el ámbito socio-escolar regional.....	64
3.6 Bibliografía	66
Anexo	67

INTRODUCCIÓN

El Área de Investigación y Evaluación de Programas forma parte de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación Nacional. Tiene entre sus principales objetivos producir conocimiento sobre distintas problemáticas educativas y evaluar planes y programas implementados por este Ministerio. Este conocimiento es puesto a disposición de aquellos que diseñan y gestionan las políticas educativas como también del público en general. (Ver <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/investigacion-y-evaluacion-de-programas-documentos/>).

Otro de los principales objetivos del Área es la profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los Ministerios de Educación de todo el país. Para ello se desarrollan distintos tipos de iniciativas entre las que se destaca la creación de la Red Federal de Investigación Educativa en el año 2008. La misma está conformada por los referentes de las áreas o espacios de investigación de los Ministerios de Educación de todas las provincias, de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación. Sus fines son promover la investigación educativa sobre temáticas relevantes para la gestión de la política educativa en todo el país y propender a dar cuenta de las problemáticas del sistema educativo nacional. Desde entonces se realizan encuentros presenciales anuales para presentar y discutir estudios realizados en distintos Ministerios del país, se discuten metodologías, se intercambia regularmente información de interés en forma virtual, se organizan foros de discusión desde el área de capacitación de la DiNIECE, entre otras actividades.

En el año 2012 se instauró el Fondo Permanente para la Investigación Educativa con el fin de afianzar la producción colectiva entre los ámbitos de investigación de los Ministerios provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Nación. El objetivo es fortalecer y promover la institucionalización de las áreas de investigación de los distintos Ministerios de Educación e impulsar la generación de conocimiento situado de la realidad educativa que aporte a la reflexión acerca del sistema educativo nacional.

Asimismo y con el fin de estimular la investigación educativa en los Ministerios de Educación del país en el año 2014 se convocó a la *“Primera Edición del Concurso de Artículos Científicos: El Plan Nacional de Educación Obligatoria (2012-2016) Aportes de la Investigación”*: Estuvo destinado exclusivamente a estudiosos de temas educativos que desempeñasen tareas en los Ministerios de Educación o equivalentes de todas las provincias del país y/o de la Ciudad de Buenos Aires. Podían hacerse presentaciones individuales o en equipos de hasta cuatro integrantes.

Las temáticas sugeridas respondían a prioridades de la política educativa. Las mismas podían ser abordadas con enfoques cuantitativos, cualitativos y/o mixtos y debían estar referidas a la región a cuya convocatoria se presentaban, a una de las provincias que la componían, o bien a experiencias institucionales particulares en esos ámbitos geográficos. Se proponía que los artículos incluyeran análisis de experiencias, logros, dificultades y desafíos.

Se establecieron premios a trabajos de cada una de las cinco grandes regiones geográficas del país (Sur, Centro, Cuyo, NOA y NEA) en un proceso en el que se mantuvo la confidencialidad de los autores a través del uso de seudónimos.

El jurado que evaluó los 12 trabajos presentados, se constituyó con reconocidas especialistas en Educación de nuestro país: Adela Coria, Ana Farber y Sonia Hirschberg. El resultado fue la selección y el premio a los siguientes artículos que se incluyen en el presente informe.

Región Noreste: “Contexto socio-cultural y educación: tensiones y reposicionamiento frente a los nuevos escenarios de la provincia de Misiones”.

Región Cuyo: “Indagación acerca de la implementación de la política provincial de convivencia escolar en Mendoza desde la perspectiva de los actores educativos”.

Región Centro: “La experiencia educativa en jardines comunitarios de la provincia de Buenos Aires”.

A continuación se presentan los tres trabajos que fueron premiados en esta Primera Edición del Concurso.

1. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN JARDINES COMUNITARIOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Valeria Kustich

Yamila Manes

M. Aldana Ponce de León

Fernanda Volonté

RESUMEN

El presente artículo, elaborado por investigadoras de la Dirección Provincial de Planeamiento y de la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, se propone aportar conocimiento al campo de la investigación educativa vinculado a la atención de la primera infancia y, más específicamente, a la experiencia educativa en Jardines Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires. Interesa describir y analizar algunas dimensiones propias del trabajo docente en estas experiencias, como así también los aspectos de la normativa que regulan de algún modo el funcionamiento de estas instituciones y ponen de manifiesto los diferentes momentos que han caracterizado al vínculo de estas experiencias con la cartera educativa del Estado provincial. Este trabajo tiene por antecedente la evaluación del “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario”, establecido por la Resolución N° 65/11 de la DGCyE.

PALABRAS CLAVE: Jardines comunitarios – demanda educativa – sectores populares - cultura solidaria – organización en redes

1. 1 INTRODUCCIÓN

El presente artículo, elaborado por investigadoras de la Dirección Provincial de Planeamiento y de la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa, se propone aportar conocimiento al campo de la investigación educativa vinculado a la atención de la primera infancia y, más específicamente, a la experiencia educativa en Jardines Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires.

Interesa describir y analizar algunas dimensiones propias del trabajo docente en estas experiencias, como así también los aspectos de la normativa que regulan de algún modo el funcionamiento de estas instituciones y ponen de manifiesto los diferentes momentos que han caracterizado al vínculo de estas experiencias con la cartera educativa del Estado provincial.

Este trabajo tiene por antecedente la evaluación del “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario”, establecido por la Resolución N° 65/11 de la DGCyE.

El Programa aludido, destinado a implementar y potenciar acciones que favorezcan el reconocimiento de dichas instituciones, demandó un trabajo articulado entre diferentes dependencias del sistema educativo provincial (Dirección Provincial de Educación Inicial, Dirección Provincial de Política Socioeducativa y Dirección de Alternativas Pedagógicas) y diferentes organizaciones vinculadas a las experiencias educativas de carácter comunitario (ONGs, redes de jardines comunitarios, municipios, otras agencias del Estado nacional y provincial). A este Programa se podían incorporar voluntariamente, mediante firma del acuerdo de partes correspondiente, los Jardines Comunitarios que al momento de la presentación cumplieran con los requisitos que la Resolución establecía¹.

Como resultado del proceso desarrollado, actualmente integran el Programa 137 experiencias educativas de instituciones denominadas “Jardines Comunitarios” (en adelante JC) que, en diferentes distritos de la provincia de Buenos Aires, han generado una respuesta a la necesidad de atender al cuidado y educación de los niños y niñas en edad de asistir a instituciones del nivel inicial.

A los fines de llevar adelante la evaluación del mencionado Programa, se dispusieron una serie de actividades a efectos de poder elaborar un estado de situación actual de los JC que se encuentran alcanzados por la Resolución². El abordaje metodológico para esa tarea de seguimiento y evaluación consistió en la aplicación de una encuesta auto-administrada a todos los JC contemplados en la Resolución, cuya cobertura alcanzó el 85%, y en la realización de una serie de entrevistas en profundidad a educadoras y coordinadores de cinco JC pertenecientes a los distritos de: Lomas de Zamora, Florencio Varela, La Matanza y Moreno.

Los instrumentos de relevamiento se han organizado en torno a tres dimensiones de análisis:

Institucional, que refiere a cómo el JC gestiona el espacio, el tiempo y los recursos para el logro de los objetivos propuestos por la institución, en el marco de asegurar la inclusión

1 Según texto de la Res. N° 65/11, “para participar del presente Programa será una condición ineludible de las instituciones Comunitarias, el cumplimiento de los siguientes requisitos mínimos: pertenecer a un servicio que desarrolla actividades Socio Educativas a niños de Nivel Inicial, con cinco años de antigüedad en el territorio; ser de carácter Comunitario; ofrecer servicios gratuitos; atender en zonas de alta vulnerabilidad; erigirse como sistema alternativo de atención pedagógica a la Infancia, no encontrándose incorporados como establecimientos de Gestión Educativa Pública, atendiendo a niños del radio educativo que no tienen acceso a establecimientos del Sistema Educativo; manifestar en forma expresa de adhesión al Programa, a través de los instrumentos legales pertinentes; integrar las Mesas Distritales.”

2 Cabe aclarar que los Jardines Comunitarios que se rigen por esta Resolución N° 65/11 no son todos los que existen en el territorio de la provincia de Buenos Aires, asumiendo en este sentido la DGCyE que esta norma se constituye en un primer intento de regularización, al menos, del funcionamiento de este tipo de instituciones.

educativa de todos los niños y niñas. Se especifican datos de funcionamiento, organización, infraestructura, matrícula y personal.

Pedagógica, por medio de la cual se busca profundizar en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los JC y en el intercambio y puesta en común de estas prácticas. A su vez, desde esta perspectiva se pretende indagar en las trayectorias formativas de las educadoras.

Comunitaria, relacionada con los modos en que los JC construyen vínculos con las familias, el Estado y las demás instituciones del barrio y/o localidad donde se encuentra.

A los fines del presente artículo, se ha decidido realizar nuevas lecturas de los datos obtenidos en el proceso de evaluación del Programa, con el objeto de acercar conocimiento referido a:

- el surgimiento y desarrollo de los JC;
- los JC y la organización en Redes;
- la organización del trabajo con relación a la tarea colectiva, la cultura solidaria y la socialización de saberes;
- el saber pedagógico construido en la práctica;
- la confluencia de lo pedagógico y lo asistencial; y
- el JC y la comunidad como eje articulador.

De este modo, se intenta dar respuesta a uno de los interrogantes que orienta este trabajo referido a la especificidad de la experiencia de los Jardines Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires que, en la actualidad, dan respuesta a la demanda educativa en la primera infancia.

Es necesario mencionar que el campo de estudio abordado reviste cierta complejidad al tratar su acotamiento. La forma institucional de nombrar una experiencia que ha transitado diferentes cambios desde lo que se podría denominar “su génesis”, parece limitar sus alcances en tanto proceso. Los llamados “Jardines Comunitarios” son experiencias cuyos orígenes, en su mayoría, se hallan vinculados a la atención alimentaria comunitaria, y que, luego, fueron ampliándose y redefiniéndose. En este sentido, resulta interesante indagar acerca del tipo de vínculo que estas experiencias fueron construyendo con el Estado provincial, en sus diferentes instancias.

1.2 ORIGEN Y FORMACIÓN DE LOS JARDINES COMUNITARIOS. VÍNCULOS CON EL ESTADO. LA CONFLUENCIA DE LO ASISTENCIAL Y LO PEDAGÓGICO.

El origen y surgimiento de los JC se vuelve un aspecto relevante en tanto que opera en la configuración identitaria y en su cultura organizacional. Es posible, en este sentido, realizar una periodización que dé cuenta del proceso atravesado por la mayoría de los JC relevados.

La bibliografía consultada ubica hacia fines de la década de 1980, el surgimiento y consolidación de las experiencias organizativas que son objeto de esta indagación, por parte de sectores marginados. En esos años, organizadoras y organizadores provenientes de comunidades que se encontraban en situación de vulnerabilidad buscaron diferentes modos de atender necesidades urgentes y problemas irresueltos propios de la situación de exclusión. La crisis de los años 1989-90 produjo una “eclosión organizativa” que no fue resultado de la acción deliberada de ningún actor político o institucional en particular, más allá que la Iglesia católica y algunas ONGs alentaron estas iniciativas.

La organización en red de los JC de La Matanza, por ejemplo, se concretó como tantas otras del Gran Buenos Aires, hacia 1989. Hasta ese momento, madres y/o grupos de madres se organizaban para cuidar a los niños en casas de familia, centros de fomento, capillas e instituciones comunitarias cuando los adultos salían a trabajar. En esos años, la crisis económica y el desempleo de los hombres empujaron a las mujeres al mercado laboral, general-

mente dentro del servicio doméstico (Forni, 2004).

Según Forni, quien aborda específicamente la experiencia de estas iniciativas en el distrito de La Matanza, el primer encuentro de doce o trece mujeres se produjo en González Catán en 1989 e impulsó la constitución de una coordinadora llamada “Jardines comunitarios”. La hiperinflación y el agravamiento de la situación económica aceleraron el proceso de constitución de la red. Las urgencias de aquellos años volvieron prioritaria la provisión de alimentos para los niños. Con ese fin, comenzaron las gestiones ante funcionarios estatales y otras instituciones, tramitándose en el año 1993 la personería jurídica que se necesitaba para gestionar subvenciones.

Actualmente, la importancia de la organización en red para la subsistencia de los JC se expresa en un dato cuantitativo importante: el 73% de los JC que han respondido la encuesta están vinculados a alguna red.

Retomando la cuestión del origen de los JC, se puede señalar, según los datos obtenidos en la encuesta, que desde antes de 1989 (momento señalado por la bibliografía como hito en estas iniciativas) existen organizaciones barriales-comunitarias en los sectores populares. A partir de ese año, aumentaron su cantidad de modo significativo y se volvieron más visibles.

El relevamiento indagó en torno al año de surgimiento del espacio comunitario al que pertenecía el JC y al momento de su fundación. Como resultado de este análisis se han construido diferentes períodos que dan cuenta de la emergencia de estas experiencias: desde 1956 hasta la última dictadura militar (1976-83); el retorno a la democracia (1983-1989); los años del modelo neoliberal (1990-2001); y la salida del modelo neoliberal y reconstrucción del Estado como garante de derechos (2003 -2013).

El incremento en la cantidad de iniciativas de este tipo, como se ha mencionado más arriba, se ubica centralmente en los períodos de crisis socioeconómica, fundamentalmente en los ubicados alrededor de los años 1989 y 2001, en donde vecinos (madres fundamentalmente), se reunían para organizar ollas populares, copas de leche o huertas comunitarias. Estas actividades traían aparejada la necesidad de cuidar a los niños mientras las madres trabajaban o estaban ocupadas en tareas comunitarias.

En este repaso histórico se hace mención a la gradual vinculación que han experimentado tanto los JC, como las redes, con diferentes programas tales como: PROMIN³ (Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires), proyecto “Mamá cuidadora” y subsidios y programas de PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), por mencionar algunos.

En un primer momento, se propusieron actividades recreativas que luego se fueron organizando en función de diferentes criterios de agrupamiento. Surgió así la necesidad de disponer de espacios para los distintos grupos. En este trayecto, fue cobrando fuerza en las comunidades barriales que impulsan estas iniciativas, la importancia y la significación de atender las necesidades educativas de los niños y niñas menores a seis años.

Por otra parte, estas experiencias se localizan en zonas en donde el Estado aún no ha podido cubrir en su totalidad la demanda para el nivel inicial. En algunos casos, se registran iniciativas que se han constituido, desde el comienzo, como JC⁴. Cabe destacar en este punto la importancia que las redes o coordinadoras de JC han tenido a lo largo de estos años ya que son, en gran parte, quienes han permitido a los JC sostenerse en el tiempo y buscar mejoras.

A través de los años, los JC han logrado mejoras edilicias y materiales, en algunos casos de importantes proporciones. Se observa como habitual que el grupo impulsor de los JC,

3 El PROMIN - Programa Materno infantil, pertenece a la Secretaría de Programas Sanitarios. Su objetivo central es disminuir la morbi-mortalidad y desnutrición materna e infantil y promover el desarrollo psicosocial de los niños menores de 6 años en áreas con alta proporción de población con NBI. Su financiamiento proviene del Banco Mundial

4 Una de ellas se presenta en el distrito de La Matanza, en donde una Red de JC realizó un censo en el barrio para conocer la matrícula potencial del JC (ante la existencia de población infantil que no había podido inscribirse en instituciones de Nivel Inicial).

generalmente organizado legalmente bajo la figura de Asociación Civil o Liga de Mujeres, se haya convertido en referente del barrio, situación que a su vez se sustenta por un trabajo colectivo de activación y de gestión en torno a diversas problemáticas de la comunidad (comedores, agua potable, jubilaciones, entre otras). Esta acción colectiva barrial construye legitimidad territorial para el grupo que lleva adelante la iniciativa.

Haciendo foco en el tema de la experiencia educativa, resulta relevante destacar que la mayoría de estas iniciativas emerge como consecuencia (o como expresión) de los momentos de “crisis social” (sobre todo durante la década del 90, situación que se reedita a principios del 2000). Se constituyen a su vez, como un actor colectivo de resistencia a la política social y económica neoliberal de esos años, expresando sus demandas por fuera de los actores políticos tradicionales como los sindicatos y los partidos políticos (Gluz, 2013).

La escena política de esos años da cuenta del surgimiento de variadas experiencias de lucha y auto organización de los sectores populares. Los movimientos piqueteros, por ejemplo, así como las asambleas barriales y las fábricas recuperadas desarrollaron por esos años su acción en los barrios, llegando a establecer, las más consolidadas, cooperativas de trabajo, comedores y también diferentes formas educativas para la infancia y la juventud, entre las que se encuentran JC y bachilleratos populares.

En este punto resulta interesante incorporar un comentario, vinculado a la participación de este tipo de organizaciones en el origen y surgimiento de las experiencias educativas de los JC que son objeto de este estudio. Según lo que se pudo indagar, ese origen no habría sido promovido por organizaciones del tipo de las mencionadas en el párrafo anterior⁵. Esto no quita que en el recorrido de cada una de estas experiencias pudiese haberse establecido algún vínculo con alguna de esas organizaciones.

Así, es posible identificar una forma de acción colectiva, en donde la autogestión y la dimensión del trabajo comunitario es una de las características que fuertemente articula el funcionamiento de estas iniciativas. Impulsadas fundamentalmente por líderes y grupos barriales que orientaron su accionar a atender diferentes problemas comunitarios, se podría afirmar que son experiencias que han sabido ir construyendo diferentes tipos de vínculo con las organizaciones sociales y políticas de sus respectivas comunidades.

Es posible poner esta idea en relación con lo que plantea Merklen (2010), al desarrollar las características que, desde su punto de vista, describen un “nuevo sistema de acción” por parte de los sectores populares. Según este autor, en los noventa y teniendo en cuenta la cada vez mayor presencia de las organizaciones internacionales en la gestión y articulación de políticas públicas que aparentaban querer “combatir la pobreza”, los individuos distan mucho de poder prever su futuro como “agricultores” que pueden organizar sus esfuerzos a partir de la previsión de ciclos más o menos regulares, sino que, el autor los caracteriza como más bien empujados a desarrollar estrategias de tipo “cazador”, es decir, con un refinado conocimiento de los sistemas políticos locales y de los recursos que éstos ponen a su disposición, en cada temporada.

De este modo, el contexto social en el que se desarrollan con mayor fuerza las experiencias educativas de carácter comunitario objeto de este trabajo, también se podría caracterizar en relación a los espacios de redefinición y redistribución de los papeles de los distintos actores encargados de implementar las políticas sociales.

“En efecto, la nueva problematización de lo social en términos de pobreza se ve acompañada por un aumento del papel de las ONG y de las asociaciones de beneficiarios o de las organizaciones barriales (...) Las nuevas orientaciones de las políticas sociales abren una vía considerable a la participación de las organizaciones

5 Es oportuno aclarar en este punto que tanto en las entrevistas como en las encuestas, se indagó en torno al surgimiento de los JC, pero no se realizó de modo explícito, ninguna pregunta que buscara ampliar información sobre los vínculos que en los orígenes tuvieron las diferentes experiencias con movimientos sociales organizados y/o agrupaciones políticas.

locales, que fue aprovechada ampliamente por las organizaciones barriales. Es en parte gracias a esta orientación de las políticas sociales hacia la participación y la focalización que ciertas organizaciones populares pudieron ampliar su participación en el juego de las políticas sociales” (Merklen, 2010:141).

Hay estudios que desarrollan los diferentes vínculos que, por ejemplo, las organizaciones piqueteras vienen manteniendo con el Estado⁶. En este sentido, se les ha atribuido como rasgo común, impulsar proyectos de emancipación social que cuestionan el formato tradicional de las instituciones educativas.

En el caso de los JC que forman parte de este estudio no se verifica esta misma inclinación sino, más bien, todo lo contrario. Más allá de posicionarse en un lugar diferente con respecto al modo de organización de las instituciones educativas en general, no dejan de ser experiencias que plantean una forma de construcción de la experiencia educativa que intenta que los niños de la comunidad puedan acceder a un ámbito de socialización y transmisión de nociones y habilidades que facilite su ingreso y permanencia en la escuela primaria. También esperan construir un espacio de protección y referencia para niños y niñas que en su cotidianeidad conviven con situaciones complejas y adversas (violencia de género, padres en contextos de encierro y adicciones, entre otras).

Desde la perspectiva de estos actores, esta construcción mejora la inserción de la escuela pública en espacios en los que no tenía presencia y contribuye a la ampliación de la cobertura educativa, sin asumir necesariamente un cuestionamiento al poder estatal o una confrontación con los sentidos educativos del sistema oficial. No obstante, estas experiencias despliegan sentidos culturales propios y configuran un componente identitario particular.

El carácter autogestionado de estas iniciativas remite a la relación que establecen con el Estado y a la cuestión de la autonomía. Las coordinadoras y las educadoras entrevistadas afirman que se han gestionado recursos del Estado nacional, provincial y municipal desde sus comienzos, a través de diversos subsidios y programas. Esto se relaciona a su vez con el tipo de participación de las organizaciones barriales en la gestión e implementación de las políticas sociales (Merklen, 2010). Si bien el caso que aquí se presenta estaría más vinculado a políticas sociales que provienen del Estado provincial (y no de ONG u organismos de financiamiento internacional como plantea el autor en su libro), resulta interesante observar cómo estas nuevas estrategias contribuyeron a modificar la relación con lo político de los sectores populares. Se observa, en este sentido, que esa relación se encuentra tironeada por la urgencia de obtener recursos indispensables para la supervivencia, la existencia de una ciudadanía consagrada por la Constitución y la Ley y a su vez, por las tradiciones políticas sobre la base de las cuales los sectores populares construyen, pese a todo, su voluntad de integración.

Los JC, objeto de esta indagación, articulan actualmente con la DGCyE por medio de un Programa específico y sostienen de este modo un vínculo estable con el Estado provincial. Asimismo, a partir del reconocimiento del problema existente, es decir, la necesidad de ampliación de la cobertura para el nivel inicial, este vínculo les proporciona perspectivas para su continuidad en el tiempo a través, por ejemplo, de los aspectos contemplados en la

6 Según Svampa (2011), los movimientos y formas de activismo territorial del conurbano bonaerense, que nacen entre 1997 y 1999, en esta etapa inicial establecen con el Estado una relación de múltiples aristas: de confrontación, tensión y negociación. Esta autora sostiene que con la asunción de Néstor Kirchner se reorganiza el mapa piquetero: por un lado, se institucionalizan e integran las corrientes afines a la tradición nacional y popular (FTV, Barrios de Pie); por otro lado, se oponen y movilizan las vertientes ligadas a la izquierda partidaria y las corrientes autónomas. Por su parte, Schuttenberg (2012) cuestiona la principal hipótesis que atraviesa las distintas explicaciones de la relación entre el kirchnerismo y las organizaciones sociales que se asienta en la idea de la cooptación de una parte importante de esas iniciativas populares. Esta relación comienza a ser interpretada como una decisión consciente de las organizaciones ante el desafío de reposicionarse frente a un contexto de reflujo de la movilización y, fundamentalmente, a redefinir sus estrategias políticas frente a un gobierno que construyó su legitimidad de ejercicio apelando a la oposición al modelo neoliberal a través de un imaginario productivista y distributivo que recuperaba buena parte de las demandas que habían permitido la articulación de la protesta (Pérez, 2008).

Resolución que le da vigencia al Programa, desde donde se pretende:

"...impulsar el reconocimiento del trabajo educativo y pedagógico de las experiencias educativas comunitarias con el fin de garantizar el derecho a la educación para todos los niños, una educación de calidad con igualdad de oportunidades y que, paralelamente, reconozca el valor y la dignidad del trabajo que hombres y mujeres sostienen cotidianamente en sus instituciones..." (Resolución N° 65/11 - DGCyE).

Este vínculo con la cartera educativa del Estado provincial también se vio fuertemente impulsado hacia el año 2009 por la necesidad de acreditar la asistencia al nivel inicial, en el marco de la puesta en vigencia de la Asignación Universal por Hijo (AUH).

A modo de síntesis, resulta necesario destacar que, luego de la instauración del modelo neoliberal en el país durante la segunda mitad de la década de los setenta y su profundización en los noventa, se redefinieron de forma concreta los espacios y las responsabilidades en relación con las políticas públicas y con la educación.

"Cuando la política neoliberal precipitó la profunda crisis del inicio del milenio, y el trabajo y la producción descendieron a niveles críticos, algunos de los rasgos del llamado "Estado de Bienestar" sobrevivieron en las escuelas..." (Oporto, Minujin y otros, 2010: 56).

Desde el 2003, momento en que el Estado se empieza a reposicionar en el lugar de garante del desarrollo con inclusión social, se intentan reparar los efectos de la pobreza que tuvo en la infancia uno de los rostros más traumáticos del desamparo (Redondo, 2012). A su vez, la reducción de los índices de pobreza extrema y las políticas sociales que atienden a los niños y niñas pequeños presentan por primera vez en las últimas décadas otro horizonte posible.

1. 3 LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO: TAREA COLECTIVA, CULTURA SOLIDARIA Y SOCIALIZACIÓN DE SABERES

Las experiencias de intercambio, cooperación y distribución de recursos se reiteran en los relatos de educadoras y coordinadoras cuando hacen referencia a la cotidianeidad en los JC. La marca del "todos juntos" define la identidad de estas experiencias que sus protagonistas nombran como "comunitaria":

"así empezamos...también sin goce de sueldo, a puro comunitario nomás... si me preguntas a mí, me encanta... Todo lo que llega acá se reparte, ya el pensamiento de nosotras es así, nos acostumbramos así y a la gente que recién empieza a trabajar ya se le avisa que es así" (Entrevista a educadora, Florencio Varela).

Bauman (2013) considera que se dan prácticas solidarias cuando el pensamiento y la acción de los individuos de un grupo se fundan en el principio de responsabilidad mutua. El grupo solidario se caracteriza por la permanencia y la resistencia a las adversidades, a la desconfianza mutua, a la sospecha y a los conflictos de intereses. De esta forma, destaca el autor, la actitud de solidaridad consigue evitar que surja oposición entre los intereses privados y el bien común.

La referencia a los salarios parece inevitable si se hace alusión al sentido solidario de las prácticas comunitarias. En su mayoría, las educadoras de estos JC son voluntarias, aunque pueden percibir un "incentivo"⁷ por su trabajo. Con la incorporación al "Programa de Apo-

7 Los incentivos de los docentes surgen de fondos reunidos con la colaboración voluntaria de los padres y actividades destinadas a reunir dinero (fiestas y actividades productivas, entre otras). Estos fondos son utilizados también para otros gastos de funcionamiento de la institución o como

yo y Acompañamiento a experiencias educativas del Nivel Inicial de Carácter Comunitario” la DGCyE adjudica a los JC que forman parte del Programa, el monto que cubre una suma aproximada a dos cargos docentes, financiamiento contemplado en la partida presupuestaria del Programa mencionado. Estas sumas son percibidas por las educadoras que el JC decide, o bien, lo reparten entre varias de ellas:

“Lo único que tenemos son dos cargos que vienen de La Plata, de la Provincia, que lo repartimos entre todas. Hasta ahora el cargo de Vanesa lo reparte en las tres salitas que tiene ella, y el cargo mío, que lo agarré este año (2013) lo reparto con las chicas de la cocina, son cuatro. Y ella lo reparte con las cuatro chicas de la salita, una en cada salita y una de apoyo que los acompaña cuando alguna no puede venir” (Entrevista a coordinadora, Florencio Varela).

Como se puede observar, constituye un desafío para estas iniciativas y para sus integrantes sobrevivir como organizaciones comunitarias. En este sentido, la coordinación necesita gestionar recursos permanentemente con la Provincia, el Municipio y con diferentes Fundaciones y organismos nacionales e internacionales. Es en esta instancia que el principio de responsabilidad mutua se extiende a un conjunto de JC agrupados en redes donde se intercambia información y se unifica la gestión de proyectos y de demandas. Esta articulación potencia las posibilidades del conjunto. En palabras de una coordinadora *“si no trabajamos en conjunto es imposible”*.

Asimismo, el intercambio involucra cuestiones pedagógicas. Una mención reiterada en las entrevistas realizadas es el lugar de relevancia en el que está ubicada la transmisión de saberes. La cuestión de la formación es una preocupación manifiesta de quienes están al frente de las salas, tratándose de maestras de inicial, de estudiantes o de mujeres con trayectoria en el cuidado de niños y formación en espacios no formales.

La particularidad se da en la intención constante de transmitir, socializar y compartir los saberes adquiridos en las diferentes trayectorias educativas. Así lo señala una educadora con respecto a los trayectos formativos que ofreció la DGCyE en el año 2011:

“Hicimos la capacitación en La Plata, empezó en mayo y terminó en octubre. Estuvo re buena porque yo había terminado el Terciario con el Curriculum viejo, ahí me enseñaron a usar el Curriculum nuevo en todas las áreas. Acá nosotras nos ayudamos entre todas así que cuando yo hice esa capacitación, lo mismo cuando hago cursos como el de UDI, lo comentamos entre las chicas. Para ir renovando la forma de trabajar acá también, para no quedarnos. A medida que nos capacitamos, aunque lo haga una, nos sirve a todas. En general nos sirve a toda la institución”.

La planificación didáctica se realiza habitualmente entre las educadoras de la misma sala. Las reuniones de educadoras se convierten en momentos importantes para estos intercambios. En estas circunstancias, también se organizan eventos, se establecen acuerdos sobre actividades, centralmente, si se trata de educadoras de la misma sala. Puede darse el caso que se organicen para buscar información y orientación respecto de problemas específicos de los niños⁸, como así también reunirse para circular información respecto de lo discutido en las Mesas distritales⁹.

La práctica solidaria alcanza también al vínculo con vecinos y padres. Además de las demandas comunitarias (agua y vivienda) que las organizaciones han afrontado, en algún

8 Consultan a profesionales de diferentes áreas (de los ámbitos público o privado y por Internet) o bien, en el caso de quienes se encuentran cursando estudios superiores, trasladan sus inquietudes a los profesores.

9 Las mesas distritales son espacios de intercambio entre actores estatales y comunitarios. Una vez por mes, en los distritos donde hay JC se reúnen: integrantes de la Dirección de Alternativas Pedagógicas (DGCyE), representantes de Redes (en el caso de La Matanza) y Coordinadores de JC (en el resto de los distritos), Representantes de la Dirección Provincial de Educación Inicial (DGCyE) y coordinadores distritales de la Dirección Provincial de Política Socio educativa (DGCyE).

caso, las entrevistadas han referido a situaciones de intercambio con vecinos y padres para satisfacer necesidades de alimentos, por ejemplo, en circunstancias que la organización se había quedado sin recursos para sostener el comedor, o bien, en casos en donde las familias tenían alguna necesidad puntual: *“Por lo menos hoy no tengo, vos tenés, a nosotros también nos ha pasado que no hemos tenido y los padres han colaborado”* (Entrevista a coordinadora, La Matanza).

La atención de los niños y niñas también queda incluida en la actitud solidaria que se describe atravesando la cotidianeidad de las experiencias. La provisión de vestimenta, la enseñanza de hábitos de higiene y el abordaje de algunos padres en el vínculo con los hijos son tareas también asumidas por educadoras y coordinadoras.

Esta “cultura comunitaria” también impacta en las trayectorias de vida de las educadoras y coordinadoras. Algunas de las entrevistadas relatan que su vinculación con el proyecto original se produce a partir de la urgencia por resolver una necesidad individual de sobrevivencia (crisis económica y cuestiones familiares) pero con el tiempo, resuelta la privación individual inicial, algunas de ellas se fueron comprometiendo a seguir sosteniendo el proyecto colectivo que, en algunos casos, ha funcionado también como dador de sentido para varios proyectos de vida:

“Te digo que mi esposo falleció y si no hubiera estado en esto, te digo que me hubiera venido a pique.” (Entrevista a coordinadora, La Matanza.)

“En este momento no tengo necesidad de decir bueno, estoy trabajando porque me estoy muriendo de hambre, no a mí me gusta, y desde los 15 años que estoy trabajando, primero fui beneficiaria de la copa de leche, de la olla popular y después como me crié acá, trabajo acá, y tengo tres hijos que se fueron criando acá también.” (Entrevista a educadora, Florencio Varela.)

También se identifica otro recorrido: quien comienza su trayectoria profesional trabajando en el sistema educativo formal como docente y una vez que se acerca a la experiencia de los JC, se encuentra con un espacio que le permite encontrar nuevos sentidos que la involucran: *“...si vos tenés oportunidad de hablar con otras coordinadoras, vas a ver que les pasa lo mismo.”* (Entrevista a coordinadora, La Matanza).

También, esta cultura comunitaria favorece un particular entorno socializador para los niños. Una educadora refiere que su objetivo, además del aprendizaje de letras y números, se orienta al aprendizaje de la experiencia de compartir entre pares y a su integración en un grupo.

“...tengo muchas nenas y pocos varones, y las nenas son esas nenas bien competitivas, que mirá la ropa que tengo y así todo el tiempo, pero bueno. Y trato de integrar porque si bien ellos son chiquitos y no se dan cuenta que aíslan a nenas que no tienen la misma ropa, trato de integrarlas...” (Entrevista a educadora, Florencio Varela)

El “plus” del jardín comunitario en el discurso de los actores

A propósito de las nociones que se recuperan de quienes trabajan en los JC y las tensiones que surgen acerca de su legitimidad para brindar una educación de calidad, se retoma la posición de Antelo (2005), quien plantea que existe una falsa antinomia entre la enseñanza y la asistencia. Los JC son espacios que, como se señaló anteriormente, surgieron al calor de las necesidades de cuidado y alimento en momentos de crisis sociales. Por lo tanto, las salas constituyen áreas donde conviven desde sus orígenes, la asistencia y el aprendizaje.

Para el autor, la antinomia plantea una extorsión, en tanto suele ser una descalificación manifiesta de la idea de asistencia, sumada a la obligación de optar por lo que podríamos llamar una enseñanza desafectada y profesionalizada.

“El artificio que sostiene la extorsión es el siguiente: quien asiste no enseña. En este caso,

sus usuarios (diligentes) bien harían en sincerarse: enseñar es un verbo de mayor jerarquía (y no contradictorio) que asistir. No se trata entonces, de antinomia alguna” (Antelo, 2005).

Asumir esta posición, nos permite observar y dar cuenta de los factores que operan en una resignificación de los ámbitos escolares convencionales. Los JC desarrollan prácticas y usos del espacio que, si bien tienen presente las prescripciones del Diseño Curricular para el nivel inicial y la normativa de la DGCyE, tienen un desarrollo particular. Las salas son lugares de juego y aprendizaje, desde donde se acompaña el desarrollo de niños y niñas pero, también, pueden accionar en la gestión de una mejor calidad de vida para sus familias.

Los JC, como se desarrolló en la historización de su surgimiento, se generaron en momentos de crisis para cubrir necesidades del entorno barrial. Han funcionado como canal para viabilizar la obtención de recursos, gestión de servicios o emprendimientos, además de las tareas vinculadas al cuidado de niños y niñas en edad escolar. Así lo señala el relato de una educadora:

“Somos un poco referentes en la zona por las cosas que hemos hecho. Yo sé que a vos te interesa lo que es la educación, pero nosotros trabajamos desde el `89 en el barrio con todos los planes que hubo. El entorno está muy comprometido con la institución porque nosotros nos comprometimos con el entorno, implementamos lo de la leche, el Plan VIDA, con el trabajo comunitario implementamos el Plan Trabajar, hemos hecho escrituras de terrenos gratuitas, hacemos pensiones, hemos hecho jubilaciones cuando podíamos. Hoy ya no hace falta que nosotros lo hagamos. El municipio durante años repartió “Lomas a cara limpia” “Asoma”, que son todos programas para la comunidad. Trabajamos con el agua, para poder traerla. Un recorrido comunitario muy fuerte. Hoy nos abocamos a todo, a lo educativo también y con más fuerza. Lo que no queremos es amontonar chicos y tenerlos, queremos que los chicos se preparen como sujetos. Que puedan ir a cualquier colegio que quieran, público o privado. Y hay cosas que la escuela no puede dar, bueno lo hacemos nosotros. Porque somos comunitarios. Y porque no tenemos techo, la verdad. La necesidad del chico... lo importante es que el chico salga con algo, una personita que sepa leer y escribir, que tenga confianza de sí mismo, que esté preparado para seguir”.

Las experiencias educativas de carácter comunitario se inscriben en condiciones organizacionales y pedagógicas específicas. Así, la organización en estas instituciones giró durante mucho tiempo en torno a dar respuesta a necesidades colectivas.

De acuerdo con Antelo (2005), se entiende a la asistencia como cuidado, a la vez que sostenemos que existe una ligazón con el conocimiento, como aquello que pretende ser objeto de una enseñanza. Es decir que, contrario a pensar una dicotomía asistencia/conocimiento, se elige desde esta perspectiva la opción de pensar a la asistencia como una concepción acerca de los niños como cuidado integral y desde el lugar de la observación y escucha de sus necesidades, como base a partir de la cual se parte en la relación de enseñanza. Detrás de la forma de llevar adelante cada una de las experiencias comunitarias del nivel inicial, se encuentra una concepción acerca de los niños y niñas como sujetos de derecho.

1. 4 EL SABER PEDAGÓGICO CONSTRUIDO EN LA PRÁCTICA. TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LAS EDUCADORAS. RESIGNIFICACIÓN DE LOS ESPACIOS ESCOLARES CONVENCIONALES

“De ama de casa me convertí en seño, en contadora...” sostiene una coordinadora de Florencio Varela. De esta forma, sintetiza la diversidad de aprendizajes realizados por

quienes emprendieron la experiencia educativa comunitaria. De esta multiplicidad de conocimientos (en gestión, administración, contabilidad, nutrición, producción), en este trabajo se hace foco en los saberes pedagógicos. En el proceso de constitución de los JC emerge una situación nueva, que genera algunas resistencias en actores estatales y gremiales: las educadoras desarrollan tareas pedagógicas sin título oficial.

Es posible interrogarse, entonces, respecto del proceso de construcción de saberes pedagógicos en estas experiencias, es decir, cómo se ha dado la transformación de “ama de casa en seño” sin mediar formación en instituciones formales. Si bien abordar cabalmente esta cuestión requeriría de nuevas tareas de indagación, intentaremos plantear algunas aristas que puedan contribuir a pensar un debate sobre el tema.

Los datos para el año 2013 sobre titulación ofrecidos por la encuesta realizada a los JC que integran el Programa dimensionan este aspecto aproximándolo al momento actual. Los JC informaron que cuentan con un total de 737 educadoras que se desagregan, según el mayor nivel educativo alcanzado (ver Tabla N°1):

Tabla N° 1: Educadoras de JC por mayor nivel educativo alcanzado. Año 2013

Nivel educativo	Cantidad de Educadoras	Porcentaje
Secundario incompleto	112	15,2%
Secundario completo	185	25,1%
Terciario incompleto	163	22,1%
Terciario completo	237	32,2%
Universitario incompleto	24	3,3%
Universitario completo	10	1,3%
Sin Información	6	0,8%
TOTAL	737	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta realizada.

Cerca del 60% de las educadoras cuentan con formación de nivel superior (terciaria o universitaria) iniciada. Dentro de este porcentaje, se destaca que el 32,2% ha finalizado sus estudios terciarios, un 22,1% los están desarrollando, un 3,3% ha iniciado estudios universitarios y un 1,3% ya los han finalizado.

Estos datos revelan que la mayoría de las educadoras cuenta con la formación requerida por el sistema educativo formal para desempeñar esa tarea. Del 40% restante, un 25% tiene estudios secundarios completos y sólo el 15% adeuda su finalización¹⁰. Se conjetura que, en las primeras etapas de los JC, estas proporciones habrán sido distintas, incluyendo cantidades mayores de no titulados que en la actualidad.

Además, el 93% del total de educadoras, ha realizado las capacitaciones y trayectos de acompañamiento organizados por la DGCyE. Es importante señalar que, dentro de la rotación de personal que experimentan los JC, vinculada básicamente a la falta de remuneración por la tarea, por lo general se mantienen trabajando las educadoras que han asistido a esas instancias formativas.

Las educadoras y coordinadoras entrevistadas sostienen diferentes perspectivas sobre la titulación y la capacitación para el trabajo docente. En algunos casos, se enfatiza la importancia de la titulación para la continuidad del JC: “el día de mañana, las que tengan el título

¹⁰ Se destaca que la mayoría de las educadoras que al momento de la encuesta no contaban con el título secundario, se encontraban cursando estos estudios en alguna de las ofertas disponibles para completar el nivel.

son las que van a quedar” (Entrevista a coordinadora, La Matanza). Pero también, otras entrevistadas consideran que las educadoras, algunas de ellas con varios años de experiencia, han construido conocimiento de la tarea pedagógica:

“...Porque si los mandamos así a la escuela vamos a estar fallando, en la salita de cinco les enseña los colores, los números, las letras, no es maestra, pero hace tantos años que esta acá que le falta el título nomás. Porque en los años de experiencia que está con chicos ya aprendió. A ella le gusta, es la pasión de estar con chicos.” (Entrevista a Coordinadora falta distrito)

También demandan que el Estado valore el conocimiento pedagógico de las educadoras con cierta antigüedad en la tarea, habilitando la posibilidad de cursar el terciario en menor tiempo y reconociendo su trayecto empírico.

Una cuestión subyacente a los diferentes posicionamientos respecto de la titulación es la definición del saber pedagógico.

Al respecto, algunas perspectivas contemporáneas de la educación popular (Sirvent, 2002), consideran al conocimiento como una construcción colectiva y dialéctica entre saberes científicos y cotidianos que promueve la autonomía en la toma de decisiones y proporciona herramientas a los sujetos para la organización de un proyecto político-social. De esta manera, la acción pedagógica se produce en las relaciones con otros y en encuentros cotidianos en los espacios de decisión.

En este sentido, el pedagogo francés Gilles Ferry (1990) define el saber pedagógico involucrando dimensiones prácticas y teóricas. Considera que, en cualquier práctica, la teoría se vincula con el hacer de diversas formas proporcionando un orden en una progresión por niveles¹¹.

Esta mirada permite reflexionar sobre la experiencia en los JC. Las entrevistas realizadas a educadoras y coordinadoras dan cuenta de los variados desafíos e interrogantes originados en sus prácticas, respecto de los cuales buscan alternativas en diversos ámbitos de formación así como en el intercambio con otros educadores (con y sin título docente).

Al respecto, la encuesta realizada permitió conocer que un 77% de las educadoras participan o han participado en otras experiencias formativas de ámbitos no formales. Sobre los temas de esas experiencias de formación, se ha registrado una gran variedad¹².

Esta situación revela un conjunto de demandas específicas de capacitación propias de la tarea en los JC, que educadoras y coordinadoras han resuelto en ámbitos predominantemente no formales. Según refieren las entrevistadas, la formación/capacitación recibida suele difundirse al interior de los JC, a través de la modalidad instalada de socialización de saberes, prácticas y experiencias.

En relación con los ámbitos de capacitación, la encuesta arroja que son mayoritariamente las ONG las más mencionadas. Los organismos municipales son los que siguen en orden de referencia, especialmente en distritos como Florencio Varela y La Matanza. También se mencionan las organizaciones barriales y la Fundación de Organizaciones Comunitarias (FOC)¹³. Otros espacios mencionados son: algunas Universidades Nacionales (Lanús, Quilmes, UBA), las Redes de Jardines Comunitarios, Institutos Privados de Formación, la Federación Tierra y

11 Esta progresión de niveles parte desde el hacer empírico (caracterizado por la falta de distancia entre el trabajador y la práctica) hasta la pregunta por qué hacer y para qué hacer (la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones). En este momento, se puede hablar de teorización ya que el educador/trabajador trata de descifrar los recorridos y desarrollos de su práctica, reflexionando sobre su sentido. Para esto es importante poner distancia utilizando algún tipo de mediación.

12 Al respecto, pueden mencionarse: capacitación docente (con especial importancia en educación popular); salud: primeros auxilios, nutrición, adicciones, prevención, etcétera.; arte y juego: literatura, títeres, murga, juegoteca; derechos humanos y derechos del niño; problemáticas vinculadas a las violencias: de género, familiar, escolar; temas curriculares específicos: psicomotricidad, alfabetización, medios de comunicación, lenguaje de señas; infancia y adolescencia; educación sexual; economía social y micro emprendimientos; capacitaciones para la gestión en organizaciones comunitarias; acción comunitaria y capacitación didáctica.

13 Con sede en Lomas de Zamora, FOC es una organización social que fue fundada hace 26 años y que actúa en todo el país desarrollando programas orientados a la infancia, la juventud y la comunidad.

Vivienda¹⁴ y algunas organizaciones políticas. En menor escala se refieren a los Centros de Investigación e Información Educativa (CIIE), la Iglesia Católica, Hospital Churruca, Centro Especializado en el niño, adolescente y la familia (Cenaf), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Fundación CREAS¹⁵.

Con lo descripto hasta aquí se puede afirmar que los saberes pedagógicos construidos en la propia tarea junto a la formación dentro del sistema oficial, se enriquecen y completan con aquellos adquiridos en ámbitos no formales. Este recorrido es parte de una búsqueda orientada por los desafíos y problemas que presenta la práctica cotidiana en los JC¹⁶.

El análisis de las entrevistas permite interpretar que los actores involucrados consideran que el trabajo dentro de los JC propicia cierta praxis horizontal, de carácter colectivo y solidario, abierto a todas las personas involucradas en el hecho educativo, sin fines de lucro. Esta reflexión pareciera involucrar una resignificación de los espacios escolares convencionales y las relaciones sociales al interior de una institución educativa.

Un rasgo señalado en las entrevistas es la atención o cuidado “integral” de niños y niñas, noción que incluye la alimentación, el desarrollo de hábitos de comportamiento vincular y el cuidado del cuerpo. Dentro de este cuidado integral, la variedad y calidad de la alimentación es una cuestión de suma importancia¹⁷. Como parte del conjunto de tareas que asume el JC, también se menciona la intervención aunque de modo excepcional, frente a situaciones familiares conflictivas.

Esto es evidenciado por las educadoras y coordinadoras entrevistadas pero también por el entorno:

“Hasta el día de hoy todos los padres dicen que es un Jardín distinto, porque no tenemos la estructura de una maestra, de siéntense a pedir permiso para esto, hasta ahora nos manejamos así, como nos pide la ley digamos” (Entrevista a Coordinadora)

1.5 LOS JARDINES COMUNITARIOS Y SUS FORMAS DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA

Parte de la especificidad de los JC en cuanto a formas de organización se comprende gracias a la centralidad que adquiere la doble articulación que establecen con el entorno del cual forman parte y con espacios similares, consolidados mediante redes. Desde allí se generan lazos con agencias estatales y de la sociedad civil, a través de las cuales buscan resolver necesidades y/o gestionar recursos variados y heterogéneos.

Resulta interesante observar que las organizaciones que estuvieron respaldadas por otras y articuladas entre sí, como el caso de la Red Federación, pudieron visibilizar la necesidad de cobertura en el nivel inicial e impulsar como objetivo común el tema de la conformación de un JC. Es posible pensar que el rol de estas organizaciones va más allá de la atención específica a niños y niñas. Se convierten en un articulador comunitario, en un espacio de tramitación de problemas, necesidades, demandas sociales y búsqueda de respuestas.

Estas organizaciones de la sociedad civil operan en un contexto de transformación, tanto en lo referido a la dimensión gubernamental como en cuanto a la participación/intervención de la sociedad civil en las políticas públicas. Así, cobran mayor relevancia y visibilidad

14 La Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat (FTV) es una organización social formada por personas desocupadas que surge a principios de los años 90.

15 Es una organización con sede en Zaragoza, creada en 2008 e integrada por profesionales expertos del mundo financiero y social. Fomentan el encuentro entre el mundo empresarial y el sector social.

16 Resulta oportuno mencionar el caso de la Asociación La Colmena y del JC que lleva el mismo nombre, ya que han sido gestores y promotores de diferentes instancias de capacitación que convergieron hacia el diseño y puesta en marcha de un espacio formador que cuenta actualmente con el aval de la Universidad Nacional de San Martín.

17 En el caso de los niños de bajo peso, se proporciona un refuerzo alimentario. Es importante señalar que las coordinadoras y el personal que cocina para los comedores de los JC son asesorados por nutricionistas pertenecientes a los programas que financian la compra de alimentos.

la presencia de estas experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales. En su mayoría, se han nucleado entre sí en forma de “redes”, dinámica que les permitió consolidar formas de reagrupación comunitaria para construir demandas sociales y políticas. Muchas de estas redes forman parte de movimientos sociales con representaciones a nivel nacional, provincial y/o municipal. Es importante señalar que estos actores no suelen deslindar su trabajo educativo/social de un rol en el terreno político. De la mano de un protagonismo barrial/municipal, o bien en el plano provincial y nacional, las prácticas políticas de estos colectivos se concentran en la defensa de sus derechos como organizaciones y en los derechos de las poblaciones que atienden, lejos por cierto, del perfil asistencial o filantrópico asignado por las políticas sociales focalizadas de corte neoliberal implementadas centralmente durante la década del 90.

Es pertinente retomar aquí el planteo de Oszlak y O'Donnell (1981) en torno a que:

“ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender omnímodamente a la lista de necesidades y demandas de sus integrantes. Sólo algunas son problematizadas, en el sentido de que ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede y debe hacerse ‘algo’ a su respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes. Llamamos ‘cuestiones’ a estos asuntos (necesidades, demandas) ‘socialmente problematizadas’” (Oszlak y O'Donnell, 1981:18).

Del análisis de estas experiencias ha surgido que, antes de su conformación como JC (o durante ese proceso), han transitado de una forma de organización laxa a otra más consolidada. Pero sólo cuando se vincularon con otras conformando un espacio más grande, en su mayoría en forma de Redes (La Matanza, Lomas de Zamora) se pudo problematizar la necesidad del reconocimiento de los JC. De hecho, el Estado provincial se vinculó con ellas reconociéndolas como actores sociales organizados. Es de destacar que el primer vínculo entre la DGCyE y las experiencias de carácter comunitario se dio con las Redes del distrito de La Matanza¹⁸.

Otro caso relevante que valoriza el trabajo en red es el de Lomas de Zamora, que primero se conformó como Asociación Civil, por iniciativa de una misionera, y rápidamente se unieron a un trabajo en forma de red:

“Nosotros somos Red de Redes sino no hubiéramos sobrevivido. El conocimiento es útil, son distintas organizaciones y vos podés ayudar a que el otro crezca, que está haciendo el mismo trabajo [que uno] y aprendés mucho. Y después, la unión hace la fuerza. No hay nada que hacer”.

Este JC se vincula a su vez con redes de otras provincias:

“Por ejemplo, tenemos la experiencia de la Red de casitas de Chaco y Jujuy, que son distintas pero uno ve cómo se fortalece la red y se alimenta de las experiencias, aunque sean distintas. Es importante saber que a los chicos de Jujuy les pasa esto, a los de Chaco aquello y sabés que no estás sola haciendo esto. Para mí son muy importantes las redes.”

Esta experiencia manifiesta la importancia que la auto-organización social reviste para quienes trabajan en los JC y la necesidad de articular tanto la información como los proyectos. Además, existen JC que en sus inicios estuvieron estrecha-

¹⁸ El caso de la Red de Jardines Maternales de La Matanza es uno de los que amerita ser resaltado, ya que tal como se relató en el punto 1.2 “Origen y Formación de los Jardines Comunitarios”, fue la conformación de una coordinadora lo que posibilitó la gestión de recursos ante diferentes organismos estatales e instituciones no gubernamentales.

mente ligados a su constitución como Centro de Desarrollo Infantil¹⁹.

Otra de las políticas públicas que conviven con estas experiencias proviene del Ministerio de Desarrollo Social, área de Asistencia Alimentaria, particularmente, del Programa de Unidades de Desarrollo Infantil²⁰ (UDI). Este nuclea a muchos de los JC y jardines? municipales por vía del financiamiento.

Por último es importante remarcar que, si bien el origen de la organización en redes se encuentra relacionado a la búsqueda de recursos, también implica procesos de aprendizaje inherentes al funcionamiento de estas formas de organización (acceso a información relevante tales como programas sociales, normativas gubernamentales y fuentes de financiamiento). A largo plazo, esta formación les permite convertirse en interlocutores válidos de funcionarios estatales, líderes políticos y otros referentes institucionales, así como ser reconocidas en tanto ejecutoras centrales de numerosos programas sociales.

1.6 RESPUESTA DE LOS JARDINES COMUNITARIOS A LA DEMANDA EDUCATIVA

Analizando el escenario actual, en términos de cobertura del nivel inicial en la provincia de Buenos Aires y contando para este ejercicio con la información que surge de los dos últimos Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas (INDEC), se observa que, entre los años 2001 y 2010, la cobertura en la provincia fue significativamente alta y, a la vez, refleja una sustentable mejoría en cuanto a la expansión de la inclusión educativa.

La cobertura educativa de la provincia de Buenos Aires registra tasas de escolarización superiores a las del total nacional, observándose una mejoría notoria sobre todo en los años de implementación de la nueva legislación provincial. Tanto en 2001 como en 2010, la Provincia presentaba niveles sustancialmente mayores de cobertura en comparación al resto del país: 71,1% frente a 55,6% en 2001 y 80,8% frente a 69,3% en 2010. En otras palabras, en el transcurso de la década, la provincia ha logrado incorporar a un tercio de los niños y niñas de 3 a 5 años que no asistían a un establecimiento educativo.

No obstante, y en función justamente a esos valores que también ilustran sobre lo que aún queda por hacer en términos de cobertura del nivel inicial, es que la ampliación de la oferta educativa del nivel todavía sigue siendo un tema de interés en la agenda de la política educativa provincial.

Es posible articular los datos que hasta aquí se presentan, a escala provincial, con los que surgen del análisis por distrito. Para esta tarea es necesario antes agrupar los distritos involucrados en el Programa analizado según la cantidad de JC identificados en cada uno de ellos²¹.

Considerando estas lecturas y cruces de información, resulta pertinente relacionar entonces la distribución territorial que han tenido las diferentes experiencias educativas de nivel inicial de carácter comunitario con el análisis de los datos de cobertura en el nivel inicial por distrito²².

19 Los CDI dependen del Ministerio de desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires y atienden necesidades de niños y niñas de 2 a 5 años de edad que asisten todos los días, por lo menos cuatro horas. Cuentan con una coordinadora, educadoras comunitarias, educadoras docentes, maestras jardineras, personal de cocina y personal de limpieza. (Página web del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires <http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar>).

20 Área de Asistencia Alimentaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires.

21 En este sentido se observa que la mayor cantidad de JC se presenta actualmente en el distrito de La Matanza. Un segundo grupo estaría conformado por los distritos de Lomas de Zamora, Florencio Varela y Almirante Brown. Un tercero por Moreno, Merlo y Quilmes. Y por último, estarían los distritos de Avellaneda, Gral. San Martín, Lanús, Morón, Pilar y Villarino, con sólo un JC cada uno.

22 Surge de allí que en el año 2010 las menores tasas de escolarización para el nivel inicial se observaban en diez de los doce partidos del Segundo Cordón del Conurbano (las excepciones eran Berazategui y Tigre): Florencio Varela y Ezeiza presentaban las tasas más bajas, mientras que el escalón siguiente estaba conformado por Moreno, José C. Paz, La Matanza, Merlo, Esteban Echeverría y Malvinas Argentinas; finalmente, más cerca, aunque por debajo de la media provincial se encontraban Almirante Brown y San Miguel. Entremezclados con este grupo se identificaba

Se observa entonces que el avance en la escolarización entre los años intercensales fue generalizado, aunque esto no implica que no haya habido algunos cambios en el orden de los distritos al analizar las Tasas distritales de Asistencia Escolar según la información que brindan los Censos del 2001 y 2010, respectivamente. Asimismo, es necesario destacar que los distritos que mostraron avances más significativos son justamente los que registraban las menores tasas en el año 2001. No obstante estas mejorías, no dejaron de ocupar (salvo alguna excepción) los últimos lugares según los datos del Censo 2010.

Estas lecturas ponen de relieve algunas de las características de los distritos en donde se han conformado espacios comunitarios que luego convergieron, en la mayoría de los casos, en iniciativas que buscaron canalizar las demandas de más educación para la zona²³.

Frente a este escenario en donde los valores en las tasas de escolarización han mejorado notablemente, se considera que las propuestas educativas de nivel inicial de carácter comunitario se han asentado fundamentalmente en una realidad compleja que ha cambiado sustancialmente en los últimos diez años (sobre todo en aquellas zonas en contextos de alta vulnerabilidad social), pero en donde aún la respuesta estatal no llega a ser suficiente.

Una mención especial merece el vínculo institucional entre los JC y las diferentes dependencias de la DGCyE involucradas en la implementación del “Programa Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas del Nivel Inicial de Carácter Comunitario”. Según el relevamiento realizado, los JC tienen vinculación²⁴ con los siguientes establecimientos y programas dependientes de la DGCyE: Mesas organizadas por la Dirección de Alternativas Pedagógicas, Escuelas de Educación Primaria, Jardines Maternales, Escuelas de Educación Especial, Centros de Formación Profesional, Institutos Superiores de Formación Docente del entorno, Programa Patios Abiertos y Plan FinEs. En algunos casos, se han llevado a cabo reuniones con Inspectoras del nivel inicial y con Inspectores Jefes Distritales²⁵.

Vínculos con la comunidad: lazos, actividades con y en el barrio

Los vínculos de los JC con la comunidad representan un aspecto de máxima importancia para los mismos. En muchos casos, el surgimiento del JC se debe a una demanda del barrio. En otros, se trata de una conquista de una organización social o de una organización política, pero siempre se rescata al entorno como parte de la vida cotidiana de los JC.

Al respecto es interesante remarcar la corresponsabilidad del Estado, la sociedad civil y la familia que establece la Ley Provincial N° 13.298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. En dicha normativa se explicita la injerencia que deben tener todos los actores sociales en la problemática de la infancia²⁶.

un conjunto de partidos del Interior de la provincia, de más de 50 mil habitantes, lindantes con los partidos del Conurbano (lo que en los últimos años se ha dado en llamar el “Tercer Cordón”): Marcos Paz, San Vicente, Presidente Perón, Pilar y, apenas en una mejor situación, Cañuelas, Escobar y General Rodríguez. Dos partidos del Primer Cordón del Conurbano (Quilmes y Lomas de Zamora), también se ubican por debajo del promedio provincial, mientras que otros dos partidos de este estrato (Vicente López y San Isidro), se mezclan entre los de mejores indicadores. Finalmente, entre los partidos medianos y chicos, sólo Villarino presenta un nivel de acceso escolar para los niños y niñas de 3 a 5 años inferior a la media provincial, mientras que la gran mayoría de los partidos que conforman estos segmentos se localizan entre los de más alta cobertura.

23 De los 13 distritos identificados que cuentan con JC (según lo relevado en la encuesta realizada), 9 forman parte de los distritos con menores tasas de cobertura para el nivel inicial, a escala provincial.

24 En cuanto a las actividades que articulan se destacan las siguientes: clases de apoyo, jornadas informativas, visitas a las instituciones de la zona, articulación con la escuela primaria, trabajo sobre necesidades de la comunidad, festejos y recreaciones varias (día del niño o de los ancianos), talleres con familias, clases abiertas, articulación con profesorado de la zona, reuniones con los equipos docentes, participación en espacios de formación conjunta, jornadas de lectura, jornadas de presentación de proyectos y salidas (feria del libro, experiencias directas, etc.).

25 Es pertinente mencionar en este punto que la Dirección Provincial de Educación Superior viabilizó la inclusión de JC para prácticas de estudiantes del Profesorado de Inicial. Esta posibilidad constituye una experiencia que permite a ambas instituciones fortalecerse, al establecer acciones conjuntas entre el Instituto Superior y el JC. En este sentido, la variedad de contextos educativos le posibilita a los estudiantes comprender las distintas formas institucionales y pedagógicas en las que puede desarrollarse el hecho educativo a su vez que, para los JC, la presencia de practicantes implica un aporte en cuanto al conocimiento y apropiación de la política y los diseños curriculares del Nivel Inicial.

26 La Ley promueve tanto la participación social como la formación de redes sociales. Insta a los diferentes actores a favorecer la integración social, la solidaridad y el compromiso social en la protección de la familia, así como en el respeto y protección de los derechos de los niños.

En el campo²⁷ de la niñez, la incorporación de la participación social implica una transformación en la concepción del modo de atender o intervenir en la cuestión de la infancia. La Ley involucra de manera transversal todas las áreas del Estado provincial, como así también alcanza a comprometer a la sociedad civil para que adopte una actitud activa frente a las necesidades manifiestas en ciertos sectores de la comunidad.

Siguiendo a Cunnil Grau (1995), el horizonte ideal de un proceso de participación se articula a partir de trascender la actual asimetría de la representación social y política, y modificar las relaciones sociales a favor de una mayor auto organización social.

Para resaltar la dimensión comunitaria de la cultura, se recupera aquí el enfoque denominado “perspectiva de los procesos enmarcadores”²⁸ utilizado por Delgado Salazar y Arias Herrera (2008), para abordar los colectivos sociales como focos generadores de significados colectivos, que desempeñan, desde su capacidad reflexiva e interpretativa, un papel relevante en la construcción de las sociedades.

Así es posible poner énfasis en la capacidad que los actores sociales tienen en la construcción de sus propios significados mediante los cuales interpelan la realidad, valoran las situaciones problemáticas de manera crítica y elaboran sus justificaciones éticas y políticas para el quehacer.

El hecho de que algunas organizaciones comunitarias impulsoras de los JC se hayan convertido en referentes del barrio por su trayectoria (gestionando agua, viviendas y jubilaciones, entre otras) permite resaltar un elemento clave de la movilización política: la identificación de las situaciones sociales como problemáticas. En términos de Delgado Zalazar y Arias Herrera (2008):

“Las situaciones de adversidad que enfrenta una comunidad o grupo no vienen definidas de antemano como justas o injustas, legítimas o ilegítimas, ya que es la construcción social de marcos interpretativos de la realidad lo que permite que los colectivos sociales las ponderen de una u otra manera y, en consecuencia, formulen la justificación y legitimidad de sus reivindicaciones o demandas, como también la atribución de responsabilidad a un agente externo, aspecto central para constituir motivaciones compartidas que conduzcan a una participación y movilización transformadoras” (Delgado Zalazar y Arias Herrera, 2008).

En consecuencia, la configuración de los marcos de interpretación orientadores de la acción colectiva conlleva una construcción social que incluye valores, sentimientos, símbolos y conceptos existentes en la sociedad y que, reelaborados por los miembros de un colectivo (a través de su permanente interacción), estimulan y sostienen la integración y la movilización de un grupo.

En general, la articulación de los JC con la comunidad barrial (familias) se da a través de actividades recreativas y pedagógicas. A su vez, esta vinculación se produce en torno a diversos temas, como por ejemplo, basurales en baldíos, luz de las calles y asfalto, entre otros ²⁹.

Las familias y los vecinos del barrio son quienes cuidan al jardín “es el lugar donde están mis hijos, si no lo cuido yo quién lo va a cuidar”. En algunos casos, el contexto barrial se caracteriza por situaciones que pueden implicar violencia, por eso el JC es resguardado por los mismos vecinos. También se dan situaciones de intercambio con los vecinos (de ropa, ali-

27 El concepto de “campo” se utiliza aquí en la interpretación acuñada por Bourdieu (falta año de referencia), la que permite identificar la emergencia de un espacio social diferenciado estructurado en torno a la lucha por un capital común.

28 Con el concepto de proceso enmarcador se hace referencia a los esfuerzos realizados por un grupo de personas vinculadas a un colectivo -agrupamiento, organización o movimiento social-, que buscan forjar modos compartidos de considerar el mundo y, desde ahí, legitimar sus posturas interpretativas de las problemáticas y justificar su acción colectiva (Delgado Salazar y Arias Herrera, 2008)

29 . También se organizan charlas donde se dialoga sobre orientación vocacional, drogadicción, sexualidad infantil, promoción de los derechos del niño/a y adolescentes, cuestiones relativas a la interacción barrial y comunitaria, prevención ante casos de violencia familiar, violencia de género, violencia institucional, jóvenes en situación de riesgo, presupuesto participativo, Plan FinEs y huerta orgánica, entre otros.

mentos, entre otros) o el acompañamiento a algún tipo de gestión. El vínculo con los padres también es fluido en general³⁰.

A su vez, la implicancia del JC con el entorno barrial, hace que en muchos casos y de diferentes maneras, estas instituciones sean el vehículo para relacionar al barrio con diferentes agencias³¹ (estatales y no estatales), a través de las cuales gestionan recursos y resuelven necesidades³².

1. 7 REFLEXIONES FINALES

El objetivo de este artículo fue aportar conocimiento al campo de la investigación educativa vinculado a la atención de la primera infancia y, más específicamente, a la experiencia educativa en JC de la Provincia de Buenos Aires. Se han presentado entonces los rasgos que se considera caracterizan a los JC que integran el “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas del Nivel Inicial de Carácter Comunitario”.

Se plantean en este apartado final, algunas reflexiones e interrogantes que se han generado como consecuencia de la realización de este trabajo. El mismo comenzó su indagación en torno al siguiente interrogante: *¿cuál es la especificidad de la experiencia de los Jardines Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires que, en la actualidad, dan respuesta a la demanda educativa en la primera infancia?*

El surgimiento de los JC estuvo estrechamente vinculado a la organización desde los sectores populares ante el corrimiento del Estado de su rol activo en la inclusión social. Ese momento de origen se vuelve un aspecto relevante en tanto que opera en la configuración identitaria y en su cultura organizacional. En este sentido y haciendo foco en el tema de la experiencia educativa, resulta relevante destacar que la mayoría de estas iniciativas surgieron como consecuencia (o como expresión) de los momentos de “crisis social” (sobre todo durante la década del 90 y que se reedita a principios del 2000) y se localizan en zonas en donde el Estado aún no ha podido cubrir en su totalidad la demanda para el nivel inicial. Asimismo, estos espacios se podrían caracterizar como de redefinición y redistribución de los papeles de los distintos actores encargados de implementar las políticas sociales.

A su vez, estas experiencias expresan centralmente la valorización y defensa de los derechos culturales y territoriales, sosteniendo que este tipo de construcción mejora la inserción de la escuela pública en espacios en los que no tenía presencia y contribuye a la ampliación de la cobertura educativa, sin asumir necesariamente un cuestionamiento al poder estatal o una confrontación con los sentidos educativos del sistema oficial. No obstante, despliegan sentidos culturales propios y configuran un componente identitario particular.

En cuanto a los vínculos de este tipo de iniciativas con el Estado, según lo que se ha podido observar, ese proceso de articulación con la trama institucional del Estado provincial mantuvo, en algunos casos, cierto reparo y cuestionamiento por parte de algunos JC. Esto permite señalar diferencias entre estas experiencias: algunos JC han considerado favorable la vinculación con el Estado provincial, mientras que otros lo han transitado como una cuestión controvertida. Los motivos y contenidos de esta controversia es un tema que excede

30 Se realizan reuniones colectivas de tipo informativa o para organizar eventos, salidas, entre otros. En algunos casos los padres colaboran en trabajos de mejoramiento del edificio, participan del kiosco en el día de la primavera, colaboran con las compras comunitarias de materiales. También se realizan reuniones individuales por problemas puntuales de algún niño/a.

31 Unidades Sanitarias, Consejo de chicos y jóvenes (La Matanza), ANSES, Centros de Jóvenes, Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC), Municipalidades, Secretaría de Salud de La Matanza, Secretaría de Niñez de La Nación, Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, Consejo de Niños y Jóvenes, Foro de Seguridad, Servicio Zonal (Sistema de Protección de la infancia), entre otras.

32 Entre las políticas públicas que se gestionan en articulación JC/Estado, se pueden mencionar: microcréditos, vacunación, tramitación de DNI, AUH, Plan FinEs, pensiones, asistencia alimentaria, vivienda y agua potable, entre otros. Además, como se puntualizó anteriormente, los JC mantienen vínculo fluido con una serie de agentes con quienes también encaran acciones de trabajo relativas a las problemáticas de la niñez.

los objetivos de indagación de este trabajo y abre nuevos interrogantes para profundizar en futuras investigaciones. De todas maneras, resulta interesante mencionar que, en nuestro país, los movimientos sociales radicalmente autónomos del Estado no han constituido una perspectiva educativa asumida (Gluz, 2013). Generalmente reciben recursos del Estado o buscan hacerlo para desarrollar experiencias productivas y educativas propias, reivindicando la autogestión o decisión sobre las mismas. Pareciera surgir de este modo grupos “autogestivos” más permeables quizás a los requerimientos estatales y otros más autónomos.

En el intento de analizar la experiencia educativa en los JC, interesa también destacar una forma alternativa de construir saber pedagógico y configurar la tarea de enseñar a partir de la propia experiencia, siendo la formación en circuitos no formales y el intercambio dentro del grupo de trabajo dos aspectos claves en este proceso.

Es relevante en este sentido la pregunta respecto del cómo, es decir la forma en que se configura la formación pedagógica en estos recorridos y experiencias. Además, también es sugerente indagar en las nociones respecto del conocimiento que operan en esta práctica pedagógica comunitaria, que pueden ser tributarias o afines a las perspectivas colectivas que articulan saber cotidiano y científico, sostenidas desde las corrientes de la educación popular.

Otro de los aspectos que tempranamente ha surgido en el recorrido de esta investigación tiene que ver con las tensiones entre diferentes posicionamientos acerca de la legitimidad de las educadoras de los JC para estar frente a las salas. Si bien no se ha profundizado en estos posicionamientos, no se los puede ignorar ya que han estado presentes, quizás de un modo transversal, durante todo el trabajo. No se puede desconocer que existen diferentes posiciones también por parte de las distintas agencias estatales, gremios y educadoras frente a este tema. En este sentido, no es menor uno de los datos que surge de la encuesta realizada que señala que, cerca del 60% de las educadoras que desarrollan sus tareas en JC que integran el Programa, reúnen las condiciones vigentes para desempeñarse como maestras de sala. Este señalamiento pone en tensión, al menos, algo de lo que circula en torno a la legitimidad de las educadoras para desarrollar la tarea docente, ya que es muy común escuchar comentarios que descalifican el trabajo que en estas instituciones se realiza sólo por estar asociado a la falta del título docente.

Bauman (2013) propone la figura de “fábricas de solidaridad”, aludiendo a refugios solidarios existentes en las sociedades actuales de consumidores, a las que caracteriza como profundamente individualizadas. Se reconoce entonces en la experiencia de los JC algo parecido a estas “fábricas de solidaridad” que menciona Bauman, entramadas en una cultura popular que ha mantenido lazos solidarios y que ha sorteado en el tiempo las amenazas que implicaron la política económica y el terrorismo de Estado durante la última dictadura en Argentina y los efectos excluyentes de las políticas neoliberales en los años 90.

Por último, es necesario destacar la implicancia del JC con el entorno barrial, aspecto que genera en muchos casos y de diferentes maneras, que los JC sean el vehículo para relacionar al barrio con diferentes agencias (estatales y no estatales), a través de las cuales gestionan recursos y resuelven necesidades.

Esta situación ilustra, en gran parte, otro de los aspectos que hacen a la especificidad de los JC aquí estudiados. En cuanto a las formas de organización, esa especificidad se comprende gracias a la centralidad que adquiere la doble articulación que establecen con el entorno del cual forman parte y con espacios similares, consolidados mediante redes que les permiten afianzar formas de reagrupación comunitaria para construir demandas sociales y políticas.

1. 8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTELO, E. (2005) "La falsa antinomia enseñar-asistir", en Diario *La Capital*, Rosario, publicación del 11/06/05.
- BAUMAN, Z. (2013) "La explosión de la solidaridad". En: Revista de Cultura Ñ, Diario *Clarín*, publicación del 22/6/2013.
- CUNNIL GRAU, N. (1995) "La Rearticulación de las Relaciones Estado-Sociedad: en búsqueda de Nuevos Sentidos". En: Revista del CLAD *Reforma y Democracia*. Nº 4. Caracas
- DELGADO SALAZAR, R. y ARIAS HERRERA, J.C. (2008) La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista. Argentina de Sociología* [en línea], vol.6, n.11 [citado 2014-09-10], pp. 272-296.
- FERRY, G. (1990) El trayecto de la formación, México: Paidós.
- GLUZ, N. (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales, Buenos Aires: Clacso.
- MERKLEN, D. (2010), Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática, Buenos Aires: Ed. Gorla.
- OPORTO, M.; GRASSO, G.; MINUJÍN, A.; DE VITA, G. y MONTES, N. (2010) *Educación para la inclusión. Determinación de áreas críticas. Un instrumento para la acción*. Buenos Aires: DGCyE, Subsecretaría de Educación - Dirección Provincial de Planeamiento.
- OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1981) *Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación*, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Buenos Aires.
- PÉREZ, G. (2008) Genealogía del quilombo. Una exploración profana por algunos significados del 2001. En: PEREYRA, S., PÉREZ, G. y SCHUSTER, F. (comps), *La huella piquetera. Avatares de las organizaciones de desocupados después de 2001*, La Plata: Ed. Al Margen.
- REDONDO, P. (2012) Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. En: *Propuesta Educativa*, Nº 37, Año 21, Junio (pág. 6 a 16)
- SCHUTTENBERG, M. (2012) Los movimientos sociales 'nacionales y populares' en la etapa Kirchnerista: una revisión crítica de la bibliografía sobre el período. En: *Interticios*, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, vol 6.
- SVAMPA, M. (2011) "Movimientos piqueteros 2001-2011. Del centro político al retorno a los barrios". En: *Le Monde Diplomatique*, diciembre.
- SIRVENT, M. T. (2003) La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En *Cahiers des Amériques Latines* 42 Dossier Terrains d'Enquête Pags 81-100. Publicado también en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Año XII, Nº22, 2004.

NORMATIVA:

- Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06.
- Ley Provincial Nº 13.298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.
- Ley Provincial de Educación Nº 13.688/07.
- Resolución Nº 65/11 de la DGCyE.

2. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN MENDOZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES EDUCATIVOS. AÑO 2013

Susana Cuello
Angelina Maselli
Nuria Maldonado
Eduardo Traversi

RESUMEN

Las dinámicas de los cambios sociales y la emergencia de nuevos escenarios de aprendizajes en el inicio del siglo XXI hicieron necesario adecuar las normativas que regulan las prácticas y orientan la política de convivencia escolar y la construcción de ciudadanía en la provincia. En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Dirección General de Escuelas (DGE) de Mendoza sanciona en abril de 2013, la Política de Convivencia Escolar para el nivel secundario (Resolución 445/13 DGE).

Esta investigación busca conocer y analizar las percepciones y valoraciones de los aspectos centrales de los procesos de implementación de la Política Provincial de Convivencia Escolar desde la perspectiva de los actores educativos, con el fin de brindar información para el diseño de mecanismos inclusivos que acompañen procesos futuros y revisar la normativa en caso de ser necesario. La misma se estructuró en dos etapas sucesivas: una de carácter cualitativa y otra cuantitativa. Fueron consultados diferentes actores escolares: directivos, docentes, equipos de orientación y preceptores.

PALABRAS CLAVE: Convivencia – Inclusión – Educación Secundaria –Ley de Educación Nacional - Ciudadanía

2. 1 INTRODUCCIÓN

La obligatoriedad de la educación secundaria, en toda su extensión, quedó establecida a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Este nivel educativo, con una historia de cobertura social selectiva, cambia su sentido e inicia un proceso de transformación en medio de profundos debates que ponen en relieve los desafíos de la inclusión, la permanencia y la terminalidad de la educación secundaria.

En este marco, la Dirección General de Escuelas de Mendoza –DGE– sanciona en abril de 2013, la Política de Convivencia Escolar (Resolución N° 445/13 DGE).

Este artículo pretende dar cuenta de las percepciones y valoraciones sobre los procesos de implementación de la Política Provincial de Convivencia Escolar desde la perspectiva de los actores educativos adultos. En primer lugar, se presentan algunas definiciones de la Política Provincial de Convivencia Escolar; en segundo lugar, se explicitan los objetivos de la indagación que señalan la intencionalidad de este estudio; en tercer lugar, se dan a conocer los aspectos metodológicos que permitieron establecer dos etapas sucesivas: una de carácter cualitativa y otra de tipo cuantitativa; a continuación se informan los resultados obtenidos triangulando los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en el estudio. Para finalizar, se expresan algunas tensiones y desafíos que se ciernen sobre la problemática de las políticas de convivencia en la provincia.

2.2 DEFINICIONES DE LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL SECUNDARIO: REFORMAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La obligatoriedad de la educación secundaria, en todo el territorio nacional, quedó establecida a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Este nivel educativo, con una historia de cobertura social selectiva, cambia su sentido e inicia un proceso de transformación en medio de profundos debates que ponen de relieve los desafíos de la inclusión. En este marco, la Dirección General de Escuelas de Mendoza –DGE– sanciona en abril de 2013, la Política Provincial de Convivencia Escolar (Resolución N° 445/13 DGE). La nueva normativa pone fin al anterior Régimen de Convivencia y Disciplina (Resolución N° 604/02) para el nivel secundario en la Provincia de Mendoza.

La antecesora Resolución 604/02, características y puntos relevantes

La Resolución 604, sancionada en el año 2002 por el Gobierno Escolar de Mendoza, se propuso fortalecer las instituciones de educación secundaria estatales y privadas. Esta normativa atiende al principio que establece la Ley Provincial 6970, en el artículo 157, inciso e: cada escuela posee competencias para “definir el régimen de convivencia de la institución, con la participación de los miembros de la comunidad educativa”. Asimismo, esta normativa establece que es una atribución y responsabilidad del gobierno escolar, dictar los lineamientos dentro de los cuales deberá enmarcarse la elaboración del referido régimen. De esta forma, se facultó a cada establecimiento de la provincia a que elabore su propio Régimen de Convivencia y Disciplina y que constituya su Consejo Escolar, integrado por representantes de los distintos sectores que conforman la comunidad educativa. Lo más novedoso de estos Consejos Escolares es que preveían la participación de los estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia de su escuela.

El artículo 2 de la Resolución 604 estipulaba que el Régimen de Convivencia y Disciplina que elaborara cada establecimiento debería estar orientado a:

- Promover la comprensión y apropiación de los valores democráticos.
- Estimular la participación y el ejercicio de la libertad responsable, el respeto por el otro,

la tolerancia y la solidaridad.

- Fortalecer los vínculos familiares y comunitarios.

Siempre referida a los estudiantes y a ellos dirigida, la norma estableció una categorización de las sanciones aplicables a los estudiantes que cometieran faltas. Las sanciones adquirieron la denominación de medidas disciplinarias y, de acuerdo a la categorización, podían ser faltas leves, graves o extremadamente graves. La aplicación fue gradual y convocaba a tener especialmente en cuenta la edad del alumno y el impacto que las faltas producían en él y en su entorno.

La Reforma: Resolución 445/13

La ampliación de la cantidad de años obligatorios en el nivel secundario representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios en el interior de las instituciones y sus propuestas. De esta manera, la escuela secundaria fue convocada "...a renovar su institucionalidad fortaleciendo su aptitud para establecer un encuadre normativo interno, enseñar el respeto y la valoración de la ley, sustentando el rol asimétrico de los adultos pero en diálogo con los jóvenes, confiando en ellos, superando estilos verticales, distanciados y unilaterales del ejercicio de la autoridad" (Resolución CFE N° 93/2009).

En este marco, se planteó la necesidad de producir una normativa provincial sobre convivencia escolar que debía ajustarse a los instrumentos legales emanados a nivel internacional y nacional. Las jurisdicciones debían orientar y promover en todas las escuelas secundarias del país, la elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia, siguiendo los lineamientos de la LEN y prever acciones de orientación y apoyo a las instituciones para la implementación progresiva de la normativa jurisdiccional (Resolución CFE N° 93/2009). En este contexto, la escuela está llamada a ser un ámbito en el que se afiance el proceso socializador de los jóvenes como actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y protagonistas de su propia educación.

La extensión de la universalización del servicio educativo con garantías de acceso y permanencia para los adolescentes y jóvenes implica ampliar el abanico de oportunidades y de capacidades de dichos sujetos. Amartya Sen (1998) trata en este sentido la noción de capacidad como esencia de la libertad real. Las capacidades son las oportunidades que tiene una persona para obtener su bienestar. Más aún, el hecho mismo de poder elegir hace que el propio bienestar dependa de la capacidad que tiene cada uno para funcionar (Fleury, 2012).

El nivel secundario busca ser un ámbito público donde los jóvenes aprenden a convivir en paz. Todos, jóvenes y adultos, tienen derecho a no ser objeto de discriminación, violencia o abuso. La escuela secundaria pacífica amplía el nosotros de la igualdad (LEN N° 26.206, art.08).

La caracterización del tramo secundario como obligatorio se encuentra en concordancia a lo establecido por organismos internacionales como la CEPAL. Si bien la centralidad de la educación para el desarrollo no es nueva, adquiere renovado ímpetu en las últimas décadas, dado los cambios generados por la globalización en los actuales patrones productivos y la mayor valoración de la información y el conocimiento, así como por la necesidad de formar ciudadanos en la ética de los derechos humanos y de la participación democrática. Esto lleva a formar sujetos y recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de producir, participar y convivir (Fleury, 2012).

La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica para la inclusión en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos.

La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias educativas. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas educativas.

Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan (Resolución CFE N° 84/2009).

Son necesarias nuevas formas de gobierno y de autoridad, una nueva “asimetría democrática” que habilite a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre los adultos y los jóvenes (Resolución CFE N° 11 y 102 93/09). Este requerimiento implica modernizar la gestión de las escuelas y dotar a los directivos y docentes de herramientas acordes a los propósitos de inclusión de todos los jóvenes en la educación secundaria. Una nueva institucionalidad para la educación secundaria debe ser consecuencia de acuerdos que definan qué debe ocurrir en ella, dando cabida a la participación de los jóvenes en el encuentro con adultos y en relación permanente con los saberes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía activa y para la continuidad de los estudios de educación superior y la vinculación con el mundo del trabajo.

En las escuelas secundarias se encuentran estrategias, mecanismos y dispositivos que eran funcionales a una escuela selectiva y hoy no dan respuesta a las escuelas inclusivas. En este sentido, se hace necesaria la revisión de anteriores normativas y prácticas instaladas que no priorizan la inclusión de todos los sectores sociales en la escuela secundaria.

En este marco, se sanciona la Política Provincial de Convivencia Escolar (Resolución N° 445/13 DGE) cuya finalidad es:

- a) Garantizar el derecho a la educación de todos los adolescentes y jóvenes.
- b) Fortalecer la calidad de las relaciones interpersonales de los actores de la escuela.
- c) Articular el conjunto de acciones que se realizan a favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad, participación, tolerancia, colaboración, solidaridad, ejercicio responsable de crecientes grados de libertad y autonomía personal, indispensables para la ciudadanía en democracia, y que es necesario que se vivencien cotidianamente en la vida escolar.
- d) Promover un estilo de convivencia que otorgue confianza y oportunidades de mayor protagonismo a los estudiantes en procesos de resolución pacífica de conflictos.
- e) Reconocer y valorar la incidencia que tiene en la gestión educativa y en los aprendizajes el clima escolar.
- f) Incorporar en la planificación docente y en la metodología utilizada en clases, la creación de ambientes propicios para la estimulación del pensamiento crítico, el uso del lenguaje correcto, el desarrollo social y afectivo y otras competencias que favorecen las interrelaciones entre los distintos actores educativos.
- g) Promover una mayor participación de las familias en la trayectoria escolar de los hijos, estableciendo esfuerzos concordantes y compartidos y alianzas entre la escuela y las familias. .
- h) Orientar la elaboración de normas institucionales y procedimientos para el abordaje pacífico de situaciones conflictivas.

También, contiene el Marco Político en el que se establece la educación como derecho garantizado por el Estado y provee fundamentos políticos y éticos así como líneas de trabajo, prácticas y procedimientos para la inclusión. Por último, promueve la generación de acuerdos para que la normativa de convivencia se pacte entre todos en un proceso gradual y progresivo.

La resolución es integral y abarcativa al regular la conformación y el funcionamiento de los Consejos de Convivencia Escolar que deben elaborar el reglamento interno de la institución, sistematizar la comunicación y la coordinación de los distintos estamentos. Esta norma establece además, que la composición del Consejo Escolar según el tamaño de la institución, se definirá en función de la cantidad de matrícula. Promueve la inclusión reforzando la

permanencia. Apunta no a la sanción de la falta cometida, sino a la activación de acciones reparatorias compensatorias para lograr una convivencia pacífica y pluralista.

En este conjunto de disposiciones subyace el rechazo a toda forma de discriminación y el supuesto de que los conflictos son inherentes a la convivencia entre personas y que su resolución no violenta implica aceptar las diferencias; es por ello que se hace necesario conocer las percepciones y valoraciones sobre la nueva normativa de los diferentes actores que conviven en el ámbito escolar.

La construcción colectiva y consensuada de las normas es parte de un proyecto educativo que busca educar y socializar.

En este sentido, se hace pertinente indagar acerca de la implementación de la política provincial de convivencia escolar para acompañar estos procesos y realizar modificaciones en caso de ser necesario.

2.3 OBJETIVOS DE LA INDAGACIÓN

Objetivo General

Conocer y analizar las percepciones y valoraciones sobre aspectos centrales de los procesos de implementación de la Política Provincial de Convivencia Escolar desde la perspectiva de los actores adultos escolares implicados.

Objetivos específicos

Identificar y describir la implementación de la normativa de convivencia escolar desde las perspectivas de los actores participantes en la cotidianeidad de la escuela.

Identificar los primeros cambios generados a partir de la aplicación de la normativa.

Caracterizar la convivencia escolar en los establecimientos educativos e identificar los problemas más frecuentes.

Observar y analizar el alcance de las acciones reparatorias como promotoras de la reflexión.

Indagar acerca de la participación de las familias en el proceso de implementación y en el acompañamiento de sus hijos.

2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación se estructuró en dos etapas sucesivas: una de carácter cualitativa (exploratoria- descriptiva) y otra de tipo cuantitativa. La primera operó en base a una muestra teórica intencionada de 5 escuelas donde se realizaron entrevistas; y en la segunda, se aplicaron encuestas en 114 escuelas³³ secundarias de los Departamentos de: Capital, Godoy Cruz, Guaymallén, Las Heras, Luján de Cuyo y Maipú.

En la instancia cualitativa del estudio, se identificaron los sentidos surgidos de las entrevistas realizadas a los diversos actores implicados en los procesos de implementación de la Política Provincial de Convivencia Escolar: directivos, responsables de los equipos de orientación y preceptores.

1er Momento Estrategia Cualitativa

a) Caracterización de la muestra teórica de escuelas: se seleccionaron actores de escuelas secundarias:

Modalidades orientada y técnica

Ámbito urbano: Capital, Godoy Cruz, Guaymallén, Las Heras, Luján de Cuyo y Maipú.

33 Se relevaron 114 escuelas de las 126 existentes.

(Zona de Gran Mendoza ampliado)

b) Actores a indagar a través de las entrevistas:

Integrante de cuerpo directivo

Miembro de equipo de orientación (trabajador/a social, psicólogo/a, psicopedagogo/a)

Preceptor/a

Se realizaron 20 entrevistas: 5 a Directivos, 10 a Profesionales de Equipos de Orientación y 5 a Preceptores.

c) Criterios de selección de los actores:

Directivos: integrante de cuerpo directivo más implicado en la implementación de la normativa.

Equipos de Orientación: ser miembro del equipo de orientación.

Preceptor/a: mayor antigüedad o reconocimiento de sus pares como informante clave.

2do Momento Estrategia Cuantitativa

El relevamiento se realizó en 114 escuelas secundarias de los departamentos Capital, Godoy Cruz, Guaymallén, Las Heras, Luján de Cuyo y Maipú. La encuesta se aplicó a: 112 Directivos, 110 Responsables de los Equipos de Orientación y 114 a preceptores de mayor antigüedad.

El trabajo de campo se realizó en convenio con el Área de Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

2.5 INFORME DE RESULTADOS

2.5.1 Proceso de construcción de la Política de Convivencia Escolar

En toda la provincia se realizaron consultas, de las cuales surgieron aportes para la elaboración de la Resolución N° 445.

La universalización y la mejora de la calidad de la educación secundaria configuran, sin dudas, ejes orientadores para las jurisdicciones provinciales que con sus actuales políticas educativas buscan ampliar el acceso al nivel, recrear condiciones para la efectivización de la obligatoriedad y mejorar la relevancia y calidad de lo que se enseña y aprende en la escuela.

2.5.2 Participación en los debates previos y calificación de los aportes

Las consultas se iniciaron en el año 2012, mediante reuniones en las que participaron distintos actores educativos, en varias etapas y con diversos contenidos a debatir y definir.

Posteriormente se generaron espacios de discusión en el Consejo Educativo en los que intervinieron referentes de partidos políticos, sindicatos, UNCUYO y escuelas privadas; también se debatió en la Comisión Legislativa de Educación y se propusieron y acordaron contenidos claves de la política provincial de convivencia escolar.

Ante esta experiencia, en la encuesta se decidió consultar sobre la participación de los miembros de equipo directivo, equipo de orientación, cuerpo de preceptores de las escuelas en los debates previos. Los resultados muestran que en total y en cada uno de los cargos seis de cada diez habían participado en la discusión.

Cuadro N° 1: Participación en debates previos a la sanción de la Política convivencia por parte de los actores entrevistados

Participación en debates previos	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Sí	60.7	60.5	59.1	60.1
No	29.5	31.6	28.2	29.8
Ns/Nc	9.8	7.9	12.7	10.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Desde la perspectiva de los directivos, reconstruida a partir del análisis de entrevistas en las que pudieron dar a conocer su punto de vista y fundamentarlo, se encuentra que fue ventajoso que la normativa haya sido producida por docentes que son expertos en el tema, y que la participación de otros actores enriqueció el proceso de elaboración de la norma. Manifiestan que la resolución de convivencia escolar es necesaria en el marco de la aplicación de la Ley 26.206 de Educación Nacional. También expresan, en tanto opinión generalizada, que debería haberse dado mayor tiempo a este proceso de elaboración.

Acerca de la calificación que hacen los Directivos de los aportes que surgieron de las reuniones para la elaboración de la nueva política de convivencia escolar, organizadas por la DGE: el 88.4% considera como positivos los aportes efectuados en las instancias participativas.

Los directivos coinciden en afirmar que la participación de los estudiantes en el proceso de elaboración de la nueva normativa fue efectiva, con características diferenciales en cada uno de los establecimientos educativos, dado que esgrimen que había grupos de estudiantes más comprometidos que otros.

Los preceptores, con relación al proceso de definición de la normativa, enfatizan el trabajo participativo que se hizo en las escuelas y son los que califican en mayor grado la participación de los padres como insuficiente. Sólo algunos de ellos expresaron no conocer en profundidad el proceso de elaboración de la normativa.

La mayoría de los miembros de los equipos de orientación califican la manera en que se desarrolló la elaboración de la normativa como innovadora, aduciendo que ésta responde a la necesidad de contar, en las escuelas, con mayores herramientas para resolver los problemas que se presentan. Manifiestan que el llamado al cambio es positivo, ponderando entre otras cuestiones las mayores posibilidades de inclusión que la aplicación de la normativa habilita.

Los miembros de los equipos de orientación coinciden en que la participación de los estudiantes en los procesos de elaboración e implementación fue positiva. Enfatizan sobre la importancia de las instancias en que las que participaron dialogando y realizando una categorización de las faltas que forman parte del contenido de la normativa; resaltan esto como fundamental para la inclusión de los estudiantes.

2.5.3 Caracterización de la convivencia

La convivencia escolar (nunca exenta de conflicto, como cualquier otro tipo de convivencia en los múltiples espacios sociales-institucionales) se desarrolla en un espacio y tiempo donde confluyen en vinculación permanente, diversos actores sociales con diferentes perspectivas (percepciones, valores, expectativas).

En relación con la pregunta sobre cómo califican la convivencia escolar en su establecimiento, los encuestados realizan una evaluación positiva de la convivencia (ver cuadro N° 2).

Cuadro N° 2: Caracterización de la convivencia por parte de los actores encuestados

Evaluación	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Excelente	2.7	7.0	0.9	3.6
Muy buena	42.9	38.6	39.1	40.2
Buena	50.9	41.2	43.6	45.2
Regular	3.5	12.3	14.5	10.1
Mala	0.0	0.9	0.9	0.6
Muy mala	0.0	0.0	1.0	0.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Los directivos reconocen que en las escuelas no se enfrentan a situaciones muy problemáticas y manifiestan que se debe trabajar para que ello se mantenga y mejore. La “formación en valores” y una “cultura del respeto” tendrían una impronta relevante y serían determinantes en la convivencia escolar.

Los directivos coinciden en que el clima de convivencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje es condicionante para que el mismo se lleve a cabo positivamente. En este sentido, afirman que si no se pudiese garantizar un apropiado clima de convivencia, no pondría alcanzarse un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los miembros de los equipos de orientación también recalcan la importancia del rol del docente en el momento de garantizar un adecuado clima en las aulas.

Desde una perspectiva que los ubica fuera del aula, los orientadores aseguran que los estudiantes no se comportan de la misma manera con todos los docentes y que eso tiene que ver con la forma en la que se establecen las relaciones y el desarrollo de las clases.

Frecuencia en la que se presentan los problemas

En la convivencia escolar, los problemas -configuradores del conflicto- constituyen elementos siempre presentes, como sucede en cualquier otro tipo de convivencia social-institucional.

Puede entenderse que la escuela es capaz de enseñar a abordar las situaciones conflictivas, ofreciendo elementos formativos para que no se ignoren los conflictos sino para que se los enfrente. Se hace necesario trabajar sobre la convivencia como una instancia de experimentación y reflexión sobre vínculos intersubjetivos que posibiliten la integración y no la exclusión.

Se han identificado los problemas de convivencia entre los estudiantes que con mayor frecuencia se presentan en la escuela. Los mismos se han definido según la Guía de Procedimientos ante Situaciones Emergentes en las Escuelas Secundarias (2013) de la DGE:

- Uso inadecuado/abusivo de las nuevas tecnologías. Intimidación psicológica u hostigamiento que se produce entre estudiantes, frecuentemente dentro del ámbito escolar (no exclusivamente), sostenida en el tiempo y cometida con cierta regularidad, utilizando como medio las tecnologías de la información y la comunicación (mensajería instantánea, redes sociales, entre otros).

- Insultos. Expresiones orales, gestuales o escritas que revisten intención de maltrato, que estigmaticen, ofendan, degraden o agredan a las personas.
- Violencia sobre las cosas. Acciones intencionadas que causan deterioro o destrucción de algún elemento de la escuela, de propiedad de estudiante, docente u otro.
- Maltrato entre las personas. Hostigamiento e intimidación psíquica o física: tales como golpes, amenazas, humillaciones, aislamientos o exclusiones, burlas o formas más sutiles como gestos, engaños, manipulaciones, entre otras. Se asemeja a insultos
- Adicciones. Situaciones en las que el sujeto tiene la necesidad inevitable de consumir alguna sustancia y depende física y/o psíquicamente de ella. Es la forma más dañina de consumo, considerada como una relación de dependencia patológica. Se menoscaban todas las esferas de la vida afectiva, laboral, familiar y social.
- Discriminación. Según la Ley Nacional N° 23.592 Antidiscriminatoria, se entiende por acto discriminatorio cuando “una persona arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional...”. A los efectos de la ley se considerarán “...actos u omisiones discriminatorios aquellos determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos”.
- Acoso. Situación de intimidación dentro de la escuela, en la que interactúan tres componentes: a) un/una estudiante que, en esa circunstancia, quiere dominar; b) un/una estudiante que, en esa circunstancia, carece de los recursos para evitar ser dominado/a; y c) un espacio institucional en el que un/una adolescente o grupo actúan agresivamente mientras otros/as observan. Se entiende por acoso entre pares la agresión hacia un individuo o grupo cometida por uno o más sujetos, generalmente varios, realizada en forma sistemática y repetida en el tiempo, sobre la base de una relación asimétrica de fuerzas.

En el cuadro N° 3 se puede observar la frecuencia con que se generan los problemas en la escuela entre los estudiantes, según los encuestados adultos en general

Cuadro N° 3: Frecuencia de los problemas (se ordenan de mayor a menor según su recurrencia)

Problemas entre los estudiantes	Frecuencia					Total
	Mucha	Bastante	Poca	Nada	Ns/Nc	
Uso inadecuado/abusivo de las nuevas tecnologías	36.3	46.7	12.8	2.7	1.5	100.0
Insultos	33.9	42.0	22.6	1.5	0.0	100.0
Violencia sobre las cosas	9.8	33.6	44.0	11.6	1.0	100.0
Maltrato entre las personas	7.7	40.2	44.3	7.4	0.4	100.0
Adicciones	5.7	25.0	53.6	13.7	2.0	100.0
Discriminación	4.5	29.8	53.6	11.3	0.8	100.0
Acoso	1.2	13.7	50.6	31.0	3.5	100.0
Otros	3.3	7.7	3.6	0.0	85.4	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

En “otros” se presentan diferentes problemas que no se cuantifican por representar cada uno un porcentaje muy reducido, tales como: peleas fuera del establecimiento, portación de armas, violencia de género, violencia entre mujeres, robos, hurtos y amenazas.

A continuación se presenta la información según el rol institucional de cada actor (ver cuadro N° 4, 5 y 6).

Cuadro N° 4: Frecuencia de los problemas según directivos

Problemas entre los estudiantes	Frecuencia					Total
	Mucha	Bastante	Poco	Nada	Ns/Nc	
Uso inadecuado/abusivo de las nuevas tecnologías	30.4	52.7	12.5	2.7	1.7	100.0
Insultos	29.5	44.6	24.1	1.8	0.0	100.0
Violencia sobre las cosas	6.2	42.9	43.8	7.1	0.0	100.0
Maltrato entre las personas	2.7	44.6	46.4	6.2	0.1	100.0
Adicciones	7.1	22.3	55.4	12.5	2.7	100.0
Discriminación	3.6	30.4	56.2	8.9	0.9	100.0
Acoso	1.8	11.6	54.5	30.4	1.7	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

En relación con los problemas que se presentan en las escuelas, los directivos coinciden en que giran en torno a episodios de indisciplina y violencia entre los estudiantes.

Resaltan la “falta de disciplina y de hábitos de los chicos de primer año”, atribuible a una característica presente, según sus dichos, en todas las escuelas: el desfase entre la educación primaria y secundaria.

El uso inadecuado-abusivo entre los estudiantes de las llamadas nuevas tecnologías es uno de los problemas consignados con mayor frecuencia. Por un lado, la totalidad de los directivos reconoce que las nuevas tecnologías, en el contexto social actual, configuran y reconfiguran situaciones escolares que deben considerarse en el momento de pensar la estructura educativa emergente. Por otro lado, también coinciden en valorar doblemente sus efectos (tanto de celulares, netbooks provenientes del Programa Nacional Conectar Igualdad, entre otros) como positivos y negativos. Reconocen como positivo los efectos que puede tener en el proceso de enseñanza – aprendizaje el uso adecuado de las nuevas tecnologías entendiendo que forman parte de la cultura de los estudiantes. Destacan como condición necesaria para que estos efectos se produzcan, que se acompañe con formación a los docentes con el fin de explotar toda la potencialidad que poseen las herramientas digitales.

Diferente es el caso de las redes sociales, a las que los directivos consideran como espacios de canalización de la violencia que se percibe entre los estudiantes. Tanto las redes sociales como el uso de los celulares son calificados como factores de distracción y, en el caso particular de los celulares, como un elemento que coloca a los estudiantes en situación de vulnerabilidad (debido a los robos).

Los directivos reconocen que no disponen de herramientas para controlar el empleo de las nuevas tecnologías y resolver los posibles problemas que se presentan en el marco de su uso.

Cuadro N° 5: Frecuencia de los problemas según preceptores

Problemas entre los estudiantes	Frecuencia					Total
	Mucha	Bastante	Poco	Nada	Ns/Nc	
Uso inadecuado/abusivo de las nuevas tecnologías	41.2	42.1	10.5	4.4	1.8	100.0
Insultos	39.5	35.1	22.8	2.6	0.0	100.0
Violencia sobre las cosas	14.0	23.7	44.7	16.7	0.9	100.0
Maltrato entre las personas	10.5	32.5	43.9	13.1	0.0	100.0
Adicciones	5.3	24.6	50.0	18.4	1.7	100.0
Discriminación	7.0	18.4	53.5	20.2	0.9	100.0
Acoso	0.9	7.0	45.6	43.9	2.6	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Los preceptores manifiestan que el empleo de netbooks, celulares, en especial con las redes sociales, ha generado un impacto negativo en los estudiantes; lo vinculan con el bajo rendimiento escolar, lo ven como un factor de distracción y lo relacionan con algunos problemas de convivencia que se dieron en los establecimientos.

Cuadro N° 6: Frecuencia de los problemas según miembros de los Equipos de Orientación

Problemas entre los estudiantes	Frecuencia					Total
	Mucha	Bastante	Poco	Nada	Ns/Nc	
Uso inadecuado/abusivo de las nuevas tecnologías	37.3	45.5	15.5	0.9	0.8	100.0
Insultos	32.7	46.4	20.9	0.0	0.0	100.0
Violencia sobre las cosas	9.1	34.5	43.6	10.9	1.9	100.0
Maltrato entre las personas	10.0	43.6	42.7	2.7	1.0	100.0
Adicciones	4.5	28.2	55.5	10.0	1.8	100.0
Discriminación	2.7	40.9	50.9	4.5	1.0	100.0
Acoso	0.9	22.7	51.8	18.2	6.4	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Los miembros de los equipos orientadores coinciden en que las tecnologías digitales son una herramienta importante, aunque no la única, para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Algunos señalan que es fundamental comprender que están presentes, aceptando su existencia (porque reconocen que hay profesores que resisten su uso) y que, por lo tanto, hay que ir adaptándose a ellas y analizar la forma en que deberían ser incorporadas en las escuelas. Por ello, proponen que se ofrezcan cursos sobre el empleo de tales herramientas tecnológicas, de manera que se las pueda aprovechar en forma óptima.

Con respecto al impacto directo que pueden generar en la convivencia escolar, los orientadores entienden que no puede establecerse una relación lineal, ya que la “convivencia” es producto de múltiples factores.

El gran desafío pedagógico-didáctico consiste en entender por qué actualmente es necesario trabajar educativamente con las tecnologías y, a la vez, reconocer las dificultades que enfrenta la institución educativa con esta incorporación, y cuáles son los procesos de aprendizaje que se pretenden desencadenar o debería impulsar la escuela que no son resueltos lineal y automáticamente por las tecnologías.

De este modo, el hecho tecnológico vuelve a ingresar en el círculo de las preocupaciones de la educación y los educadores. Resulta curioso, en realidad que durante tanto tiempo la educación –y el discurso educativo- hayan podido desarrollarse casi en entera independencia del hecho técnico; incluso, de la tecnología como instrumento (Brunner y Tedesco, 2003).

Formas discriminatorias que se presentan en la escuela

El nivel educativo secundario busca ser un ámbito público donde los jóvenes aprenden a convivir en paz.

Sobre esta base se hace necesario, entonces, conocer las formas discriminatorias que con mayor reiteración se presentan en la escuela (ver cuadro N° 7).

Cuando los encuestados respondieron que existen OTRAS formas discriminatorias se indaga acerca de cuáles, las respuestas que se presentan son: poder adquisitivo, (situación económica familiar) equipo de fútbol, orientación sexual (homofobia), diferencia cultural (pertenencia a 'bandas' urbanas), aspecto físico (tamaño de nariz/ belleza / altura / falta de aseo personal), forma de hablar (ser callado), personalidad, diferencias entre turnos escolares y por apellido.

Cuadro N° 7: Formas discriminatorias que se presentan en la escuela

Manifestaciones discriminatorias	Directivos	Preceptores	Miembro del Equipo de Orientación
Por barrio de residencia	41.1	24.6	40.0
Por nacionalidad	32.1	36.0	30.0
Por obesidad	36.6	26.3	33.6
Por rendimiento escolar positivo	41.1	22.8	30.0
Por color de la piel	29.5	26.3	32.7
Por vestimenta	15.2	21.1	24.5
Por género	20.5	15.8	15.5
Por uso de anteojos	2.7	3.5	2.7
Por discapacidad	0.9	1.8	6.4
Por rendimiento escolar negativo	0.9	2.6	4.5
Por ideas religiosas	1.8	0.9	0.9
Por ideas políticas	0.0	1.8	0.9
Otros	3.6	1.8	7.3

*No suman 100% por ser respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

La escuela, como ámbito público, puede contribuir a que se construyan y profundicen cualidades de convivencia que se relacionan fuertemente con la vida ciudadana. Es de esperarse que la escuela no se focalice en una perspectiva formativa direccionada a la promoción de máximas morales privadas o modos de vida concretos, sino que ponga continuamente en valor aquellas habilidades que posibiliten la convivencia basada en la alteridad. Para ello es menester considerar que ellas no se aprenden por transmisión discursiva sino gracias a un ejercicio permanente que demanda a la escuela propuestas educativas sistemáticas.

Se hace necesario promocionar desde la escuela la construcción de un modelo diferente de ciudadanía, donde se reconozcan y respeten las diferencias entre los individuos y los grupos sociales.

2.5.4 Cambios y continuidades en la implementación de la Política Provincial de Convivencia Escolar

Uno de los fines de la encuesta se centró en identificar y describir cambios y continuidades en las percepciones y valoraciones de los actores participantes en la cotidianeidad de la escuela, a partir de la implementación de la normativa de convivencia escolar.

Los derechos de los jóvenes

La obligatoriedad de la escuela secundaria pone en el centro de la discusión el derecho de todos los jóvenes a recibir educación de calidad. Desde sus lineamientos centrales la política de convivencia reconoce a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho; asimismo las instituciones educativas son espacios fundamentales para el desarrollo ciudadano de los mismos. Por este motivo se consultó, a los tres grupos de actores, si consideran que la Resolución N° 445 reconoce los derechos de los jóvenes, comparándolo con la anterior normativa (ver cuadro N° 8).

Cuadro N° 8: Reconocimiento de los derechos de los jóvenes

Opinión	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Se cumplen más que antes	36.6	42.1	30.0	36.3
Se cumplen igual que antes	54.5	43.9	61.8	53.3
Se cumplen menos que antes	4.5	7.0	4.5	5.4
Ns/Nc	4.4	7.0	3.7	5.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Al respecto, un profesional de los Equipos de Orientación manifestó:

“Yo creo que es posibilitador, por lo menos de plantearse un cambio. Coincido que el sistema anterior era efectivo hasta cierto punto, pero creo que éste da más posibilidades para la inclusión, más posibilidades por parte de los estudiantes de cuestionarse ciertas cuestiones, algunas conductas; la institución también verá la manera más apropiada de aplicarlo.”

En coincidencia con este testimonio se evidencia la necesidad de poner en valor, por parte del gobierno escolar, el avance que esta normativa implica en el reconocimiento de los derechos de jóvenes y adolescentes, si bien se entiende que la discusión por la inclusión educativa es un proceso que requiere de tiempos socialmente necesarios para su asimilación.

Inclusión y permanencia

Se les consultó a los actores escolares acerca del grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “La aplicación de la norma refuerza la inclusión y permanencia de los estudiantes” (ver cuadro N° 9).

Cuadro N° 9: La aplicación de la norma refuerza la inclusión y permanencia de los estudiantes.

Grado de acuerdo	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Muy de acuerdo	30.6	36.6	27.0	31.2
Bastante de acuerdo	30.6	36.6	28.0	31.6
Poco de acuerdo	18.5	12.9	32.0	21.3
Nada de acuerdo	20.3	11.8	12.0	15.0
Ns/Nc	0.0	2.1	1.0	0.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Criterio de categorización de las faltas

En el Anexo IV de la Resolución N° 445 se establecen pautas para la categorización de las faltas con el fin de brindar criterios claros de previsibilidad, tipicidad y seguridad jurídica. La categorización tiene en cuenta los siguientes aspectos:

-Por la forma de comisión

Por acción: acciones directas o indirectas: pegarle a otro/a, burlarse de alguien, mandar a otro a pegar, etc. Verbalizaciones incorrectas y utilización de redes sociales o tecnologías de la información.

Por omisión: cuando existe el deber de obrar en forma positiva y no lo hace: no hacer lo que se debe hacer. Ej: mirar como otros se pegan.

-Por el daño ocasionado

Cuando la acción produce una falta con consecuencias perjudiciales de baja intensidad.

-Por el riesgo generado

Cuando la acción produce una falta con consecuencias perjudiciales de mayor intensidad y por lo tanto produce riesgos. Los riesgos pueden ser: a la integridad física, moral o psicológica de los involucrados.

-Por el destinatario de la falta

Sí mismo.

Terceros: pares, adultos de la escuela, otros.

Escuelas: edificio escolar, mobiliario escolar, identidad institucional.

En función de estos criterios se categorizan faltas: leves, moderadas, intermedias, graves y extremadamente graves:

Falta Leve: acciones que ocasionan un perjuicio o daño leve, de baja intensidad para quien las realizó.

Falta Moderada: acciones que ocasionan un perjuicio o daño leve, de baja intensidad para terceros pares del alumno/a.

Falta Intermedia: acciones que ocasionan un perjuicio o daño leve, de baja intensidad a terceros adultos como directivos, docentes, preceptores, celadores, etc. O que la acción realizada haya causado daños de baja intensidad para la escuela: edificio escolar, mobiliario escolar, o identidad institucional del establecimiento.

Falta Grave: acciones que causan perjuicio o daño de mayor intensidad y, por lo tanto,

riesgosas para sí mismo y/o terceros pares. El riesgo puede ser a la integridad física, moral o psicológica de los actores involucrados. O que las acciones realizadas hayan sido de mayor intensidad y riesgosas para la escuela, edificio escolar, mobiliario escolar, identidad institucional del establecimiento.

Falta Extremadamente Grave: acciones que ocasionan perjuicio o daño de mayor intensidad y por lo tanto, riesgosas para terceros adultos: directivos, docentes, preceptores, celadores, etc. representando un claro peligro para la integridad física, moral o psicológica de los actores involucrados. También se puede considerar en esta categoría una falta como extremadamente grave, cuando la magnitud del daño a un par (compañero), o a la escuela, lo justifique.

Se les consultó a los actores escolares acerca del grado de acuerdo con la siguiente afirmación: "El criterio de categorización de las faltas es adecuado" (ver cuadro N° 10).

Cuadro N° 10: El criterio de categorización de las faltas es adecuado.

Grado de acuerdo	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Muy de acuerdo	32.4	16.1	30.0	26.6
Bastante de acuerdo	43.5	45.2	46.0	44.9
Poco de acuerdo	13.0	18.3	15.0	15.3
Nada de acuerdo	10.2	16.1	8.0	11.3
Ns/Nc	0.9	4.3	1.0	1.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Existe un alto grado de acuerdo con la afirmación, si se tienen en cuenta las respuestas muy de acuerdo y bastante de acuerdo: en el caso de los Directores el 75.9% se manifestaron de acuerdo, en el de los preceptores, 61.3% y en el de los Profesionales de los Equipos de Orientación, 76% de acuerdo.

Quita de puntos del ICE: docentes y estudiantes

El marco normativo propone una nueva metodología de intervención sobre faltas y sanciones: Índice de Convivencia Escolar (ICE). Se propone como una perspectiva más justa y eficiente que busca evitar arbitrariedades y lograr mayor implicancia de los actores. También, intenta superar la visión exclusivamente sancionatoria para dar lugar a un concepto constructivo de reparación y responsabilidad en la recuperación de transgresiones.

El ICE es una nueva metodología de registro de la convivencia de cada estudiante, curso y escuela. Implica anotar las distintas particularidades que se dan en la institución, tanto las acciones de buena convivencia como aquellas en las que los estudiantes transgreden la norma. Quedan registradas tanto las faltas como las acciones positivas; las transgresiones como las situaciones de resolución pacífica de los conflictos o de construcción de ciudadanía. El ICE pretende:

- Trabajar en forma anticipada la promoción y prevención de las buenas prácticas en torno a la convivencia, como así también la aplicación de sanciones.
- La responsabilidad del estudiante en la reparación de las transgresiones.
- El compromiso de todos los actores de la comunidad educativa en relación a las sanciones y a las acciones reparatorias.

El puntaje que se resta según la falta cometida es:

Falta Leve: Se resta 1 punto del ICE.

Falta Moderada: Se restan entre 2 y 3 puntos del ICE.

Falta Intermedia: Se restan entre 4 y 6 puntos del ICE.

Falta Grave: Se restan entre 7 y 9 puntos del ICE.

Falta Extremadamente Grave: Se restan entre 10 y/o 12 puntos del ICE.

Se consideró importante preguntarle a los actores escolares acerca de su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Los estudiantes perciben la quita de puntos del ICE como sanción” (ver cuadro N° 11).

Cuadro N° 11: Nivel de acuerdo con la afirmación: “Los estudiantes perciben la quita de puntos del ICE como sanción”.

Grado de acuerdo	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Muy de acuerdo	27.8	19.4	17.0	21.6
Bastante de acuerdo	24.1	28.0	30.0	27.2
Poco de acuerdo	21.3	29.0	28.0	25.9
Nada de acuerdo	25.0	21.5	23.0	23.3
Ns/Nc	1.8	2.1	2.0	2.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Ante esta afirmación el 51.9% de los directivos, el 47.4% de los preceptores y el 47% de los profesionales de los Equipos de Orientación manifiestan estar muy de acuerdo y bastante de acuerdo.

El 46.3% de los directores, el 50.5% de los preceptores y el 51% de los profesionales de los Equipos de Orientación consultados se expresa poco y nada de acuerdo.

También se preguntó acerca del grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “Los docentes perciben la quita de puntos del ICE como sanción” (ver cuadro N° 12).

Cuadro N° 12: Los docentes perciben la quita de puntos del ICE como sanción.

Grado de acuerdo	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Muy de acuerdo	25.0	16.1	17.0	19.6
Bastante de acuerdo	22.2	40.9	32.0	31.2
Poco de acuerdo	22.2	16.1	28.0	22.3
Nada de acuerdo	29.6	24.7	21.0	25.2
Ns/Nc	1.0	2.2	2.0	1.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

En este caso, los directivos se presentaron poco de acuerdo y nada de acuerdo en 51.8%, los preceptores en 40.8% y los profesionales de los Equipos de Orientación en 49%.

En abril de 2013, al momento de realizarse las Jornadas Institucionales en las escuelas secundarias, en los medios de comunicación se instaló una mirada nostálgica hacia el viejo sistema de amonestaciones. Esto sumado a la resistencia que tradicionalmente despiertan los procesos de transformación, dificultaron la consideración del ICE como un concepto constructivo.

2.5.5 Medidas reparatorias

Medidas reparatorias como promotoras de reflexión

El régimen de convivencia escolar establece la sustitución de los dispositivos y prácticas que naturalizan y producen procesos de selección y exclusión de la escuela. Al mismo tiempo, se propone asegurar a los jóvenes una educación de calidad desde la integralidad del

ser humano brindando una formación ciudadana que aporte valores éticos y democráticos. En este contexto, surgen las medidas reparatorias.

Las acciones reparadoras no son de carácter obligatorio, ya que representan la posibilidad del estudiante de decidir continuar con la conducta que lo llevó a transgredir o iniciar un proceso de cambio. La única alternativa de pasar de una moral heterónoma a una moral autónoma es partir de la decisión del propio sujeto de realizar acciones que lo lleven a modificar su actuación. Las acciones reparatorias representan una instancia de oportunidad, aprendizaje y toma de conciencia sobre las consecuencias de las acciones, por lo tanto, en ningún caso podrán ser estigmatizantes o discriminatorias, ni ubicar al estudiante en situaciones que sean contrarias a los objetivos propuestos.

En su elaboración y realización dichas acciones deben motivar la empatía, creatividad y la construcción de ciudadanía, pudiendo diferenciarse en:

- Acciones reparatorias direccionales: porque están directamente relacionadas con la falta cometida. En la elaboración de la acción se tiene en cuenta producir una reparación material o simbólica de la falta realizada.
- Acciones reparatorias compensatorias: porque buscan producir un aporte compensatorio para la comunidad educativa en la que se realizó la falta. En la elaboración y realización se busca producir un aporte material o simbólico que implique una contribución a la comunidad o contexto escolar. A su vez las acciones reparatorias compensatorias pueden ser llevadas a cabo: contexto escolar o socio-comunitario (plaza, mural, club, etc, de la comunidad educativa donde está inserta la escuela).

Uno de los ejes de esta investigación fue indagar acerca de si las medidas reparatorias promueven la reflexión en los estudiantes fue un eje de esta investigación.

Al momento de analizar la efectividad de las medidas reparatorias se planteó la necesidad de indagar las percepciones de los actores adultos acerca de la mirada de los estudiantes sobre las medidas reparatorias como promotoras de reflexión acerca de la vulneración de las normas.

Todos los actores institucionales manifiestan estar poco de acuerdo en que los estudiantes perciben las medidas reparatorias como promotoras de reflexión pero entre ellos el porcentaje más alto lo presentan los miembros del Equipo de Orientación con un 46%. A continuación se presenta el cuadro desagregado por actores institucionales.

Cuadro N° 13: Los estudiantes perciben las medidas reparatorias como promotoras de reflexión acerca de la vulneración de las normas.

Grado de acuerdo	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Muy de acuerdo	14.8	9.7	7.0	10.6
Bastante de acuerdo	21.3	16.1	26.0	21.3
Poco de acuerdo	39.8	37.6	46.0	41.2
Nada de acuerdo	23.1	33.3	20.0	25.2
Ns/Nc	1.0	3.3	1.0	1.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Con la intención de ampliar este tema se planteó otra afirmación similar a la anterior: "Los docentes perciben las medidas reparatorias como promotoras de reflexión acerca de la vulneración de las normas."

Todos los actores manifiestan estar poco de acuerdo con la afirmación y entre ellos, el mayor porcentaje se presenta entre los miembros del Equipo de Orientación con un 44%, seguidos por los directivos con 40%.

A continuación se describe el nivel de acuerdo con la afirmación anterior según roles institucionales.

Cuadro N° 14: Los docentes perciben las medidas reparatorias como promotoras de reflexión acerca de la vulneración de las normas.

Grado de acuerdo	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Muy de acuerdo	8.3	10.8	5.0	8.0
Bastante de acuerdo	24.1	29.0	29.0	27.2
Poco de acuerdo	40.7	26.9	44.0	37.5
Nada de acuerdo	25.0	30.1	19.0	24.6
Ns/Nc	1.9	3.2	3.0	2.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

Con el fin de profundizar este tema se planteó la pregunta ¿considera que las medidas reparatorias han generado cambios en la conducta de los estudiantes?

Cuadro N° 15: Cambios en la conducta producidos a partir de la aplicación de medidas reparatorias.

Opinión	Cargo			Total
	Directivo	Preceptor	Miembro del Equipo de Orientación	
Sí, en todos los casos se observaron cambios	8.3	12.2	4.2	8.2
Sólo en algunos casos se observaron cambios	74.1	67.8	78.1	73.5
No se observaron cambios	15.7	20.0	17.7	17.7
Ns/Nc	1.9	0.0	0.0	0.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia. Datos relevados en noviembre de 2013.

La mayor parte de los encuestados considera que solo en algunos casos se observaron cambios en la conducta de los estudiantes (73,5%). Mucho menor es la proporción de directivos, preceptores y miembros del equipo de orientación que considera que no hubo cambio (17,7%) y que en todos los casos se observaron cambios (8,2%)

En síntesis, la existencia de procesos de reflexión en los estudiantes -que se espera sean desencadenados a través de las medidas reparatorias- estaría garantizando el aprendizaje para conductas futuras que respeten los derechos de los otros.

Los contenidos y formas de reflexión que la escuela debe propiciar son precisamente aquellos direccionados a mejorar la convivencia en la vida pública, considerando que la formación y valoración de hábitos ciudadanos atañe en buena medida a la institución escolar.

2.6 TENSIONES Y DESAFÍOS

En este apartado se presentan las principales tensiones y desafíos identificados en el proceso de investigación que dan cuenta de su cumplimiento.

La mayoría de los consultados aseguró que los distintos actores educativos han intervenido en los debates previos a la implementación de tal política. Enfatizan la importancia y conveniencia de que esta política se haya definido a través de un proceso participativo y con la intervención de directivos por su rol fundamental en la escuela y de docentes que son expertos en el tema convivencia; se ha tratado de una experiencia innovadora, el llamado al cambio es positivo y la participación de los estudiantes ha sido inclusiva. No obstante, expresan que la participación de los padres ha sido insuficiente y en general, que debería haberse dado mayor tiempo al proceso participativo de elaboración.

En alta proporción consideran que los aportes que surgieron en las reuniones previas referenciadas fueron importantes.

En relación con la calificación de la convivencia escolar en sus establecimientos, la evaluación es altamente favorable por parte de directivos, preceptores y miembros del equipo de orientación. Los actores reconocen que en las escuelas no se presentan situaciones muy problemáticas y que se debe trabajar para que ello se mantenga y mejore; la “cultura institucional”, la “formación en valores” y la “cultura del respeto” serían determinantes en la convivencia escolar; y no podría alcanzarse un buen proceso de enseñanza- aprendizaje sin la garantía de un apropiado clima de convivencia. Asimismo, en la perspectiva de los informantes, adquiere fundamental centralidad el rol docente.

No obstante, se completó la indagación consultando por los problemas principales y sus recurrencias entre los estudiantes y las formas de manifestación de la discriminación. En relación con los problemas más recurrentes, los adultos identifican en orden de importancia porcentual: uso inadecuado-abusivo de las nuevas tecnologías, insultos, violencia sobre las cosas, maltrato entre las personas y discriminación.

Sobre la base de que el nivel educativo secundario busca ser un ámbito público donde los jóvenes aprenden a convivir en paz y con el derecho a no ser objeto de discriminación, violencia o abuso, es pertinente recalcar que según los encuestados las formas de discriminación más frecuentes en la escuela son: por barrio de residencia, por nacionalidad, por obesidad, por rendimiento escolar positivo, por color de piel, por vestimenta y por género.

A pesar que los adultos conciben como positivos los efectos que puede tener en el proceso de enseñanza – aprendizaje el uso adecuado de las nuevas tecnologías, entendiendo que forman parte de la cultura de los estudiantes, manifiestan que el empleo de netbooks, celulares, en especial con las redes sociales, ha generado un impacto negativo en los estudiantes. Las redes sociales son consideradas espacios de canalización de parte de la violencia que se percibe entre los estudiantes. Y ellas, como los celulares, son calificados como factores de distracción, vinculados con el bajo rendimiento escolar de los mismos y relacionados con algunos problemas de convivencia que se han dado en los establecimientos. Reconocen que tampoco disponen de herramientas que les permitan controlar el empleo de las nuevas tecnologías y resolver los posibles problemas que se presentan en el marco de su uso.

Se evidencia la necesidad de que se ponga en mayor valor el avance que esta normativa implica en el reconocimiento de los derechos de jóvenes y adolescentes dado que los actores no identifican un avance significativo en este sentido. Si bien se entiende que la discusión por la inclusión educativa es un proceso que requiere de tiempos socialmente necesarios para su discusión y asimilación.

La mayoría acuerda en que la aplicación de la norma refuerza la inclusión y permanencia de los estudiantes en la escuela.

Más de las dos terceras partes de los actores escolares se mostraron de acuerdo con los criterios para la categorización de las faltas opinando que brindan parámetros claros de

previsibilidad y tipicidad.

Se revela que alrededor de la mitad de los actores no visualiza al ICE como una perspectiva más justa y eficiente, que evite arbitrariedades y logre mayor implicancia de los actores. Es fundamental fortalecer la importancia del ICE para superar la visión exclusivamente sancionatoria.

A través de las encuestas puede constatar que los actores institucionales consultados presentan poco acuerdo acerca de que los docentes y estudiantes perciban que las medidas reparatorias promueven la reflexión. No obstante en las entrevistas, instancias de relevamiento complementarias que permiten mayor profundización en la indagación, se encuentra que los actores informantes valoran la potencialidad que ofrecen las medidas reparatorias para la reflexión sobre las normas de convivencia vulneradas.

Como se ha advertido, hay aspectos de la convivencia que apuntan o sugieren que se la debe repensar en tanto ejercicio colectivo permanente. Ello, como base ineludible para proponer cómo mejorar su aplicación en las escuelas debido a que las realidades de las comunidades escolares son cada vez más dinámicas y complejas. Las instituciones educativas se encuentran inmersas en un proceso de pasaje de un modelo de escuela selectiva a una más inclusiva en el marco de las definiciones de políticas educativas nacionales y provinciales. Se requiere del fuerte involucramiento y compromiso de todos los actores sociales implicados para que se profundice, consolide y se traduzcan estas políticas en el ejercicio pleno de derechos reconocidos.

2.7 BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- BRUNNER, J. J. y TEDESCO, J. C. (eds) (2003) Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación. Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor,.
- FLEURY, Sonia (2002). Políticas sociales y ciudadanía.. Umbrales N° 11. CIDES, Postgrado en Ciencias del Desarrollo, UMSA, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
- SAMAJA, J. (1999) Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.
- SEN, A. (2010) La idea de justicia. Buenos Aires: Taurus.
- Santillana Ediciones; México, D. F.

NORMATIVA EDUCATIVA

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.026.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina.. Resolución CFE N° 103/10 Propuesta de Inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina.. Resolución CFE N° 79/09 Plan Nacional de Educación Obligatoria.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Resolución CFE N° 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de educación secundaria.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Resolución CFE N° 88/09 Planes de Mejora Institucional.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de educación obligatoria.
- Dirección General de Escuelas (2013) Guía de Procedimientos ante Situaciones Emergentes en las Escuelas Secundarias. Provincia de Mendoza.
- Dirección General de Escuelas (2002) Ley Provincial N° 6.970. Provincia de Mendoza.
- Dirección General de Escuelas (2002) Resolución de Convivencia N° 604. Provincia de Mendoza.
- Dirección General de Escuelas (2013) Resolución de Política Provincial de Convivencia Escolar N° 445. Provincia de Mendoza.

3. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y EDUCACIÓN: TENSIONES Y REPOSICIONAMIENTOS FRENTE A LOS NUEVOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS EN LA PROVINCIA DE MISIONES

Sergio Sánchez

RESUMEN

El presente artículo pretende problematizar algunos hallazgos respecto de las nuevas características del escenario socio-cultural regional en relación con las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el territorio de la provincia de Misiones. Se intenta poner especial énfasis en las características de los nuevos sujetos pedagógicos y los diversos imaginarios y representaciones que se ponen en juego en la vida cotidiana escolar regional. Se proponen una serie de conclusiones que responden al análisis de los datos empíricos sistematizados, las fuentes estadísticas consultadas y los referentes teóricos citados para referir a la problemática.

Se presentan concepciones del escenario socio-educativo y los sujetos que lo componen, entendiendo el contexto socio-cultural como un espacio dinámico, complejo y multidimensional donde intervienen fenómenos sociales y culturales. Como conclusión, se intentan situar y delimitar las problemáticas de la diversidad socio-cultural, las nuevas características de los sujetos pedagógicos, las condiciones y escenarios institucionales, así como la decisiva influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los contextos escolares.

3. 1 MARCO INDAGATORIO

Hace un par de años asumíamos desde el proyecto Contexto socio-cultural y educación³⁴ el desafío de establecer algunas directrices u orientaciones que permitan vislumbrar situaciones específicas en las instituciones escolares de la región, especialmente vinculadas a las dimensiones sociales y culturales que impactaron significativamente en el escenario escolar y en las características de los nuevos sujetos pedagógicos. Nuestro propósito inicial era simplemente visibilizar estas situaciones, realizar un bosquejo, establecer una serie de notas acerca de los cambios que se están produciendo en el escenario socio-educativo. En principio, se optó como metodología la realización de entrevistas en profundidad a profesores de diversas instituciones de la región, que luego se complementó con un instrumento de relevamiento estructurado a docentes de escuelas primarias y de formación docente³⁵. También se han consultado bases de datos³⁶ y estudios nacionales sobre temáticas vinculadas que hemos integrado en el presente escrito.

Esta definición del objeto de estudio nos implicó por lo menos dos cuestiones previas, que podríamos denominar epistemológicas –aunque esta denotación suene ampulosa–, que estarían marcando un posicionamiento teórico y una mirada crítica. Una de ellas es la consideración del contexto. Hay innumerable bibliografía metodológica que aborda el recorte del objeto, su definición, el establecimiento de los límites del campo de estudio y la descripción de sus unidades específicas. Sin embargo, para nosotros nada puede ser más rico que seguir la vinculación que se observa en las múltiples dimensiones de nuestro objeto de estudio, que definíamos como “permanentemente permeado e interpelado como parte de un contexto socio-cultural que lo configura y afecta de diversas maneras”, allí definimos un objeto viscoso, dinámico, cambiante; en oposición a lo que se espera como recorte metodológico desde las metodologías tradicionales.

Asimismo, entendemos al contexto socio-cultural como dinámico e interconectado, multidimensional, siguiendo las definiciones de E. Wallerstein (2006) en su análisis de los sistemas-mundo³⁷, donde se plantea un sistema global interconectado, más allá de las fronteras nacionales e institucionales. En suma, uno de los problemas que planteamos es la revisión de las fronteras, la reconsideración de las instituciones fuera de las limitaciones tradicionales que la constriñen a sus espacios físicos, para considerarlas en sus diversas dimensiones donde se articulan con un sistema-mundo contemporáneo.

En este escenario global observamos a la escuela tironeada por su misión histórica, como dispositivo emblema de la modernidad, de un proyecto todavía vigente en algunos aspectos y corroída en otros. La escuela en nuestra región hoy es tensionada por un Estado que la demanda en múltiples aspectos: como institución socializadora, de contención, de equidad e igualdad, de formación académica, de difusión y acceso al conocimiento, de consolidación de valores ciudadanos, entre otros. Sin embargo, las respuestas institucionales que brinda la escuela y las que producen los educadores en este sentido son dispares, diversas y operan con distinta gama de complejidad.

34 Proyecto del Centro de Investigaciones Socio-educativas (CISE), Subsecretaría de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones, del que participaron la Lic. Rita Allica, la Prof. Noelia Giménez y el Lic. Sergio Sánchez (coord.).

35 Se tomaron como muestra dos institutos de formación docente, uno de características urbanas y otro rural, para el primer tipo de relevamiento. En cuanto que, para el formulario semi-estructurado lo han respondido profesores de diversas instituciones de la provincia, principalmente de los niveles primario y secundario a partir de un formulario electrónico autoadministrado.

36 Principalmente, los datos censales del INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos, del IPEC (Instituto Provincial de Estadísticas y Censos), de la Dirección de Estadística provincial (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones) y de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.).

37 Hemos argumentado que la realidad social en que vivimos [] no ha sido la de los múltiples estados nacionales de los que somos ciudadanos sino algo mayor, que hemos llamado sistema-mundo. Hemos dicho que este sistema-mundo ha contado con muchas instituciones –estados y sistemas interestatales, compañías de producción, marcas, clases, grupos de identificación de todo tipo– y que estas instituciones forman una matriz que permite al sistema operar pero al mismo tiempo estimula tanto los conflictos como las contradicciones que calan en el sistema. (Wallerstein, 2006: 10)

3.2 LAS PERCEPCIONES DE LOS CAMBIOS RECIENTES

La escuela ha debido adaptar ciertos aspectos del dispositivo moderno al contexto socio-cultural contemporáneo, las nuevas tecnologías de comunicación y los nuevos protocolos culturales han producido huellas importantes en el formato escolar actual. Desde la voz y representaciones de los educadores se reconoce la brecha cultural que se produce en relación con las nuevas generaciones de estudiantes; la distancia parece ampliarse a medida que hablamos de estudiantes más jóvenes. Principalmente, se señalan las diferencias en las competencias culturales³⁸, no solo en los tipos sino también en sus propiedades.

Desde las perspectivas docentes, se perciben ciertos cambios que tienen que ver con las nuevas tecnologías, así como también se señalan las limitaciones de las nuevas generaciones con respecto a los códigos de lecto-escritura, de formato más bien moderno –en su sentido histórico–, las dificultades para seguir las normas y valores que propone y sostiene la institución escolar, así como el bajo interés que presentan los estudiantes respecto de la carrera académica (especialmente los adolescentes y los jóvenes).

“...son alumnos que tienen más dificultades para la lectura... de textos, variados... son alumnos que no tienen relación con los productos culturales con los que nosotros estábamos acostumbrados... no escuchan música variada, sino una música particular... a ver, estoy pensando qué tipos de prácticas se les trata de inculcar en este momento del profesorado y que por ahí uno nota que les comienza a abrir un poco más el panorama y la mirada ¿no es cierto? La posibilidad de asistir a conferencias, asistir a conciertos, que les fue brindando el mismo profesorado...”
(Entrevista a una profesora de Posadas, 2013)

Uno de los aspectos que más se señalan como tensionantes en el vínculo entre profesores y estudiantes es el uso y adaptación de las nuevas tecnologías al ámbito escolar. En un estudio nacional reciente (Morduchowicz, 2013) se reveló la significatividad de la presencia de bienes culturales tecnológicos en niños y adolescentes, constatando la existencia de la televisión prácticamente en todos los hogares, los celulares en un alto porcentaje (entre un 70% y 100%, de acuerdo al segmento etario y social), computadores, radios, DVDs en un alto porcentaje, especialmente en el segmento de 11 a 17 años donde la posesión de estos se da casi en la totalidad de casos (entre 80% y 100%). Se debe remarcar que esta situación de acceso a bienes tecnológicos se ha desarrollado visiblemente en el período 2006-2012. Según datos del INDEC³⁹, Misiones no escapa a la tendencia nacional de poseer más del 80% de los hogares con teléfonos celulares, radio y televisión. Mientras que en la posesión de computadores y acceso a Internet se ubica bajo la media nacional, contabilizando un 43% de hogares con disponibilidad de computadoras y una conectividad a Internet del orden del 30% (ver Anexo cuadro 1). Los celulares son los dispositivos más utilizados por el segmento poblacional de 10 y más años, alcanzando algo más del 70%, mientras que el uso de computadores se reduce prácticamente a la mitad de la población (49,3% en Misiones) y un poco menos accede regularmente a Internet (43,4% de los habitantes en el caso de Misiones, teniendo en cuenta que 54,1% sería la media nacional urbana) .

Se debe reconocer que tanto el Estado nacional y el provincial han provisto equipamiento y promovido el uso de las nuevas tecnologías desde diversas líneas y proyectos específicos, especialmente a través del Programa Conectar Igualdad. Según cifras oficiales, estas líneas han distribuido más de 83.000 netbooks (mayo 2013), lo que representa una cobertura del 56% de la población total del segmento etario 13-18 años y un 67% de la

38 No hacemos uso de la concepción de competencia en el sentido que ha tenido en la teoría del aprendizaje y educación, sino en el sentido de la antropología cultural y la socio-lingüística.

39 INDEC, Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) 2011.

población escolarizada del segmento 12 a 17 años⁴⁰. Además, se ha difundido el trabajo pedagógico con diversos medios tecnológicos en el aula: medios audiovisuales, Internet y medios de comunicación son los más destacados. Debe tenerse en cuenta las líneas de capacitación y asesoramiento a profesores de las instituciones educativas, las que comprenden un universo de 240 instituciones en la jurisdicción y unos 2300 docentes que participaron de estas acciones (alrededor de un tercio de las instituciones y cerca de 12% del total de docentes de la jurisdicción).

Sin embargo, a pesar de los avances en la disponibilidad de bienes tecnológicos y capacitaciones en la materia, nos encontramos con dos situaciones paradójicas que se exponen a partir de nuestras indagaciones. En primer lugar, la mayor disponibilidad y acceso a bienes tecnológicos no repercute directamente en los logros académicos de los estudiantes y, en otro orden, se manifiesta una baja adaptabilidad y un uso poco frecuente de los profesores respecto de estas tecnologías.

En cuanto a la primera afirmación, hemos encontrado que los educadores reconocen que los niños y adolescentes poseen y hacen uso de los diversos artefactos tecnológicos (celulares, computadoras, entre otros), inclusive les reconocen las habilidades de uso y rapidez en el manejo técnico de estos dispositivos. Sin embargo, en gran parte de los casos analizados (8/10), no consideran un su uso con significatividad pedagógica en el aula, al contrario, los definen como elementos distractivos y de ocio que no producen mejoras en el rendimiento académico de los alumnos.

“Antes el alumno no era el que construía, era más pasivo. Hoy en día los chicos tienen un bagaje de información impresionante tienen demanda mucho más grande y hace que el maestro esté a ese nivel, es un niño muy hambriento de conocimiento”. (Entrevista a profesora de A. del Valle, 2013)

Algunos profesores reconocen el mérito de las nuevas tecnologías en el acceso a la información, especialmente útil para buscar datos complementarios para el trabajo escolar (en las denominadas tareas o trabajos prácticos), pero de todas maneras siguen sin destacarse como herramientas sustanciales en el aula. Es decir, las herramientas tecnológicas utilizadas por los alumnos como artefactos de comunicación y acceso a Internet son ponderadas como positivas para el acceso a la información, pero aún existe una distancia respecto a su posibilidad estratégica para los procesos pedagógicos.

“Del celular... el celular incluso para buscar palabras en el diccionario... o sea, estás en clase y hay una palabra... ‘plebeyo’, que no sabían, era viendo un documental, entonces, no me consultaron, no consultan al profesor, bueno, esa es una cosa interesante...” (Entrevista a una profesora de Posadas, 2013)

“Además la manifiesta presencia de la tecnología en la escuela, veo como una señal positiva, puede despertar intereses a los gurises, de dimensiones que hasta hoy no se puede prever con precisión [...] Creo que no se incentiva bien el manejo de la tecnología, por la sencilla razón de que muchos docentes no encuentran mucho sentido en su uso.” (Entrevista a un profesor de A. del Valle, 2013)

En relación con la segunda conclusión, sobre la baja adaptabilidad de los profesores al uso de las nuevas tecnologías en el aula, cabe señalar que se mencionan instancias de capacitación y habilidades adquiridas en muchos casos (6/10), pero también se señalan las limitaciones en recursos tecnológicos en las instituciones y la falta de apoyatura de personal

40 Fuente: Programa Conectar Igualdad Misiones <http://misionesconectar.wix.com/conectarmisiones> e INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda 2010.

capacitado en una planificación integral que las contemple. Cabe indicar que es muy dispar la situación de acuerdo al nivel educativo del que se hable, las escuelas primarias poseen un contexto y recursos más limitados que las escuelas secundarias, donde los estudiantes e instituciones se vieron mayormente beneficiados con programas específicos⁴¹.

En el nivel superior, en las carreras de formación docente, se observa un uso de cierta intensidad en los estudiantes donde los profesores reconocen que se utilizan de manera muy frecuente y que casi todos disponen de estos dispositivos. En los espacios áulicos su uso es relativamente frecuente (6/10), si bien este factor está relacionado con el tipo de estrategia pedagógica del docente. Se mencionan como más usuales los medios audiovisuales, presentaciones con diapositivas y algunos trabajos de consulta a sitios de Internet.

"...frente a propuestas de trabajo ellos me están planteando alternativas para hacer uso de tecnología... es decir, de abrir la posibilidad de tareas en forma grupal para hacer presentaciones frente al grupo grande y buscar alternativas... aunque fuera el pendrive y pequeños videos... en eso, en eso están... es la primera vez que ellos abren ese tipo de planteo..." (Entrevista a una profesora de Posadas, 2013)

Esto nos lleva a considerar que gran parte de los estudiantes secundarios y de nivel superior de la región tienen acceso a dispositivos tecnológicos y poseen pericia? Reconocida experiencia? en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, al tratar de articular los espacios y trayectorias escolares con estas tecnologías no se vislumbra claramente los efectos en los resultados académicos de los estudiantes, por lo menos desde la visión de los educadores. Este es un aspecto interesante que merece ser ampliado con mayor profundidad y con nuevos informantes que den cuenta de otros puntos de vista, para atender la pregunta de si los métodos tradicionales de alfabetización son considerados más efectivos que el uso de las nuevas tecnologías como medios de alfabetización y herramientas pedagógicas.

3.3 PROBLEMÁTICAS DESTACADAS EN RELACIÓN CON EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y LOS NUEVOS SUJETOS PEDAGÓGICOS

Una temática significativa y recurrente que se ha revelado a partir de las entrevistas a profesores es la problemática de la lectura y la escritura en vinculación con problemáticas del contexto sociocultural. Los docentes sostienen en su mayoría (9/10) una representación de los niños y jóvenes como de bajos niveles de lectura, una mirada deficitaria la asocia a representaciones sobre sus orígenes de clases populares y grupos sociales marginales. A diferencia de esta visión, existen estudios recientes que presentan una situación distinta a estas perspectivas: "¿Leen menos los adolescente de hoy que los de antes? Desde estas páginas sostendremos que no. *Los adolescentes de hoy no leen menos. Leen de otra manera, en otros soportes y con otros fines.* [...] La mayoría de los jóvenes –siete de cada diez– dice que le gusta leer, aun cuando no ubican a los libros entre sus preferencias" (Morduchowicz, 2013: 49-50).

Es decir, nos encontramos con imaginarios de los educadores que señalan distancias con respecto a un tipo de alumno que esperan, un ideal –a nuestro entender–, moderno, tradicional, instalado por el mismo discurso pedagógico histórico y las imágenes que esta retórica ha reproducido a lo largo del tiempo. *Los discursos producen mapas* (Popkewitz,

41 Los principales destinatarios del Programa Conectar Igualdad han sido los estudiantes de nivel secundario. Recientemente se ha comenzado a trabajar con los grados más avanzados del nivel primario.

2005), describen una matriz que provee identidades a cada uno de los actores institucionales, se producen representaciones y éstas, a su vez, expectativas respecto de lo que se espera que ese actor sea y posea.

El estudiante percibido desde los educadores de la institución escolar es un sujeto que no condice con las características empíricas de los niños y jóvenes de hoy. Los alumnos actuales son percibidos mayormente como desatentos en el aula, hiperactivos, poco disciplinados –desde la óptica tradicional– y poco interesados en las actividades escolares y académicas. Asimismo, las nuevas subjetividades de los jóvenes de hoy demandan otro contexto, otra disposición pedagógica, un escenario educativo abierto a las nuevas formas de comunicación y acceso al conocimiento: “La conexión a Internet [...] pide otras disposiciones corporales y habilidades cognitivas, al mismo tiempo en que estimula el desarrollo de esas operaciones y capacidades. ‘En vez de la interioridad y concentración requerida por el discurso pedagógico, el discurso mediático requiere exterioridad, descentramiento: recibo información que no llego a interiorizar –la prueba es que al minuto de haber hecho zapping no recuerdo lo que vi– y debo estar sometido a la mayor diversidad de estímulos posibles: visuales, auditivos, táctiles, gustativos’, explica Corea. Lejos de ser disfuncional o contraproducente, la desatención es una actitud adecuada para ejercer tales prácticas, de modo que la desconcentración sería un efecto lógico de ese contacto” (Sibilia, 2012: 77).

En el mismo terreno de las representaciones, nos encontramos con un fenómeno poco vislumbrado y problematizado en relación con las imágenes de los estudiantes y las expectativas pedagógicas. Los profesores suelen cargar determinados supuestos respecto de los alumnos y estos se relacionan con diversas características sociales y culturales de los mismos y, especialmente, con los modos de percibir los rasgos e identidades socioculturales.

Una representación común con la que nos encontramos es la que liga las clases sociales de origen y el rendimiento escolar de los niños y jóvenes, así como el comportamiento y la disciplina en la escuela. Nos solemos encontrar con la asociación de clases sociales populares y valoraciones de escasez en los capitales culturales. Estas concepciones se evidencian en las manifestaciones de ausencia de cultura letrada, de libros en el hogar y los limitados accesos a bienes culturales de parte de sectores sociales populares.

“Muy fuerte lo que está por detrás... otra cosa impacta... todo lo que es... no sé si la palabra es correcta... todo lo que es su capital cultural en choque con lo que nosotros le damos, con el universo, el vocabulario que está en este aspecto que para ellos es tan lejano...” (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Esta es una representación doblemente negativa, dado que además de otorgar descripciones negativas respecto de las culturas particulares de origen también juegan un papel importante en lo que se ha llamado *hándicaps*⁴² o expectativas de logro pedagógicas. Desde estas representaciones se postula que un alumno de sectores populares tiene menos posibilidades de avanzar exitosamente en la trayectoria escolar. En los casos analizados, se constata un imaginario docente que considera a los estudiantes provenientes de barrios o sectores marginales como de escaso nivel cultural (9/10), baja adaptabilidad a las normas disciplinarias de la escuela y limitados logros académicos.

Inversamente, se postula que los niños y jóvenes provenientes de sectores medios y altos

42 “El *hándicap* se vuelve la deficiencia que afecta a una persona que, por este mismo hecho, se encuentra en posición de inferioridad: en adelante es el más débil quien es *handicapé*, desfavorecido, y no el más fuerte; además, nadie ha querido este *hándicap*, no se hace más que comprobarlo. El *hándicap* ya no designa la compensación de una superioridad sino lo que debe ser compensado, la deficiencia que sufre el más débil: el *hándicap* ya no es pensado como una relación sino como una carencia que caracteriza al más débil”. (Charlot, 2007: 45)

tienen mayor capital cultural y posibilidades de éxito escolar, dadas sus mejores condiciones de acceso a bienes y a una supuesta mejor calidad de educación en el hogar. Estas representaciones sobre los estudiantes operan en las instituciones y los espacios escolares como criterios de clasificación y actuación y, muchas veces, son razón de situaciones de discriminación y condicionantes de las trayectorias académicas de los alumnos. Sin embargo, esta situación no se da de la misma manera en todas las instituciones ni en la totalidad de los profesores, ya que podemos encontrar una mirada crítica en algunos de ellos (3/10).

"Sí, entonces hablábamos justamente de esta cuestión de cómo por ahí nuestros formatos, nuestra estructura, de cómo estamos formateados de cabeza ¿no? nuestra ideología que hace que nos cueste aceptar eso y, sin embargo, está atravesando por lo que yo advierto está fuerte en la institución..." (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

"...fuimos "formados o colonizados" por el sistema educativo para ver a nuestros alumnos como bárbaros, sin razones e incapaces; "civilización y barbarie" de Sarmiento lo describe muy bien, en fin; todos los pensadores de la década del '80. Es triste, muchos de los colegas no ven todavía más allá de sus narices." (Entrevista a profesor de A. del Valle, 2013)

Aquí debemos remarcar una característica que consideramos significativa. El modo en que los docentes perciben la diversidad social y cultural vinculado a cómo se observa la pluralidad de los sujetos del campo educativo. Se ha podido observar que, en gran parte de los docentes (7/10), siguen persistiendo matrices tradicionales de representación de la diversidad. Es decir, se plantean un destinatario, un alumno, a partir de un criterio de: homogeneidad cultural, identidad ciudadana, clase media urbana y familia tipo (donde se presupone un matrimonio, un padre trabajador y un tipo ideal de unidad familiar); en conjunción con una retórica moderna que el imaginario escolar ha cristalizado como ideal.

"Digamos... yo supongo que... empieza... a mí me parece que se tendrá bastante por nuestro, yo digo, formato... no sé si la palabra es a esta altura... formato, lo que tenemos estructurado una estructura de negro/blanco, lindo/feo, entonces por ahí nos cuesta muchísimo todo lo que sea la inclusión... y en ese sentido, supongo que todos los colegas hacen, algunos más que otros..." (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Recientemente, esta visión se ha visto tensionada particularmente por los cambios sociales y las diversas situaciones de crisis, así como por los casos concretos que interpelan a la institución educativa cotidianamente. También debemos señalar que existen representaciones más críticas acerca de los nuevos sujetos y las nuevas condiciones socio-culturales actuales, aunque no son las más frecuentes (2/10). Esto se da especialmente desde los espacios de formación de profesores donde se promueve una revisión crítica de estas concepciones.

"Lo que pasa es que, por ejemplo, en el caso de la Residencia, cuando vos llegás a la escuela y te vas insertando en ella y empezás a trabajar con grupos de alumnos yo creo que la diversidad se te impone... Y entonces, los residentes, empiezan trabajando con planificaciones, no guiones, sino planificaciones muy cerradas, [...] con la intencionalidad de poder controlarlo todo para que salga bien [...] comienzan a encontrarse que, y esto de las palabras de una de mis residentes, que 'el grupo la desbordaba'..." (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Los estudiantes de profesorado se encuentran en esta *tensión*, cargan con una serie de representaciones, ya sea desde su propia *biografía escolar*⁴³ como a partir de la que constru-

43 Véase especialmente Davini, Cristina (Coord.): De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a Enseñar. Papers Editores, Buenos Aires, 2002.

yen entre el Profesorado y la escuela en la que realizan sus primeras prácticas. Paradójicamente, a pesar de ser partes de una nueva cultura tecnológica y cultural, vuelven su mirada hacia un formato tradicional al verse envueltos en una tradición institucional de tendencia conservadora.

"Lo otro que les llama la atención es esa capacidad que también los chiquitos tienen de buscar cosas... en algunos casos y según las escuelas que les toque, la capacidad de búsqueda o la ayuda de los padres y de búsqueda también a través de Internet, ahí otra vez, entran las nuevas tecnologías a... que les impacta a través de sus prácticas en la clase... por ahí en algunos casos uno puede ver..." (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Además de la capacidad de interactuar con las nuevas tecnologías, a los estudiantes de Profesorado y algunos docentes les llama poderosamente la atención los cambios culturales que se han dado en relación con lo que en el ámbito escolar se ha denominado *disciplina*. Por supuesto, no hace falta mencionar las enormes distancias respecto de los modelos que promovía y esperaba la escuela moderna de fines de siglo XIX y gran parte del siglo XX, pero se sigue señalando desde la mirada de los educadores el *déficit disciplinar*, la falta de buen comportamiento y de respeto de parte de los alumnos.

"... es muy interesante ver cómo les molesta -a los estudiantes de profesorado- mucho esos niños inquietos, que no están... los niños que son muy inquietos en el tema del cuerpo sobre todo... que no se quedan quietos, que se movilizan... el tema de la disciplina... les llama muchísimo la atención..." (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Algunos profesores (8/10) han señalado un cambio vertiginoso hasta en los modos de comunicación, interrelación y vinculación social entre la escuela, los alumnos y sus familias. Es decir, se vive una especie de distanciamiento entre los valores y normas que propone la escuela y aquellos que se observan en los alumnos y sus sectores de procedencia.

Esta es una de las tensiones más importantes: la dificultad de la cultura escolar de adaptarse o repensarse en relación con el nuevo contexto contemporáneo. Las instituciones escolares mantienen formatos, rituales, modos de actuar, ordenar los espacios y tiempos con la misma lógica de hace varias décadas. Sin embargo, a pesar de que este posicionamiento existe más bien desde educadores de escuelas primarias, en los niveles secundario y superior se comienza a percibir retóricas más críticas respecto del replanteamiento del lugar de los educadores y los formatos organizacionales de las instituciones escolares.

"Los nuevos profesionales de la educación, pensando en esto, deben mirar a sus alumnos o alumnas no como objetos de sus enseñanzas, sino como personas, con plena dignidad y libertad. Escucho que se deben insertar a la nueva generación a la sociedad; nada se inserta. Se habla de incluir, nada se incluye. Solo insertamos e incluimos a las cosas. En este sentido se debe rever la visión ideológica del hombre y de la sociedad." (Entrevista a un profesor de A. del Valle, 2013)

Uno de los puntos que se ha observado como más significativo en la resignificación del escenario socio-educativo es la concepción de alumno: el cambio de un sujeto pasivo y destinatario de qué?, hacia un sujeto activo que participa del hecho educativo comprometiéndose de forma cada vez más intensa en su proceso formativo. Esta es una tendencia que encontramos principalmente en los institutos formadores y en jóvenes egresados, que ponen el acento en el respeto y la consideración de los intereses de los estudiantes, en el respeto de la diversidad, la construcción plural y participativa en el aula.

"Entrevistador.: ¿Cuál sería el perfil ideal de un educador en el actual contexto,

siglo XXI?

Profesora.: El papel de constructor, el facilitador del conocimiento, el andamiaje, que el maestro ideal es el que es crítico, que no impone algo sino muestra, ofrece y el alumno puede en función de eso elegir o discernir. Un maestro que pone el cuerpo que se involucre, no aquel que se pone al margen y no le interesa si al niño aprendió.” (Entrevista a una profesora de A. del Valle, 2013)

Tal como mencionáramos en un artículo anterior (Sánchez, 2013) la concepción de diversidad, altamente cargada de qué? en el ámbito educativo, viene a plantear una problemática particular, una representación del escenario socio-cultural y las valoraciones consecuentes que matizan las diferencias y las relaciones entre las posiciones de los grupos sociales, étnicos, de clase y de género, entre otros. Es interesante el tratamiento de las nuevas identidades, antes invisibilizadas, como los géneros sexuales no tradicionales o las etnias reconocidas como *pueblos originarios*.

“Profesora.: Mirá, yo lo que he estado observando por ahí cuando vos vas haciendo las preguntas, voy mucho a esta camada que ingresó ahora, hay ahora varones, no tantos... hay algunas cuestiones que yo veo que están atravesando la formación docente, como la cuestión de género justamente, que tiene que ver con todo esto de la diversidad, por ejemplo hay parejas homosexuales, eso se ve, entre chicas, se observa. Por lo menos lo puedo advertir...”

Entrevistador.: parejas homosexuales manifiestas, digamos sin problemas...

Profesora.: Manifiestas...

Entrevistador.: Sin discriminación vamos a decir...

Profesora.: Sí. Como también varones... no sé si la palabra es ‘gay’... y que algunos, el otro día una alumna me decía ‘profesora como dejan entrar al profesorado’, una alumna, ‘a los alumnos gay porque son muy manifiestos’ y muy explícitos en sus modos, vienen y te saludan con besos...” (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

En las indagaciones realizadas se han presentado varios casos (8/10), como el citado anteriormente, donde las tensiones se hacen visibles al momento de clasificar al *otro*, donde la *normalidad* –palabra con tanto antecedente en educación– parece tironearse entre dos mandatos. Un mandato y herencia fundacional, de reproducir los valores tradicionales modernos, patrióticos y nacionales, y otro más reciente, el respeto a la diversidad, la educación en la pluralidad y el respeto de las diferencias.

“La diversidad tiene que ver con lo plural, lo diferente, puede ser en un ambiente amplio como ser el mundo o en un ambiente reducido como el aula, donde hay 20 alumnos, hay 20 niños diferentes que tienen formas diferentes de pensar y de aprender. En el contexto Mbya vos ves diversidad, no cultural porque todos comparten la misma cultura, en la conducta si hay diversidad, en que algunos que hablan, otros no, algunos tienen diferentes tiempos de conocer...” (Entrevista a profesora de A. del Valle, 2013)

Evidentemente, no hay respuestas generales ni fórmulas aplicables a todas las situaciones para atender a la diversidad, lo cierto es que estos casos generan movimientos, conflictos e interrogantes en el formato escolar tradicional. Más aún, las limitaciones en los recursos institucionales y en las capacidades de atención de la diversidad para el trabajo con determinados grupos –étnicos por ejemplo–, hace que las situaciones de contacto e intercambio se conviertan en conflictivas, tanto para la institución como para los sujetos que se viven diferentes y excluidos.

“Por aspecto físico... bueno, respecto a la étnico nosotros tuvimos una experiencia de inclusión y fue una experiencia realmente paradigmática de contradicción. Para

mi, a la vez que hubo un proyecto que se genera, que es aprobado oficialmente que incluye a un integrante de la comunidad mbyá guaraní a estudiar allí, todo su transitar por la formación fue de mucha exclusión. Fue de mucha lucha para él, porque había mucha discriminación desde los profesores, no todos, pero digamos... no lo podían ver, era 'el indio'... literalmente era 'el indio'. Entonces, en ese sentido, estaba estigmatizado como 'el indio', entonces cómo hablaba, lo que decía, lo que hacía, lo que expresaba, no lo podían ver.

Y yo, que tuve la oportunidad, yo nunca fui profesora de él, pero sí tuve la oportunidad de participar en una mesa de examen como vocal, donde él defendía la materia y realmente me quedé sorprendida. La profesora, una persona que no iba a discriminar en ese sentido, le pone un 10. Nos consulta y le pone un 10. Porque realmente su nivel de relación, de reflexión era impresionante. Pero, sin embargo, para la lógica, en ese sentido, la institución al diferente todavía queda marcado esto que no sos..." (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Entonces vemos que, a pesar de los discursos de inclusión y respeto de la diversidad, persisten prácticas discriminatorias y de segregación que quizás, no sean generalizadas en la institución, sino más bien particularizadas de algunos actores aunque deben señalarse y destacarse las acciones y reacciones de contención, ayuda y discriminación positiva. Esta es la tensión que evidenciamos entre el mandato fundacional de homogeneización y las políticas recientes que promueven el respeto e inclusión de las diferencias.

"...a mí me sorprendió sobremanera cómo una política del Centro de estudiantes, desde ellos, ellos están haciendo toda una campaña de apoyo, de ayuda a sus compañeros de primer año para que no abandonen... no sé, pero es una decisión de los propios estudiantes. Entonces, yo les preguntaba, son los de cuarto año, los de tercero y cuarto año, los de cursos más avanzados ayudando a los compañeros de primer año. Yo les preguntaba cómo surgió, por qué, que me parecía una cosa tan interesante de ellos... ven ahora yo voy a veces a las 4 y media, los miércoles a la Biblioteca y ellos están ahí ayudando en horario fuera de... porque ellos vivieron el abandono de compañeros, vieron cómo compañeros se iban del profesorado por no poder quedar incluidos porque no podían entender determinadas materias." (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Es decir, se ponen en juego varias lógicas e intereses, las matrices sociales de representación de las diferencias penetran los espacios institucionales, pero así también los sujetos que, desde sus diversos espacios de intervención, despliegan estrategias de contención y solidaridad. Esta cuestión nos hace rever de alguna manera los supuestos que se postulan acerca de los sujetos posmodernos y los adolescentes y jóvenes, descritos como de exacerbado individualismo y falta de compromiso con el Otro.

3.4 LOS NUEVOS SUJETOS, LA MIRADA DEL EDUCADOR Y LAS PERCEPCIONES SOBRE LOS ESTUDIANTES

Desde la mirada docente, los nuevos sujetos son considerados como más extrovertidos, más activos o hiperactivos, como suelen expresar algunos. También, son menos respetuosos de la autoridad, lo que impacta en los vínculos que se establecen en la institución escolar. Cuando nos referimos a estudiantes de Nivel superior y Formación docente, nos encontramos con las mismas características que las mencionadas y fuertes coincidencias respecto del perfil cultural de estas nuevas generaciones.

"Sí, son más jóvenes. Son más espontáneos también... eso yo advertí. Son mucho más espontáneos en las respuestas que dan hoy a las que tenían por ahí en otros

momentos de la formación. Te dicen las cosas o, por ejemplo, si tienen interés en escuchar la clase o están en la clase, sino están con el celular o con otra cosa...” (Entrevista a una profesora de Posadas, 2013)

Pero esta espontaneidad y extraversion ¿es una condición de los nuevos sujetos educativos? ¿O bien, es una posibilidad abierta por una nueva disposición o apertura a un cambio en el entramado socio-institucional? Recordemos que la configuración histórica de la escuela moderna se estructuraba sobre la base del disciplinamiento y la socialización de los ciudadanos del Estado y la sociedad civil y requería de actores que reprodujeran aquel formato social basado en la ciudadanía, las normas y valores de la modernidad decimonónica. Es decir, una flexibilización en los dispositivos institucionales también puede generar respuestas de inadecuación o desajustes a las normas o comportamientos de la civilidad moderna.

Según algunos teóricos, asistimos a un proceso de transición y de “...desmantelamiento de la lógica disciplinaria, las enseñanzas y moralizaciones otrora contundentes, ahora no se asientan ni son absorbidas por esos cuerpos estudiantiles sino que resbalan y se escurren entre los viejos pupitres que intentan sostenerlos” (Sibilia, 2012: 77).

En concordancia con este escenario, algunas visiones de los educadores suelen posicionarse desde la incertidumbre, en ciertos casos (5/10) se plantea desde la perspectiva de una crisis en la que coinciden ciertas posiciones teóricas que remarcan los fuertes cambios que se están viviendo en la transición y trasbasamientos de los dispositivos e instituciones modernas a lo que algunos teóricos llaman posmodernidad, modernidad líquida o sobremodernidad. Se trata de una serie de complejos movimientos y cambios que se han desarrollado tensionando fuertemente las instituciones tradicionales y, especialmente, las prácticas escolares.

“Aceptar la incertidumbre... o quizás, cuando la tarea que nosotros vamos a realizar como docentes es una tarea que no tiene ninguna certidumbre... y me parece que lo que nos resulta es aceptar esa incertidumbre. Observar es escuchar... pero también es observarnos, entendernos, qué nos pasa y aceptar la experiencia... y trabajar a partir de ella...” (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

Enseñar en una institución escolar en este periodo histórico ya no responde simplemente a seguir un mandato estatal o un currículo oficial sino que la tarea se complejiza en demandas simultáneas de muchos sectores, el Estado, los sectores sociales que pugnan por un lugar de inclusión socioeconómica, la sociedad civil que reclama un orden ciudadano de convivencia, el mundo académico que requiere de cierta formación intelectual y las complejas demandas particulares de cada uno de los sujetos que aprenden y llevan sus imaginarios e intereses a confrontar con la visión del profesor el cual, a su vez, también se siente interpelado desde distintos frentes que repercuten en la redefinición de su rol profesional e intervención disciplinar.

La crisis se vive como un fenómeno global y se la reconoce en diversas dimensiones, por lo que hemos aprendido a convivir con ese estado y a habitar un contexto en constante movimiento. Como la metáfora a la que recurre Bauman (2008), la liquidez, la viscosidad y lo efímero son síntomas de la fragilidad de los vínculos, la aceleración de la vida social, las crisis económicas y las dinámicas tecnologías de comunicación. Son elementos que van configurando un paisaje nuevo donde las escuelas y los sujetos que las componen son jaqueados por esta “atmósfera de mareo y ebriedad” parafraseando a Marshall Berman (1989).

Las nuevas generaciones de niños y jóvenes no comprenden de la misma manera el sentido de la educación para el mundo contemporáneo. En *sus mundos* prima el mercado, la utopía tecnológica, la *hipersocialidad* mediada por las comunicaciones virtuales y el consumo cultural efímero y volátil. Al encontrarse con una educación tradicional, de corte moderno, suele resultar en “el aburrimiento, la indiferencia o la frustración; en algunos casos, incluso, la violencia más o menos explícita. El valor simbólico que envolvía al conocimiento con su

pompa de ‘cultura letrada’ se ha desvanecido, dejando en su lugar esos salones ahuecados en los cuales se producen innumerables desencuentros y fracasos; a veces, sin embargo, en el mejor de los casos, obligan a unos y otros a inventar nuevas formas alternativas e innovadoras de habitar esa situación para que tenga algún sentido” (Sibilia, 2012: 77).

Desde el panorama crítico que proponemos y escuchamos en las distintas voces de educadores y estudiantes, se plantean nuevos senderos y posibilidades, estrategias que superan la mirada fragmentada y desoladora del desencuentro de los proyectos modernistas, algunos haciendo hincapié en el diálogo y otros en los intereses de los sujetos que se encuentran en el espacio renovado del aula.

“Es decir, se trabaja desde esa perspectiva... en un enfoque que se hablaba menos de la diversidad, quizás nuestro planteo o mi planteo personal era la singularidad, ‘son todos distintos’ [...] Son todos, todos, distintos... necesitamos que trabajen en este espacio, aquí están juntos, entonces lo reconocemos como un espacio colectivo, trabajamos juntos pero atentos siempre a cada uno... y entonces se va respondiendo, es decir, se va [individualizando] a cada uno desde el lugar que cada uno lo necesita [...] Esto es lo que hago con los chicos... sensibilizarlos hacia el otro... hacia cada uno y hacia el grupo y hacia los grupos con los que se mueven...” (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

El posicionamiento de los profesores que en este contexto parece permitir mayor grado de éxito en la enseñanza y aprendizaje es aquel que logra situarse, desprenderse de los discursos hegemónicos y ajustarse a los sujetos locales, a las situaciones particulares regionales. Pero este posicionamiento conlleva una serie de distanciamientos y compromisos que acrean una importante complejidad, ya que se opone al sentido pragmático reproductivista para constituirse en una posibilidad de constructivismo dialógico.

“Comprometerse... el comprometerse y el ir asumiendo responsabilidades, el asumir necesita abrirse, aceptar que no se tienen las respuestas y buscar...” (Entrevista a profesora de Posadas, 2013)

En suma, la tarea de educar en el mundo de hoy requiere que los educadores se sometan a un replanteamiento tópico, y a un posicionamiento con respecto a su lugar en relación con el saber⁴⁴ a partir de los sentidos y convicciones propias, las demandas y necesidades de los sujetos con que interactúan y los planteos institucionales académicos e institucionales que marcan un territorio de intervención profesional.

3.5 CUATRO DESAFÍOS A REPLANTEARSE EN EL ÁMBITO SOCIO-ESCOLAR REGIONAL

En esta instancia, podemos concluir en forma provisoria en la proposición de un listado breve de problemáticas que, partir de los datos empíricos y la indagación bibliográfica, reflejan situaciones que interpelan a los educadores y sus percepciones respecto de los nuevos sujetos con los que trabajan. También estas situaciones nos plantean ciertas orientaciones y directrices hacia donde profundizar nuestras indagaciones, focalizando sobre determinadas problemáticas y redefiniendo ciertos objetos de estudio.

Las características de los nuevos sujetos pedagógicos no son bien conocidas por los educadores, o bien, sus representaciones e imágenes institucionales previas opacan el co-

44 “La relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender. La relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, relacionados de alguna forma al aprender y al saber; en consecuencia, es también una relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo, como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación” (Charlot, 2008: 47).

nocimiento sobre los aspectos socio-culturales de los estudiantes. Esta cuestión es confirmada cuando analizamos información empírica acerca de los perfiles de los alumnos y la comparamos con las apreciaciones de los docentes. La existencia de fuertes *tensiones institucionales* en relación con lo que podría considerarse el “sentido pedagógico”, las dispares apreciaciones sobre la disciplina y las normas así como sobre los objetivos institucionales. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han puesto en tensión las formas de acceder y relacionarnos con el conocimiento, especialmente al observar la “brecha” generacional producida en relación con el uso y pericia sobre los bienes tecnológicos. En la institución escolar se está demarcando un territorio de dificultades pedagógicas en torno a la utilización de las TIC y sus posibilidades como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Algunas problemáticas que hacen al sistema educativo y su gestión: el mejoramiento de la comunicación institucional, la articulación con el mundo académico y el replanteo del estilo de gestión de las instituciones a nivel local como jurisdiccional.

Las problemáticas presentadas dan cuenta de una fragmentación del sistema, aislamiento de los actores educativos y desarticulación de recursos y capacidades para atender la complejidad del escenario socio-cultural contemporáneo.

3.6 BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (2006): Investigación y formación docente. Rosario: Laborde editor.
- BAUMAN, Z. (2008) Modernidad líquida. Buenos Aires: FCE.
- BERMAN, M.(1989) Todo lo sólido se desvanece en el aire. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CHARLOT, B. (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Montevideo: Ediciones Trilce.
- CHARLOT, B. (2010) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- DAVINI, C. (Coord.) (2002): De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a Enseñar. Buenos Aires: Papers Editores.
- DE ALBA, Alicia (2004): "Crisis estructural generalizada. Sus rasgos y sus contornos sociales en la formación docente". En La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. (pp 41-63) Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. 2004.
- DUSSEL, Inés (2006): "La Escuela y la diversidad: un debate necesario". Revista Todavía, Buenos Aires, 2006.
- FORSTER, Ricardo (2009): "Los rostros de la alteridad" en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge: Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens, Santa Fe, Argentina, 2009.
- MORDUCHOWICZ, R. (2013) Los adolescentes del siglo XXI. Buenos Aires: FCE, .
- POPKIEWITZ, T. (2005) Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada. Clase 10, Diplomatura en Currículum y Prácticas escolares en Contexto. FLACSO.
- SÁNCHEZ, S. (2013) La diversidad y sus caras, los decires de la diferencia. Entramados, N° 1, EDUNAM.
- SIBILIA, P. (2012) ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- SKLIAR, Carlos. (2008). "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa". Monográfico. A propósito de la diversidad. Revista Kikiriki, 89, 30-37. España, 2008.
- SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge (2009): Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens, Santa Fe, Argentina, 2009.
- TENTI FANFANI, Emilio (Comp.) (2009): Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. UNESCO, Buenos Aires, 2009.
- WALLERSTEIN, I. (2006) Análisis de sistemas mundo. Una introducción. México: Siglo XXI.

ANEXO

Cuadro 1: Hogares por disponibilidad de bienes TICs, según provincia. En porcentaje. Total Nacional Urbano. Comparación entre la media nacional, CABA y Provincias de la Región NEA. Tercer trimestre de 2011.

Provincia	Bienes TIC					
	Radio	Televisor	Teléfono fijo	Teléfono Celular	Computadora*	Internet*
Total Nacional Urbano	89,4	97,1	61,9	85,6	52,8	43,8
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	88,8	96,5	88,2	88,1	72,3	69,4
Corrientes	89,5	94,9	33,1	87,2	42,0	33,6
Chaco	92,0	96,7	38,7	86,6	40,4	34,5
Formosa	88,8	92,9	30,5	83,2	35,1	24,5
Misiones	85,6	91,4	37,6	85,8	43,3	30,1

(*) Los datos relativos a Computadora incluyen computadora de escritorio y computadora portátil.



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

ISBN 978-950-00-1177-8



9 789500 011778

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.