

## AGRADECIMIENTOS

La realización de la Tesina me ha significado un importante desafío, tanto a nivel académico como personal, debido a los aportes de nuevos saberes teóricos y experienciales, enriqueciéndome así la perspectiva de trabajo actual y futura.

Quiero agradecer a Marisa Lanteri, quien confió en mi desempeño contribuyendo desde su formación como Trabajadora Social a partir de su conocimiento en el campo educativo. Agradezco el vínculo que surgió entre educadora y educanda. Su respeto, acompañamiento y paciencia me han permitido la culminación de este trabajo.

Brindar agradecimientos a lxs actorxs sociales de la escuela donde realicé la investigación, me han brindado amabilidad y respeto para acceder a la información e interactuar con lxs sujetxs. En la escuela donde realicé el trabajo de campo pude *pisar la fuerte realidad*, lo que me permitió comprender la importancia del quehacer profesional de lxs Trabajadorxs Sociales en las escuelas.

Otro de mis agradecimientos es para la Licenciada en Ciencias de la Educación, a cargo de la biblioteca “Carlos Fuentealba” de la Escuela de Ciencias de Educación y a la bibliotecaria de la biblioteca “Rosita Ziperovich” de AMSAFE. Las mismas me han facilitado el acceso al material bibliográfico, además de asesorarme en lo necesario para el desarrollo de la tesina.

Deseo agradecer a mi familia, quien desde el comienzo apoya mis intereses por la formación y he podido seguir adelante con la carrera gracias a ellxs, agradezco su cariño y contención.

Asimismo, a mis amigxs, quienes han sabido brindarme una sonrisa, palabras de aliento cuando lo necesitaba frente a altibajos y fortalezas que atravesaron el tiempo en el que realicé la tesina.

Por último, y no por eso menos importante, a lxs docentes de la Escuela de Trabajo Social, quienes me acompañaron a lo largo de mi formación y me han transmitido el aprendizaje y el amor a esta profesión que es el Trabajo Social.

## INDICE

<b>I. Presentación del tema</b> .....	4
1. Introducción.....	4
2. Planteamiento del problema.....	6
3. Objetivos generales.....	6
4. Objetivos específicos.....	6
<b>II. Propuesta metodológica: un acercamiento a la escuela JC</b> .....	8
<b>III. Marco conceptual: la escuela pública, perspectivas y reflexiones</b> .....	9
1. La escuela pública en Argentina.....	10
2. La escuela pública en la provincia de Santa Fe.....	26
3. Escuelas en las fronteras.....	37
<b>IV. Presentación de la escuela JC</b> .....	45
1. Surgimiento de la escuela JC: contexto histórico y geográfico.....	45
2. Lxs actorxs sociales de la escuela.....	47
<b>V. Análisis</b> .....	51
1. La escuela: un espacio de significaciones sociales.....	51
A. La escuela como institución pública.....	51
B. Vínculos entre lxs maestrxs y la escuela.....	56
C. Vínculos entre niñxs y maestrxs.....	58
D. Intereses de lxs niñxs en la escuela.....	59
E. Vínculos entre las familias y la escuela.....	61
F. Expectativas de las familias.....	63
2. La exclusión social: pobreza y desprotección.....	65
A. Condición socioeconómica de la escuela.....	65
A1. Recursos económicos.....	66
A2. Recursos humanos.....	68

A3. Tiempo y espacio.....	70
B. Condición socioeconómica de las familias.....	73
C. Problemáticas sociales.....	75
D. Asistencia a lxs niñxs.....	79
3. La escuela: creación de estrategias ante una coyuntura de pobreza.....	83
A. Estrategias de la escuela que atienden los derechos de lxs niñxs.....	84
A1. Redes entre la escuela y las instituciones sociales.....	90
A2. Educación Sexual Integral.....	93
A3. Espacios de formación de lxs maestrxs.....	100
<b>VI. A modo de cierre.....</b>	<b>104</b>
<b>VII. Bibliografía.....</b>	<b>109</b>
<b>Anexos</b>	

## I. Presentación del tema

### 1. Introducción

El presente trabajo aborda la problemática de la pobreza mirada desde la vida cotidiana de la Escuela pública JC, localizada en la ciudad de Rosario, perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. La denominación de la escuela con las iniciales “JC” hace referencia al nombre y número de la misma. Estos no se darán a conocer para preservar la identidad de la institución. Asimismo será de confidencialidad los nombres de lxs actorxs que fueron entrevistadxs.

Siguiendo a Bonal y Tarabini (2010) la pobreza afecta a la educación a partir de una dimensión material y objetiva. Las condiciones materiales de existencia marcan las condiciones de posibilidad de lxs sujetxs y explican trayectorias y oportunidades educativas. Junto a la dimensión material de la pobreza se configura una dimensión simbólica y subjetiva asociada con las prácticas, los comportamientos y las percepciones de lxs propixs actorxs sociales.

Es importante conocer en su profundidad las prácticas educativas para tener una perspectiva integral de la escuela cuando se inscribe en contextos de pobreza. Como afirma Vasilachis (2003) la definición relacional de la pobreza implica analizar los procesos tal como lxs sujetxs los experimentan, perciben, representan y no sólo los resultados de esos procesos. En el origen de esas relaciones a las que se ven sometidas, en un momento determinado de la biografía de lxs sujetxs, provocaron, agravaron, impidieron superar, justificaron, naturalizaron, consolidaron sus situaciones de pobreza.

El interés por el campo educativo en relación a las problemáticas sociales que atraviesa esta institución surge a partir de la realización de un proyecto para la facultad. Este me permitió pensar las problemáticas sociales que atraviesan lxs maestrxs y niñxs, y preguntarme cuál es la intervención social que realizan desde la escuela y cómo lxs maestrxs enfrentan las cuestiones sociales ante la falta de recursos humanos y económicos.

En el año 1976 el gobierno dictatorial lleva a cabo políticas de corte neoliberal que afectaron inevitablemente el ámbito educativo y a lxs actorxs sociales que formaron parte de estas instituciones (maestrxs, niñxs, sus familias, trabajadorxs). Muchas de las escuelas públicas, específicamente aquellas que se encuentran en los lugares periféricos de la ciudad

y/o que trabajan con población en situación de pobreza, son parte de una estructura desigual existente, manifestándose en la falta de recursos económicos y humanos. El prejuicio cultural y social es que las mismas son consideradas “escuelas para pobres”. Estos prejuicios fueron contruidos en torno a las políticas educativas llevadas adelante y que dieron lugar a la brecha entre escuelas para clase baja y escuelas para clase media-media alta.

Se visibiliza la feminización de la pobreza, debido a los estereotipos que padecen las mujeres en el ámbito de la educación, por un lado por la asignación de roles de tipo asistencialistas y por la desvalorización de su trabajo en cuanto al salario precarizado y, en cuanto al tiempo, la sobrecarga de horas laborales. Ante los pocos recursos económicos y humanos en la institución educativa, lxs actorxs sociales crean estrategias de intervención que permite el “sostener” de la misma así como también el cuidado de lxs niñxs que asisten, frente al malestar y los obstáculos que se presentan, parte de una desigualdad social existente.

En las últimas décadas de la democracia (aproximadamente desde la década del ‘80 hasta la actualidad) han surgido leyes nacionales y programas provinciales desde un enfoque de derechos humanos que atendieron las inequidades educativas, sobre todo aquellas dirigidas a lxs niñxs en importante consideración de sus derechos y en el que uno de los principales objetivos es que puedan continuar con el proceso educativo. Sin embargo, las leyes nacionales y programas surgidos a nivel provincial intervienen al mismo tiempo de manera sectorializada, enfocada en aquellos barrios pobres de la ciudad. Estas políticas sociales fragmentadas nos habla de un cambio del Estado benefactor en el que mayormente predominan las políticas universales generando mayor igualdad en la población, a un Estado neoliberal que interviene a partir de políticas emergentes frente al aumento de la pobreza luego de la caída del Estado benefactor.

Las políticas sociales denominadas políticas sociales diferenciadas limitan la intervención de lxs actorxs educativxs que luchan cuerpo a cuerpo para brindar respuestas a las situaciones cotidianas de empobrecimiento. Siguiendo a Castel (1997) las políticas sociales diferenciadas residen en la expresión de una voluntad política de desmoronamiento y fragilización de la frontera entre el sistema de la seguridad social y el sistema asistencial, y la formación progresiva de un campo y de un sistema social de inserción permanente y específico que renunciaría a la dinámica de promoción del apoyo salarial. El peligro de esta política diferenciada es que en lugar de construir un conjunto de protecciones unido al continuo de posiciones salariales, se corre el riesgo de reactivar la dicotomía entre protecciones fuertes para las posiciones sociales más estables y protecciones discriminantes a

la vista de que se constata que determinadas categorías de población están provisional o definitivamente fuera de los circuitos de intercambios productivos.

Lxs maestrxs llevan adelante tareas pedagógicas y asistenciales para sortear las dificultades del día a día, ya que la misma coyuntura política genera que lxs mismxs construyan una dependencia necesaria hacia la escuela. Esto presiona, produce malestar y al mismo tiempo obstinación a lxs actorxs educativxs y sociales que mantienen el lugar escuela.

## 2. Planteamiento del problema

¿Cómo se manifiesta la pobreza en la vivencia de lxs actorxs sociales en la Escuela JC?

¿En qué contexto se inscriben las problemáticas sociales que atraviesan a la misma?

¿Qué roles cumplen lxs diferentes actorxs sociales que atraviesan el cotidiano institucional?

¿Cuál es el rol del Estado (por acción u omisión) en las escuelas en contextos de pobreza?

## 3. Objetivos generales

Producir conocimiento sobre las realidades sociales y políticas que afectan a la escuela JC y explicar el abordaje y trabajo diario que realizan lxs actorxs sociales educativxs para enfrentar las situaciones de pobreza. Se indagará en las políticas educativas de la Argentina desde la década del 70 hasta la actualidad otorgando especial consideración a las leyes nacionales y a los programas provinciales educativos.

## 4. Objetivos específicos

- Describir los recursos económicos y humanos existentes y ausentes en la escuela.
- Identificar las situaciones problemáticas más significativas que afectan a lxs maestrxs.
- Analizar las situaciones problemáticas más significativas que afectan a lxs niñxs y a sus familias.

- Determinar las intervenciones que realizan lxs actorxs educativxs para atender las situaciones de pobreza.
- Describir el trabajo que desarrollan lxs actorxs sociales de la escuela JC teniendo en cuenta la intervención pedagógica y social-asistencial hacia las infancias.

## II. Propuesta metodológica: un acercamiento a la escuela JC

Se realizará un análisis de caso en la Escuela JC de la ciudad de Rosario perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. El paradigma que guía la investigación es el interpretativo, ya que la mirada se centra en el contexto social, comprendiendo así las estructuras significativas en que se hallan insertxs lxs actorxs sociales educativxs. Se interpretan las perspectivas de lxs participantes desde la comprensión al sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas. Hay una importante consideración hacia el lenguaje, la cotidianeidad y las prácticas de lxs sujetxs que se pudo observar y analizar en la interacción entre investigadora-institución. En síntesis es una investigación participante, debido al diálogo constituido con lxs sujetxs y la influencia en lxs mismxs. La metodología utilizada para el análisis es la cualitativa, esta tiene como objetivo la interpretación de conclusiones a partir de la interacción/vinculación con lxs sujetxs a través de la observación, entrevistas en profundidad, registros, recopilación de documentos, análisis de datos. Se entrelazan los significados empíricos, históricos y teóricos para su explicación, entendiendo a estos anclados en un contexto socio-político.

En primera instancia se reúnen los datos necesarios recopilados de la institución JC, a través de las técnicas mencionadas con anterioridad, en relación al tema de interés y los objetivos propuestos en el proyecto. Se presta especial atención a las categorías sociales. Luego se recopila la teoría pertinente a la historia del campo educativo, políticas educativas y autorxs que son indispensables para el análisis de escuelas públicas en contextos de pobreza. Como segunda instancia se transcriben las entrevistas realizadas que permiten comparar de manera fundamentada con la teoría descrita en la primer parte. Además, fue necesario el aporte de teorías relacionadas a otras temáticas sociales y campos, no siendo específicamente socio-educativas, consideradas necesarias, que parten del análisis del discurso de lxs actorxs educativos, observaciones, registros y recopilación de documentos. Para realizar una aproximación a las conclusiones fue pertinente revisar los objetivos propuestos al inicio del trabajo y a partir de eso reflexionar sobre las perspectivas y quehaceres de la escuela.

Si bien la escuela funciona de mañana y de tarde, el trabajo de investigación se realizó en el turno tarde. La escuela ofrece Educación Primaria y Secundaria hasta segundo año desde el año 1999. Cuenta con Escolaridad Primaria completa: de 1° a 7° grado en el turno mañana, con una división de cada una, hasta 6° y tres secciones de 7° grado. De 1° a 6° grado

en el turno tarde con dos secciones por grado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Información recopilada del Proyecto Institucional, año 2008.

### III. Marco conceptual: la escuela pública, perspectivas y reflexiones

#### 1. La escuela pública en Argentina

Es a partir de 1976, con la dictadura, cuando se produce la caída de la sociedad salarial -Estado Benefactor- estableciendo desde el gobierno políticas neoliberales que generan una desprotección hacia la población. A partir de este periodo sociopolítico la pobreza comienza a ir en aumento y se hace mucho más visible en contraste con el Estado de Bienestar. Esta situación se mantiene hasta el gobierno kirchnerista cuando comienzan a implementarse una serie de leyes y medidas, entre ellas, la sanción de la Ley Nacional de Educación. Por último abordamos la actualidad en relación a algunas de las acciones llevadas adelante por el gobierno nacional neoliberal, que implicaron un recorte de las políticas públicas y derechos conquistados.

Como afirma Hamzaoui (2005) durante el Estado Benefactor bajo el amparo de la democracia, se articula la esfera económica y social, negociada entre lxs interlocutorxs sociales y el Estado para gestionar permanentemente un compromiso entre el capital y el trabajo. Desde esta perspectiva, lo social aparece como una necesidad para el progreso de la sociedad y como un elemento de supervivencia para la actividad económica. Desde mitad de los años 70, debido a los efectos de la crisis, la cuestión más importante se ha centrado en la relación entre lo social y lo económico. “Esta separación conlleva necesariamente la descomposición de lo social y la pérdida de su eficacia en la regulación de la sociedad” (Donzelot y Roman, 1998, p. 21).

En la Argentina, durante la última dictadura militar (1976-1983) se llevaron adelante transformaciones económicas, mediante un proceso de desindustrialización. La política del gobierno militar inició un proceso de concentración del capital en manos de grupos económicos locales y empresas extranjeras en detrimento del ingreso de lxs asalariadxs. Siguiendo a Del Cueto y Luzzi (2008) lxs trabajadorxs experimentaron una fuerte caída del salario real, el deterioro de las condiciones de trabajo, aumento de la jornada laboral y en muchos casos un cambio en el sector de actividad debido a la absorción del sector servicios por un importante achicamiento del sector industrial. Se suspendieron las actividades gremiales mediante una fuerte represión a los sectores populares.

Como afirma Puiggrós (2002), la dictadura provocada en nuestro país genera una

guerra contra la educación pública produciendo así desastres en lo económico y social. Lo que buscaba el poder político y económico era favorecer a los sectores de clase media y al sector financiero. El autoritarismo de Estado y el conservadurismo antiestatista oligárquico dan lugar a la implementación de políticas neoliberales. Achicaron el rol del Estado mediante todo tipo de privatizaciones, provocaron un fuerte deterioro del empleo público, desmantelaron la industria nacional y destruyeron lo cultural-identitario. Predominó una educación moralizadora, discriminante y doctrinaria con el encubrimiento de una enseñanza católica, es por eso que la familia y la religión católica tuvieron un rol predominante en la enseñanza, dejando en una posición de subsidiariedad al Estado. Siguiendo a Redondo (2015) desde mediados de la década del 70, al instalarse la crisis del sistema educativo e iniciado el despojo material y simbólico, la igualdad en educación fue arrebatada de la sociedad. En un contexto devastador surgieron lxs nuevxs pobres<sup>2</sup>, quienes fueron expulsadx del sistema educativo, esto se evidencia en los problemas de deserción escolar, repitencia, analfabetismo y escuelas desnutridas. Desde el gobierno se inició una “limpieza ideológica” en los establecimientos educativos, lxs receptorxs beneficiarixs eran los sectores medios-medios altos. La promesa de la libertad ocultaba un accionar de pura crueldad que sucedía en ese momento. En síntesis, “el período se caracterizó por la clausura definitiva de los proyectos educativos democráticos que aún subsistían cuando asumió el gobierno dictatorial, por la represión a funcionarixs, docentes, y estudiantes y por el comienzo del traspaso de las escuelas a las municipalidades” (Puiggrós, 2002, p. 168). Entre los años 1980 y 1990, luego de una escuela ausente por las tragedias inhumanas ocasionadas por la represión, el gobierno argentino siguió de cerca las consideraciones del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, así aumentó la deuda externa ocasionada por la inflación, que desde la política del gobierno militar no logró controlar hasta quebrar la economía nacional con una clara directiva en desmantelar la educación pública y transferir las escuelas al sector privado. Así una gran mayoría quedó por fuera del sistema educativo, muchas escuelas fueron cerradas además de lograr que la pobreza vaya en aumento.

Siguiendo Krichesky y Benchimol (2008) los años 80 estuvieron atravesados por la democratización del sistema educativo, con un proceso participativo que se manifestó

---

<sup>2</sup> Castel (1995) en su libro “La metamorfosis de la cuestión social” toma la categoría “nuevos pobres” para hacer referencia a la nueva cuestión social surgida en la caída de la sociedad salarial, en los años 70. El desarrollo productivo y las políticas neoliberales generan un empobrecimiento de los sectores trabajadores, quedando excluidos socialmente y sin protecciones colectivas. Aquel sector de asalariadx está inscripto en múltiples formas de trabajo precarizado, trabajo informal, a destajo, tener de dos a tres trabajos por día, y otros seguir en la búsqueda. En las empresas con las nuevas tecnologías, todo lo harán de forma rápida: reduciendo el tiempo y costo del trabajo.

especialmente en el Congreso Pedagógico Nacional que tuvo lugar entre 1986 y 1988. Durante esta década se recuperaron en las escuelas contenidos y prácticas educativas obturadas por la dictadura. Sin embargo fue un período de sucesivas crisis, bajo nivel del crecimiento económico, un gran aumento de la población escolar y una reducción del salario docente. Entre 1980 y 1990 el gasto educativo total no aumentó, el salario docente se depreció un 41% y la tasa neta de escolarización del nivel medio aumentó un 55%. La educación se ve afectada por la retracción progresiva del Estado en el diseño de políticas sociales. Como afirma Del Cueto y Luzzi (2008) la insuficiente inversión estatal, el consiguiente deterioro de los salarios, las condiciones laborales de lxs docentes y la ausencia de políticas dirigidas a la formación de lxs maestrxs derivan en una profunda declinación del sistema educativo. Estas consecuencias se unen con las nuevas demandas a las que debe responder la escuela, no sólo cuantitativas -por el aumento de la población escolar-, sino también cualitativas, por el espacio creciente que en las escuelas comienzan a ocupar las tareas asistenciales como consecuencia de la pauperización del alumnado. Ante el deterioro de la calidad de enseñanza en las escuelas públicas, aquellas familias de sectores con mayor poder adquisitivo comienzan a considerar a las escuelas privadas como educación para lxs niñxs. Se produce una fragmentación social por la desigualdad de la calidad de enseñanza que se ofrece, por un lado hay una transferencia de escuelas a cargo de las gestiones de las jurisdicciones y por el otro se produce una privatización de las escuelas con el objetivo de permitir a la sociedad la “libre elección” de la educación. En realidad esto justifica el desprestigio a la educación pública ante la quita de recursos económicos, humanos, etc., perjudicando cada vez más a los sectores en situación de pobreza y presionando, de algún modo, a que lxs docentes y/o equipos escolares se hagan cargo de las problemáticas sociales de las que verdaderamente el Estado, en su conjunto, es el responsable de responder ante ellas, en sí de garantizar los derechos de la población.

Entre estas décadas se destaca la importancia de diferentes movimientos sociales<sup>3</sup> en materia de Derechos Humanos. Estos levantaron la bandera de lucha contra las acciones del gobierno tendientes a dismantelar el sistema de educación pública y reclamaron una educación democrática, pública y gratuita que alcance a los distintos sectores sociales.

La década de los 90 fue constituida como un período de profundas transformaciones en la sociedad argentina. Se llevaron adelante programas inspirados en el neoliberalismo,

---

<sup>3</sup> La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, la Federación Universitaria Argentina, la Comisión Permanente en Defensa de la Educación, el Congreso Nacional de Educación, el Servicio de Paz y Justicia fueron importantes para organizar actividades de lucha por la educación.

orientando la economía nacional hacia un modelo más eficaz, en el cual el Estado debía ceder su rol en la producción en favor del sector privado. Las medidas tomadas fueron la reforma del Estado a través de la privatización de empresas públicas, la descentralización administrativa y la reducción del empleo público. En segundo lugar, en la redefinición de las formas de regulación de la economía se llevó adelante la apertura de los mercados, desregulación de la actividad privada y flexibilización de la legislación laboral. Por último, una reforma fiscal operada a través de la modificación de la estructura impositiva, la reestructuración del sistema de jubilaciones y pensiones y la renegociación del pago de la deuda externa. “El crecimiento de los niveles de desempleo, conjuntamente con el deterioro general de las condiciones de trabajo, constituyen dos de las grandes novedades del período signado por el ajuste neoliberal. Estas transformaciones hablan no solamente de un deterioro de las condiciones de vida de una parte importante de la población, sino también de un proceso de redefinición del rol cumplido por el trabajo como medio de socialización” (Del Cueto y Luzzi, 2008, p. 28).

En referencia al ámbito educativo, desde la política de gobierno, hubo una flexibilización en la contratación de docentes y se aplicaron políticas focalizadas y diferenciadas para “dar solución” a los problemas educativos. Siguiendo a Tiramonti (2005) se produjo un proceso de desinstitucionalización material y simbólica del Estado como organismo capaz de sostener al conjunto de la sociedad, teniendo como consecuencia la desintegración social. La focalización de las políticas asignó la acción educativa del Estado la tarea asistencial destinada a los sectores más desfavorecidos, las políticas educativas se transformaron en “políticas para pobres”, a su vez las intervenciones debían ser sectorializadas, cada sector atendía las problemáticas particulares. Siguiendo a Castel (1997) las políticas sociales diferenciadas residen en la expresión de una voluntad política de desmoronamiento y de fragilización de la frontera entre el sistema de la seguridad social y el sistema asistencial, y la formación progresiva de un campo y de un sistema social de inserción permanente y específico que renunciaría a la dinámica de promoción del apoyo salarial. El peligro de esta política diferenciada es que, en lugar de construir un conjunto de protecciones unido al continuo de posiciones salariales, se corre el riesgo de reactivar la dicotomía entre protecciones fuertes para las posiciones sociales más estables, y protecciones discriminantes a la vista de que se constata que determinadas categorías de población están provisional o definitivamente fuera de los circuitos de intercambios productivos.

Cada institución se abocó a elaborar proyectos que competían entre sí para la obtención del financiamiento ofrecido por los diferentes programas oficiales. Es así que los

recursos dependían de la capacidad de las escuelas para procesar sus demandas en forma de proyectos.

Como afirma Tenti Fanfani (2011) las políticas compensatorias realmente existentes merecen un examen crítico en la medida en que no logran romper con los círculos viciosos de la pobreza social y escolar. En los períodos de reformas económicas, apertura al mercado internacional, desregulación, privatización, etc., con todas sus crueles secuelas sociales, los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social manifestaron una preocupación por paliar las consecuencias más dolorosas de la exclusión social. Los programas instrumentados siempre fueron los mínimos frente al tamaño de la población afectada y a la gravedad del costo humano de las políticas económicas neoliberales. En mayor o en menor medida, casi todos los Ministerios de Educación lograron desarrollar políticas educativas llamadas compensatorias usando para ello una mezcla de recursos nacionales y préstamos internacionales. Los programas educativos de corte neoliberal utilizaron diversas denominaciones y persiguieron distintos objetivos. Una tipología de estas acciones que se llevaron adelante en dos criterios básicos son: lxs beneficiarixs de las políticas (lxs estudiantes y sus familias), o bien los factores de la oferta (los establecimientos escolares y sus agentes). Por otro lado aportar recursos materiales, financieros (becas, comedor escolar, transporte escolar, equipamiento didáctico, incentivos para lxs maestrxs que trabajan en poblaciones con dificultades sociales, mejoramiento edilicio de las escuelas, etc.) o bien el desarrollo de capacidades, competencias o valores y actitudes en lxs sujetxs (capacidad de gestión de familias, formación de docentes, competencias de gestión de lxs directorxs).

Parfraseando a Corrosa, López y Monticelli (2008) lxs docentes comenzaron a alejarse del rol fuerte de enseñanza que predominaba antes de la dictadura y necesariamente se posicionaron del lado de la asistencia a niñxs en situación de pobreza frente al corrimiento del Estado. Comenzaron a crecer los comedores escolares, lxs docentes se hicieron cargo de todo tipo de tareas asistenciales, desde las campañas de vacunación, censos, tramitación de documentos, hasta donación de zapatillas. El sistema educativo ya no tenía como objetivo la incorporación de niñxs al mercado de trabajo, había un descreimiento social en relación a esto. Lo asistencial predomina desde ese momento en las escuelas públicas, debido a las importantes franjas de población que quedan fuera del modelo político, económico y social. Lxs nuevxs pobres no pueden competir en el mercado productivo pero tampoco son beneficiadxs por el Estado. A pesar de las altas tasas de escolarización, en las escuelas públicas sobreabundó la miseria de lxs niñxs, había una clara desprotección del Estado frente a muchísimas necesidades básicas insatisfechas. En un lugar precarizado, con sujetxs

empobrecidxs, con falta de recursos y de trabajadorxs, aun así lxs docentes cubrían las necesidades de lxs niñxs.

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195 y en 1996 se reglamenta, con el objetivo de dar una respuesta a la crisis del sistema educativo, lo que se buscaba en materia política era incorporar una mayor cantidad de niñxs a las escuelas, es por eso que se lleva a cabo la obligatoriedad escolar a 10 años. En realidad lo que estaba detrás de la ley era un discurso mercantilista, otorgando responsabilidad a lxs docentes ante el fracaso educativo, y la no consideración de lxs niñxs como sujetxs de derecho. Se desestructura el sistema educativo nacional, era el momento para que las jurisdicciones se hicieran cargo de la gestión y las escuelas elaboren su propio proyecto institucional acorde a las necesidades de la comunidad. En síntesis, el derecho a una educación gratuita y universal no fue tomada en cuenta en la escena política, considerándola más bien como un elemento del mercado. El mercado se ha vuelto un centro organizador de la vida social, quien decide sobre lo económico y lo educativo. Parafraseando a Corrosa, López y Monticelli (2008) hubo una falta de participación de los miembros de la comunidad educativa para llevar adelante esta reforma, sobre todo trabajadorxs de la educación quienes no fueron escuchadxs ni tomada en cuenta su opinión. Predominó una fuerte incidencia del discurso mercantilista y un acatamiento de las normas del Banco Mundial, y otras indicaciones que están fundamentadas en la aceptación de las sugerencias de organismos económicos internacionales y no en las necesidades que estaban atravesando las escuelas en ese entonces. En la ley se menciona a “clientes o usuarios de la educación” haciendo referencia a lxs estudiantes y no considerando a lxs niñxs y jóvenes como ciudadanxs de derecho a la educación. Parafraseando a Krichesky y Benchimol (2008) el trasfondo de la ley era una preocupación constante, los modelos evaluativos eran ajenos a las realidades de las provincias y hubo una falta de articulación entre niveles y ausencia de recursos financieros, que en muchas provincias imposibilitaron la implementación del tercer ciclo. El acento se puso en la calidad educativa, evaluación y medición de resultados, sin tener en cuenta las condiciones de trabajo, responsabilizando a lxs docentes del fracaso del sistema. La solución “mágica” que se presenta son las capacitaciones, que si bien es necesaria no soluciona por sí misma los grandes problemas del sistema educativo. Cabe considerar que todo lo descrito con anterioridad habla de una fuerte desestructuración del sistema educativo nacional.

Como afirma Corrosa, López y Monticelli (2006) la crisis educativa se ha ido agravando a medida que fueron transcurriendo las décadas mencionadas anteriormente, y muchas de las consecuencias fueron: el vaciamiento de contenidos en todo el discurso

pedagógico, la profundización de la desigualdad educativa (por ejemplo la desigual en distribución de saberes de una misma generación), el estancamiento de las escuelas en cuanto a avances científicos e incorporación de nuevos conocimientos que sean adaptados a los cambios sociales y al contexto pertinente, el modelo educativo que no prepara a niñas y jóvenes para la incorporación al mercado de trabajo, preponderancia del modelo asistencial sobre el educativo, muchas veces sin una perspectiva de trabajo que integre a ambos y la pérdida de legitimidad de lxs docente como lugar de saber.

Siguiendo a Levey, Ozarow y Wilde (2012) en el año 2001 el gobierno argentino inició negociaciones con el FMI con el fin de que este organismo desembolsara los fondos necesarios para fortalecer la economía luego de la crisis política desatada por la renuncia del vicepresidente. En el contexto de deterioro político y económico, los mercados internacionales comenzaron a examinar los problemas financieros. En sólo un mes cuatro presidentes asumieron el poder y fueron obligados a renunciar, se produjo el mayor impago de deuda externa de la historia internacional, se abandonó el régimen cambiario que se había mantenido vigente durante los últimos diez años, el cual había constituido la base contractual de toda la economía argentina, se declaró una huelga general, se produjeron saqueos masivos, y el llamado corralito congeló los depósitos de los ahorristas para impedir la fuga de capital y una corrida bancaria. La crisis socio-económica desató una serie de disturbios y saqueos alimentarios en los sectores donde predomina el desempleo, especialmente la zona del Gran Buenos Aires. El presidente de la Rúa en ese entonces respondió a la crisis declarando un estado de sitio. Pero esto llevó a cientos de miles de argentinxs a salir a las calles, incluyendo a la clase media, la cual estaba descontenta por la incapacidad del presidente de controlar la situación. “El Estado respondió a las protestas con medidas represivas, especialmente el 20 de diciembre unas 30 personas fueron muertas y 4500 fueron detenidas” (Filippini, 2000, p. 2).

Como afirma Puiggrós (2006) la pobreza y la desocupación inciden en muchos problemas como la inseguridad ciudadana, las violaciones a la ley por parte de niñas y jóvenes, la indisciplina escolar, los cambios en los procesos psicopedagógicos que manifiestan lxs estudiantes actualmente, todos los cuales son síntomas de un profundo desorden en la sociedad. Siguiendo a la autora la confianza del/la ciudadanx se tornó en la del/la clientx de instituciones privadas de todo nivel social, y fue un mérito asumir tareas de apoyo a lxs cooperadorxs o a los consejos escolares, por el exclusivo interés en lo público, como en otros tiempos. Los conflictos salariales de lxs docentes en el sector estatal, que provocaron numerosos paros con la consiguiente pérdida de días de clase, contribuyeron

inciendiando ya no en la preferencia sino en la necesidad de enviar a lxs niñxs a escuelas privadas donde las condiciones laborales responden casi exclusivamente a las leyes del mercado.

El cambio de siglo conlleva una profunda crisis política, social y económica. La crisis estructural irrumpió las escuelas, atravesando a docentes y estudiantes, afectando a muchas familias con la falta de empleo, la precarización laboral y la amenaza de exclusión social. Como afirma Puiggrós (2002) el repudio social se concentró en “lxs políticxs”, en el conjunto de lxs dirigentes. La desconfianza por el contexto devastador que atraviesa el conjunto de la sociedad implica que las generaciones de jóvenes ya no creyeran en sus educadorxs; lxs docentes cuyo saber ya no suponen; las familias, que han perdido su respeto. Es decir que la crisis que atraviesa la Argentina ha dejado imaginarios sociales-culturales y han quebrado los vínculos sociales, culturales y educativos. Siguiendo a Pierella (2006) a través de los sentidos instalados, la autoridad de lxs docentes era identificada como parte de la construcción histórica en la cual confluyen figuras de niñxs obedientes, dóciles y silenciosxs, y adultxs sabelotodo, incapaces de renunciar al poder que le otorga el saber. Sobre su telón de fondo se conformarán nuevas representaciones identificadas con las prácticas de los nuevos tiempos. El constructivismo, como marco teórico hegemónico identificará el pasaje del rol docente: de transmisorx a mediadorx, de enseñante a aprendiz, de expositorx a coordinadorx de los intereses de lxs niñxs. Se empieza a visualizar la necesidad de erradicar los componentes de poder predominantes del pasado. Esta constitución del presente que ha dado lugar a nuevas relaciones entre lxs sujetxs en las escuelas constituye un desafío mantenerlas y da lugar a una mayor autonomía-libertad de lxs educandxs<sup>4</sup> en el que el aprendizaje los beneficie en sus vidas, aprendizaje no sólo transmisión de contenidos, sino un aprendizaje cotidiano que se conforma en las relaciones interpersonales y en la posibilidad de que lxs maestrxs alojen e intervengan en las situaciones que vivencian lxs niñxs.

Como afirma Sztulwark en el libro *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional* (2010):

Desnaturalizar las funciones y roles fijos adjudicados a la escuela y presentar formas de agenciamiento de una intervención que asume como propias funciones y formas de trabajo tradicionalmente no adjudicadas a esta institución, es una operatoria que equivale a asumir el grado de implicancia que tiene en el resultado los “excluidos” y

---

<sup>4</sup> Como afirma Freire (1987) lxs educandxs han de tener la fuerte convicción, desde niñxs, que pueden comprender el mundo en el que viven, intervenir sus realidades educativa, económica, social, política, entre otras, para mejorarlas. El/la educadorx del siglo XXI ha de estimular la curiosidad innata del educandx y no minimizarla.

así gestionar el cambio que se requiere para no operar expulsando.

Siguiendo a Tenti Fanfani (2011) la Argentina muestra un deterioro en la capacidad de retención de lxs niñxs y jóvenes en el sistema escolar como consecuencia de la caída de la calidad de la oferta y las dificultades crecientes de las familias más excluidas para sostener la escolaridad de lxs niñxs. Más allá de los impactos de los programas compensatorios tanto en términos de mejoramiento de la calidad de la oferta como la probabilidad de escolarización y aprendizaje efectivo de lxs estudiantes de los grupos más desfavorecidos, lo cierto es que todxs ellxs pese a sus intenciones explícitas (reducir disparidades, mejorar las oportunidades de aprendizaje de lxs más pobres, compensar diferencias en la calidad de la oferta, entre otras) tienen efectos negativos, parafraseando a Tenti Fanfani (2011) los mismos son:

A) Efectos estigmatizantes del etiquetamiento: muchas veces la focalización de la atención sobre lxs más desfavorecidxs tiende a la conformación de separaciones y jerarquizaciones institucionales. Las escuelas beneficiarias de determinados programas asistenciales se convierten en escuelas para pobres. De hecho, ya lo eran antes, pero la llegada de los programas formaliza esta tipificación. Junto con este efecto o segregación como consecuencia de la oficialización de una denominación tienden a reforzarse los prejuicios y expectativas negativas por parte de todxs lxs actorxs escolares. Estos prejuicios pueden adoptar la forma de la ideología de la inteligencia y los dones naturales y pueden reforzar el peor de los usos del concepto de educabilidad. Muchxs tienden a creer que lxs niñxs de las clases más subordinadas y excluidas no están en condiciones de aprender lo mismo que lxs niñxs de la clase media o que van a la escuela solamente a comer.

B) La condescendencia pedagógica: el hecho efectivo de que el comedor escolar y la beca funcionan como poderosos incentivos de la escolarización y que una gran parte del tiempo escolar lxs maestrxs pueden verse objetivamente inclinadxs a adecuar los objetivos y estrategias de la enseñanza y aprendizaje a la medida de las posibilidades reales que les ofrece la situación. En consecuencia, tanto el programa como los sistemas de evaluación tienden a redimensionarse y a volverse menos ambiciosos. "A estos niñxs no se les puede exigir lo mismo que a los de clase media o media alta" y, por lo tanto, para ellxs vale un programa especial, la promoción automática, etc. Caso contrario nos arriesgamos a estimular el abandono de la carrera escolar, por lo que es mejor una pedagogía condescendiente que retiene y no un programa ambicioso que expulsa.

C) La escuela sobrecargada y subdotada: por último tomar a la escuela como ámbito privilegiado de ejecución de políticas para la infancia tiende a recargarla de funciones y actividades. La sociedad espera que la escuela no sólo eduque, sino también que alimente,

que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos, que contenga. Pero ¿Cómo hacerlo todo en el mismo tiempo (cuatro horas por día), en el mismo marco institucional y con los mismos recursos humanos? La sobrecarga de la escuela pone en riesgo su sostenimiento.

Como afirma Tenti Fanfani en el libro *La escuela y la cuestión social* (2011):

La experiencia demuestra que las políticas educativas han sido más eficientes para escolarizar a la población que para mejorar la calidad de los aprendizajes. El crecimiento de las matrículas en el nivel preescolar y en el nivel medio básico y superior no fue acompañado de un crecimiento proporcional de la inversión pública en educación. La pobreza de las poblaciones escolarizadas tendió a corresponderse con la pobreza de la oferta de educación pública. A su vez, los procesos de descentralización y en muchos casos de privatización de la educación (desarrollo de experiencias de escuelas autogestionadas, subsidio a escuelas privadas, etc.) tendieron a fragmentar los sistemas educativos. Estos reprodujeron las desigualdades sociales y las instituciones educativas ofrecen mejores oportunidades de aprendizaje a los grupos socialmente más privilegiados de los grandes centros urbanos. En la mayoría de los países de América Latina los sistemas educativos suelen ser realidades cada vez menos integradas y homogéneas para convertirse en agregados de redes diferenciadas y jerarquizadas en función de las características económicas, sociales y culturales de las poblaciones que atienden.

Desde el año 2003 se experimenta en Argentina que la participación de los asalariados en el PBI ha ganado terreno, logrando así una mejor distribución del ingreso. Este incremento fue propiciado por el incremento del empleo y de los salarios. La tasa de ganancia también retornó su sendero de crecimiento sostenido después de la crisis. Al mismo tiempo aumentó la productividad laboral. Siguiendo a Quiñones (2016) durante los años post-crisis se debe investigar las relaciones sobre las cuales descansó la gobernanza kirchnerista para comprender el grado significativo de ruptura con el régimen neoliberal. A partir de este periodo, en la gobernanza kirchnerista, se demuestran las posibilidades de un país que se recuperó económica y socialmente después del impago de sus obligaciones externas. Al mismo tiempo demuestra cómo es posible articular políticas contrarias a los parámetros neoliberales establecidos por la economía política global. Fue posible para la Argentina maniobrar la administración de la tasa de cambio permitiéndole al gobierno acumular una cantidad significativa de reservas a través de las exportaciones. Argentina pasó de ser dependiente de los préstamos del FMI para financiar el régimen de convertibilidad, a ser el

cuarto país con mayor cantidad de reserva en divisas en latinoamérica en el año 2010. Se estableció así una expansión en la producción industrial, la cual para el año 2009 representaban el 50% de las actividades productivas económicas. Y un factor significativo de esta rehabilitación de la economía productiva es entre el año 2002 y el 2008, el PBI industrial creció a un promedio de un 11% anual. Otro factor sobresaliente a partir del año 2002 hasta el 2010, Argentina disfrutó de una balanza comercial positiva. Esto convirtió a Argentina en una economía netamente exportadora.

Siguiendo a Terigi (2016) el gobierno del Frente Para la Victoria abarcó tres períodos presidenciales completos, y eso fue relevante para el área de educación, donde los procesos son complejos, las tendencias y los efectos se perciben de otro modo si el ciclo es prolongado. Puede reconocerse una primera etapa signada por la atención a la crisis educativa en que se encontraba el país a comienzos del mandato de Néstor Kirchner, un momento bisagra con el debate y sanción de la Ley Nacional de Educación, un período posterior marcado por el planeamiento a propósito del mandato de la ampliación de la obligatoriedad escolar, y una fase más reciente en que las políticas asumieron en forma declarada el propósito de la inclusión educativa. En la primera etapa del gobierno del FPV se sancionaron seis leyes relevantes para el sistema educativo: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase N° 25.864 de 2003, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919 de 2004, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 de 2005, Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 de 2005, Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 de 2006 y Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. Además de esas leyes se implementa otra, que si bien no se refiere específicamente a Educación tiene un importante componente educativo e involucra el quehacer institucional del sistema escolar, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 de 2005.

El Consejo Federal de Educación señala: “Los ejes que orientaron el primer tramo 2003-2006 se relacionan con: reconfigurar el ámbito estatal-nacional como integrador de las acciones políticas llevadas adelante por todos; asumir la responsabilidad estatal como garante de condiciones de igualdad para todos los argentinos frente al derecho a la educación; recuperar y dar centralidad a las dimensiones pedagógicas e institucionales como ejes de las políticas; fortalecer el lugar de la escuela y la tarea de los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura, sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que despliegan los sistemas educativos en todo el país. La sanción de las leyes de Educación Nacional, Financiamiento Educativo, Educación Técnico Profesional,

la Garantía del Salario Docente y los 180 días de clase surgen en este período como herramientas políticas destinadas a reconstruir, transformar y fortalecer el sistema educativo argentino” (Resolución 188/12, Anexo, Introducción, s/n. Negritas en el texto citado).

Parafraseando a Terigi (2016) el curso del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), creado en 1997, es expresivo de estos cambios. Constituyó una novedad que tenía como objetivo atender el incremento en la obligatoriedad escolar establecido en la Ley Federal de Educación (de siete años de escuela primaria a nueve de Educación General Básica). Por cierto, se implementó el programa bajo ciertas condiciones que restringían su capacidad para alcanzar universalmente a la población potencialmente demandante. El FPV conservó el programa (confirmó su continuidad en 2003) e incrementó el número de becas. Según los datos censales, la tasa de asistencia al sistema educativo en el tramo de edad 12-14 años era del 95,1% en 2001 y del 96,5% en 2010; y en el tramo 15-17 años era del 79,4% en 2001 y del 81,6% en 2010.<sup>5</sup>

En el año 2005 se sanciona la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes derogando finalmente la Ley de Patronato de Menores N° 10.903. Se vuelve central el rol del Consejo Federal de la Niñez, la Adolescencia y la Familia para acompañar las políticas adecuadas y los procesos institucionales. Conforme al artículo 32 se definen los medios para instrumentar las políticas públicas: políticas, planes y programas; organismos administrativos y judiciales de protección de derechos; recursos económicos; procedimientos; medidas de protección de derechos; medidas de protección excepcional de derechos.<sup>6</sup> Gracias a esto el Estado Nacional ha ido desarrollando políticas públicas enmarcadas en el contexto, buscando garantizar los derechos de lxs niñxs, una de ellas será la Asignación Universal por Hijo<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Un informe oficial muestra que un 85,4% de los jóvenes de 12-14 años asisten al ciclo básico de la escuela secundaria, mientras que en el tramo de edad 15-17 años la asistencia al ciclo orientado desciende al 54,5% en 2010 (Ministerio Nacional de Educación, 2013).

<sup>6</sup> Información extraída de Ley 26.061, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/proteccion/ninos-ninias-adolescentes>. Y curso virtual realizado: “Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes” dictado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

<sup>7</sup> Como afirma Tirenni (2016) Asignación Universal por Hijo se implementa en el año 2009 por el Decreto N° 1.602 del Poder Ejecutivo Nacional. Posteriormente su implementación se reglamenta mediante la Resolución N° 393/2009 de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), organismo responsable del pago de la prestación. La AUH está dirigida a menores de 18 años que no cuenten con otra asignación y que dependan de trabajadorxs informales cuyo ingreso no sea superior al establecido por el Salario Mínimo Vital y Móvil, desocupados que no estén cubiertos por el seguro de desempleo, monotributistas o trabajadorxs que forman parte del régimen especial de servicio doméstico. El objetivo fundamental su implementación para la protección social a niñxs y jóvenes, fue elaborar e instrumentar una política pública masiva de reducción de la pobreza y favorecer a los sectores de menos recursos. En este sentido, ante la configuración de un mercado de trabajo precarizado y frágil, producto de largos años de destrucción y reducción de los derechos laborales (desde 1976

En el año 2005 se sanciona la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, una normativa nacional que significó un cambio de paradigma para el aumento de recursos del sector y para la evolución del salario docente. Esta ley marcó un hito en la medida que, además de obligar a los Estados (nacional y provinciales) a invertir no menos del 6% del PBI en educación, ciencia y tecnología hacia el año 2010, logró articular una estrategia política y financiera que permitiera generar ese salto cualitativo en los recursos destinados al sector. El cumplimiento, en alto grado, de las metas generales de inversión fue posibilitado no sólo por la ley, sino además por un contexto económico y fiscal expansivo, así como por la voluntad política de otorgar recursos hacia el sector educativo. También es necesario destacar el papel que asumió la presión gremial para hacer efectivo el cumplimiento de las metas financieras. De hecho, entre 2005 y 2010, el 78% del incremento de los fondos para educación se explicó por el gasto en personal (Morduchowicz, 2014). Más allá de las diferentes estimaciones del PIB se evidencian indicadores de inversión educativa variables, la evolución evidencia un incremento de los recursos educativos superior al 40%. Uno de los impactos más visibles del período de la ley es la mejora real del salario docente. Lxs trabajadorxs de otras actividades económicas también experimentaron, en el mismo período, una recuperación de sus ingresos reales, debido al crecimiento económico acompañado por políticas laborales y salariales activas. Sin embargo, la recomposición salarial en la actividad docente habría estado por encima del promedio del resto de lxs trabajadorxs, mejorando la posición de lxs docentes y de sus hogares en la estructura de distribución del ingreso.

Como afirma Puiggrós (2007) después de muchos años de lucha social contra el modelo educativo neoliberal, a comienzos del año 2006 se lleva adelante una discusión nacional que dio fundamentos a una nueva legislación educativa, coherente con el cambio de rumbo en la política económica, social y cultural. La provincia de Buenos Aires contribuyó con la opinión de más de tres millones y medio de docentes, estudiantes, familiares, trabajadorxs, empresarixs, representantes de confesiones religiosas, intelectuales y profesionales. A comienzos del año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación en el Congreso, buscando restablecer las obligaciones del Estado Nacional. Siguiendo a Krichesky y Benchimol (2008) esta ley permite la extensión de la educación obligatoria de 10 a 13 años y restablece el formato anterior de primaria y secundaria, aunque deja en manos de las provincias decidir si la primaria tendrá seis o siete años. Por otro lado, aumenta las exigencias

---

con la Dictadura y posteriormente en los noventa con la implementación de políticas de carácter netamente neoliberales vigentes hasta la crisis del 2001-2002), se había excluido a un vasto sector de trabajadores de los beneficios de la seguridad social.

para la carrera docente, extendiéndose a cuatro años para la formación de docentes del nivel inicial y primario, y promueve la creación de una política unificada de actuación profesional a través del Instituto Nacional de Formación Docente. Además, establece la enseñanza de un segundo idioma y el acceso de estudiantes a las nuevas tecnologías de la comunicación e información, junto con una formación integral para una sexualidad responsable. En relación a esto último se crea una comisión de especialistas que elaboran los documentos que le dan lineamiento curricular al Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) con la finalidad de garantizar el derecho a la salud y sexualidad responsable a niñxs y jóvenes, con objetivo de implementarlo en todos los establecimientos educativos públicos y privados. Las acciones se orientaron a capacitar a todxs lxs docentes de las provincias, a repartir el material, conocido como material de sensibilización, necesario para que todxs lxs sujetxs que integran la escuela puedan acceder a la formación.<sup>8</sup>

El concepto de Educación Sexual Integral no se refiere a un contenido y/o a una asignatura específica sino que forma parte del proyecto educativo de la escuela y requiere de un trabajo articulado con los centros de Salud, las familias y otras organizaciones sociales. Los contenidos de la ESI son ejes que atraviesan distintas áreas y/o disciplinas, responden a las distintas etapas del desarrollo de niñxs y jóvenes. Contempla situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización. Siguiendo a Nanzur (2017) los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: incorporar la Educación Sexual Integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de lxs sujetxs; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

Es necesario dar cuenta que en la actualidad hay mucha resistencia por parte de lxs docentes y las familias de lxs niñxs para abordar la ESI en las escuelas, por cuestiones de tiempo, de falta de interés, por no considerarlo como un derecho sino simplemente como algo más, también por cuestiones ideológicas y personales que obstaculizan que lxs niñxs puedan acceder a los recursos que ofrece la misma, siendo indispensable para la consideración de lxs mismxs como sujetxs de derechos. Queda así supeditada la transmisión de la ESI a elección de cada escuela. La Educación Sexual es Integral porque no debe transmitirse de manera

---

<sup>8</sup> Información extraída de la Programa Nacional de Educación Sexual Integral, año 2006.

parcial, o en alguna materia, sino que es transversal a lxs actorxs sociales pertinentes y es una perspectiva de derechos humanos que tiene que estar presente en todo momento. En relación a lo desarrollado cobra sentido el aporte de Faur (2017) en relación a la integralidad de la educación sexual cuando expresa que la formación docente requiere no solamente la transmisión de conceptos y perspectivas teóricas sino, especialmente, la reflexión personal y la observación de situaciones cotidianas en las cuales intervienen como docentes. Es decir, desde este posicionamiento, para apuntar a la formación integral es necesario habilitar la problematización de diversas cuestiones en relación a los géneros, los derechos humanos y la interculturalidad.

Siguiendo a Terigi (2016) el nuevo plan para el quinquenio 2012-2016 se organiza tomando como referencia los niveles de la educación común y obligatoria -inicial, primaria y secundaria- y la formación docente. Distribuye las acciones de las modalidades en los niveles educativos, pero dedica un anexo diferenciado a la Educación Técnico Profesional y otro a la Educación de Jóvenes y Adultxs. Una incorporación relevante es el plan referido a tecnologías de la información y comunicación, bajo la forma de “Conectar Igualdad” creado por Decreto 459/1037, de acceso a tecnologías por parte de las personas con discapacidad, el aseguramiento del piso tecnológico para todas las escuelas secundarias técnicas, y la incorporación de tecnologías en la formación docente.

Como afirma la autora mencionada con anterioridad la gestión del FPV introdujo una distinción entre los programas catalogados como “educativos”, denominados “socio-educativos”. Son programas dirigidos a niñxs y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables y, en principio, uno de los criterios de asignación de los recursos humanos y materiales del programa a escuelas y comunidades concretas es precisamente la condición de vulnerabilidad.

La formación de lxs ciudadanxs en los años del kirchnerismo adquirió un nuevo sentido en las escuelas. El aumento de la matrícula en el ámbito educativo generó una democratización en el espacio y también en el entramado de legislaciones de derechos de niñxs y jóvenes, muchos referidos a la concreción escolar. Se entiende a la educación como una obligación y como un derecho.

Siguiendo a Ozarow, Levey y Wylde (2016) el neoliberal Mauricio Macri quien ganó las elecciones presidenciales en el año 2015, experimentó una oposición movilizadora constante, desde la lucha de lxs trabajadorxs municipales contra las amenazas a expensas de un habitar económicamente viable. Las movilizaciones estudiantiles lograron que el ministro de educación, identificado con la última dictadura militar, durase sólo once días en el cargo

en el gobierno macrista. El grado de maduración de la re y auto-organización de la clase trabajadora durante el interludio de crisis será sometido a prueba en esta etapa.

*Cambiamos* ha fortalecido una idea de Estado evaluador, que se manifestó en 2018 en el intento de modificación del artículo 97 de la LEN que afecta a la publicación de datos, indicadores y resultados concernientes a toda investigación o evaluación educativa que mostró la intención de avanzar en la elaboración de rankings de escuelas. En lugar de un Estado productor de conocimientos, se produce el desplazamiento de las universidades públicas (entre otras instituciones acreditadas) como interlocutoras de la política pública, y se recurre a fundaciones y ONG privadas. La aprobación en el Congreso del Presupuesto 2019 revela los alcances del acuerdo de ajuste fiscal firmado con el Fondo Monetario Internacional. La educación pierde participación en el presupuesto nacional de 7,1% en 2018 a 5,5% en 2019. Este año se caracterizó por numerosos recortes y subejecución de partidas presupuestarias aprobadas, así como el desmantelamiento de Programas Nacionales (Conectar Igualdad) y la reducción al mínimo de otros (Progresar), el 2019 profundizará más aún la asfixia de la educación pública y del sistema educativo en su conjunto. El Presupuesto 2019 establece recortes brutales en educación (en fortalecimiento edilicio de jardines, infraestructura y equipamiento, acciones de formación docente, plan nacional digital, políticas socioeducativas, etc.) y aumenta de manera exponencial partidas destinadas a la tercerización, que serán de utilidad política en un año electoral. El ajuste del presupuesto para las Universidades, así como para el sector Ciencia y Técnica, profundizará la situación crítica de las instituciones. Luego del cierre del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva y su conversión en Secretaría, culmina el año con fuertes restricciones para el CONICET, que se encontraría en default, con graves consecuencias para la continuidad de funcionamiento de institutos de investigación.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Lo descrito sobre el gobierno de *Cambiamos* se encuentra en: “2018: Otro año de desmantelamiento de la Educación Pública. Alternativas para el presente inmediato y la agenda futura” escrito por investigadorxs sobre educación reconocidxs en la Argentina. Para más información visitar: [https://conversacionesnecesarias.org/2019/01/03/2018-otro-ano-de-desmantelamiento-de-la-educacion-publica-alternativas-para-el-presente-inmediato-y-la-agenda-futura/?fbclid=IwAR0c3IEAjK6EZqIW\\_QhVkeLOQnnXxBQ2wTHiQRivipgqnGrKN\\_Iz358sbE](https://conversacionesnecesarias.org/2019/01/03/2018-otro-ano-de-desmantelamiento-de-la-educacion-publica-alternativas-para-el-presente-inmediato-y-la-agenda-futura/?fbclid=IwAR0c3IEAjK6EZqIW_QhVkeLOQnnXxBQ2wTHiQRivipgqnGrKN_Iz358sbE)

## 2. La escuela pública en la provincia de Santa Fe

A continuación se realiza un abordaje de las políticas educativas llevadas adelante por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, para luego establecer, en el análisis de las entrevistas realizadas a la escuela JC, una relación política acorde a las leyes, programas y decretos que delinear el cotidiano de la misma. Es necesario enfocar la mirada en el progreso que se fue estableciendo con la implementación de las políticas educativas. En el periodo de la dictadura argentina se visualiza la fragmentación y vulneración de las políticas educativas santafesinas, debido a la creación del Servicio Provincial de Enseñanza Privada y una fuerte influencia de la Iglesia Católica y asimismo del conservadurismo, que pone como segunda opción a la escuela pública-estatal. Acercándonos a la vuelta de la democracia se visibilizan nuevos modos políticos que fortalecen la participación democrática escolar y mayores objetivos para la inclusión socio-educativa, pero también se establece una regionalización de la educación debido al surgimiento de la Ley de Educación Federal. La siguiente etapa se configura a partir del año 2006 hasta la actualidad. A comienzos de la misma se implementa la Ley de Educación Nacional y con posterioridad otras leyes que son de gran importancia para el sistema educativo. A su vez la provincia de Santa Fe pone especial énfasis en la creación e implementación de programas que promueven la participación de las comunidades territoriales en el que se encuentran insertas las escuelas, incluidas las escuelas mismas, para lograr una mejor calidad de vida de lxs niñxs en situación de pobreza en defensa y/o garantía de sus derechos, incluido en estos últimos la continuación del proceso escolar y finalización del mismo.

Es necesario remontarse a fines de la década del 60 para nombrar dos normas de nuestra provincia en este período que son relevantes para nuestro análisis. La Dictadura Militar autodenominada Revolución Argentina implicó para nuestra provincia una dependencia y subordinación de la orientación de la política educativa nacional. Como afirma Sironi (2017) a nivel nacional y provincial, la conducción provincial quedó en manos de sectores ligados al catolicismo que promovieron la creciente autonomización del sector privado de la educación. Se produce una retracción del Estado en materia educativa con la implementación de la Ley de Facto 6247/68 que habilitó el desarrollo de una estructura estatal interna bajo el control directo de los sectores de la Educación Privada, se creó el Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEP). Esta situación convivirá, a su vez, con la fuerte incidencia de la Iglesia católica en la orientación de la política educativa de la

provincia en el sistema de educación pública y la posibilidad de igualar la escuela pública y la privada. La segunda norma a considerar es la Ley de Facto N° 6553/69 que reforma la estructura de los Ministerios en 1969 y habilita la anulación del Consejo General de Educación. En este período se consolidan dentro del subsistema de educación provincial dos estructuras institucionales paralelas dentro del mismo Ministerio. Este es el principal legado de esta coyuntura en términos de institucionalidad del gobierno de la educación en Santa Fe.

Kaufmann (2006) afirma la existencia de algunas líneas directrices de la política tales como (...) matriz ideológica subyacente (discurso nacionalista integrista, clericalismo, visión providencialista y conservadurismo intelectual) (...) los rasgos distintivos que las signaron (...) se destacan: el desarme del Estado docente y la progresiva derivación de las responsabilidades educativas al ámbito privado; la militarización educativa; el dispositivo pedagógico procesista; el disciplinamiento docente/estudiantil; las cesantías; persecuciones; los microprocesos de violencia institucional centrados en las censuras y depuraciones bibliográficas; las proscripciones en la organización gremial; (...) la impregnación de espíritu confesional e ideas creacionistas en el campo educativo (...); por citar los componentes más representativos (Kaufmann, 2006, p. 151). En Santa Fe, en el primer acto de gobierno durante la dictadura, se intervino el Consejo General de Educación mediante el decreto N° 0065/1976 desplazando de sus cargos a las autoridades del Organismo.<sup>10</sup>

Estas iniciativas fueron complementadas con la sanción de dos decretos fundamentales que consolidaron la situación anterior gestada durante el gobierno de la Revolución Argentina, el N° 2439 de julio de 1977 y el N° 4176 de noviembre de 1977. El primer decreto cita la norma 6553/68 y ratifica el propósito de reordenar políticas y fines del gobierno provincial mediante una eficiente organización de su administración pública y para ello plantea la necesidad de adecuar las estructuras orgánicas en el ámbito del Poder Ejecutivo. Por ello en la resolución se plantea reordenar el Ministerio de Educación y Cultura con una organización básica hasta departamento. Este decreto eliminó definitivamente el Consejo General de Educación dado que debajo del ministro se establecen dos subsecretarías (de cultura y educación) y una secretaría privada y dispone la organización de doce direcciones con específicas funciones y un Servicio Provincial de educación superior media y técnica. El segundo decreto, N° 4176/77 es el que habilita el traslado y/o reasignación de todo el personal del Consejo General de Educación, en realidad esta disposición es una

---

<sup>10</sup> La recopilación de información sobre las políticas provinciales del año 1976 a 1983 es extraída de la revista de la Escuela en Ciencias de la Educación “Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe” escrita por Sironi en el año 2017.

profundización de una política de cesantías y exoneraciones docentes que comenzó en 1975 a nivel nacional a partir del rol represivo del Gobierno de Isabel Perón (Alonso, 2009, p. 35-53).

En relación con el Servicio Provincial de Educación Privada (SPEP) durante este gobierno se ampliaron sus atribuciones, funciones y estructura mediante las leyes N°. 6978/73, 8381/79. Esto consolidó un subsistema de educación privada con amplia autonomía (Puebla, 2009). Este ámbito funciona bajo la denominación de Servicio Provincial de Educación Pública de Gestión Privada.<sup>11</sup>

Siguiendo a Sironi (2017) desde 1983 en adelante los dispositivos legales sancionados durante la dictadura fueron ratificados por acción y/u omisión en democracia, por ejemplo las funciones del SPEP se “legalizaron” en democracia con la Ley N° 10.878/92.

El documento "Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe" fundamentado por el gremio de AMSAFE afirma que en nuestro país, los cambios en la regulación estatal tuvieron la forma de una reingeniería del Estado que, bajo la retórica de lograr un Estado eficiente, limitó la soberanía de las jurisdicciones en la definición de políticas. Estos cambios fueron desplazando la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y sujetos en el marco de las nuevas orientaciones de las políticas sociales.

Según expresa el portal de Educación de Santa Fe: “La política educativa de la provincia Santa Fe concibe tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa. En el abordaje de estos ejes se prioriza la articulación con las acciones de otros niveles del Estado, con el gabinete social de la provincia y con instituciones, así como también con los miembros del sistema educativo provincial, como por ejemplo las familias, cooperadorxs, docentes y asistentes escolares. Todas estas acciones se enmarcan en las Políticas Públicas que promueven la convivencia y la inclusión; de mejora continua de la infraestructura y el mantenimiento edilicio; de formación docente y desarrollo curricular; de bienestar de docentes y asistentes escolares. Para la implementación de la política educativa se diseñaron dos mecanismos complementarios: los Programas de Formación Docente y los Programas de Acción Ministerial”.

La Escuela No Graduada es una experiencia pedagógica que se desarrolla en la provincia desde 198, tiene como meta principal que lxs niñxs y jóvenes completen su paso por la escuela, en un marco de respeto por sus tiempos de aprendizaje. El proyecto surgió

---

<sup>11</sup> La recopilación de información sobre las políticas provinciales del año 1976 a 1983 es extraída de la revista de la Escuela en Ciencias de la Educación “Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe” escrita por Sironi en el año 2017.

junto a la apertura democrática como propuesta autogestionaria de las escuelas para intervenir ante los crecientes índices de repitencia y abandono escolar. Comenzó con algunas escuelas que se apropiaron del programa, lo fortalecieron y mejoraron. Esta forma de trabajo implica un criterio de autoridad que permite el desplazamiento de los lugares del saber. Se valora y evalúa procesos, respeta tiempos y ritmos singulares y propicia la conformación de vínculos habilitantes para el aprendizaje. Es una forma de trabajo institucional, democrático, abierto a la comunidad, a las propuestas y a las teorías, que se basa en la organización de competencias por niveles, la movilidad, la flexibilidad en reagrupamientos, el rol del/la docente niveladorx y la hora de integración para la reflexión de la práctica.

La Junta de Disciplina Docente creada por la ley N° 10.290 en 1989 con representación ministerial y gremial, que funciona a los efectos de acompañar y aconsejar en los procesos de sumario administrativo y en la definición de las sanciones correspondientes que el Poder Ejecutivo debe aplicar cuando la conducta de algunx docente así lo requiera.

Los Consejos Escolares se establecieron en el año 1989 por la Ley Provincial N° 10.416, promueven la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa en el ámbito donde se realiza la mayor parte del proceso educativo: la propia escuela. Es una de las participaciones más importantes en el gobierno de la educación porque es la que garantiza la democracia más directa, la pluralidad y el compromiso. Reúne a todxs aquellxs que construyen día a día las escuelas santafesinas.

El Plan Provincial de Ajedrez Escolar, previsto por la Ley N° 10.525, desde 1990 funciona en la provincia y desde entonces desarrolla la enseñanza del ajedrez en el ámbito escolar tanto en forma curricular como en talleres. Hoy es una herramienta de integración con la enseñanza de la matemática, permitiendo desarrollar progresivamente los contenidos específicos de ajedrez y a la vez utilizarlos para problematizar y potenciar los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de todos los bloques de matemática para la Educación Primaria, abordándolos desde una perspectiva integradora.<sup>12</sup>

Parafraseando a Anselmo Bitar (2000) la desconcentración provincial del sistema educativo, por medio de la Regionalización, sumada a la descentralización operada desde el Estado Central posibilitará, según los criterios adoptados por el Estado Provincial a través de su gobierno, cumplir con los criterios de la Ley Federal de Educación N° 24195/93<sup>13</sup>, respecto a un gobierno y a una administración articulada, lo que contribuirá a la cohesión del

---

<sup>12</sup> La recopilación teórica de la política educativa provincial del año 1983 a 2006 es extraída de la página de Amsafe, el documento es “Ley de Educación Provincia de Santa Fe” escrito por Verónica Benas. Para más información visitar: [https://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/ley\\_de\\_educacion\\_veronica\\_benas.pdf](https://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/ley_de_educacion_veronica_benas.pdf)

<sup>13</sup> Explicada en el apartado “La educación pública en Argentina”.

sistema educativo provincial. Por decreto se implementa la desconcentración pedagógica y administrativa y la autonomía regional de gestión. La resolución 67/93 establece las acciones específicas de las Direcciones Regionales de Educación y Cultura, delega facultades y desconcentra procesos. Por decreto 3667/94 se extiende el número de Direcciones Regionales y el decreto 1272/95 establece la actual estructura orgánica del Ministerio de Educación estableciendo las responsabilidades primarias y acciones de lxs Directorxs Regionales. Las Direcciones Regionales realizan actividades de orden pedagógico y actividades de orden administrativo que permiten el funcionamiento del sistema educativo. Las principales gestiones son: organización y control de plantas funcionales, administración de recursos presupuestarios, supervisión pedagógica y administrativa, infraestructura y equipamiento escolar, información y estadística, movimiento de personal docente, no docente y administrativo, control de ausencias, altas, bajas y liquidación de sueldos, registro de títulos y certificaciones, archivo de clasificaciones y certificados de estudios, becas, subsidios y asistencia escolar, auditoría y control de gestión.

La política educativa estatal provincial se orienta a modificar la relación Estado/Sociedad/Educación, tratando de ajustar la rigidez de la estructura del primero a los términos de la acelerada dinámica de la sociedad, la cultura y el mercado en la etapa actual, como lo expresa el Art. 5 de la Ley Federal de Educación en el que se enuncian sus Principios Generales. El fin de la política provincial en la materia es alcanzar la “... mayor optimización posible en la prestación del servicio educativo a la comunidad provincial y de lograr la plena aplicación de los postulados que nutren la actual Ley Federal de Educación” (Ministerio de Educación de Santa Fe: “Principales Realizaciones en el Proceso de Desconcentración Pedagógico-administrativa”, 1995).

Como afirma Anselmo Bitar (2000), en el año 1997 la Transformación Educativa Basada en la Escuela (T.E.B.E) (modelo destinado a propiciar y facilitar el cambio curricular en y desde las instituciones educativas) permite ajustar los mismos objetivos que enuncia la ley. Se crea el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) a través del cual “el Ministerio conocerá las realidades, posibilidades e intenciones de cada una de las instituciones de la provincia”, proponiéndose a partir de ello “...adecuar los programas, proyectos y recursos ministeriales de acuerdo a las características específicas de cada institución”. El P.E.I cuenta con tres fases en relación al nuevo modelo de planificación y gestión escolar: la construcción y experimentación; la reelaboración, ampliación y validación; la universalización y consolidación. En relación a estas pautas, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe propone los “Principios del Nuevo Modelo de Gestión Escolar”: concepción de la

organización como un sistema abierto al aprendizaje constante; estructuras participativas de comunicación horizontal que privilegian la creatividad y el compromiso de todos; el mejoramiento continuo como estrategia de investigación y cambio que atiende a las demandas crecientes del contexto; capacitación docente permanente “a la medida” de las problemáticas institucionales; la cooperación-negociación como forma de elevar la calidad de los procesos; fluidez en las comunicaciones intra y extrainstitucionales; constitución y consolidación de equipos docentes; orientada desde un Proyecto Educativo Institucional, coherente, concertado y evaluado en la acción.<sup>14</sup>

Las Juntas de Escalafonamiento Docente se crearon por el Decreto N°1339/08 en 2008 con una composición igualitaria de miembros ministeriales y gremiales, lo que constituye una garantía para el ordenamiento de los antecedentes docentes y la transparencia en el establecimiento de órdenes de mérito para su carrera, a la vez que simplifican administrativa y organizativamente esta tarea, aliviando a los equipos directivos de las escuelas que, anteriormente a su funcionamiento, consumían mucho tiempo y esfuerzo en la realización de la misma.<sup>15</sup>

Entre aquellos programas cuyos objetivos suponen el trabajo aunado entre equipos del Ministerio de Educación y de la Municipalidad en el territorio, “en escuelas y en los barrios”, en el año 2009 se implementa Sabores y saberes, constituye una “propuesta que implica la generación de espacios de comensalidad en la escuela y los hogares”.<sup>16</sup> Se implementa en las escuelas que tienen comedor escolar, a las que concurren niños y jóvenes que en gran parte asisten a él, “integrando el espacio educativo y el comedor, porque se trata de “mirarse a la cara cuando se consume el alimento, de compartir, convivir”. Plantea su trabajo con el personal directivo, docente, no docente y la comunidad. A partir del 2013 contempla la incorporación de equipos de los Centros de Convivencia Barrial y del Ministerio de Educación, ya que uno de sus ejes es la territorialidad.

El Programa Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles es una experiencia que se replica en todo el país y que surgió en el año 2009 por iniciativa nacional. En nuestra provincia funciona una red de 45 orquestas. Las Escuelas Orquestas -desde su acción colectiva y transformadora a través de la música- se orientan al fortalecimiento de la

---

<sup>14</sup> Recopilación de Anselmo Bitar, M. (2000). *La política de descentralización educativa*. Rosario: UNR EDITORA.

<sup>15</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Las Juntas de Escalafonamiento Docente. Para más información ver página web [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>16</sup> Frigerio (2013) presente en el re-lanzamiento del Programa Sabores y saberes sostiene que “la propuesta tiene como ejes centrales la “comensalidad, territorialidad y construcción colectiva”. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

inclusión, la igualdad de oportunidades y derechos entre niñxs y jóvenes, la calidad de los aprendizajes, y a la participación ciudadana. Este proyecto propone el diseño de orquestas y coros en las escuelas en las que se desarrollan programas socioeducativos del Ministerio, como modo de incluir a lxs niñxs y jóvenes en las escuelas, y proponer alternativas de mejora de la oferta educativa escolar. En el marco de la política educativa provincial, reafirmar el rol social de la escuela implica pensarla en relación al entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad. También a nivel de la formación docente de música se proponen ensambles de percusión, canto y el movimiento expresivo. Este programa, si bien no contiene explícita en su formulación la noción de inclusión, apela fuertemente al trabajo territorial, entendiendo el “fenómeno musical en toda su complejidad reconociendo en él, el valor representacional social, cultural y político, anclando este trabajo en territorio con un acompañamiento a cargo de equipos de referentes territoriales del programa consistente en visitas a escuelas/aulas y encuentros zonales de apoyo para el trabajo de música en el aula”<sup>17</sup>.

El Programa de Educación Sexual Integrada “de ESI se habla” es una propuesta educativa en la que Santa Fe fue pionera y reconoce sus antecedentes en la Ley Provincial N° 10.947 de 1993. En sintonía con la Ley Nacional N° 26.150<sup>18</sup> reconoce el derecho del estudiantado de todos los niveles, modalidades y tipo de gestión a recibir educación sexual integral libre de estereotipos y prejuicios. La escuela tiene la responsabilidad -y oportunidad histórica- de acompañar el proceso de subjetivación sexuada, generando las condiciones para garantizar el acceso a conocimientos precisos, confiables, actualizados, acordes a cada edad y en línea con la normativa vigente. La Educación Sexual Integral (ESI), como política pública del gobierno provincial, comienza su implementación en el año 2008 basada en el diálogo permanente con las demandas y particularidades del contexto, lxs actorxs del sistema educativo, otras dependencias del estado y asociaciones de la sociedad civil. Como proceso de construcción colectiva presenta como desafío constante la tarea de garantizar los derechos asociados a la ciudadanía sexual de niñxs y jóvenes.<sup>19</sup>

Las Ferias de Ciencias y Tecnología “Eureka, Santa Fe” funcionan desde 2008, son experiencias altamente enriquecedoras que ofrecen la posibilidad de compartir, intercambiar y mostrar la producción de lxs estudiantes en esas áreas, a la vez que son instancias óptimas

---

<sup>17</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa de Formación docente musical: ensambles, canto y movimiento expresivo. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>18</sup> Explicada en el apartado “La educación pública en Argentina”.

<sup>19</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa De ESI se habla en Santa Fe. Para más información ver página web [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

para despertar el interés por la investigación, la innovación y la experimentación.<sup>20</sup>

En el año 2008 se implementa el programa “Santa Fe Juega” cuyo objetivo es propiciar la convivencia, participación y apropiación del espacio público por parte de jóvenes. Su diseño incluye propuestas deportivas para distintas categorías, disciplinas y modalidades. También contempla la participación de jóvenes en propuestas artísticas que generan la posibilidad de producir un cruce de lenguajes: artístico y deportivo. Lxs participantes pueden inscribirse en aquellos deportes clasificatorios para los Juegos Nacionales Evita, atravesando las distintas instancias: locales, departamentales, regionales y provinciales.<sup>21</sup>

En el año 2008 el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe cuenta con nueve equipos trabajando en los territorios correspondientes a cada una de las Delegaciones Regionales de Educación (Tostado, Reconquista, Rafaela, Santa Fe, Cañada de Gómez, Rosario, Venado Tuerto, San Jorge y San Cristóbal). Los equipos socioeducativos intervienen en dos dimensiones: una socio-institucional, acompañando junto a supervisorxs, equipos directivxs y docentes en la lectura, abordaje y resolución de las situaciones emergentes; y una dimensión socio-familiar que implica trabajar junto a lxs referentes adultxs de niñxs y jóvenes, sobre las causas y posibles estrategias de resolución de las problemáticas. Las intervenciones están orientadas a generar prácticas donde lxs actorxs involucradxs puedan ser protagonistas en la construcción y desarrollo de estrategias, promoviendo el acceso y ejercicio de los derechos.<sup>22</sup>

En el año 2009 se establece en la provincia La Reforma Curricular de todas las escuelas secundarias orientadas, con la participación de lxs docentes. Permitió aprobar las estructuras curriculares para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (3°, 4° y 5° año). Esta medida apuntó a garantizar igual calidad educativa a todxs lxs estudiantes de la provincia, propiciando la definición de contenidos que, estando presentes en todas las aulas, promueven la formación de ciudadanxs que actúen socialmente en un marco de solidaridad, compromiso y sensibilidad hacia las necesidades del contexto para fortalecer el desarrollo económico, cultural, ambiental y social de la provincia. La aprobación de la reforma

---

<sup>20</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Ferias de Ciencias y Tecnología “Eureka, Santa Fe”. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>21</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa Santa Fe Juega. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>22</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). Proyecto Socioeducativo. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

curricular determinó que las escuelas ofrezcan los títulos de bachilleres en Economía y Administración, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.

También en lo que hace a la promoción de la igualdad y calidad educativa la educación santafesina promueve espacios de encuentro. “El Patio” es un programa que surge en el año 2011. Es un espacio socio-educativo, una propuesta para que el barrio se encuentre, permitiendo así a lxs niñxs, jóvenes y adultxs vivenciar, protagonizar y participar, donde el encuentro con el/la otrx invita a reconocerse en ese/esa otrx y proyectarse. Ofrece en cada uno de sus rincones oportunidades de hacer, desde diferentes lenguajes, para recuperar vínculos, autoestima y conocimientos que reconstruyan el sentido de lo colectivo desde tres ejes que enlazan las propuestas: movimiento, comunicación y tecnología. Es una ampliación del espectro educativo formal, puente entre el barrio y la escuela, bisagra entre los niveles escolares.<sup>23</sup>

En el año 2011 se implementa el programa Ronda de Palabras cuyo objetivo es “promover el ejercicio del pensamiento como práctica reflexiva y la comunicación de las ideas en un ámbito de libertad y confianza”. El fundamento teórico-metodológico de esta propuesta se halla en los programas de Filosofías con niñxs, que se aplican en diversas regiones del mundo desde la década del setenta, concebida la filosofía como actividad dialógica para el logro de un pensar crítico, creativo y ético, condición necesaria para una ciudadanía responsable.<sup>24</sup>

El Programa Escuela Abierta se apoya normativamente en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el año 2013. El mismo tiene como objetivo la formación docente permanente vinculado a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años, buscando desarrollar nuevos conocimientos y capacidades, además de convocar las ya presentes, para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo. Este programa es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente, otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto, de acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas. Escuela Abierta recupera los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: escuela como institución

---

<sup>23</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa El Patio. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa Ronda de Palabras. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

social, inclusión socio-educativa y calidad educativa; planteándolos como transversales a la formación.<sup>25</sup>

El Plan Vuelvo a Estudiar, desde 2013 se constituye en una de las líneas estratégicas del Ministerio para el mejoramiento de la educación secundaria y la vida de lxs jóvenes y adultxs que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. La particularidad de este Plan radica en la articulación entre el Ministerio de Educación de la Provincia y otras áreas del gobierno provincial en el marco del Gabinete Social, como por ejemplo los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Seguridad. A su vez, atiende a las peculiaridades y demandas que presenta cada municipio, por lo cual se articula con las Secretarías y organizaciones de los gobiernos locales, creándose dispositivos de articulación que potencian el impacto en campos de acción vinculados a la escolarización, aunque también a la participación y apropiación de otros ámbitos culturales, sociales, de empleo, de salud, etc. Para detectar los casos de abandono de la escolarización se recurre al Sistema de Gestión y Administración Escolar (SIGAE) que desde hace varios años se utiliza en todas las instituciones educativas de la Provincia. Conforme a los datos que allí se relevan, se hace necesario instalar la vulnerabilidad como criterio para dar prioridad a la inclusión educativa. Para garantizar y fortalecer la permanencia de lxs jóvenes en las escuelas, surgieron otrxs actorxs claves: el Referente Institucional (docente, tutorx, preceptorx o facilitadorx de la convivencia del interior de la escuela), la/el Consejerx Juvenil (actorx que trabaja con lxs jóvenes en los barrios y se constituye en “el brazo extendido” entre el adentro y el afuera de la escuela) y la/el Referente Regional (actorx fundamental para promover las acciones tendientes a la inclusión socioeducativa en su región, realizar el seguimiento del Plan al interior de las escuelas, trabajando conjuntamente con el Equipo Central del Plan Vuelvo a Estudiar, Delegadxs Regionales, Coordinadorxs Pedagógicos, Equipos Socioeducativos, Supervisorxs, Directivxs y Docentes de las escuelas).<sup>26</sup>

Desde el año 2014 en la Provincia de Santa Fe se implementó el programa Jornada Ampliada, una propuesta curricular a través de la cual se extiende dos horas la jornada escolar en las escuelas primarias, promoviendo la pedagogía emprendedora y el aprendizaje de artes e idiomas. La extensión horaria implica también que lxs estudiantes almuerzen en la escuela, situación que crea nuevos espacios de comensalidad y convivencia, promoviendo

---

<sup>25</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa Escuela Abierta. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>26</sup> La recopilación teórica sobre la política educativa provincial del año 1983 a 2006 es extraída de la página de Amsafe “Ley de Educación Provincia de Santa Fe” escrito por Verónica Benas. Para más información visitar: [https://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/ley\\_de\\_educacion\\_veronica\\_benas.pdf](https://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/ley_de_educacion_veronica_benas.pdf)

valores y afianzando vínculos con la comunidad educativa.<sup>27</sup>

La Educación a Distancia y los Entornos Virtuales de Aprendizaje constituyen nuevas modalidades del Sistema Educativo. Estas implican un impacto de las TIC en la sociedad. Forman parte definitivamente del sistema, de modo de poder regular su aprovechamiento eficiente y utilizar todo su potencial para la tarea de educar. A partir del 2015 comenzó a instrumentarse el “Vuelvo Virtual”, es una iniciativa innovadora e inédita en el país, destinada a mayores de 18 años, como estrategia para la reinserción de estudiantes que abandonaron sus estudios obligatorios, pero también los entornos visuales se aprovechan para el dictado de cursos de formación docente, para los encuentros entre estudiantes de escuelas ubicadas en distintas regiones, para la capacitación laboral, etc.<sup>28</sup>

En el año 2017 se presenta en la Legislatura Provincial la Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe, conformada como proceso participativo. La misma recoge los sentidos del encuentro, el diálogo, la participación y el compromiso por parte de la ciudadanía como forma de construcción y transformación de la educación para incidir en el presente y futuro. La propuesta plantea un debate amplio, profundo y diverso sobre la educación que la sociedad santafesina necesita.<sup>29</sup>

El Plan de Infraestructura Escolar se implementa en el año 2018. El mismo cuenta con algunos antecedentes. La provincia de Santa Fe ha diseñado desde 2016 un plan de construcción de nuevos edificios para garantizar el acceso a la educación secundaria y a la sala de cuatro años en nivel inicial, de reciente obligatoriedad, La recuperación de la Educación Técnica implicó la construcción de nuevas escuelas técnicas, con áreas de taller y laboratorios adecuados para el desarrollo de prácticas de aprendizaje en la escuela. En algunas localidades, de crecimiento poblacional de determinados sectores, también se desarrolló el proyecto edilicio de nuevas escuelas primarias.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa de Jornada Ampliada. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>28</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa Vuelvo Virtual. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>29</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Proyecto Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

<sup>30</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Plan de Infraestructura Escolar. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

### 3. Escuelas en las fronteras

La escuela, desde la perspectiva simbólica, es considerada un lugar de significaciones sociales, un espacio social en el que el imaginario la construye y constituye. Siguiendo a Castoriadis (1989) el vínculo entre imaginación radical (en el plano de la psique) e imaginario social (en lo histórico-social) no es unilateral, de subordinación ni de utilidad. Cada uno rige en su campo confrontándose y alimentándose mutuamente, co-constituyendo al individuo social y a lo histórico-social. Si bien no hay que desconocer que el imaginario está atravesado por condiciones sociohistóricas de producción, son los sujetos, los grupos sociales, en el que a partir de sus vivencias, experiencias, le dan un significado al lugar escuela. Duschatzky (1999) afirma que la misma se resignifica de acuerdo al contexto sociopolítico en el que se inscribe, no tiene el mismo significado para todos los sujetos ni en los mismos periodos. Además se constituye de acuerdo a la interpelación, los deseos e intereses de los sujetos que la integran.

La escuela comprendida como escenario significa que la cotidianidad y el contexto sociopolítico (historia macro social e historia institucional, leyes, políticas sociales, ideologías, etc.) la conforman, en tanto los actores sociales le dan sentido y significado mediante la presencia de los cuerpos, el lenguaje y las acciones. Es entonces que lo microsociedad y lo macrosociedad interactúan constantemente en la conformación de la escuela. Como afirma Carballeda (2008) los escenarios de lo social pueden ser entendidos como espacios escénicos cuya conformación trasciende límites predeterminados y generan diversas situaciones de diálogo entre territorio y contexto. El escenario, desde esta perspectiva, contiene en principio una conjugación de diferentes elementos que se expresan en él: implica la existencia de un texto, de una narrativa que deviene históricamente, y les confiere determinados mandatos y papeles a los actores.

En la localización e intervención en la frontera la escuela tiene un significado importante. El espacio y el tiempo determinan relaciones, experiencias, historias, significados, rupturas y continuidades que atraviesa una parte de la sociedad. Con frontera nos referimos según Duschatzky (1999) a la escuela que “está del otro lado”, la que implica a la cultura de la periferia, la de los saberes experienciales, la del sentido común, la que “no está autorizada”. Para los sectores que habitan en la frontera constituye su imaginario, los significados, códigos que constituyen su trama histórica. El habitus que perciben como propio, parte de su vida cotidiana. Bourdieu (1991) afirma que el habitus asegura la presencia

activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, pensamientos y acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. Las prácticas de lxs actorxs sociales se explican por la relación dinámica entre las estructuras sociales externas y las posiciones ocupadas por lxs sujetxs en estas estructuras y, por otro, las estructuras sociales interiorizadas incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estas estructuras interiorizadas constituyen los habitus.

Redondo y Thisted (1999) consideran que las fronteras de exclusión atraviesan el campo de lo educativo y particularmente a aquellas escuelas que se hallan en las barriadas signadas por la pobreza extrema. En estos contextos parecen establecerse límites a las posibilidades de educar y se constituyen como fronteras educativas que profundizan, en el espacio escolar, aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social. “El concepto de frontera refiere a la idea de borde, límite, pasaje, cruce, margen, de interioridad y exterioridad, lo que permite abordar de un modo más complejo la comprensión de los procesos de pauperización y su expresión en la vida cotidiana de familias e instituciones escolares” (Redondo y Thisted, 1999, p. 154). Siguiendo a Castel (1996) al pensar en fronteras de exclusión se reconocen las diferencias que separan a quienes están incluidos de los que están excluidos, pero no definiendo en términos dicotómicos excluyentes entre sí.

Las escuelas en tanto instituciones públicas se resignifican según el contexto social y político contemporáneo a su existencia. Los efectos que ha dejado el proceso del neoliberalismo como la exclusión social, el desempleo y el empobrecimiento han atravesado indudablemente a las instituciones educativas. Es por eso que denominamos a las escuelas en contextos de pobreza, escuelas en las fronteras. Siguiendo a Bonal y Tarabini (2010) la pobreza afecta a la educación a partir de una dimensión material y objetiva. Las condiciones materiales de existencia marcan las condiciones de posibilidad de lxs sujetxs y explican sus trayectorias y oportunidades educativas. Junto a la dimensión material de la pobreza se configura una dimensión simbólica y subjetiva asociada con las prácticas, los comportamientos y las percepciones de lxs propixs actorxs sociales. No es sólo la pobreza como hecho “objetivo” lo que condiciona las posibilidades educativas, sino que deviene de la propia experimentación de las condiciones de pobreza, de las disposiciones, actitudes y valoraciones de lxs sujetxs. Es importante conocer en su profundidad las prácticas educativas,

tanto en lo afectivo, normativo y relacional para tener una perspectiva integral<sup>31</sup> en la significación de la escuela en relación con la pobreza. Como afirma Vasilachis (2003) la definición relacional de la pobreza implica analizar los procesos tal como lxs sujetxs lx experimentan, lxs perciben, lxs representan y no sólo los estados resultados de esos procesos y relaciones sociales que lxs mueven y lxs impulsan. En el origen de esas relaciones a las que se ven sometidas, en un momento determinado de la biografía de lxs sujetxs, provocaron, agravaron, impidieron superar, justificaron, naturalizaron, consolidaron sus situaciones de pobreza.

Frontera educativa y frontera social son parte de un mismo escenario. Cada escuela, en su propio contexto histórico-social, de acuerdo al barrio en el que se inscribe, la comunidad de la que es parte, lxs actorxs sociales intervinientes, etc., va a establecer su propia relación con la pobreza. Siguiendo a Redondo y Thisted (1999) las escuelas en las fronteras cumplieron un rol estratégico en la construcción de las identidades ciudadanas y en la definición de futuros posibles para quienes quedaron excluidxs del modelo social y político. Constituyen la expresión del Estado en la periferia como últimas fronteras de lo público. Como afirma Gattino y Aquín (1999) entra en escena un protagonista del empobrecimiento: el Estado. Su rol, en el marco de la globalización mundial, aparece a fin del siglo debilitado respecto de los componentes propios de la integración socio-política que lo caracterizaron durante la modernidad como garante de un número importante de componentes de bienestar y seguridad social. Se genera una tensión entre la pobreza como situación problemática y la conformación de sujetxs pedagógicxs. Las escuelas en contextos de pobreza tienen un rol importante, subalterno o no, en la creación de estrategias posibles para enfrentar las necesidades de lxs niñxs. Parafraseando a Bonal y Tarabini (2010) se trata de escuelas que, en términos generales, disponen de distintas propuestas pedagógicas ante las necesidades de lxs niñxs. Las escuelas se “adaptan” a lxs niñxs, se interesan por las condiciones familiares de lxs educandxs, buscan métodos alternativos para llegar a los mismos fines y las que tienen estrategias para atender las dificultades de aprendizaje son las que abren la posibilidad de “invertir” en educación, a pesar de que las condiciones económicas no estén dadas. Este escenario, sin embargo, es altamente vulnerable porque no

---

<sup>31</sup> La Perspectiva Integral se refiere según Corrosa, López y Monticelli (2006) entiende lo social como todo lo que el/la sujetx es y hace, abre un abanico de posibilidades para los que trabajan en el ámbito educativo. Lo social aparece definido como una mirada integradora y abarcativa de la realidad, en la que el/la sujetx construye y se construye en una multiplicidad de vínculos sociales. Quienes se ubican en esta postura hacen referencia a trabajos concretos que vinculan lo social con lo pedagógico.

disponen de las bases estructurales sólidas, ya que están sujetas a los múltiples riesgos que dominan los contextos marcados por la pobreza.

Las escuelas están atravesadas por intereses hegemónicos para la cual fueron creadas. Muchas de esas normas, reglas, instituidos no responden a los intereses y necesidades que presentan lxs niñxs en la actualidad. A pesar del peso de las normativas, que condicionan indudablemente a las escuelas, estas últimas muchas veces desafían los instituidos, establecen conciencia de clase y crean condiciones necesarias en defensa de los derechos de lxs niñxs. Tal como afirma Barenblit (2006) una escuela tiene un lado instituyente y organizante. En este sentido la escuela puede ser también, por ejemplo, un frente de lucha revolucionaria, de reivindicación estudiantil, un campo de adoctrinamiento para la transformación, un territorio de ejercicio de la solidaridad. Es así que un establecimiento de enseñanza tiene también un funcionamiento articulado, interpenetrado con muchas otras organizaciones, instituciones, así como con muchos otros instituyentes, organizantes de la sociedad en la cual actúan a favor de la escuela. Lo instituyente genera transversalidad en la institución, crea dispositivos que no respetan los límites de las unidades organizacionales formalmente constituidas, generando así redes, movimientos y montajes alternativos, marginales a las estructuras oficiales determinadas.

Las escuelas públicas entran en proceso de cambio a partir del surgimiento de la democracia, las cuales se diferencian y se alejan del período de la industrialización. Las relaciones sociales y los vínculos han sido transformados ante la constitución de sujetxs que construyen su propia experiencia, ya que la protección del Estado Benefactor al colectivo social entra en un proceso de decaimiento. Andrenacci y Soldano en el texto *“Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino”* (2006) afirma:

El Estado de Bienestar (EB) aparecía como un conjunto de instituciones públicas supuestamente destinadas a elevar la calidad de vida de la fuerza de trabajo o de la población en su conjunto y a reducir las diferencias sociales ocasionadas por el funcionamiento del mercado. Ellas operarían en el terreno de la distribución secundaria del ingreso mediante transferencias monetarias directas (pensiones, prestaciones por desempleo o asignaciones familiares) o indirectas (subsidio a productos de consumo básico), provisión de bienes (programas de complementación alimentaria) y prestación de servicios (educación o salud). El establecimiento de regulaciones protectoras de las condiciones de trabajo (higiene en fábricas), del medio ambiente o de la calidad de bienes y servicios, es finalmente otro instrumento del EB. La lógica de desarrollo del EB había sido determinada por la doble necesidad de

mantenimiento del orden social y de generación de legitimidad para el Estado capitalista.

Martínez Franzoni (2001) por su parte considera al bienestar como la capacidad desigualmente distribuida para manejar la incertidumbre. Alude a dos dimensiones ordenadoras de esa distribución: la clase y el género. Ubica los regímenes de bienestar como tipos ideales, es decir, como herramientas teórico-metodológicas que permiten capturar rasgos propios de las constelaciones de relaciones existentes entre prácticas mercantiles, familiares y asignaciones colectivas de recursos.

Dubet y Martuccelli (2000) consideran que las instituciones modernas, entre ellas la escuela, ya no funcionan según el modelo clásico, no son aparatos capaces de transformar valores en normas y las normas en personalidades individuales, sino que proponen pensar estos cambios en términos de procesos de desinstitucionalización, “los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades trascendentales, ya existentes y por encima de lxs sujetxs. Aparece como coproducciones sociales (...)” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 201). Las matrices culturales permean las escuelas, es decir la forma en que se vive el cotidiano en relación a lxs otrxs, les otorgan un significado. Identidades son conformadas en el lugar escuela. Cada niñx tiene su propia historia personal que es importante reconocer, pero también la escuela tiene una historia propia en el que lxs niñxs han marcado su trayectoria. Al mismo tiempo las vivencias de la escuela forman parte de la historia personal de lxs niñxs, donde cada día, en sus vidas, se escribe un nuevo relato. “El niño, cuando ingresa a la escuela, trae una cultura incorporada por su propia experiencia biográfica. No puede entenderse lo que sucede en la escuela si no se pone en relación la acción pedagógica escolar con el capital cultural obtenido en el ambiente extraescolar” (Tenti Fanfani, 1993, p. 18). En relación a la conformación del cotidiano de la escuela Reguillo afirma en el libro *La clandestina centralidad de la vida cotidiana* (2012):

La vida cotidiana es el espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras del escenario de la reproducción y simultáneamente de la innovación social. El tiempo y el espacio son constitutivos fundamentales de la vida cotidiana. Organizan y marcan para los actores sociales, los diferentes ciclos y lugares para el desarrollo de las prácticas, además se constituyen a partir de la relación entre una dimensión social y una dimensión subjetiva.

En tanto presencias ineludibles del Estado, las escuelas configuran un lugar de referencia para el barrio de sectores populares y “alojan” -en el sentido cariñoso de la palabra- a niñxs que han sido excluidxs del sistema social. Tanto con el barrio como con la

comunidad generan un vínculo humano necesario. Como afirma Redondo (2015) la escuela pública en la Argentina deja un sello en los barrios populares por su historia institucional, la construcción del barrio al que pertenece, las demandas de la comunidad y la indispensable asistencia. Siguiendo a Merklen (2005) la figura del barrio se vincula, en primer lugar, con la problemática de la acción colectiva, ya que sirve de punto de apoyo para la movilización social. En segundo lugar, el barrio se inscribe en la problemática de las políticas públicas, siendo a su vez políticas focalizadas. En tercer lugar los sectores populares hallaron en el barrio un lugar de refugio y de inscripción colectiva, constituye así un soporte para la solidaridad. “Al perder centralidad el mundo del trabajo, la vida social se circunscribe a los límites de los barrios, en los que proliferan organizaciones que dan respuesta a las distintas necesidades de sus habitantes” (Del Cueto, 2008, p. 50). Frente a las políticas de ajuste estructural que marcaron una profunda desigualdad social y educativa, las escuelas en contexto de pobreza, gracias a la lucha docente y al trabajo diario realizado, siguen en pie, resistiendo a la pobreza. Siguiendo a Núñez (2013), frente al debilitamiento de los mecanismos de integración tradicionales, lxs niñxs y jóvenes recrean lazos de corresponsabilidad que asumen un carácter selectivo. En una sociedad habitada a pensar la ciudadanía emparentándola a la nacionalidad, las prácticas nos hablan a la vez de la importancia a la proximidad biográfica y territorial y de las dificultades para la construcción de un horizonte común de justicia. Adhiriendo al pensamiento filosófico Arendtiano, las escuelas constituyen el espacio político, ya que esta categoría se refiere al mundo mismo, constitución de las experiencias, el mundo del otrx se entrecruza con el mío conformando una relación social, un mundo compartido. En el cual es posible establecer la manifestación de la libertad, llegar a reconocernos sin anularnos. “La libertad de movimiento, sea la de ejercer la libertad y comenzar algo nuevo e inaudito, sea la libertad de hablar con muchos no es el fin de la política; es más bien el contenido auténtico y el sentido de lo político mismo. En este sentido política y libertad son idénticas y donde no hay esta última tampoco hay espacio propiamente político” (Arendt, 2019, p. 78). Como afirma Kundt (2011) toda práctica educativa es política desde el desarrollo de alguna temática, hasta la intención de modificar o transformar algo en el/la sujetx que aprende. “Como educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación” (Freire, 2007, p. 102).

El imaginario social ocupaba un lugar central, la idea de que la educación promovía las mismas oportunidades para todxs y se trataba de un espacio en el que niñxs que formaban parte de la escuela compartían una experiencia común, que tendía a tratarlxs en condiciones de igualdad de oportunidades, siendo que lxs niñxs provenían de distintos orígenes sociales.

Hoy hay una brecha cada vez más distante entre clases sociales y entre escuelas “para pobres” y escuelas para “la clase media-media alta”. Los procesos de fragmentación escolar que suceden a la par de la segregación socio-espacio llevaron a que la población que asiste a cada escuela tienda a provenir de la misma clase social, lo cual no significa que entre lxs niñxs se consideren entre sí como iguales. La persistencia de la desigualdad en el espacio escolar contrasta con la vigencia en el imaginario social del discurso igualitarista respecto de la educación. “La escuela produce y reproduce desigualdades, además de aquellas vinculadas con el género y la clase social, hoy se construyen nuevas fronteras entre las personas escolarizadas” (Núñez, 2013, p. 158).

En tiempos de incertidumbre del futuro y de vivencia del presente lxs maestrxs, equipos sociales que trabajan en las escuelas en defensa de los derechos lxs niñxs, tratan de brindarles una mejor calidad de vida, y esto de alguna manera posibilita “asegurarlx” de la complejidad que viven en su cotidiano. Siguiendo a Kundt (2011) cuando lxs niñxs aprenden en el ámbito escolar, lo realizan entre y con otrxs, allí se generan relaciones, juicios, producciones que impactan y producen subjetividad. Lxs niñxs al ingresar al ámbito escolar, como afirma Schlemenson (1996), ingresan a un campo cultural “diferente”. La escuela se transforma en un espacio en constitución, donde se pueden proyectar, conformar y modificar aspectos esenciales de la subjetividad. En el contexto de pobreza actual existente, las escuelas como campo cultural y social, pueden considerarse espacios valorados por niñxs y jóvenes para desarrollar sus potencialidades y ser interpeladxs.

Los problemas sociales frecuentes y prioritarios en el área educativa son el ausentismo y la deserción escolar, predominante en el contexto actual, siendo cada vez más preocupante por las instituciones y actorxs sociales referentes del barrio que siguen de cerca las situaciones de niñxs y sus familias. Siguiendo a Tenti Fanfani (1993) no todos los grupos sociales se han beneficiado en la misma medida de las oportunidades educativas. Si bien casi todxs lxs niñxs que alcanzan la edad de la escolaridad obligatoria se incorporan a la escuela, muchxs de ellxs no logran mantenerse en el sistema. El fenómeno de la repitencia y la deserción afecta de manera distinta a lxs niñxs en la Argentina, dependiendo su origen y localización geográfica. Siguiendo a Vasilachis (2003) se puede afirmar que las causas más frecuentes han producido una ruptura en el proceso de educación formal son la necesidad de contribuir al sostén de la familia trabajando con ellxs o fuera del hogar, el desplazamiento de la familia o la modificación de composición y la dificultad para adquirir los libros y útiles escolares necesarios. La observación de los datos de la proporción de jóvenes en situaciones de complejidad que no han podido completar sus estudios, lleva a afirmar que, en un contexto

de crisis del empleo, el desempleo se ubica en los orígenes de la entrada de lxs jóvenes en la calle ya que lxs que no tienen “título” son las primeras víctimas de esta situación de crisis, en el que la precariedad y la inestabilidad caracterizan a las relaciones de trabajo.

Las escuelas se encuentran insertas en la nueva cuestión social. Rosanvallon (2011) teoriza a la nueva cuestión social como el fin o la caída del Estado de Providencia, a partir de los años 70, producido por una Crisis Financiera ya que el Estado no distribuye los recursos necesarios para cubrir las demandas de lxs sujetxs; por una Crisis de Gestión porque el Estado no brinda respuesta a los problemas sociales y por una Crisis Filosófica en el que se desintegra la concepción de derechos sociales así como también los organizadores de solidaridad. A partir de ese momento la sociedad atraviesa el desempleo estructural y el empobrecimiento, muchos sectores de clase media descienden a la clase baja. Frente a estas situaciones de empobrecimiento la asistencia es considerada desde el Estado como indispensable para paliar los efectos de la crisis, pero al mismo tiempo conserva la desigualdad social existente. “La asistencia involucra dos ideas: el reconocimiento de derechos sociales conculcados y la reparación de plena cobertura de los problemas sociales. Esto aún no implica la afectación profunda del tipo de relaciones sociales predominantes, pero si posiciona al quehacer profesional en la línea de generación de cambios hacia la construcción de un origen social distinto” (Alayón, 2008, p. 14). Siguiendo a Castel (2002) la asistencia es un conjunto de prácticas que se inscriben en una estructura social común, por un lado están lxs sujetxs/poblaciones carentes y por la otra lxs que buscan hacerse cargo de ellxs. Reposa sobre la sociabilidad primaria e intenta crear vínculos con la comunidad en relaciones de proximidad. La asistencia tiene lugar ante la falta de medios económicos, materiales, humanos o institucionales inadecuados.

#### IV. Presentación de la escuela JC

A continuación se describe y explica la historia socio-política en la que se encuentra inserta la escuela JC, esto fue posible gracias al aporte de lxs entrevistadxs y la recopilación del Proyecto Educativo Institucional. Para realizar una presentación de la escuela, se describe la distribución del espacio físico que como veremos es también un obstaculizador para la realización de actividades escolares y se buscaron otras estrategias para sostener el lugar escuela. Por último se describen lxs actorxs sociales quienes son partes ineludibles de la escuela y conforman el cotidiano escolar, quienes asisten diariamente.

##### 1. Surgimiento de la escuela JC: contexto histórico y geográfico

La escuela JC se referencia al barrio Bella Vista de la Ciudad de Rosario. La formación del barrio se remonta al año 1910 y a diferencia de otros barrios del distrito donde predomina el uso industrial de los terrenos, la característica de este es el uso residencial y comercial. Su población se incrementó entre los años 1992 y 1995. Provenían vecinxs del Chaco, del interior de Santa Fe, de Corrientes y de otras provincias del norte del país.<sup>32</sup>

Bella Vista es un barrio extenso y se encuentra a unos dos kilómetros al sudoeste del centro de la ciudad. El límite geográfico correspondiente a su ubicación en dirección norte es la calle Boulevard 27 de Febrero, encontrándose barrio Villa Urquiza y Cinco Esquinas. En dirección este, su límite es la calle Avenida Francia, allí se encuentra Parque Casado. Hacia el sur es la calle Boulevard Seguí y hacia el oeste Boulevard Nicolás Avellaneda, allí está el barrio Triángulo Moderno y en las cuadras ubicadas al margen del Ferrocarril Belgrano se localiza el barrio Villa Banana. Siguiendo a Duschatzky (1999) el barrio es un lugar antropológico, construcción concreta y simbólica que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y complejidades de la vida social pero que se constituye en principio de sentido para lxs que la habitan. Define para sus habitantes un conjunto de posibilidades y limitaciones cuyo contenido es espacial y social. Siguiendo a Huertas (2003) se percibe el espacio-tiempo como una dualidad inseparable. Estableciendo entre estos, procesos y

---

<sup>32</sup> Información extraída de página web “Nuestra Ciudad”:  
[https://nuestraciudad.info/portal/Barrio\\_Bella\\_Vista.Rosario.SF](https://nuestraciudad.info/portal/Barrio_Bella_Vista.Rosario.SF).

relaciones. Los fenómenos que se dan en un espacio y momento determinado son irrepetibles y diferentes. Esta categoría dual resulta de un proceso a lo largo del tiempo, pero influenciado por las relaciones en un lugar concreto.

La Estación Rosario Oeste se localiza frente a la escuela desde su origen. Allí llegaban muchas familias migrantes del norte que se asentaban en el barrio y acompañaban a lxs niñxs a esta escuela.<sup>33</sup>

La escuela JC es pública y pertenece al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Se ubica en la zona Suroeste de la ciudad de Rosario. A lxs trabajadorxs y las familias, quienes conforman el cotidiano escolar, les resulta accesible poder llegar de barrios más alejados a la misma, ya que el barrio cuenta con una apoyatura de transportes y servicio.<sup>34</sup>

La construcción edilicia se encuentra en óptimas condiciones gracias al esfuerzo realizado por cooperadorxs, docentes, directivxs y la comunidad.<sup>35</sup> De acuerdo a la organización del espacio, en el piso de abajo se encuentra la sala de dirección junto a la secretaría, el espacio está compartimentado, se cruzan los quehaceres entre directivxs y secretarixs, la puerta generalmente está abierta para que quien necesite pueda acceder, tanto lxs niñxs como adultxs (familiares, trabajadorxs u otra persona que no conocen y vienen a la escuela por alguna solicitud). En el piso de abajo también se encuentran los salones de nivel inicial, dos salones para primer grado, dos para segundo y dos para tercero. También dos patios pequeños y las galerías para que lxs niñxs jueguen en los recreos y hagan educación física. Hay tres baños, uno para niñas, uno para niños y un baño para personas con discapacidad. Cerca de la dirección está la sala de maestrxs, la cual se utiliza con mayor frecuencia este año, siendo respuesta ante las demandas presentadas al Ministerio para su mejoramiento. Anteriormente no había lugar para sentarse y realizar entrevistas. Actualmente funciona como espacio de lectura, reuniones y distensión. Al lado se encuentra portería, que posee una cocina pequeña y un patiecito. Al final de la galería, en este piso, se encuentra el comedor, muy espacioso y organizado para ofrecer, en buenas condiciones, a lxs niñxs el almuerzo y la merienda. En el piso de arriba hay salones para lxs niñxs de segundo y tercer ciclo, de cuarto, quinto, sexto, séptimo grado, primer y segundo año. Por la mañana funciona la secundaria y por la noche la escuela para adultxs. Lxs niñxs de estos ciclos realizan educación física en el Club Libertador que se encuentra en el barrio, ya que no tienen espacio

---

<sup>33</sup> Información recopilada de nota periodística “Historia de los barrios recopilada por chicos”:  
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-6458-2006-12-04.html>

<sup>34</sup> Información extraída del Proyecto Institucional, año 2008.

<sup>35</sup> Información extraída del Proyecto Institucional, año 2008.

para realizar gimnasia en la escuela. Este piso tiene además un baño para niñas y uno para niños. Cuenta con galerías, no con patio. En la institución funciona un Centro Provincial de Atención Odontológica que desarrolla su actividad en el turno mañana. Es necesario destacar que la escuela cuenta con kiosco en el que entre lxs maestrxs se turnaban para atenderlo, ahora por cuestiones de tiempo no está funcionando, es posible que convoquen a alguien de la comunidad para que lo atienda y siga en funcionamiento, todo será trabajo a voluntad. Un factor muy importante es la falta de espacio físico, la escuela no posee sala de biblioteca ni cargo para la misma, cada salón cuenta con una caja de libros que fueron juntados con donaciones de lxs maestrxs y un mínimo aporte del Estado. Así como tampoco existe una sala de computación. Las netbooks se encuentran disponibles pero no hay nadie para su mantenimiento y dictado de la clase para el aprendizaje.<sup>36</sup>

## 2. Lxs actorxs sociales de la escuela

Lxs actorxs sociales que participan en el ámbito educativo intervienen estableciendo redes de solidaridad entre maestrxs, trabajadorxs, niñxs, familias, comunidad, otrxs profesionales de las instituciones barriales en defensa de los derechos de lxs niñxs. Como afirma Rauber (2006) lxs actorxs sociales son aquellos grupos, sectores, clases, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social para conseguir determinados objetivos, ya sea en relación a sus propios intereses como apoyar las intervenciones de otrxs actorxs sociales. Replantea los criterios tradicionales en cuanto a su organización interna, en el desarrollo de nuevas relaciones entre sus miembros: no jerárquicas-subordinantes sino horizontales; exige el respeto de lxs sujetxs y la profundización de la democracia sobre la base del protagonismo y la participación plena de todxs. Lxs actorxs sociales en un acercamiento con lo social y político afirman su nexo constituyéndose como sujetxs. Sujetx y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables: “la subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma” (Anzaldúa, 2008, p. 193). Como afirma Anzaldúa la subjetividad es el acto de organización compleja que emerge de la relación del/la sujetx con el mundo y lxs demás. Se construye en un proceso de subjetivación psico-social, a partir de los vínculos con lxs otrxs, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales.

---

<sup>36</sup> Para conocer la organización del espacio se realizaron observaciones y se recopilaron de datos del Proyecto Institucional del año 2008.

Comprende el conjunto de procesos que constituyen al/la sujetx en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.) y socio-histórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder).

Lxs actorxs sociales de la escuela se conforman por 300 niñxs por la tarde y 200 niñxs por la mañana. Hay una directora, una vicedirectora y una secretaria. Para lxs maestrxs es muy importante la presencia de la vicedirectora por la predisposición que tiene y el conocimiento de cada situación, de referentes/instituciones del barrio, se hace un tiempo para todo y después de tantos años de trabajo en la escuela JC este año se jubila. El plantel docente es estable y nivel inicial se conforma por unx docente, primer ciclo por dos maestrxs de 1° grado, tres docentes de 2° grado, dos docentes en 3° grado. En el segundo ciclo hay tres docentes por cada grado y en séptimo grado hay dos docentes, conformando una parte del tercer ciclo ya que primero y segundo año de la secundaria se encuentran en el turno mañana. Hay docentes de tecnología, unx docente de inglés, dos maestrxs de música y unx docente de plástica que se desempeñan de 1° a 7° grado. Se comparte con una escuela del circuito un cargo de preceptorx y tutorx. Hay dos mujeres en el personal de cocina, una realiza tareas pasivas y está como reemplazante, y otra realiza tareas activas. Cuenta con dos portereras. La escuela se encuentra integrada a la Escuela Especial N° 2050, mediante la puesta en marcha de un Proyecto de Integración, atendiendo las necesidades de niñxs con discapacidades. La maestra integradora asiste tres veces por semana durante tres horas. Ante esta observación damos cuenta que casi todxs lxs actorxs que trabajan en la escuela son mujeres y se encuentran insertas en un contexto de precarización laboral. Lxs maestrxs dedican tiempo extra en su trabajo y cuentan con salarios precarizados. Esto ha sido visibilizado en las luchas, movilizaciones e intervenciones del gremio docente en el devenir de los tiempos en la Argentina. Como afirma Halperin et al. (2011) los indicadores sobre el funcionamiento del mercado ocupacional expresan que la inserción femenina en la PEA crece de manera notable, implica un proceso extendido a escala internacional, y va acompañada de la integración progresiva de la mujer al ámbito educacional. Cada vez con mayor frecuencia se admite que la identidad de género representa un factor condicionante crucial que contribuye a la consolidación de estados de pauperismo bajo situaciones económicamente vulnerables.

*Maestrx M: "La escuela está ubicada en un barrio de una zona geográfica de la ciudad. La gente del barrio es gente muy mayor y lxs alumnxs que vienen son de una villa lejana a la escuela: Villa Banana. Y lxs de este barrio van a otra escuela más alejada, pública o privada"* (Entrevista N° 3). En cuanto al hábitat se produce una organización

espacial centro-periferia que incluye no sólo distancias espaciales sino además sociales. En las zonas periféricas de la ciudad habitan las clases bajas de la población con una limitación de acceso a bienes y servicios. En las zonas céntricas de la ciudad habita la clase media-media alta de la población, es decir puede acceder más fácilmente a los bienes y servicios.

En relación al lugar escuela sucede que en distintos espacios, incluyendo la periferia y el centro de la ciudad, podemos visualizar escuelas en el que asisten niños en situación de pobreza y escuelas empobrecidas. Sí se produce una distancia social (de clases), por un lado existen escuelas para clase baja y escuelas para clase media-media alta. Siguiendo a Redondo (2013) la periferia es habitada por los de más abajo, alejados de la posibilidad de acceso al trabajo, a los servicios básicos de consumo colectivo, a la educación, la salud y la cultura debido a su localización urbana que transparenta su ubicación en la escala social. Por otro lado se produce una tensión entre un proyecto que todavía subyace y significa a la escuela como el espacio privilegiado para la movilidad y el ascenso social -especialmente desde la perspectiva de las familias de sectores populares- y la cotidianeidad que satura la experiencia escolar de procesos de diferenciación y marginación, se conforma una trama en que la educación y la pobreza se anudan y articulan de modo particular.

*Maestra N: “En un primer momento no estaba en calle Sucre, sino en calle Mendoza y en un contexto de alta vulnerabilidad. Surge en 1931” (Entrevista N° 6). Maestra S: “Al comienzo estaba en Mendoza y Gutenberg, fue un traslado progresivo hasta el día de hoy” (Entrevista N° 9).* A comienzos de la década del 30, ante las migraciones internas que se produjeron en la Argentina, hubo un aumento en el crecimiento de la población. La inclusión de la clase obrera en los sectores de construcción de obras públicas, entre ellas las escuelas, fueron en aumento. Es así que la cantidad de trabajadoras permitieron la consolidación de muchas de las obras públicas en ese entonces. No solo los migrantes entre provincias se trasladaban para trabajar sino que al mismo tiempo enviaban los niños a las escuelas. En relación al contexto histórico de la Argentina es necesario parafrasear a Del Campo (1983). Pasando el comienzo de la década del 30 se produjo una recuperación económica y la ocupación se establecía a niveles altos, sobre todo en la actividad industrial. Entre esos años, el porcentaje de nativos aumentó. Esto indica hasta qué punto las migraciones internas habían reemplazado a la inmigración como proveedora de mano de obra. La creciente actividad fue en el área de las construcciones, obras públicas, transportes, etc. Los migrantes pertenecían en su mayoría a los sectores populares, su incidencia en la composición de los mismos era aún mayor que sobre la población en general. Más de la mitad de la clase obrera estaba constituida por migrantes recientes. Como afirma Puiggrós (2002) en los años 30 en la

Argentina se crearon 22 colegios nacionales, frente a 14 fundados en los comienzos de la década. La situación escolar básica de los sectores populares había mejorado durante las administraciones radicales. El porcentaje de la población ascendió mucho en ese entonces debido al aumento de las migraciones y al porcentaje de inscripción primaria (entre 6 y 14 años de edad) a la escuela era del 69,01%. En mitad de la década del 30, en cuanto a la enseñanza técnico-profesional de nivel medio se crearon o transformaron escuelas normales, regionales, escuelas prácticas del hogar, y comerciales.

## V. Análisis

### 1. La escuela: un espacio de significaciones sociales

El análisis que se realiza a continuación parte de las entrevistas a lxs actorxs sociales y de la recopilación del Proyecto Educativo Institucional en la escuela. Ambos son fundantes de la cotidianeidad escolar. Las entrevistas y el PEI tienen un contenido de acciones, objetivos, deseos, desilusiones, anécdotas, experiencias, relaciones entre lxs actorxs sociales.

Se realizó una selección de entrevistadxs acorde a referentes educativxs, quienes se encuentran interiorizadxs en las problemáticas sociales por las que atraviesa la escuela. También se selecciona a lo largo del desarrollo el discurso de lxs sujetxs que abre paso a un análisis sociopolítico de la cuestión. Es por eso, que para el enriquecimiento de este trabajo se utiliza la bibliografía pertinente, no sólo aquella referida a la educación específicamente, sino que abre el abanico a múltiples temas: género, niñez, pedagogía, familia, asistencia, etc. Además se tendrán en cuenta las leyes y políticas a nivel Nacional y Provincial para realizar un análisis crítico y contextual. Muchos temas y leyes son específicxs del ámbito educación, y otros de diversas temáticas sociales que también atraviesan a la escuela, siendo así posible problematizar el ámbito educativo.

#### A. La escuela como institución pública

Se aborda la importancia que lxs actorxs educativos le asignan a la escuela pública. La misma es defendida a partir de los principios y valores que se establecen a partir de las políticas socio-educativas, favoreciendo así una mayor inclusión de la población de niñxs en situaciones de vulnerabilidad. El imaginario de lxs referentes educativos está asociado a que la escuela privada es una contradicción a la escuela pública, por lo tanto persiste un rechazo de lxs mismxs para trabajar en escuelas privadas. Pondremos en discusión esta dicotomía.

*Maestrx F: “...Yo hace 20 años que me recibí y elegí la escuela pública. Trabajé en privada porque no me quedaba otra en su momento para entrar en el sistema y empezar a trabajar. La escuela pública es la base de todo” (Entrevista N°1). Maestrx G: “Para mí la*

*escuela pública es la única que existe, es un ideal de educación, yo soy defensorx de la misma ya que es de excelencia. La escuela pública es lo que yo pienso para la sociedad”* (Entrevista N° 2). La escuela pública tiene una gran significación para lxs actorxs educativxs ya que históricamente fue una institución que políticamente fue organizada desde el Estado Nación para que lxs argentinxs puedan acceder a una educación gratuita y de calidad, si bien esto fue variando acorde a cada gobierno, la escuela pública social y culturalmente sigue siendo valorada por la población. “La educación nacional, en sus orígenes, fue el resultado de un esfuerzo colectivo y consciente realizado desde el espacio del Estado. La expansión de la escuela obedeció a una política, a una orientación explícita y deliberada de recursos públicos. El Estado con sus distintos niveles fue el espacio donde se construyó el sistema nacional de educación tal como hoy se lo conoce” (Tenti Fanfani, 1993, p. 115). Como afirma Cullen (2004) la escuela condensa derechos y valores que son innegociables e irrenunciables: la libertad del deseo de conocer, que es el derecho de aprender y enseñar, reconociendo la pregunta, el argumento, la alternativa; el espacio público es indispensable para que la socialización y la convivencia formen ciudadanía reflexiva y crítica, y no una mera adaptación a lo injusto y a lo excluyente; el tiempo justo para resignificar la memoria histórica y construir proyectos comunes, frente a los olvidos y escepticismos. La reflexión que configura el pensamiento del autor es que la escuela es una institución social vivida, sostenida y formada por redes de sujetxs que diariamente, como estudiantes y docentes, se enfrentan a la tarea de aprender y enseñar, de convivir y de imaginar alternativas fundadas.

*Maestrx N: “Para mí la escuela pública implica la igualdad de oportunidades. El Estado tiene que garantizar el derecho a la educación en cualquier contexto. Nosotrxs parte de la escuela pública tenemos el deber de que nadie se quede afuera, abrazar a todxs, que nadie se sienta excluidx. Sin bien este tema es un trabajo ideológico con lxs docentes, es como que está naturalizado el que no puede, está fuera de sistema un niñx. Eso no. Cumplen una función social y pública porque están subvencionadas por el Estado”* (Entrevista N° 6).

Como escuela pública, respondiendo a la Ley Nacional de Educación y a su vez a los objetivos de las Políticas Educativas de la Provincia de Santa Fe, se efectiviza la inclusión socio-educativa y atiende a la heterogeneidad de niñxs que asisten. La inclusión de lxs niñxs al ámbito público como derecho social se visibiliza en el intento de lxs referentes educativos en el abordaje de las problemáticas sociales como parte de una exclusión social, en el vínculo cercano que establecen con lxs niñxs y en la igualdad de oportunidades que les ofrecen. La escuela cumple una función social en la que los principios de justicia e igualdad de oportunidades son objetivos de la escuela.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 menciona que el Consejo Federal de Educación debe garantizar la inclusión de jóvenes no escolarizadxs en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena; garantizará la integración de lxs estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada sujetx; contribuirá a la inclusión social de lxs sujetxs privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural. Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todxs lxs niñxs, jóvenes y adultxs en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.

Siguiendo la LNE el portal de Educación de Santa Fe expresa: “La política educativa de la provincia Santa Fe concibe tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa. En el abordaje de estos ejes se prioriza la articulación con las acciones de otros niveles del Estado, con el gabinete social de la provincia y con instituciones, así como también con los miembros del sistema educativo provincial, como por ejemplo las familias, cooperadorxs, docentes y asistentes escolares. Todas estas acciones se enmarcan en las Políticas Públicas que promueven la convivencia y la inclusión, de mejora continua de la infraestructura y el mantenimiento edilicio, de formación docente y desarrollo curricular, de bienestar de docentes y asistentes escolares. Para la implementación de la política educativa se diseñaron dos mecanismos complementarios: los Programas de Formación Docente y los Programas de Acción Ministerial.”<sup>37</sup>

En la Ley de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 se menciona que la inclusión les debe ser garantizada a lxs niñxs en todos los ámbitos así como también el escolar. Los Organismos del Estado deberán establecer políticas y programas de inclusión para lxs niñxs y jóvenes, que consideren los recursos y la situación de lxs mismxs y de las personas que sean responsables para su mantenimiento. En situaciones de violación de derechos, como medida de protección, se debe solicitar becas de estudio o para jardines maternales o de infantes, e inclusión y permanencia en programas de apoyo escolar ante la violación de derechos e incluir a lxs niñxs, jóvenes y las familias en programas destinados al fortalecimiento y apoyo familiar.

*Maestrx M: “Siempre quise trabajar en escuela pública, teniendo trabajo en la privada, yo elijo la escuela pública. Me gusta todo, como se elige al personal, adhiero en*

---

<sup>37</sup> Para más información visitar el Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe disponible en: <https://www.santafe.gov.ar>

*todo*” (Entrevista N° 3). *Maestrx S*: “*No me gusta el sistema privado y nunca trabajé en escuelas privadas*” (Entrevista N° 9). Persiste un imaginario de rechazo hacia las escuelas privadas por parte de lxs actorxs sociales debido a que se visibilizan en su mayoría localizadas en el centro de la ciudad con una población de clase media-media alta. Las escuelas públicas son de acceso gratuito, ya que la educación es considerada como un derecho para todxs lxs ciudadanxs, las escuelas denominadas “privadas” son públicas de gestión privada, y las mismas también están insertas en barrios en contexto de pobreza.

Siguiendo a Tenti Fanfani (1993) se produce una diferenciación y jerarquización de la oferta escolar. Lxs pobres y empobrecidxs tiñen con su pobreza a los sistemas de prestación de servicios. La calidad del servicio es siempre una resultante de la combinación de factores de oferta y demanda. Es probable que las mejores escuelas sean aquellas donde concurren los “mejores estudiantes”. Estxs son lxs que ingresan con un capital cultural y están en mejores condiciones para invertir dinero en su propia educación. Las tendencias a la estratificación escolar se refuerzan con la acentuación de las diferencias sociales que resulta de la crisis.

Siguiendo a Sironi (2017) durante la Revolución Argentina en la década del 60 se produce una retracción del Estado en materia educativa con la implementación de la Ley de Facto 6247/68 que habilitó el desarrollo de una estructura estatal interna bajo el control directo de los sectores de la Educación Privada, se creó el Servicio Provincial de Enseñanza Privada (SPEP). Esta situación convivirá, a su vez, con la fuerte incidencia de la Iglesia católica en la orientación de la política educativa de la provincia en el sistema de educación pública y la posibilidad de igualar la escuela pública y privada. La segunda norma a considerar es la Ley de Facto N° 6553/69 que reforma la estructura de los Ministerios en 1969 y habilita la anulación del Consejo General de Educación. En Santa Fe en el primer acto de gobierno durante la Dictadura Cívico-Militar de 1976 se intervino el Consejo General de Educación mediante el decreto N° 0065/1976 desplazando de sus cargos a las autoridades del Organismo. En relación con el Servicio Provincial de Educación Privada (SPEP) durante este gobierno se ampliaron sus atribuciones, funciones y estructura mediante las leyes N° 6978/73, 8381/79. Esto consolidó un subsistema de educación privada con amplia autonomía (Puebla, 2009). Este ámbito funciona bajo la denominación de Servicio Provincial de Educación Pública de Gestión Privada.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> La recopilación de información sobre las políticas provinciales del año 1976 a 1983 es extraída de la revista de la Escuela en Ciencias de la Educación “Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe” escrita por Sironi en el año 2017.

Como afirma Tiramonti (2005) en el año 1989 los picos inflacionarios marcaron el límite de un modelo de acumulación y generaron las condiciones, en materia de consenso y disciplinamiento de la sociedad, necesarias para avanzar en la implementación del modelo aperturista neoliberal, del mismo modo, la crisis del 2001 permitió visualizar con crudeza la nueva situación de la sociedad nacional y cuestionó el mito de la sociedad igualitaria. La Argentina no solo transfirió a manos privadas muchas de las actividades y servicios que antes estaban en manos del Estado y de este modo abandonó en manos del mercado servicios y producciones vitales para la sociedad, sino que además introdujo las lógicas propias del mercado en aquellos servicios que siguió gestionando directamente. En la educación, por ejemplo, se amplió y diversificó la oferta privada de educación en todos los niveles y además se adoptaron los criterios de mercado para organizar la parte del sistema que aún estaba en manos públicas.

*Maestrx M: “Me gusta la tipología de la enseñanza, trabajas mucho en lo social, acá se trabaja con pocas fotocopias, en cambio en la privada te piden de todo, todos los libros, todo tenés que llevarlo. Yo tengo niñxs que no han ido ni al jardín, o que nenas entran llorando por las vivencias que atraviesan en el cotidiano...”* (Entrevista N° 11). En su mayoría las escuelas públicas intervienen en las problemáticas sociales de lxs niñxs que les atraviesan inevitablemente por un contexto de desigualdad social y porque en su mayoría a las escuelas públicas asisten niñxs de clases sociales bajas, teniendo las escuelas que adaptarse a esta cotidianeidad y otras formas de trabajo, no únicamente a las que propone el Ministerio a través de la cumplimentación de metodologías más formales. En su mayoría a las escuelas privadas asisten niñxs de clase media-media alta, quienes pueden comprar la educación, así se establece una relación mucho más distante con lxs niñxs sobre todo en las cuestiones sociales en las que están insertxs. Estas escuelas les dan única importancia a la enseñanza formal establecida en el currículum. Esto además de ser una realidad se constituyó en el imaginario de muchxs maestrxs de las escuelas públicas, quienes cuestionan indudablemente a las escuelas privadas. “La escuela en tanto institución pública ha ocupado un espacio nodal y estratégico en la construcción de un rol subalterno o no subalterno en el ejercicio de las identidades ciudadanas y en la definición de futuros posibles para quienes ya son consideradxs excludxs del modelo social y político (...). Así, las instituciones educativas quedan frecuentemente como la única expresión del Estado en la periferia conformándose la propia escuela como última frontera de lo público” (Redondo y Thisted, 1999, 147).

## B. Vínculos entre lxs maestrxs y la escuela

Ser maestrx en la escuela JC implica no solamente asistir para enseñar contenidos curriculares, sino, y a veces mayoritariamente, se pone en juego la asistencia cumpliendo multifunciones/tareas necesarias que se requieren por un cotidiano atravesado por la pobreza.

*Maestrx F: “Tenemos que ser más que docentes, no solamente el papel de educadorx sino también un rol asistencialista que tenemos que cumplir. Proveer todo lo que lxs niñxs no tienen. Hay muchas otras cuestiones que se juegan en el día a día que no es solamente enseñar los contenidos. Es más la contención, el conocer el contexto donde viven lxs chicxs, el estar presentes, todo lo que implica conocer la problemática social de lxs alumnxs que están en alto riesgo. La mayoría de lxs niñxs son de distrito oeste, del lado de la vía y Pellegrini, es decir que viven en un contexto totalmente precario”* (Entrevista N° 1). *Maestrx M: “No sólo soy maestrx sino que también cumpla otras funciones, de asistencia social, diversos roles, de acuerdo a la situación que se me presente no sólo con lxs alumnxs sino también con los padres. A veces nosotrxs hablamos con lxs padres como si nosotrxs fuéramos padres de ellxs, muchas veces las madres preguntan cosas y sí, tenemos que estar conteniéndolas”* (Entrevista N° 3). El vínculo entre maestrxs-escuela se establece junto con el vínculo que se conforman con lxs niñxs en situación de pobreza, estableciendo así una escuela en los márgenes. Se crean múltiples maneras de asistencia, una de ellas es la contención, frente a la falta de garantización de derechos de lxs niñxs. La intervención queda con poco respaldo del Estado, lo demás es supeditado a la buena voluntad y al esfuerzo constante de lxs maestrxs. Siguiendo a Redondo y Thisted (1999) en este nuevo escenario social hablar de escuelas en los márgenes no implica referirse a una realidad acotada, sino que remite a un amplio y heterogéneo conjunto de escuelas. En la Argentina de fin de siglo “la mayoría de los pobres son niñxs y la mayoría de niñxs son pobres”, esto pone en evidencia que una parte importante del sistema educativo atiende a niñxs que viven en condiciones de empobrecimiento. Como dice Tiramonti (2005), para muchxs de lxs docentes que establecen una relación con las capas más desprotegidas de la sociedad, la “contención” pasa por brindar un espacio institucional de protección social para aquellxs que habitan en territorios caracterizados por la desintegración. Contener es proteger momentáneamente a lxs niñxs de la violencia que caracteriza al medio social en el que habitan. En estas situaciones la escuela trabaja con la solidaridad y el fortalecimiento de la autoestima de lxs niñxs. La fortaleza se inscribe en la resiliencia de amplia implicancia en el campo pedagógico. La

resiliencia se propone entender como lxs sujetxs son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza. El contener esclarece la escasa presencia de organizaciones e instituciones en el entramado social capaces de proteger la existencia de lxs niñxs y jóvenes.

*Maestrx G: “Se ponen en juego muchas cosas interesantes, se desarrollan distintos aspectos. Yo hago cinco horas en esta escuela. Además de poner todo mi conocimiento para transmitirles a lxs chicxs el interés por la educación musical o las cosas que se elaboran también está la cuestión socioeconómica que presupone otra formación docente para poder afrontar esa problemática, más esta escuela que trabaja en contexto de pobreza”* (Entrevista N° 2). En esta escuela ser maestrx implica un aprendizaje constante en lo socio-educativo. Estar insertx en una escuela en contexto de pobreza con un Estado semi-presente, ante la fragmentación de las políticas sociales, lxs maestrxs requieren una formación continua y muchas veces se encuentran con un no saber qué hacer ante las cuestiones sociales de complejidad que se les presentan. Existen capacitaciones para lxs maestrxs, una de ellas es Escuela Abierta, que será desarrollada con posterioridad para una mayor profundización. Si bien no se resta importancia a las capacitaciones, es necesario considerar el requerimiento de otras políticas socio-educativas (en expresión de recursos simbólicos, humanos, económicos), además de las ya implementadas, para abordar las problemáticas que atraviesan las escuelas. Siguiendo a Redondo (2013) en estos momentos, dada la gravedad de la situación social por efectos de la crisis económica y política, se hace necesaria la formación de maestrxs para trabajar en contextos de pobreza. No una formación para “pobres”, sino una formación que desplace estas visiones y concepciones deterministas de la pobreza en el terreno de la educación. La modificación de las prácticas pedagógicas pasa por la construcción del conocimiento que permita modificar las concepciones con las cuales lxs docentes enfrentan los problemas y las maneras en que lo explican.

*Maestrx G: “Esta escuela siempre me gustó, hice mis observaciones, también las prácticas, me gusta porque es una escuela periférica y se ven otras cuestiones y realidades. Es un desafío para mí”* (Entrevista N° 10). Los desafíos que realizan lxs maestrxs en las escuelas en contextos de pobreza son múltiples y muchas veces invisibilizados y naturalizados no solamente por la sociedad, sino también por lxs mismxs actorxs educativxs quienes ya desde el comienzo, al elegir esta escuela, saben que van a ejercer el propio/específico oficio de enseñar en una menor medida. Es así que en la mayor parte del tiempo que pasan en la escuela van a realizar tareas asistenciales, lo cual implica mucha fortaleza y presión debido al importante corrimiento del Estado. Quien, también, este último

como actorx social, asigna múltiples tareas a lxs maestrxs, viéndose en la falta de políticas sociales-educativas. Siguiendo a Redondo (2013) se produce un corrimiento, una distancia, una pérdida del sentido del trabajo docente respecto del propio oficio de enseñar. Se configura una idea previa por la cual lxs maestrxs, al elegir la escuela, desde el mismo momento en que llegan, se cruzan con un barrio, asumen seguramente, que lo principal no es enseñar. Y que allí el Estado no siempre llega. Es crucial comprender de qué manera la escuela, cada vez más alejada de aquello que se supone que le da entidad en el terreno social, se ve degradada en el conjunto de sus prácticas institucionales y, en primer término, de las prácticas asistenciales mismas.

### C. Vínculos entre niñxs y maestrxs

La relación constituida entre lxs niñxs y lxs maestrxs es de gran importancia para poder sortear las dificultades y malestares que atraviesan a lxs actorxs sociales educativos. Lxs niñxs frente a cuestiones de gran complejidad ven a la escuela como un espacio de juego, aprendizaje, y también de contención. La cantidad de niñxs que asisten a la escuela y las opiniones positivas de ellxs también expresa el buen vínculo que hay con lxs maestrxs, estos son referentes adultxs valorados en la escuela.

Una de las preguntas está dirigida a lxs niñxs que asisten a la escuela, que vincula la relación entre niñxs y maestrxs: ¿En qué momentos de tu vida te has puesto muy triste y/o enojadx? ¿Cuáles momentos te han puesto muy contentx? Sus respuestas son: *“Cuando la seño y amiga de la escuela me da un abrazo”* (Entrevista N° 13). *“Confío en las seños y en la familia”* (Entrevista N° 13). *“Si me pasa algo grave se lo contaría a la seño. El año pasado estábamos en gimnasia y coso... me baje de una silla, y la seño llamó a alguien para que me ayude”* (Entrevista N° 15). Las matrices culturales permean las escuelas, es decir la forma en que se vive el cotidiano en relación a lxs otrxs. Las mismas les dan un significado al lugar escuela. Identidades son conformadas en ella. Cada niñx tiene su propia historia personal que es importante reconocer, pero también la escuela tiene una historia propia en el que lxs niñxs han marcado su trayectoria. Al mismo tiempo las vivencias de la escuela forman parte de la historia personal de lxs niñxs, donde cada día, en sus vidas, se escribe un nuevo relato. “El niño, cuando ingresa a la escuela, trae una cultura incorporada por su propia experiencia biográfica. No puede entenderse lo que sucede en la escuela si no se pone en

relación la acción pedagógica escolar con el capital cultural obtenido en el ambiente extraescolar” (Tenti Fanfani, 1993, p. 18). Dussel, Brito y Núñez (2007) consideran que lxs niñxs y jóvenes valoran a la escuela como un espacio de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante, y que si bien es una obligación y una rutina el asistir, al mismo tiempo resulta contenedor y ordenador, también como un espacio de socialización y aprendizaje en relación con lxs otrxs. “La escuela, para estos niños, es una institución que les puede facilitar la movilidad social necesaria para hacer frente a la pobreza” (Bonal y Tarabini, 2010, p. 70).

En la entrevista realizada también surgió la pregunta ¿Cómo es la relación de los niñxs con lxs maestrxs? *Maestrx D comenta: “Calculo que bien, ellxs respetan a sus maestrxs, para ellxs son como su segundo papá o mamá, la escuela es un segundo hogar. La presencia de lxs maestrxs es importante para ellxs, tal vez la presencia de ellxs es más visible que la de los padres. Lxs maestrxs se involucran mucho en la historia de lxs chicxs, lo que les pasa, les tienen mucho afecto y hay un buen vínculo (...).”* (Entrevista N° 5). *Maestrx S: “Me siento importante para lxs chicxs, nosotrxs también somos importantes para ellxs. Creo que la única mirada con cariño que tienen es mucho acá en la escuela. Porque en su casa muchas veces no lo reciben”* (Entrevista N° 4).

#### D. Intereses de lxs niñxs en la escuela

Muchas de las siguientes preguntas involucran los intereses de lxs niñxs: ¿Qué significa para vos venir a la escuela? ¿En casa con quién vivís? ¿Cómo te llevas con ellxs? ¿Además de jugar y hacer la tarea cole haces otra cosa? ¿Qué actividades ofrece la escuela te gustan más? ¿Tenés amigxs acá? ¿Qué les gusta hacer y/o compartir? ¿En qué momentos sentís que te respetan? ¿Cuáles no? *“Me gusta jugar y aprender”* (Entrevista N° 8). *“... Me gusta venir a la escuela”* (Entrevista N° 13). *“Gimnasia y el recreo”* (Entrevista N° 13). *“Si, cuatro amigxs que vienen todxs a la escuela”* (Entrevista N° 13). *“Tengo 16, todxs los compañerxs”* (Entrevista N° 15). *“Cuando me prestan las cosas, cuando me dejan hablar, compartimos, con una amiga nos cambiamos la cartuchera, jugamos siempre en el recreo y en el comedor fuimos a tomar la leche todos los días”* (Entrevista N° 15). El juego, el aprendizaje y el vínculo con la escuela conforman la subjetividad de lxs niñxs, se presenta una motivación el asistir a la escuela, no como una obligación sino como una distracción. Lxs

niñxs conforman nuevos espacios de socialización y apertura al aprendizaje experiencial. Siguiendo a Pitluk (2006) la disponibilidad corporal y lúdica hace a la enseñanza porque implica la posibilidad de intervenciones para el aprendizaje e incluye la adecuación a la emotividad de lxs niñxs. Los espacios de movimiento y juego donde lxs niñxs puedan explorar, producir y comunicarse es una situación de aprendizaje dentro de un contexto institucional y social que condiciona los aprendizajes que alcanzan. Como afirma Kundt (2011) cuando lxs niñxs aprenden en el ámbito escolar, lo realizan entre y con otrxs, allí se generan relaciones, juicios, producciones que impactan y producen subjetividad. Lxs niñxs al ingresar al ámbito escolar, como afirma Schlemenson (1996), ingresan a un campo cultural “diferente”. La escuela se transforma en un espacio en constitución, donde pueden proyectar, conformar y modificar aspectos esenciales de la subjetividad. En el contexto de pobreza actual que atraviesan las escuelas en las fronteras son espacios importantes para niñxs y jóvenes para desarrollar sus potencialidades y ser interpeladxs. El comedor en la vida de lxs niñxs es un espacio importante, ya que como dijimos anteriormente, también se produce un vínculo de cercanía importante en el momento de comensalidad, entendiendo al comedor no como un espacio en el que sólo se come, sino también se crea un imaginario de sociabilidad para lxs niñxs. En el año 2009 se implementa el programa Sabores y saberes, constituye una “propuesta que implica la generación de espacios de comensalidad en la escuela y los hogares”.<sup>39</sup> Se implementa en las escuelas que tiene comedor escolar, a las que concurren niñxs y jóvenes que en gran parte asisten a él, “integrando el espacio educativo y el comedor, porque se trata de “mirarse a la cara cuando se consume el alimento, de compartir, convivir”. Plantea su trabajo con el personal directivo, docente, no docente y la comunidad, y a partir del 2013, contempla la incorporación de equipos de los Centros de Convivencia Barrial y del Ministerio de Educación ya que uno de sus ejes es la territorialidad. Si bien en la escuela este programa no se menciona, consideramos que se cumple de manera implícita en la misma. Es decir que la creación de esta política y en el paso del tiempo ha dejado una marca de cotidianidad en la escuela.

---

<sup>39</sup> Frigerio (2013) presente en el re-lanzamiento del Programa Sabores y Saberes sostiene que “la propuesta tiene como ejes centrales la “comensalidad, territorialidad y construcción colectiva”. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

## E. Vínculos entre las familias y la escuela

La familia es un actor social indispensable de participación en la escuela, estableciendo así en conjunto estrategias de abordaje para enfrentar las situaciones de pobreza de la que es parte de la escuela. Se entrecruzan a su vez historias, experiencias y deseos que coloca a lxs sujetxs en proyectos colectivos y comunitarios.

*Maestrx F: “El vínculo que podemos lograr con lxs padres que se acercan a la escuela y también la invitación a lxs mismxs, ya que está particularmente es una escuela abierta a la comunidad en el que se realizan talleres, proyectos que se incluyen a lxs padres. También se lxs incluye en los festejos, en el trabajo para conseguir fondos para lo que se necesite, armar la cooperadora, y de acuerdo a lo que tengamos depende del trabajo que podamos hacer...”* (Entrevista N° 1). Si bien se establece una organización entre lxs maestrxs a través de la realización de actividades para mejorar las condiciones edilicias y conseguir recursos necesarios, también se organizan junto a las familias para que lxs niñxs puedan participar en las actividades escolares, culturales y de festejo. Esto establece una organización colectiva a partir de distintas dinámicas que sostienen el lugar escuela. Sin embargo estas modalidades dependen que la escuela cuente con los recursos necesarios. Muchas veces las mismas se ven limitadas u obstaculizadas y alejadas de estrategias de articulación con otras referencias sociales, de contextualización o de articulación institucional, etc. Como afirma Duschatzky (1999) la solidaridad se inscribe en condiciones cotidianas de adversidad, en el flujo de estas prestaciones se van tejiendo procesos de reciprocidad desinteresados y vínculos empáticos que favorecen la constitución de un imaginario colectivo. Podemos afirmar entonces, que estas redes que se constituyen al interior de la escuela no son sólo estratégicas también forman parte de la necesidad de estar con el otrx y de la búsqueda de seguridad basados en la confianza recíproca.

*Maestrx N: “Con la comunidad intentamos que el vínculo sea fluido y se intenta convocarlxs. Ahora se está trabajando el tema de desestructuración de las reuniones de padres que están muy estereotipadas, que sean más amigables, cambiar el dispositivo, que haya una ronda de mates o algún disparador para que ellxs en las reuniones se sientan más incluidxs. Bueno generalmente vienen padres también a las reuniones pero la madre es siempre quien toma la responsabilidad para hablar. Se hacen otros eventos para incluir la comunidad como juntarnos a tomar mates, peñas, festejos familiares, ha habido taller de teatro para padres. En la reunión de padres se pregunta cuáles son sus expectativas, que*

*esperan de la escuela y también se trabaja la propia historia escolar de los padres, salen cosas muy interesantes que ayuda a tenerlo en cuenta para formular el proyecto del año. Muchos padres decían que no han tenido la oportunidad de ir a la escuela y esperaban que sus hijxs si la tuvieran” (Entrevista N° 6). Maestrx M: “Siempre se hacen muchas propuestas. Por ejemplo las entrevistas a las familias, reuniones de padres, actos escolares. Hacemos un proyecto institucional y hacemos una muestra final donde participan todas las familias, si hacemos una venta de platos los padres colaboran” (Entrevista N° 3). Maestrx G: “A veces se hacen talleres, también vienen y hablan porque la escuela está abierta a la comunidad, lo veo constantemente, el ida y vuelta es constante. Aquí se solicita a los padres y la mayoría están presentes, no todxs por las dificultades” (Entrevista N° 10). “Siempre participamos, cuando nos necesitan siempre estamos” (Entrevista N° 14). Unx de lxs referentes más reconocidas en la escuela tiene una postura de criticidad frente al cotidiano, es decir a lo que va sucediendo. No se naturalizan las cuestiones sociales, sino más bien se buscan alternativas superadoras que modifiquen las desigualdades sociales que se manifiestan en la escuela. También se tienen en cuenta aspectos democráticos, escuchando y tomando las opiniones de las familias (sujetxs sociales participantes en la escuela). Esto le da un significado innovador a la escuela, una escuela abierta a la comunidad, dispuesta a superar las complejidades habituales. “La relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa. La posibilidad de que otrxs actorxs sociales (familias, vecinxs, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos un punto de partida para que la gestión institucional -y en ciertos casos la propuesta pedagógica- resulte más democrática” (Krichesky, 2005, p.6).*

*“Hay uno que hizo la primaria y ya está haciendo tercer año, tengo un nene en cuarto grado y otra en primero. Si me siento conforme con la escuela” (Entrevista N° 12). “Hace de primero, ya está en tercero. Sí, estamos conformes, lxs más grandes también vienen acá, todos terminaron acá y una está en primer año” (Entrevista N° 14). Las familias eligen esta escuela de acuerdo a sus posibilidades, deseos y motivaciones. No solamente acompañan en la entrada y la salida de la escuela a lxs niñxs, sino que también participan, a partir del vínculo de reciprocidad que han creado. Esta escuela específicamente es de importante referencia en el barrio, por las experiencias y significaciones que en las mismas se han producido a lo largo del tiempo. “La mayoría de los padres de familia tiene un conocimiento práctico acerca de sus posibilidades de inversión escolar y ‘elige’ el establecimiento en función de un balance entre sus posibilidades y sus aspiraciones. La*

educación no es un servicio que se compra hecha, sino que se coproduce” (Tenti Fanfani, 2011, p. 85).

#### F. Expectativas de las familias

Las familias crean un imaginario social de la escuela acorde a su historia de vida, la escuela es una opción de experiencia que eligen para lxs niñxs.

En la pregunta realizada: ¿Qué significa para vos esta escuela?, surgieron las siguientes respuestas. *“La enseñanza y el aprendizaje, significa mucho para nosotrxs”* (Entrevista N° 7). Frente a un contexto de pobreza por el que atraviesan las familias, se valora la educación como posibilidad de apertura a nuevos horizontes, adquisición de valores, pensamiento crítico, experiencias, etc. Siguiendo a Duschatzky (1999) la escuela, en el escenario muchas veces conflictivo del barrio, comienza a perfilarse como una frontera de distinción, como un espacio simbólico que si bien no repara todas las brechas existentes introduce nuevas representaciones sobre lo social. Se trata de la emergencia de un espacio simbólico que da lugar a la irrupción de nuevos horizontes de sentido.

*“Excelentes las maestras todo, nunca nos quejamos, buena comida, buena atención, la verdad que te dan todo, encima que no te cobran”* (Entrevista N° 14). La escuela se referencia a partir del trabajo que realizan las maestras mujeres, más específicamente a las “tareas de asistencia”. Frente a la desesperación que padecen muchas familias a causa de una pobreza estructural existente, el dar y recibir es considerado como algo necesario y positivo para paliar las necesidades. Estas “tareas de asistencia” están enmarcadas en las políticas asistenciales y educativas compensatorias que atraviesan a la escuela, suponiendo de esta manera garantizar los derechos de lxs niñxs, aunque esto muchas veces no sucede o esta garantía esté fragmentada (por ejemplo: por un lado se brinda el derecho a la alimentación, a una educación gratuita y por el otro no se garantiza el derecho a una vida libre de violencia). Sin embargo como afirma Tenti Fanfani (1993) la incorporación de muchas mujeres de los sectores medios-bajos al mercado de trabajo recarga las funciones esperadas de la escuela. Esta ya no es sólo el lugar donde se envía a lxs niñxs a que aprendan, sino también para que se alimenten, se disciplinen, tengan cuidado y contención. La crisis produce este efecto paradójal: una escuela al mismo tiempo sobreexigida y subdotada. Siguiendo a Soldano y Andrenacci (2005) en el mundo poskeynesiano la política social acentúa más que nunca su

carácter reparatorio y/o compensatorio de un mercado singularmente fragmentado, constituyéndose casi exclusivamente en política dirigida a aliviar la pobreza. Abandona así el objetivo otrora central de reintegrar la sociedad, moderando las diferencias extremas, para operar en el terreno de la legitimación a la distribución de ingresos y propiedad que realiza el sistema económico. En ese contexto existe un conjunto de “políticas socioeconómicas” tendientes a desarrollar una economía “popular”, “del trabajo” o “social”, formas de economía capaces crear tejido social solidario, en lugar de intervenciones enderezadas a compensar necesidades insatisfechas en receptores pasivos de política pública.

La pregunta “¿Por qué quisieras que tu hijx termine la escuela?” conlleva los siguientes relatos: *“Para que aprenda y consiga un trabajo”* (Entrevista N° 7). *“Unx de mis hijxs es policía y está trabajando de eso. Todos los otrxs chicxs tienen un fin. Por eso siempre exijo que sigan estudiando las familias siempre lxs apoyamos. Además acá lxs chicxs tienen distracción fuera de la escuela”* (Entrevista N° 12). *“Sí, que sea buena persona, eso es lo principal y el estudio, que tenga un trabajo, que sea alguien en la vida, buena educación es lo principal”* (Entrevista N° 14). El título puede ser una vía de acceso a las ocupaciones y actividades que garantizan las mejores recompensas, en términos de salario e ingresos monetarios, y simbólicos (reconocimiento y prestigio, capital social, calidad de trabajo, etc.). Muchas familias en situación de pobreza valoran la educación y el trabajo, ya que son posibilitadores de estar en una mejor posición social. Siguiendo a Krichesky y Benchimol (2008), hacen mención a aquellas familias que, como consecuencia de los procesos de empobrecimiento y precarización del mercado laboral, no han podido superar las expectativas de ascenso, pero sin embargo valoran la educación y el trabajo, y demandan que la escuela eduque a lxs niñxs y que les asegure un medio escolar seguro.

*“Yo ya tengo una hija que terminó acá y después la mandé a la facultad. Con mi otra nena que también siga para que consiga un trabajo, que sea alguien en la vida, yo no tenía la posibilidad, yo me críe en el campo, mi mamá era muy cerrada no te dejaba salir adelante, tenías que ser como ellxs querían, y mis hijxs si tienen la posibilidad por eso se las doy”* (Entrevista N° 14). En este relato no solamente se incluyen proyectos y deseos, sino también las experiencias pasadas, la historia familiar acorde a un contexto social y político. Las posibilidades de educación están condicionadas a la disponibilidad de recursos simbólicos y económicos. En tanto Tenti Fanfani (1993) afirma que las familias de estos sectores sociales valoran la educación y la escuela en la medida que consideran la acumulación del capital cultural. “En la construcción de la heterogeneidad se incluyen multiplicidad de sentidos, representaciones, sueños y deseos de quienes habitan estas escuelas. La percepción de las

diferencias en la perspectiva de las familias, se construye a partir de los relatos cotidianos, de las propias historias y de los proyectos de futuro para los propios hijos” (Redondo y Thisted, 1999, p. 168).

*Maestrx N: “(...) Lxs que vienen que están después de Pellegrini, que viven en las villas y vienen a esta escuela, salen de su entorno y sienten que es un ascenso social para ellxs (...)”* (Entrevista N° 6). *Maestrx S comenta: “La escuela tiene mucho respeto, este año fue la primera vez que nos robaron en 22 años”* (Entrevista N° 9). Las familias se trasladan fuera del radio de su hábitat, encontrando una escuela que les otorgue una mejor calidad de vida a lxs niñxs. Esta escuela tiene un significado social positivo, en el sentido que la misma puede, en general, ofrecer lo que lxs niñxs necesitan, no sólo en cuanto a lo económico sino también en cuanto a recursos simbólicos y culturales. “La elección de otra escuela fuera del barrio no se debe a la mayor o menor cantidad de recursos materiales con los que cuenta la escuela, sino que, por el contrario, ello se dirime sobre todo en el terreno de las representaciones imaginarias de los padres y de los significados que le asignan a la escolaridad de sus hijos y la escuela. Es un tema de horizontes” (Redondo, 2013, p. 174).

## 2. La exclusión social: pobreza y desprotección

Se describe cómo se presenta en lxs sujetxs educativxs la exclusión social que ha dejado el neoliberalismo y aún con políticas socio-educativas existentes las situaciones de complejidad no han sido revertidas. Los siguientes analizadores serán explicativos de la posición en la que se encuentra la escuela hoy en día: la condición socioeconómica de la escuela, la condición socioeconómica de las familias, las problemáticas sociales de lxs niñxs y asistencia a lxs mismxs. Estos factores además constituyen configuradores de la pobreza.

### A. Condición socioeconómica de la escuela

La condición socioeconómica es analizada a partir de ciertos ejes: recursos económicos, recursos humanos, tiempo y espacio. En cada uno se presentan obstaculizadores, lo cual nos habla de la precarización laboral en el ámbito educativo y la necesidad de seguir

apostando a la garantización de los derechos de lxs niñxs. Y también de las mujeres quienes sufren una doble vulneración de derechos, por su clase social y por ser mujeres.

#### A1. Recursos económicos

Los recursos económicos constituyen importantes analizadores en las escuelas en contexto de pobreza, debido a que los mismos condicionan y presionan el quehacer de las mujeres para la realización de tareas necesarias que “sostienen” el lugar escuela. Se hará principal hincapié no solamente en la observación y escucha de los relatos contadxs por lxs entrevistadxs sobre la falta de materiales, espacios o infraestructura de la escuela, sino también se analizará desde una perspectiva de género la sobrecarga de tarea realizadas por las mujeres frente a esta falta de recursos y la poca presencia del Estado para revertir estas problemáticas.

Surgen distintas respuestas ante la pregunta: ¿Qué recursos crees que son necesarios para mejorar la escuela? *“...A veces se pide estufa, ventiladores, equipo de música, instrumentos, materiales de plástica. Si no conseguimos útiles o libros ellxs nos ayudan a que lo puedan tener, a mi hijo le dieron las carpetas”* (Entrevista N° 12). *Maestrx G: “Recursos económicos faltan libros, útiles, no alcanza para todxs. Las rifas que se venden son para mejorar la parte edilicia de la escuela, faltan estufas en la parte de arriba y en el comedor, lxs docentes se ponen de acuerdo y traen algo para calentar en el invierno en la sala de maestrxs que está faltando. Las cortinas, el mantel de la sala lo compramos entre todxs, así que todo a pulmón. No hay presupuesto para todo...”* (Entrevista N° 10). *“Yo voy a hacer unos cuadros porque pinto y los voy a colgar acá. Hace cuatro años voy al taller de pintura”* (Entrevista N° 10). *Maestrx M: “La escuela no recibe, lxs chicxs no pagan cooperadorx, yo pongo para los materiales que necesitan. El año pasado estuvo todo el año en construcción la escuela”* (Entrevista N° 11). La falta de recursos económicos tanto en las poblaciones como en la escuela misma condiciona a que lxs niñxs no puedan seguir asistiendo a la escuela, también limita el aprendizaje aun asistiendo a la misma. Lxs maestrxs se encuentran limitadxs en la enseñanza, teniendo que acomodarse a los elementos existentes (recibidos en su momento por el Estado o donados) de la escuela. La fragmentación de políticas educativas es cada vez más visible. Siguiendo a Tenti Fanfani (2011) la demanda creciente de educación y la constatación de que muchas familias carecían de los recursos básicos necesarios para

sostener la escolarización de lxs niñxs obligó a muchos Ministerios de Educación a desarrollar políticas compensatorias tendientes a enriquecer la oferta educativa orientada a lxs más pobres de las áreas urbanas y rurales. Esas políticas distribuyeron recursos y desarrollaron competencias entre lxs actorxs escolares. Sin embargo, el compromiso de las escuelas en la creación de condiciones básicas para sostener el proceso de aprendizaje en muchos casos ha deteriorado las capacidades y los recursos con que cuentan las instituciones educativas para orientar específicamente a las actividades de enseñanza y aprendizaje. En muchos casos, esta tarea asistencial asumida por la escuela corre el riesgo de desnaturalizar su función y, al mismo tiempo, de afectar la misma identidad profesional de lxs docentes (Tenti Fanfani. 2005).

*“Permanentemente la escuela está haciendo actividades, ya sea venta de pizzas, pasteles, empanadas, un kiosquito para poder mantener la escuela en condiciones. El año pasado con todo el esfuerzo y las actividades que llevamos a cabo las docentes pudimos pintar el zoom que es el salón de actos, pintamos toda la planta baja, se compraron elementos para usar las docentes. El Estado aportó la reforma de la escuela pero no alcanzó, aporta poco, terminamos pintando con la plata que juntamos las docentes”* (Entrevista N° 3).

Ante esta observación damos cuenta que casi todxs lxs actorxs que trabajan en la escuela son mujeres y se encuentran insertas en un contexto de precarización laboral. Lxs maestrxs dedican tiempo extra a su trabajo y cuentan con salarios precarizados. Esto ha sido visibilizado en las luchas, movilizaciones e intervenciones del gremio docente en el devenir de los tiempos en la Argentina. El conjunto de actorxs sociales participan, haciendo frente a las necesidades económicas. Esto da cuenta de una escuela que se encuentra en contextos de pobreza, luchando en el cotidiano cuerpo a cuerpo. “La evolución del salario real docente constituye un indicador de empobrecimiento cuyo impacto sobre la calidad de la educación es indudable. Esto es aún más cierto en la medida en que los gastos corrientes absorben una muy fuerte proporción del gasto total en educación básica. En la actualidad, las inversiones en el sector han disminuido bruscamente hasta volverse prácticamente irrelevantes” (Tenti Fanfani, 1993, p. 65). “Existe una relación directa entre la pobreza de la población y la pobreza de los recursos asignados, estableciéndose así un circuito vicioso de reproducción de desigualdades escolares. Tanto el equipamiento y la infraestructura edilicio como la calidad de los recursos pedagógicos varían en función del hábitat o según las condiciones ambientales” (Bonal y Tarabini, 2010, p. 76).

## A2. Recursos humanos

Los recursos humanos conforman otro analizador en las escuelas públicas en contextos de pobreza, considerados indispensables para lograr condiciones de mayor igualdad educativa. Por un lado, se hace necesaria una distribución equitativa de trabajadorxs que permitiría un menor desgaste en lxs maestrxs actuales y también para que lxs niñxs puedan acceder a todas las materias y por otro lado posibilitaría la creación de equipos interdisciplinarios con la correspondiente asignación de profesionales para abordar en su conjunto las problemáticas por las que atraviesan lxs niñxs, respetando a lxs mismxs como sujetxs de derechos.

*Maestrx N: “En este momento tenemos las netbooks, pero lo que no tenemos es el mantenimiento, después no está creado el cargo de profesor de computación. Tenemos libros que fueron mandando donaciones pero no hay una biblioteca y no está el cargo tampoco”* (Entrevista N° 6). En la Ley Nacional de Educación N° 26.206 el artículo 88 establece que el acceso y dominio a las tecnologías de la información y comunicación forman parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. Sin embargo esto en la realidad muchas veces queda sin cumplirse, debido a la falta de distribución de recursos en el tiempo. Uno de los objetivos que menciona la ley es el de fortalecer la centralidad de la lectura y escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento. El espacio de la biblioteca y el cargo para la misma posibilitaría una mejor distribución de tareas entre lxs actorxs educativxs, también brindaría la importancia que se merecen los libros creando un espacio determinado para los mismos y así fomentaría la lectura a través de préstamos, actividades en la biblioteca, etc., apostando a garantizar los derechos de lxs niñxs.

*Maestrx N: “...Necesitaríamos equipos interdisciplinarios en las escuelas, también maestrxs auxiliares se necesitan: un apoyo en el aula para chicxs que necesitan un trabajo constante, para chicxs poco estimuladxs en el hogar, que están inmersos en una pobreza estructural, que esté con el docente con pareja con el docente”* (Entrevista N° 6). *Maestrx G: “Recursos profesionales, sobre todo psicólogxs que atiendan estas problemáticas de estxs chicxs, que sirvan sobre todo de contención y de mejora de su salud. Que puedan meterse dentro de las problemáticas familiares, en las que realmente nosotrxs como docentes no contamos con los elementos para tratar problemáticas familiares como por ejemplo la*

violencia, abusos y todo ese tipo de cosas. Si bien nosotrxs ponemos mucha fuerza de voluntad se requiere de un profesional en el área. Y en cuanto recursos económicos tenemos pocas estructuras para las especialidades, por ejemplo plástica, música, tecnología, instrumentos, materiales, salones que están en falta. El Estado brinda recursos económicos para la infraestructura, lo justo pero sí, otros años han sido peores en ese sentido. La acción y la tarea de la cooperadora son importantísimas” (Entrevista N° 2). Maestrx N: “Ya es un reclamo histórico, los gabinetes, los equipos interdisciplinarios, ya que el equipo socioeducativo que no pueden abordar todas las situaciones problemáticas, tener cada cinco escuelas al menos un equipo...” (Entrevista N° 6). Maestrx M: “Sí, hay mucha necesidad de recursos humanos. Por ejemplo hay muchxs chicxs en integración con diferentes necesidades. Hay unx solx docente integradorx que viene tres veces en la semana. No alcanza, nosotrxs necesitaríamos más gente porque hay muchas necesidades: chicxs que tienen dificultades para aprender, sumado a que a veces hay poco espacio en la casa, pero el Ministerio no te lo da...” (Entrevista N° 3). Lxs maestrxs reclaman un equipo y profesionales para abordar las problemáticas sociales que se vivencian en la escuela. Además de que lxs mismxs estar precarizados acorde al contexto sociopolítico, tienen poco tiempo disponible para resolver todas las cuestiones que les atraviesan, ni les corresponde tener multifunciones. Son muy pocas las veces que el equipo socioeducativo llega a la escuela e interviene en tiempo y forma con las problemáticas, tienen que ser de “suma gravedad” aunque tampoco esto es siempre así, podemos decir que a veces se interviene y a veces no, quedando supeditado a que lxs sujetxs intrafamiliarmente solucionen las problemáticas. El Ministerio de Santa Fe cuenta con nueve equipos trabajando en los territorios correspondientes a cada una de las Delegaciones Regionales de Educación (Tostado, Reconquista, Rafaela, Santa Fe, Cañada de Gómez, Rosario, Venado Tuerto, San Jorge y San Cristóbal). Los equipos socioeducativos intervienen en dos dimensiones: una socio-institucional, acompañando junto a supervisorxs, equipos directivxs y docentes en la lectura, abordaje y resolución de las situaciones emergentes; y una dimensión socio-familiar que implica trabajar junto a lxs referentes adultxs de niñxs y jóvenes sobre las causas y posibles estrategias de resolución de las problemáticas. Las intervenciones están orientadas a generar prácticas donde lxs actorxs involucradxs puedan ser protagonistas en la construcción y desarrollo de estrategias, promoviendo el acceso y ejercicio de los derechos.<sup>40</sup> La conformación de este equipo está ligada a lo que luego sería el Plan Vuelvo a Estudiar, desde 2013 se constituye en una de las

---

<sup>40</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Proyecto Socioeducativo. Para más información ver página web [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

líneas estratégicas del Ministerio para el mejoramiento de la educación secundaria y la vida de jóvenes y adultxs que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.<sup>41</sup> Como afirma Puiggrós (1990) resulta prioritario que los sistemas educativos cuenten con recursos inalienables, cuya administración sea efectuada directamente por los organismos educativos pertinentes, sin tener que atravesar canales burocráticos o bien ser utilizados para otras obligaciones del Estado. La distribución presupuestaria debe seguir lineamientos políticos derivados de los criterios de democratización y modernización del sistema educativo y no resolverse por la vía de responder a las presiones que provienen de otros sectores de la sociedad, tal como un mercado de trabajo insatisfactorio. El sistema educativo no tiene por finalidad proporcionar empleos sino que debe incorporar aquel personal para el cumplimiento de sus objetivos de docencia e investigación. “Las escuelas ubicadas en zonas ‘desfavorables’ quedan libradas a su propio destino y al de sus comunidades, cargan con la responsabilidad de igualar aquella desigualdad que el propio Estado desconoce ni atiende, pero que contribuye a reproducir. La dimensión de esta realidad educativa no es atendida en el conjunto de su problemática” (Redondo y Thisted, 1999, p. 154).

### A3. Tiempo y espacio

La precarización del tiempo y el espacio si bien están relacionados a la falta de recursos económicos y humanos, se considera abordarlos en un subtítulo aparte para poder analizar la inscripción de la escuela en el barrio, como una “extensión” de la misma. La limitación del espacio físico da lugar a que lxs niñxs tengan que contar con las becas que ofrece la provincia para continuar el proceso educativo en otros espacios del barrio, sin embargo las mismas no garantizan que todxs puedan asistir. Es así que se produce una vulneración de derechos de lxs niñxs, a pesar de los intentos de las políticas sociales de garantizarlos, terminan siendo paliativos de la pobreza. El tiempo es otro analizador, el no llegar a tiempo a atender las necesidades, el sentir el tiempo como un peso diario, el ajuste de los tiempos ante esta coyuntura de “corrimiento” del Estado.

Ante la pregunta realizada: ¿Considerás necesario que la escuela cuente con otros

---

<sup>41</sup> La recopilación teórica sobre la política educativa provincial del año 1983 a 2006 es extraída de la página de Amsafe “Ley de Educación Provincia de Santa Fe” escrito por Verónica Benas. Para más información visitar: [https://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/ley\\_de\\_educacion\\_veronica\\_benas.pdf](https://amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/ley_de_educacion_veronica_benas.pdf)

recursos (humanos, económicos, etc.) para trabajar las problemáticas sociales de niñxs? ¿Cuáles? Surgen las siguientes opiniones por parte de lxs actorxs sociales. *Maestrx F*: “(...) *Los dos clubes del barrio El Luchador y El Federal es muy importante lo que hicieron, que lxs han levantado a lxs pibxs y hay un montón que están becados que van hacer fútbol, vóley, natación, colonia de vacaciones, donde incluyen muchísimo a lxs chicxs. También en una época habían hecho violín, talleres y fueron lxs mismxs chicxs del barrio que se profesionalizaron para enseñar a otros y levantaron ese club*” (Entrevista N° 1).

Parfraseando a Terigi (2016) el curso del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), creado en 1997, es expresivo de estos cambios. Constituyó una novedad. Este programa tiene como objetivo atender el incremento de la obligatoriedad escolar establecido en la Ley Federal de Educación (de siete años de escuela primaria a nueve de Educación General Básica). Por cierto, se implementó el programa bajo ciertas condiciones que restringían su capacidad para alcanzar universalmente a la población potencialmente demandante. El FPV conservó el programa (confirmó su continuidad en 2003) e incrementó el número de becas. Por su parte, y en considerable relación, el decreto de la provincia de Santa Fe N° 1.392 del año 2016 establece que la asignación del beneficio se realizará priorizando dos aspectos: la situación económica del grupo familiar y las variables pedagógicas de desempeño escolar, discapacidad, asistencia, repitencia, que se consideren relevantes y que permitan identificar estudiantes en situación de riesgo escolar, con el objetivo central de lograr una educación oportuna y con equidad.<sup>42</sup>

*Maestrx F*: “*Necesitamos más horas de especialidades, espacios para que lxs chicxs puedan hacer educación física acá y no tengan que ir a un club, cuando sabemos la realidad que va en contraturno y muchas veces los padres no los pueden llevar o no dejan la casa porque si la dejan se la ocupan. Entonces hay muchas cuestiones sociales que hacen que lxs chicxs no puedan cumplir con lo básico de la educación. El espacio de educación física es importante porque pueden compartir la recreación, donde gastan energías, ven otra realidad distinta a la que ellxs cotidianamente viven...*”. *Maestrx S*: “... *No vengo a los recreos muchas veces porque no hay tiempo. En el salón no tengo tiempo ni de ir al baño. Lxs más chiquitxs por ejemplo no tienen hora de música ni otras especialidades entonces me es muchas horas de trabajo. El problema que tenemos es que por ejemplo lxs chicxs muchas veces no pueden asistir a gimnasia por el horario y la distancia, ya que el espacio de acá es chico para todxs. Sería más accesible que todxs tengan gimnasia en la escuela. Lxs chiquitxs*

---

<sup>42</sup> Para más información visitar el Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe, disponible en: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=203411](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=203411)

ya llegaban a las 13.30 hs. y al ratito decían: ‘pero seño, ¿cuándo vamos a comer?’ A las 14 hs. ya tenés que prepararlx para merendar aunque a veces ni siquiera esté la leche lista. Muchxs van a la ONG Luxemburgo, muchxs chicxs van ahí porque tienen talleres, los llevan a pasear, tienen un seguimiento de un equipo interdisciplinario de acuerdo a sus necesidades (fonoaudióloga, psicólogo, les dan clases particulares, etc.)” (Entrevista N° 4). Hay una limitación en cuanto al espacio físico en la escuela, ya que hay mucha cantidad de niñxs que asisten y los espacios son pequeños. Es por eso que no todxs lxs niñxs pueden realizar educación física en la escuela. Se limita el aprendizaje por las mismas condiciones socio-económicas de las familias que no pueden llevar a lxs niñxs en contraturno y por otro lado se visibiliza una escuela que no puede transmitir la enseñanza de todas las materias obligatorias del programa. Es decir que poder hacer educación física está ligado a que lxs niñxs tengan una beca y que las familias puedan acompañarlx a otro espacio que no es la escuela. Siendo de esta manera, una parte de lxs niñxs no asiste a las clases de educación física. Esto genera una división entre niñxs que asisten a los clubes y lxs que no. Además la falta de trabajadorxs está enmarcada en una precarización de recursos humanos y de presupuesto para escuelas acorde a la cantidad de niñxs que asisten. Esto genera malestar en lxs maestrxs quienes se ven presionadxs en “solucionar” estas cuestiones de manera estratégica como pueden. El no tener tiempo es algo que está ocurriendo. Lxs maestrxs sienten y padecen una sobrecarga laboral en esta coyuntura histórica. La falta de tiempo no solamente se debe a la cantidad de niñxs que hay por sala que cada maestrx acompaña, sino también por la cantidad de tareas que tienen que abordar lxs maestrxs, debido a las problemáticas por la que atraviesan, a la falta de trabajadorxs y a una doble o triple jornada laboral que realizan las mujeres. Como referencian las autoras Serra y Welti en el capítulo *La Escuela Nueva en Rosario: Olga Cossettini y la Escuela Serena* del libro *Educadores con perspectiva transformadora* (2018):

Indagar en la historia, la experiencia y la pertenencia intelectual de Olga Cossettini la ubica en un lugar excepcional. Tanto ella como su hermana Leticia eran mujeres, maestras y del interior, tres rasgos que, ubicados en la década de 1930 resultan ajenos a las características más sobresalientes del intelectual latinoamericano de la época. Las hermanas Cossettini se asumieron en la producción, al interrogar los marcos establecidos para la educación desde una teoría y una práctica diferenciadas, y producir allí nuevos sentidos presentes en el modo en que cultura y escuela se entrelazan. Ellas aceptaron la invitación a ubicarse como intelectuales, al superar “por encima de la preocupación parcial de la propia profesión o genre artístico y comprometerse con las cuestiones globales de la verdad, el juicio y el gusto de su

tiempo” (Bauman, 1997, p. 10). Leticia era artista y Olga escribía y publicaba, no sólo trabajos referidos a su pensamiento pedagógico, sino también ensayos, artículos sobre la mujer, sobre política, etc. Este “plus” no constituía un anexo al magisterio, sino que se hacía presente en la tarea cotidiana de enseñar. Si bien la escuela tenía el mismo currículum que otros establecimientos de educación primaria de la provincia de Santa Fe, la organización de las actividades escolares alteraba las fronteras disciplinares entre las asignaturas tradicionales, cuyos saberes y prácticas se reordenaban en torno a salidas, excursiones o visitas. Al respecto señalaba Olga que la ciencia “no es casillero de materias aisladas”. Esto suponía una distribución de los tiempos y espacios diferente a la que caracterizaba a otras instituciones de educación elemental. El edificio escolar no constituía un límite; más allá de él, la naturaleza, el barrio, la comunidad, todo el entorno que rodeaba a la escuela, constituían fuentes en las que se nutrían las propuestas de enseñanza (Pacotti, 1992).

## B. Condición socioeconómica de las familias

Se analiza desde una perspectiva económica y de género de qué manera se sustentan las familias en su cotidianeidad, cómo es la supervivencia y por qué a pesar de las dificultades y pobreza en la que están insertxs, lxs niñxs asisten a la escuela. Las familias de lxs niñxs entrevistadas son mujeres y cuentan parte de su historia atravesada por una condición sexista y vulneración de sus derechos.

La pregunta que atraviesa parte de este apartado es la siguiente: ¿Terminaste la escuela primaria/secundaria? SI-NO, ¿Por qué? “No, hasta sexto grado hice” (Entrevista N° 7). “No, hice hasta segundo año en el Chaco. Tuve que trabajar y tuve a lxs chicxs” (Entrevista N° 12). “Yo soy de Paraguay, hice hasta tercero. A los 18 años vine a la Argentina y trabajé de ama de casa, en casas de familias. Y ahora también” (Entrevista N° 14). Por otro lado, en relación a las entrevistas mencionadas, es evidente la vulneración de derechos hacia las mujeres, en la responsabilización asignadas a las mismas en las tareas domésticas y en el cuidado de lxs niñxs en un contexto socio-político que refuerza las desigualdades de género. Se produce una feminización de la pobreza. Es necesario considerar que las migraciones hacia el interior de la Argentina y específicamente al barrio Bella Vista suceden de generaciones anteriores, por falta de trabajo y de educación, en la búsqueda de

una mejor calidad de vida. Aguilar (2011) sugiere la necesidad de considerar de qué modo las mujeres se encuentran cada vez más en el “frente de batalla”, y como la carga de la supervivencia familiar recae de manera desproporcionada sobre ellas. Rescatar la dimensión de la “feminización de la responsabilidad”, de acuerdo con la autora, tiene como objetivo transmitir la idea “de que las mujeres se encuentran asumiendo una mayor responsabilidad en hacerle frente a la pobreza” (Chant, 2005, p. 214) y que esta responsabilidad es invisibilizada y en muchos casos “instrumentalizada” por el diseño de las políticas. “Hay quienes migraron de otros países y se establecieron en el barrio conformando comunidades muy organizadas. Para estas familias la escuela asegura para su descendencia el borramiento de los modos lingüísticos que las diferencian” (Redondo, 2013, p.191). Como afirma Gil Araujo (2005) uno de los rasgos distintivos de las migraciones actuales es su paulatino proceso de feminización. La creciente presencia de mujeres en las corrientes migratorias internacionales se vincula con la feminización de la pobreza y la fuerza de trabajo. El empleo de las mujeres en la industria de trabajo intensivo y en el sector servicios es un aspecto clave de las transformaciones en la producción y el comercio global. En este sentido, las migraciones pueden ser interpretadas como una estrategia de resistencia de las familias y poblaciones a las condiciones de empobrecimiento y desigualdad creciente, resultado de los modelos de desarrollo implantados en las últimas décadas.

*“Yo tengo la pensión, y la mamá de ella cobra la asignación de la nena y el otro hijito. No tenemos trabajo, buscamos y no encontramos”* (Entrevista N° 7). En referencia al PIE<sup>43</sup> las familias se sustentan con aportes provenientes del Estado, trabajos transitorios y un porcentaje minoritario posee trabajos estables, otrxs están desempleadxs. Las Asignaciones Familiares -la más nombrada por las familias en las entrevistas es la AUH<sup>44</sup>- son indispensables para la subsistencia cotidiana, ante el contexto de precarización laboral de las familias. Como afirma Castel en el libro *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica*

---

<sup>43</sup> Proyecto Educativo Institucional de la escuela JC, año 2008.

<sup>44</sup> Como afirma Tirenni (2016) Asignación Universal por Hijo se implementa en el año 2009 por el Decreto N° 1.602 del Poder Ejecutivo Nacional. Posteriormente su implementación se reglamenta mediante la Resolución N° 393/2009 de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES), organismo responsable del pago de la prestación. La AUH está dirigida a menores de 18 años que no cuenten con otra asignación y que dependan de trabajadores informales cuyo ingreso no sea superior al establecido por el Salario Mínimo Vital y Móvil, desocupados que no estén cubiertos por el seguro de desempleo, monotributistas o trabajadores que forman parte del régimen especial de servicio doméstico. El objetivo fundamental su implementación para la protección social a niñas y jóvenes, fue elaborar e instrumentar una política pública masiva de reducción de la pobreza y favorecer a los sectores de menos recursos. En este sentido, ante la configuración de un mercado de trabajo precarizado y frágil, producto de largos años de destrucción y reducción de los derechos laborales (desde 1976 con la Dictadura y posteriormente en los noventa con la implementación de políticas de carácter netamente neoliberales vigentes hasta la crisis del 2001-2002), se había excluido a un vasto sector de trabajadores de los beneficios de la seguridad social.

*del asalariado (1995):*

La exclusión no es una ausencia de relación social sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo. Los "excluidos" suelen ser vulnerables que hacían equilibrios sobre la cuerda floja, y que cayeron (...). Pero entre la zona de vulnerabilidad y la de integración hay también intercambio, una desestabilización de los estables, trabajadores calificados que pasan a ser precarios, ejecutivos bien considerados que se convierten en desempleados.

*“Mi marido vende en la calle, y con las asignaciones. Este año me quedé sin trabajo, hace cuatro meses me quedé sin trabajo, antes trabajaba de empleada doméstica”* (Entrevista N° 12). *“Mi marido trabaja de carpintero, yo soy ama de casa ahorita y tenemos las dos nenas. La otra nena tiene 13 y viene a esta escuela”* (Entrevista N° 14). Anteriormente se hacía mención a la precarización y feminización del rol docente y en general a las trabajadoras en el ámbito de la escuela. Aquí se establecen los mismos estereotipos asignados culturalmente a la mujer, que la posicionan en una situación de desempleo o como segunda opción, responsable de las tareas domésticas. En las observaciones realizadas, quienes buscaban a la salida de la escuela eran las mujeres, aquí también se puede observar como nuevamente se les asigna el rol de cuidadoras. Siguiendo a Gattino y Aquín (1999) la emergencia de hogares a cargo de mujeres está asociada al fenómeno de feminización de la pobreza, puesto que a la mujer le resulta muy difícil resolver su situación laboral de manera que no sea a través del empleo precario. La representación social del rol de la mujer íntimamente atado a la reproducción (biológica y cotidiana) produce la opinión y la imagen de mujer sostenedora de la familia, en este caso de la economía familiar, despersonalizando a la mujer de sus propios derechos, deseos y necesidades de autorrealización.

### C. Problemáticas sociales de lxs niñxs visibilizadas en la escuela

Múltiples son las problemáticas que se inscriben en la escuela, sin embargo las de mayor visibilidad son las que atraviesan lxs niñxs, ya que como mencionamos con anterioridad, esta escuela particularmente trabaja con la población que viene de Barrio Villa Banana. Si bien damos cuenta con anterioridad que por un lado hay una presencia del Estado Provincial en el ámbito educativo a partir de la asignación de políticas sectorializadas, es

posible analizar cómo el Estado interviene de manera fragmentada en el área de niñez en general. Aquí se presentan muchas de las problemáticas sociales que atraviesan actualmente lxs niñxs.

*Maestrx G: “La droga, hay otras problemáticas que están pero son más invisibles, aunque no de menor gravedad. Pero ver cara a cara el narcotráfico por situaciones en el que lxs padres no lxs han venido a buscar o donde lxs chicxs mismos son “mulitas”. Esa problemática es lo que más te conmueve, lo que más te asusta” (Entrevista N° 2). Maestrx N: “Otra de las problemáticas son las trayectorias interbarriales por cambio del adulto referente del niñx, familias que se trasladan por el narcotráfico y las amenazas. Este año hay una familia que hace que no venía dos años, reiteradas veces se llamó al equipo socioeducativo, se trabajaron con lxs supervisorxs y en conjunto con el centro de salud Maradona, se hicieron visitas y estudio de la problemática de manera conjunta. Estxs niñxs vivían encerradxs porque estaban amenazadxs y de ninguna manera iban a exponer a sus hijxs, no querían hacer la denuncia por temor y este año se mudaron y firmaron un acuerdo con el equipo socioeducativo de retomar la escolaridad...” (Entrevista N°6). Lxs maestrxs evidencian diariamente lo que padecen lxs niñxs en un contexto de vulnerabilidad y desprotección del Estado. Estas situaciones interpelan subjetivamente a lxs maestrxs, provocando preocupación y malestar. Las infancias que asisten a la escuela llevan adelante una vida cotidiana similar a la de lxs adultxs, ya que luchan constantemente por asegurar sus medios de supervivencia. Lxs sujetxs se independizan a temprana edad. La brecha entre lxs adultxs y lxs niñxs se ha acortado cada vez más, debido a los procesos de globalización, privatización, políticas de corte neoliberal que han producido una importante exclusión social, aumento de la pobreza y marginación social. Uno de los trabajos que realizan las familias son el narcomenudeo también ligado a la supervivencia y al trabajo cotidiano, sin embargo esto presenta graves riesgos para lxs mismxs, conlleva así otras problemáticas. Una de ellas es la deserción escolar que se produce por los traslados interbarriales debido a las amenazas. Como afirma Duschatzky (2015) la aleatoriedad como concepto da cuenta de los contornos de un espacio social de profundo dramatismo o de encandilante visibilidad. La aleatoriedad irrumpe en las escuelas, en tanto vivida como peligrosa y amenazante, es percibida como violencia, cuando la existencia presenta variadas interrupciones. La percepción de una violencia que ataca los núcleos vitales de la cotidianeidad resulta de un complejo de fuerzas reales e imaginarias. La violencia es una forma de multiplicar la dispersión inicial en la que nos encontramos como efecto de la ineficacia vinculante de las instituciones. Se encuentra en lo cierto Redondo (2015), ya que considera a las infancias como trabajadoras,*

imágenes predominantes en las sociedades latinoamericanas, diferentes formas de explotación se hacen presentes en lxs niñxs: mendicidad, prostitución, formas veladas de trabajo esclavo, etc. La calle como lugar de lo social constituye el cotidiano de lxs mismxs.

*Maestrx G: “La vulnerabilidad social, desde el abandono, el hambre, la violencia, el abuso de poder. (...) Me tocó unx chico que fue lavadero.”* (Entrevista N° 10). *Maestrx M: “Hay mucha hambre, lxs chicxs concurren al comedor más frecuentemente y hay más cantidad de chicxs que asisten que años anteriores. La demanda ha subido mucho. Y muchxs padres de alumnxs detenidxs, mucha violencia familiar”* (Entrevista N° 3). *Maestrx S: “La vulnerabilidad social. Por ejemplo en la salud, en la alimentación sobre todo en lxs más chicxs. Lxs más grandes vienen solxs al comedor, a lxs chiquitxs los tenés que traer y lxs padres no siempre los traen...”* (Entrevista N° 9). *Maestrx F: “Hoy en el aspecto económico más que nada, de un año para el otro. El año pasado lxs chicxs venían de una forma alimentados y fue creciendo la demanda al comedor y ahí ya vas viendo la precariedad que hay en lo económico. Al comedor asisten sólo lxs niñxs, si cuando hay algunx enfermxx lxs padres vienen a buscar la ración para esx niñx”* (Entrevista N° 1). *Maestrx S: “A través de los materiales que tienen que traer, de la ropa de lxs chicxs, te das cuenta que no lo pueden comprar, se nota en que cuando pedimos el manual no los traen. El año pasado tuvimos doce chicxs sin libro, o sea que se notó el impacto económico”* (Entrevista N° 4). *Maestrx N: “Lxs padres están atravesando la falta de trabajo, que las asignaciones no les alcanza, resulta difícil para organizar viajes, pedir un libro, un manual está complicado. También están los traslados barriales porque son amenazadxs o paso algo con el narcomenudeo”* (Entrevista N° 6). *Maestrx S: “Los recortes se notan. Nunca vi en los nueve años que estoy trabajando tanta pobreza como este año, lxs chicxs que vienen sin comer. Nunca tuve un conflicto con lxs padres. Viene un papá de la cárcel porque me quería conocer y me dijo “Seño, ¿quién le va a dar trabajo a un ex-presidiario?”. No tienen esas posibilidades, si bien el empleo escasea muchísimo, más aún en las personas que estuvieron presas”* (Entrevista N° 11). Todas estas problemáticas se enmarcan en una desigualdad económica y social estructural generadora de pobreza. Las múltiples manifestaciones como el trabajo precarizado, trabajo infantil, desempleo, abandono y ruptura de lazos familiares (ligado a otras problemáticas de lxs adultxs), el hambre o la desnutrición, distintas formas de violencia, producen una fragmentación de las identidades de lxs pibxs. Se visibiliza un corrimiento de las políticas sociales en protección a las familias y a lxs niñxs en particular. El aspecto económico y social de las familias impacta en la población de niñxs que asisten a las escuelas, en cuanto al aprendizaje no se cuentan con los elementos necesarios, hay mucho

hambre y otras problemáticas que condicionan a la escuela toda. Como afirma Redondo y Thisted lxs pibxs que hoy habitan en la Argentina y viven en los márgenes, ocupan los bordes. Este pasaje entre el adentro y el afuera de la exclusión constituyen identidades fragmentadas, sujetas a múltiples determinaciones. Existe una condición fronteriza que sería constitutiva de nuevxs sujetxs sociales. “Si se consideran todos los factores asociados a la pobreza (aumento del trabajo infantil, deterioro en la atención de la salud, menores oportunidades de permanencia en el sistema educativo), resulta evidente lo lejos que el Estado está de asegurar la efectivización de los derechos, que paradójicamente, han hegemonizado la retórica de las organizaciones y las políticas orientadas a la infancia” (Diker, 2008, p. 56).

*Maestrx N: “(...) las problemáticas de violencia de género respecto a las restricciones de acercamiento que traen las madres para que lxs padres no se acerquen a la escuela. Acá a la vuelta estaba el hogar de protección de mujeres, pero lo trasladaron al ser conocido...”* (Entrevista N° 6). *Maestrx M: “A una niña la violaron, pero desde el Estado no se hace nada. La nena no está más en la casa, porque la abuela hizo algo, y la escuela sola no puede hacer nada porque es muy peligroso. Mamás que fueron abusadas un montón”* (Entrevista N° 11). Distintas formas de violencia se visibilizan como el abuso de poder, abuso sexual y violación a las niñas, los golpes y violencia que sufren las mujeres en general, está ligado a un sistema patriarcal. Hay una ausencia de garantía de políticas de género que protejan a las mujeres en general (adultas y niñas) de esta problemática. La violencia de género fue de gran visibilidad en la escuela en los años anteriores, debido a que a la vuelta de la misma se encontraba el hogar de protección de mujeres que llevaban a lxs niñxs a esta escuela. También se percibía la violencia de género que involucraban a lxs niñxs de la escuela, ya que dejaban de asistir porque quedaban únicamente las madres quienes podían acompañarlx a la escuela y esto ponía en riesgo el encontrarse con el agresor y transgredir la prohibición de acercamiento que tenían. Estas situaciones ponían en un constante malestar a lxs actorxs educativxs, ya que estaban en constante miedo de que aparezca el agresor. “A diferencia del feminismo histórico que cuestionó las prácticas de poder formal discriminatorio, de instituciones y de gobiernos, el Movimiento de Liberación de la Mujer identificó al varón como el opresor, que por tanto, estaba en casa. Este enfoque significaba que se entendía que el ejercicio del predominio masculino patriarcal se ubicaba en el hogar y a través de relaciones estrechas y afectivas de la mujer con su opresor. Se trataba del marido o el padre al cual las mujeres se sentían unidas con lazos amorosos y afectivos” (Nash, 1999, p.180-181). “Cuando en 1993 la ONU aprobó la Declaración sobre la eliminación de la

violencia contra la mujer marcó un hito histórico por tres razones fundamentales. En primer lugar, situó la violencia contra las mujeres directamente en el marco de los Derechos Humanos. La Declaración afirma que las mujeres tienen derecho a disfrutar igualmente de todos los derechos y libertades fundamentales, incluidos la libertad y la seguridad de lxs sujetxs, el derecho a no ser sometidas a tortura, ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes y a que este derecho sea protegido. En segundo lugar, amplió el concepto de violencia de género para que reflejara la realidad de la vida de las mujeres. La Declaración no sólo reconoce la violencia física, sexual y psicológica, sino también la amenaza de dicha violencia y la aborda tanto dentro del contexto familiar como dentro de la comunidad. También hizo hincapié en la violencia perpetrada o tolerada por el Estado. El tercer aspecto fundamental fue resaltar que la violencia contra las mujeres está basada en el género. La Declaración refleja que la violencia de género no es fortuita o casual, que el factor de riesgo es ser mujer” (Varela, 2008, p. 69).

#### D. Asistencia a lxs niñxs

Las políticas de asistencia juegan un rol fundamental a la hora de asegurar la supervivencia de lxs niñxs, el presupuesto que envía el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe mensualmente para sostener los comedores escolares garantizan la ración diaria para lxs niñxs. Sin embargo, nuevamente, nos habla de un Estado que como desde los inicios del neoliberalismo interviene a través de políticas fragmentadas para “salir” de la emergencia en la que se encuentra la pobreza. Por otro lado se establecerá la diferencia entre asistencia y asistencialismo, ya que estos son conceptos confusos que delinear el imaginario social y a su vez las tareas cotidianas de lxs actorxs referentes educativxs.

Otra de las preguntas realizadas es: ¿Qué pensás acerca de “Las escuelas no solamente enseñan sino también asisten”? *Maestrx F: “Que no correspondería porque no es el trabajo específico de la escuela. Para eso está trabajo social, no para asistir sino para darles a lxs chicxs las herramientas para que no quede en un asistencialismo. No hay políticas sociales que aborden estas cuestiones y desde la educación podés hacer muchas más cosas. Sin educación no podés lograr que la gente que más necesita pueda salir adelante”* (Entrevista N° 1). *Maestrx S: “El trabajo del maestrx es también asistencialista, es la realidad en la vivimos, acá conseguimos un par de zapatillas, pedimos turno en el médico,*

*cualquier demanda o necesidad se atiende, muchas veces ponemos plata de nuestro bolsillo”* (Entrevista N° 9). *Maestrx G: “Se desdibuja la práctica docente, pero en realidad tiene que estar repartido en las dos cosas. Muchas veces se atrasa la enseñanza para asistir. Lxs docentes nunca llegamos a dar todo el programa del año, siempre pasan un montón de cosas y tampoco los podes apurar a lxs chicxs. Se asiste dándoles a lxs chicxs lo que necesitan, se hacen muchas donaciones de la maestra hacia lxs chicxs desde un abrazo hasta cosas materiales...”* (Entrevista N° 10). En estos relatos se presenta una confusión entre asistencia y asistencialismo. Estas categorías implican una confusión en lo que significa ser docente en la escuela. Si pensamos que lxs docentes trabajan en escuelas públicas, son parte ineludible del Estado, es así que se deben garantizar los derechos de lxs niñxs, para esto es pertinente adherir, conocer e intervenir desde un paradigma de derechos humanos. Hay políticas de asistencia dirigidas a lxs niñxs que son importantes no desconocer. Por otro lado se produce un imaginario por algunxs actorxs educativxs sobre la práctica del/la trabajadorx social que no coincide con lo que nuestra profesión realmente hace. Esto genera un malestar al interior de la profesión. El primer abordaje teórico es realizar una distinción entre los distintos paradigmas: por un lado al hablar de asistencia y al hablar de asistencialismo. Alayón en su libro *Asistencia y asistencialismo* (2008) considera la asistencia como:

La asistencia involucra dos ideas: el reconocimiento de derechos sociales conculcados y la reparación de plena cobertura de los problemas sociales. Esto aún no implica la afectación profunda del tipo de relaciones sociales predominantes, pero si posiciona al quehacer profesional en la línea de generación de cambios hacia la construcción de un origen social distinto. El asistencialismo se presenta-en apariencia-como una ayuda (aunque mínima) a los sectores necesitados, pero-en esencia- representa una inversión en seguridad para los propios sectores dominantes. Como todos sabemos, en ocasiones conviene resignar algo para después no tener que perder más. Cada vez le quitan más y le devuelven menos. (...) Repartija mínima y control ideológico-político hacia la reproducción del orden social imperante, constituyen la esencia misma de las propuestas asistencialistas. En esta opción conservadora, se posicionan los sectores tradicionales (viejos y nuevos) de la profesión. El reconocimiento de las necesidades populares como derechos sociales conculcados, no es lo mismo que ayuda social escasa y optativa, en la línea de la "filantropía" interesada. Reivindicamos la asistencia como reapropiación y como recorte de las ganancias de los sectores dominantes. Simultáneamente reivindicamos la asistencia y la organización, en la perspectiva de cambios estructurales en pos de la justicia social. En suma, asistencia y

transformación; pero precisamente para que la asistencia abandone el sesgo asistencialista, el eje tendrá que ser la transformación desde la perspectiva y los intereses de las mayorías históricamente subordinadas.

Siguiendo a Redondo y Thisted (1999) el asistencialismo en las escuelas no sólo no alcanza a dar respuesta a estas necesidades de alimentación, vestimenta y salud sino que además compromete en un fuerte esfuerzo compensador a quienes protagonizan la vida cotidiana de las escuelas: padres, docentes, directivxs, etc. Este “plus” compensatorio que aporta la comunidad es naturalizado de tal modo que no sólo no se lo reconoce como tal, sino que dificulta la construcción de demandas hacia el Estado. Como segundo abordaje teórico, y considerando los prejuicios que se les asigna a la profesión de Trabajo Social es necesario mencionar a Yara Frizzera Santos (2001). La misma afirma que existen diferentes representaciones acerca del quehacer profesional. Por un lado, desde la población, actorxs institucionales el imaginario es construido a partir de sus deseos, necesidades, inquietudes, intereses, prejuicios que lo motivan desdibujando así la frontera de nuestra identidad profesional. Es decir, como propone la autora, el malestar de unx profesional afectado por grandes dramas humanos se confronta con las enormes distancias que lo separan entre lo que él/ella puede efectivamente y concretamente hacer de lo que se espera que él/ella haga.

*Maestrx N:* “Es una realidad, por ejemplo nosotrxs tenemos un comedor escolar y en los últimos años vienen más chicxs a comer, incluso apenas llegan lxs chicxs quieren tomar la leche o repetir la copa de leche. Sabemos que en esta coyuntura la asistencia es algo que necesitamos” (Entrevista N° 6). Se considera al comedor escolar dentro de una política asistencial. Esto es necesario ante un corrimiento del Estado Benefactor, y es importante para atender el derecho a la alimentación de lxs niñxs -atender y no garantizar, porque la alimentación que ofrece el comedor no garantiza que tengan cubierta la alimentación diaria-, sin embargo es una política dirigida para que lxs niñxs puedan seguir asistiendo a la escuela. “Educar entonces es educar para la acción colectiva y democrática. Este es el contexto que da sentido a la construcción -por parte del Centro Educativo- de espacios y dispositivos que fortalecen disposiciones a actuar comprometida y políticamente” (Pavcovich, 2009, p. 60). Por su parte Antelo (2008) afirma que la enseñanza y asistencia no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Asistir es responder, estar presente en algún lugar. La fuerza se utiliza en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otrx, a través de la enseñanza de conocimientos. “A diferencia del supuesto que enuncia el mito de que las escuelas pobres han dejado de enseñar para asistir, sostenemos que la escuela no deja de enseñar para asistir sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste”

(Redondo y Thisted, 1999, p. 180).

*D: “Muchxs chicxs no reciben una buena alimentación, algunxs ni comen. Hace como veinte años que está el comedor”* (Entrevista N° 5). “La presencia del comedor constituye un indicador de pobreza de la escuela y constituye un factor de diferenciación entre los establecimientos” (Tenti Fanfani, 1993, p. 75). Como afirma Redondo y Thisted (1999) la impronta del momento del comedor en las experiencias de lxs niñxs no es neutra sino que lxs interpela como futurxs ciudadanxs y configura modos específicos de relación con el Estado. El Estado concentra y focaliza su atención en aquellos grupos sociales definidos como ‘más vulnerables’ reduciendo la extensión y la calidad de los servicios que brinda.

*D: “Hay más chicxs que vienen a la escuela, por eso vienen más a comer. Lxs que ya vienen comidxs no comen, sólo acompañan, por ahí se llevan alguna fruta y entran por adentro de la cocina, no por la sala del comedor”* (Entrevista N° 5). Como afirma Tenti Fanfani (2011) a partir de la década de los 90 el empobrecimiento y la exclusión masiva se juntaron con una masificación de la escolarización de lxs niñxs y jóvenes. Hoy las nuevas generaciones argentinas son más pobres y al mismo tiempo están más escolarizadas. Siguiendo a Redondo (2013) de acuerdo a las investigaciones realizadas demuestra la pérdida de la soberanía alimentaria de los grupos populares, junto con ello la ausencia del momento de las comidas en familia. “El hogar, en su sentido literal, el fuego común que da calor y permite preparar la comida familiar, como imagen focal de la familia, va perdiendo su lugar cuando no hay ni olla ni fuego, y lxs chicxs van a comer al comedor” (Jelin, 1998, p. 103). Estas realidades reflejan una mirada sobre los grupos familiares vinculada a la existencia de “una cultura de la pobreza”.

*D: “Hace como veinte años que está el comedor”. D: “Lo que manda la Nación y la Provincia”* (Entrevista N° 5). La cobertura de las necesidades de alimentación se provee en un marco asistencial de política educativa compensatoria, tanto el Estado Provincial y Nacional aseguran los recursos para el comedor. La Ley N° 13.296 de la Provincia de Santa Fe implementada en el año 2012 establece la actualización periódica del monto de las raciones diarias asignadas a las escuelas dependientes del Ministerio de Educación y Privadas Incorporadas al ámbito oficial, para la atención de los servicios de Comedor Escolar y Copa de Leche, de acuerdo a la variación del índice de Precios al Consumidor de la provincia de Santa Fe, que publica mensualmente el Instituto Provincial de Estadística y Censos. La actualización se realizará dos veces al año, en los meses de marzo y julio de cada ciclo

lectivo, coincidiendo con el período posterior a los recesos escolares.<sup>45</sup> Siguiendo a Andrenacci (2006) el nuevo Estado asistencialista de los años '90 se trataba del resultado de la crisis global de modelo social de acumulación y de los intentos por contrarrestar sus efectos. El modelo emergente “neoconservador”, había puesto en marcha un nuevo dispositivo legitimador en el que las políticas focalizadas (con todos sus efectos en deconstrucción de ciudadanía social) ocupan un lugar hegemónico. Como afirma Tenti Fanfani (2011) las políticas compensatorias existentes merecen un examen crítico en la medida en que no logran romper con los círculos viciosos de la pobreza social y escolar. En mayor medida, casi todos los Ministerios de Educación lograron desarrollar políticas educativas compensatorias usando para ello recursos nacionales y préstamos internacionales. Estas tienen dos criterios básicos, por un lado beneficia a lxs estudiantes y sus familias y por el otro a los establecimientos escolares y sus agentxs. El objetivo que persiguen es aportar recursos materiales o financieros (becas, comedor escolar, transporte escolar, equipamiento didáctico, mejoramiento edilicio) o desarrollar las capacidades, valores y actitudes de lxs sujetxs (formación de docentes, competencias de gestión de lxs directorxs, capacidad de gestión de las familias).

### 3. La escuela: creación de estrategias ante una coyuntura de pobreza

Denominamos estrategias escolares al conjunto de tareas, muchas acordadas, colectivas y/o diseñadas por las políticas socio-educativas que realizan lxs actorxs referentes educativxs para cuidar los derechos de la población de niñxs que cotidianamente asisten. Se crearon analizadores acorde a lo que fue surgiendo en las entrevistas y en las observaciones a la escuela JC. Estos los identificamos como: redes entre la escuela y las instituciones sociales, Educación Sexual Integral, espacios de formación para lxs maestrxs.

---

<sup>45</sup> Para más información visitar Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias\\_educ?nodo=222616](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=222616)

## A. Estrategias de la escuela que atienden los derechos de lxs niñxs

La creación de distintas dinámicas parten del Proyecto Educativo Institucional por un lado y por el otro de la Ronda de Palabras de la escuela JC, dos dispositivos creados a nivel provincial que generaron en las escuelas una mayor participación democrática, así como también una prevención y concientización de las cuestiones sociales que atraviesan a lxs niñxs. Además se pone en juego la creatividad/creación de estrategias de lxs maestrxs que acompañan los tiempos de lxs niñxs acorde a sus posibilidades, las mismas son posibilitadoras de fortaleza, atendiendo así sus derechos.

*Maestrx M: "...Por ejemplo con esta nena que el padrastro la golpea, trabajo con ella los valores, las fortalezas, el autoestima mil veces. Creo que primero tenés que hacer un cimiento antes de hacer la torre. Nunca decir que no puede el/la chicx. Él/ella puede. Superan ampliamente mis expectativas"* (Entrevista N° 11). Lxs maestrxs trabajan con niñxs que atraviesan situaciones de extrema complejidad. Desde la educación, se trabaja de manera dialógica y vincular, fomentando la escucha y la opinión. Por otro lado es necesario elaborar desde la escuela la historia personal de las situaciones de lxs niñxs para tener un conocimiento más acertado de la problemática, y saber a quién derivar la situación o trabajar en conjunto de ser posible. Es necesario que todo quede por escrito para luego dar lugar a reflexiones. "Los maestros nunca trabajan con simples 'aprendices', sino con niños que son sujetos totales, hijos con padres o sin ellos, ricos o pobres, bien alimentados o mal alimentados, sanos o enfermos. Cada característica social o personal del niño puede constituirse en una fuente de dificultades y de oportunidades en su proceso de aprendizaje" (Tenti Fanfani, 2011, p. 245). Como afirma Puyana y Barreto en el texto *La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa* (1994):

El recuento de la vida es un medio para el conocimiento de cada mujer u hombre que la protagonizan, de sus gustos, sus preferencias, sus sensaciones, su interacción con el momento en que se desenvolvían los acontecimientos, el lugar y sus procesos. La narración y la reflexión sobre las vivencias hacen posible el encuentro entre el tiempo del sujeto y el tiempo del mundo, entre la finitud de la vida personal y la infinitud de la historia humano social. Permite identificar la relación entre la realidad y la fantasía, donde lo imaginario se percibe como real, en cuanto universo de símbolos y representaciones que al traducirse en lenguaje, dan prueba de su existencia (p.188).

*"... Abajo tienen patio, pero arriba tienen sólo las galerías, de vez en cuando nos*

*cruzamos a la plaza porque a veces necesitan más espacio. Nuestros grados recorren la ciudad, pedimos el transporte, la K por ejemplo te deja pasar gratis, casi siempre vamos en colectivo de línea. Años pasados hemos hecho campamentos y este año a Entre Ríos pero tenemos que juntar plata por ejemplo vendiendo pizzas, rifas. Lxs padres pagan algo, siempre se comprometen a pagar, la idea es que vayan todxs, sino se hace lo posible para hacerlo, y a ellxs les gusta, somos promotorxs de salir. Siempre se hace lo mejor que se puede” (Entrevista N° 9). Maestrx N: “Las rondas de convivencia son un eje transversal, son un espacio que lo buscan, que lo piden, es de circulación de la palabra y ahí surgen proyectos aquellos que les interesan. Hay algo que nos cuesta por el tema económico y es que ellxs salgan de la escuela y se apropien de los espacios públicos, del tríptico de la infancia, del acuario, se hacen salidas porque lxs chicxs no tienen oportunidad de ir en familia, vamos en colectivo de línea o pedimos donaciones. La idea es viajar, que puedan recorrer y que puedan conocer su espacio como ciudad, la ciudad es de ellxs” (Entrevista N° 6). Los espacios de la escuela son pequeños y es difícil realizar actividades que impliquen apropiación del espacio de manera “más libre”, teniendo en cuenta la cantidad de niñxs que asisten a la escuela. Por esto se inscriben nuevas prácticas sociales propuestas por lxs actorxs sociales referentes de la escuela. También se puede pensar que estas nuevas estrategias rompen con la dinámica del aula, brindando la oportunidad para que lxs niñxs conozcan los espacios públicos y tomar conciencia de la identidad como ciudadanxs. De manera organizada y solidaria, hasta estratégica se intenta concretar los objetivos.*

Como afirma Tenti Fanfani (1993) para que la escuela sea “interesante” para lxs niñxs es preciso que salte la cerca del tiempo y el espacio escolar. El tiempo de la escuela debe estar integrado con el tiempo de la propia experiencia infantil. Además, las actividades pedagógicas deben trascender el espacio físico de la escuela para incursionar en bibliotecas, estadios deportivos, espacios públicos, etc. “El buen maestro está siempre dispuesto a incorporar nuevas técnicas y procedimientos a su caja de herramientas. Pero la herramienta sola no soluciona ningún problema. Uno puede aprender el uso de una técnica. Otra cosa es aprender a usarla, es decir, saber cuándo, en que caso y hasta qué punto usarla, como combinarla con otras herramientas, etc. Dada la abundancia de soluciones pedagógicas que tienden a ser presentadas como dotadas de validez universal y excluyente, es preciso desarrollar una actitud abierta, pero crítica” (Tenti Fanfani, 2011, p. 245).

*Maestrx M: “... Esta nena vivía con la tía, porque se la dio el juez, el padrastro la súper golpeaba, no tiene visión en un ojo. Hoy no sé si me interesa que escriba, hoy me interesa que ella esté bien. Hoy logra entrar al salón, no tiene tijera, no tiene lápiz, pero*

*busca entre lxs compañerxs que le presten. Lxs directivxs son excelentes en la escuela, yo por ejemplo tengo un nene que no escribe, no logra agarrar el lápiz, compré plastimasa, todo para que pueda empezar a progresar en la motricidad fina. Intento hacer lo que puedo, pero no es fácil lograrlo, hay que dedicarle tiempo. Con este nene trabajo más como si fuera de jardín de 4 y 5 de lo que es propiamente de primer grado. Se valora el proceso del/la chicx, no me rijo tanto por los contenidos obligatorios. El progreso de cada chicx con lo que puede es lo más importante que lo que tiene que cumplir con lo que se pide en el programa. Por ejemplo una chica de tercer grado que no lograba escribir su nombre y a fin de año logró escribir una oración, entonces para ella fue todo un logro. No soy unx maestrx que toma evaluación, porque si aviso que tienen evaluación se ponen nerviosos y entre que comen poco, que tienen discusiones en el barrio, es preferible no tomar evaluación, salgo que me exijan”* (Entrevista N° 11). En este relato se establecen las dificultades con las que lxs maestrxs conviven en el cotidiano, y como frente a estas cuestiones acompañan el proceso de lxs niñxs, creando estrategias acorde a sus necesidades. Las problemáticas sociales por las que atraviesan lxs niñxs en muchas ocasiones se evidencian en la limitación del aprendizaje “en tiempo y forma”. Frente a esto se conforman relaciones superadoras entre maestrxs y niñxs que establecen una propia impronta, en el aprendizaje lxs maestrxs acompañan el tiempo de lxs sujetxs. El tiempo del aprendizaje es fundamentalmente un tiempo lúdico, que genera sus propias reglas sociales de producción diferenciada y de comunicación comprensiva. Siguiendo a Tenti Fanfani (1993) es a la escuela a quien le corresponde adaptar sus procesos y formas institucionales a las características y exigencias de lxs educandxs. No se trata de reasignar, sino de producir los recursos que verdaderamente se precisan para dar más y mejor educación a quienes más necesitan. Pero como no existe “el” recurso pedagógico apto para todas las situaciones, sino que es preciso producir tantas estrategias pedagógicas como configuraciones problemáticas existen, no queda más alternativa que alentar reformas institucionales, evaluar sus resultados y enriquecer los esquemas y saberes globales redefiniéndolos en función de las experiencias que vayan sucediendo.

*Maestrx F: “Y desde acompañarlxs hasta buscar materiales, buscar soluciones externas, en las internas, entre lxs compañerxs charlarlo. No queda solamente en el ámbito del aula. Lo que tiene el turno tarde es juntarse entre todxs y ver qué podemos hacer, y la dirección siempre nos acompaña. Dentro del aula se realizan talleres, proyectos que va más allá del contenido específico de la matemática o lengua, en el que se le brinda la posibilidad de charlar, se arma la ronda de convivencia para que circule la palabra, darles la posibilidad que expresen lo que sienten, lo que tienen ganas de hacer y proyectar durante el*

*año eso que ellos plantearon desde una salida hasta un abrazo porque está llorando el/la compañerx. Es un trabajo que no es planificado sino que se va dando de acuerdo a la problemática que surja (...) Actualmente tenemos un proyecto que se llama compartiendo sueños, que tiene que ver con los sueños a corto plazo, mediano plazo, largo plazo. Eso lo hacemos en general un viernes cada quince días que se trabaja todo el año”* (Entrevista N° 1). *Maestrx M:* “*Yo parto siempre de su cotidianeidad, no planifico con mucha anticipación porque necesito conocerlx. Por ejemplo el abecedario lo vamos a armar con ellxs, si en la CH quieren chapa se pone eso o en la R rancho, va a quedar así porque es lo que ellxs conocen”* (Entrevista N° 11). Se buscan modalidades de trabajo que implican romper con la estructura formal de enseñanza en el que maestrxs enseñan y estudiantes aprenden, tal cual a partir de la implementación del contenido. Sino que a la inversa, el aprendizaje es construido entre todxs, por un lado llegando a un acuerdo en común con lxs demás actorxs educativxs y por otro teniendo presente las necesidades y deseos de lxs niñxs. No hay una planificación formal y estructurada sino que varía acorde a lo que la cotidianeidad va mostrando. Lxs maestrxs adaptan el aprendizaje a la realidad social de lxs niñxs.

Se realizan distintas dinámicas y surgen relaciones más democráticas a través del abordaje del programa Ronda de Palabras de la Provincia de Santa Fe. El mismo surge en el año 2011 y su objetivo es “promover el ejercicio del pensamiento como práctica reflexiva y la comunicación de ideas en un ámbito de libertad y confianza”. El fundamento teórico-metodológico de esta propuesta se halla en los programas de Filosofías con niñxs que se aplican en diversas regiones del mundo desde la década del setenta, concebida la filosofía como actividad dialógica para el logro de un pensar crítico, creativo y ético, condición necesaria para una ciudadanía responsable.<sup>46</sup> Tal como afirma Greco (2007) es necesario crear otros modos de organización escolar en la que lxs maestrxs generen la apertura de otros espacios simbólicos, den lugar a nuevos pensamientos y aprendizajes colectivos, a la autonomía y a la libertad, libertad de pensamiento, de creación, de igualdad. Empezar a desestructurar lo que estaba estructurado, hacer hablar a lo que estaba silenciado, incluir lo que estaba excluido, cuestionar lo que estaba naturalizado. Al respecto, Freire (1987) considera que el/la educadorx ya no es sólo el/la que educa sino aquel/aquella que, en tanto educa, es educadx a través del diálogo con el/la educandx, quien, al ser educadx, también educa. Así, ambxs se transforman en sujetxs del proceso en que crecen juntxs. “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos

---

<sup>46</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa Ronda de Palabras. Para más información ver página web: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo (...) antes de luchar por una educación que, en tanto acto de conocimiento, además de abocarse a la enseñanza de los contenidos desafíe al/la educandx a aventurarse no sólo a hablar del cambio sino a comprometerse con él” (Freire, 2012, p. 52).

*Maestrx S: “Hacemos la ronda de convivencia, después el proyecto de que un grado más grande por ejemplo le leí a un grado más chico. Lxs chicxs estaban re emocionados con este proyecto. Año a año va cambiando, un año fue una obra de teatro, luego una dramatización, y el año pasado fue la lectura y la escritura mediatizada, pero eso dio lugar a otras actividades, fue como un disparador. Por ejemplo leímos una poesía que hablaba de la merienda, y después untaron la manteca que hicieron ellxs y merendaron (compartiendo lxs grandes con lxs chiquitxs) tostadas con manteca. Después otro encuentro hicimos licuado de banana partiendo del texto en relación a las frutas. Otro encuentro fue que lxs chiquitxs le dictan un texto y lxs grandes escriben, todo muy vincular. A lxs chicxs todo eso de hacer manualidades y arte les encanta. Y lxs de cuarto querían venir a mi salón a jugar con los juguetes con lxs chiquitxs. Se respetan mucho entre lxs compañerxs, el/la grande ayuda al/la chiquitx al que tiene una dificultad. Entre nosotrxs lxs maestrxs también nos llevamos muy bien, si algunx necesita algo ya se personal o del área nos ayudamos, están siempre lxs chicxs”* (Entrevista N° 4). Como menciona el Proyecto Educativo Institucional, en cuanto al aprendizaje se busca generar una red de correlaciones temáticas en todos los ciclos, las tareas se fundan en una lógica de descubrimiento que se orientan hacia la realización de un conocimiento productivo para que lxs niñxs-sujetxs sean lectorxs y constructorxs de la realidad en la que se encuentran inmersxs. Los contenidos a abordar permiten el desenvolvimiento de lxs niñxs en el presente y en un futuro, ya que se trabaja con el cuerpo y las energías, el espacio, la numeración, la ciudad, la narración, la exploración metódica de la realidad. Las técnicas que se utilizan y lo que más les agrada a lxs niñxs son los aprendizajes a través de la expresión corporal, la música, como por ejemplo interpretación de canciones, emitir sonidos, etc. Los objetivos de las mismas implican que lxs niñxs tengan un saber-hacer práctico mediante lxs cuales como sujetxs puedan actuar y modificar la realidad, también que puedan descubrir sus habilidades e inclinaciones vocacionales que definan la conexión con la realidad laboral y social.<sup>47</sup> Siguiendo a Anselmo Bitar (2000) en el año 1997 se crea el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), a través del cual “el Ministerio conocerá las realidades, posibilidades e intenciones de cada una de las instituciones de la provincia”,

---

<sup>47</sup> En referencia al Proyecto Educativo Institucional, año 2008.

proponiéndose a partir de ello “...adecuar los programas, proyectos y recursos ministeriales de acuerdo con las características específicas de cada institución”. El P.E.I cuenta con tres fases: la construcción experimentación de nuevo modelo de planificación y gestión escolar; la reelaboración, ampliación y validación del nuevo modelo de planificación y gestión escolar; la universalización y consolidación del nuevo modelo de planificación y gestión escolar.

Los distintos proyectos utilizan distintas dinámicas y técnicas variadas acorde a los intereses de lxs niñxs, esto posibilita que ellxs puedan descubrir sus fortalezas y potencialidades así como también construir recursos simbólicos. Lo vincular nuevamente se presenta como una de las estrategias que permiten la socialización entre lxs sujetxs del grupo escolar. “La escuela puede y debe preocuparse por desarrollar el interés y la pasión por el contenido del aprendizaje y para motivar el esfuerzo y el trabajo del educando. Estos no se pueden considerar como variable independientes, causales y externos a la institución escolar” (Tenti Fanfani, 1993, p. 101). Como afirma Pavcovich (2009) en las escuelas se generan prácticas que favorecen la participación popular, como herramientas de construcción de una ciudadanía activa, garantizando el acceso a procedimientos democráticos que habilitan la palabra, la capacidad de decidir y el respeto por los compromisos asumidos colectivamente.

*Maestrx G: “Acá vienen sabiendo que encuentran una realidad diferente, ellxs acá están muy contenidxs por eso a mí me gusta la escuela. La parte humana prevalece por sobre todas las cosas. No es solamente enseñar, acá sos madre/padre, psicólogx, doctorx, sos de todo un poco, termina el día y vos seguís pensando en ellxs. Yo no tengo familia entonces puedo poner de mi bolsillo para lo que necesitan. Ellxs tienen que estar a la par, uno no puede tener fotocopia y el/la otrx no. Lxs chicxs siempre que nos quieren contar algo lo pueden hacer fuera de la ronda de convivencia que se da en Formación Ética y Ciudadana. Hay algún hecho que se produce y hay que parar y escucharlx, eso es ESI, es transversal a cualquier área, en cualquier momento. Es muy raro que al/la pibx se le diga “che mirá después hablamos”. Salvo que sea un tema fuerte o muy íntimo que lleve tiempo para charlar. En el recreo generalmente nos sentamos a conversar”* (Entrevista N° 10). Como dice Tiramonti (2005) para muchxs de lxs docentes que establecen una relación con las capas más desprotegidas de la sociedad, la “contención” pasa por brindar un espacio institucional de protección social para aquellxs que habitan en territorios caracterizados por la desintegración. Contener es proteger momentáneamente a lxs niñxs de la violencia que caracteriza al medio social en el que habitan. En estas situaciones la escuela trabaja con la solidaridad y el fortalecimiento de la autoestima de lxs niñxs. La fortaleza se inscribe en la resiliencia de amplia implicancia en el campo pedagógico. La resiliencia se propone entender

como lxs sujetxs son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza. El contener esclarece la escasa presencia de organizaciones e instituciones en el entramado social capaces de proteger la existencia de lxs niñxs y jóvenes.

*Maestrx G: “(...) Hablamos del cuidado del cuerpo, de lo que significan las adicciones qué tipo de enfermedades acarrearán y demás. Ellxs te prestan mucha atención pero el entorno en el que viven es un poco complicado. Ellxs cuentan lo que les pasa, generalmente lxs más chiquitxs, a lxs más grandes les da vergüenza contarlo en general, pero de manera personal sí”* (Entrevista N° 10). Siguiendo a Zelmanovich en el libro *Contra el desamparo* (2003):

Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le permitan aprehenderla. Significa no llamarnos a engaño, no desconocer esa otra vulnerabilidad, a veces disfrazada. Como dice Arendt: “disfrazada bajo las ropas de una prepotencia que esconde esa otra prepotencia de la desprotección”.

Siguiendo a Cullen (1997) el formato escolar transversal refiere a la vinculación de los conocimientos escolares acorde a las problemáticas sociales. Las relaciones de la educación con el conocimiento determinan que la escuela es un lugar de aprendizaje, y estas relaciones son políticas, epistemológicas y de profesionalidad docente.

#### A1. Redes entre la escuela y las instituciones sociales

Los vínculos y relaciones sociales generadas al interior de la escuela producen sujetxs aliadxs y antagónicxs. En la posibilidad de constitución de sujetxs aliadxs dentro de la institución se configuran acuerdos, discursos y quehacer conjunto que motiva para sortear las dificultades que se producen en la escuela. Se analizará cómo la ausencia de equipos interdisciplinarios presiona y produce malestar en lxs actorxs educativxs. Las políticas socio-educativas y sus modalidades de intervención implementadas por el Estado Provincial no llegan a abordar las problemáticas sociales existentes en la escuela. La red interinstitucional creada en el barrio Bella Vista se encuentra presente, pero con una escuela que no puede

llegar a incorporarse a esta red.

*Maestrx N:* “...Si bien unx se ubica ideológicamente, no desconociendo todas las variables estructurales, de desigualdad social macro intentamos siempre no quedarnos con eso, sino que en base a las fortalezas del equipo de la comunidad (de lxs asistentes escolares, de lxs porterxs, de lxs compañerxs del equipo directivo, lxs docentes), intentando tejer un proyecto que sea superador de las dificultades. Sin equipo, solxs no se pueden lograr los proyectos, pero sí implica mucho trabajo al interior del equipo en la escuela, los vínculos interpersonales que son dificultosos pero estoy convencidx de que se puede” (Entrevista N° 6). El diálogo que establecen entre el equipo de actorxs educativxs de la escuela permite conocer y crear alternativas superadoras frente a situaciones insertas en un contexto socio-político complejo. Crean vínculos necesarios que permiten sortear las dificultades cotidianas. Como afirma Cullen en el texto *Crítica de las razones de educar: temas de la filosofía de la educación* (1997):

El desafío es operar una autonomía, capaz de gestionar bajo la ley misma de la institución escolar: socializar mediante el conocimiento, lo cual implica tener elementos no sólo para insertarse y relacionarse, sino también para cambiar los estilos y para poner mayor racionalidad en la economía, la política y la cultura. El trabajo escolar pasa hoy por el pensamiento complejo y por la autonomía institucional.

*Maestrx F:* “Nosotrxs tenemos el socioeducativo por un lado y también Secretaría de Niñez. Particularmente en nuestro grado hay un nene que es transexual. Primero se trabaja dentro de la escuela con directivxs y luego se pasa a una instancia mayor cuando no tenemos formas de abordarlo. Hay cuestiones de abandono de personas, vivir en la calle, llevarlo al hogar y que se escape, problemas psicológicos. Hay tanta demanda que el socioeducativo, el centro de salud, etc. que termina siendo poco el acompañamiento que puedes hacer porque no te dan los tiempos. El equipo interinstitucional se junta una o dos veces al año cuando hay alguna problemática en la que se necesita un acompañamiento más específico y se charla o se ve la manera de abordarlo. Se arma un proyecto o ver qué solución y vuelta le podemos dar entre todxs” (Entrevista N° 1). *Maestrx N:* “Trabajamos en red con el Centro de Salud Maradona, el médico generalista, lxs psicólogxs, la tocoginecóloga, la trabajadora social. Este año con ellxs nos propusimos abordar la planificación de ESI en tres encuentros anuales, después tenemos el análisis de casos con ellxs, después hay una ONG Luxemburgo que tiene un centro de día que van lxs chicxs a escolarizarse acá, después tenemos un CCB de Pellegrini y Lima que también tienen talleres en contraturno, de percusión, merienda, desayuno, hay dos psicólogas, dos antropólogas. Y el equipo socioeducativo que se conecta

*con los otros niveles de intervención” (Entrevista N° 6). Maestrx S: “Con el Centro de Salud Maradona, algunxs celadorxs que nos han dado algún aporte, problemáticas puntuales se trabaja con el equipo socioeducativo, Niñez” (Entrevista N° 9). Maestrx G: “Los equipos socioeducativos, el centro de salud, el club el libertador, se trabaja en red...” (Entrevista N° 10).* El trabajo en red es una opción de trabajo desde hace muchos años. Si bien se crean lazos interinstitucionales en un acercamiento con otras disciplinas, las mismas se realizan dos veces al año. La red interinstitucional es considerada cuando los recursos se agotan al interior de la escuela. Es casi nula la posibilidad de seguir las situaciones de lxs niñxs desde una mirada integral de lxs sujetxs. La escuela no cuenta con equipo interdisciplinario dentro de la misma. Se tiene como prioridad para la respuesta de las complejidades al equipo Socio-Educativo y a la Secretaría de Niñez. El tiempo es un fenómeno importante en este relato, ya que la falta del mismo para realizar reuniones interinstitucionales o de encuentro con las demás disciplinas es evidente. A la escuela en sí le dificulta organizarse e incluirse en la redes con las instituciones del barrio. La ausencia de la interdisciplina surge porque no ha habido una construcción a lo largo del tiempo necesitando un trabajo cooperativo entre equipo de docentes que acuerden con esta propuesta. Requiere además de una estructura institucional y curricular abierta y el debilitamiento de los límites entre disciplinas. Esto pone en evidencia que las dificultades de la constitución de la interdisciplina tiene obviamente una dimensión política (relacionada con cuestiones de poder), en la medida en que aquella perturba y cuestiona la hegemonía vigente de determinada disciplina. Parafraseando a Pogré y Krichesky (2005) la escuela trabaja desde un “cruce disciplinario”, ocurre cuando se utilizan elementos teóricos (referidos a teorías) o no teóricos (categorías, esquemas, clasificaciones, etc.) pertenecientes a otro dominio. Los elementos a utilizar son medios para lograr una finalidad explicativa, interpretativa, sintetizadora o de otra naturaleza; el fin no es el cruce mismo sino que remite a una segunda cuestión. El cruce disciplinario es un tipo corriente en la práctica docente. Es el desenvolvimiento de la docencia, ya que, quiérase o no, se está utilizando información o medios pertenecientes a otros ámbitos. “Las dificultades de la constitución de la interdisciplina tienen obviamente una dimensión política (relacionada con cuestiones de poder), en la medida en que aquella perturba y cuestiona la hegemonía vigente de determinada disciplina” (Pogré y Krichesky, 2005, p. 67). El trabajo interdisciplinario requiere condiciones organizacionales e institucionales. La organización y la disponibilidad de tiempo son consideradas algunas condiciones necesarias para este abordaje. Se necesita tiempo para estar en clase, y tiempo de reunión y planificación fuera de la clase. En relación a las autoras Pogré y Krichesky (2005) la interdisciplina se vincularía y expresaría una reformulación del

modo de acceder al conocimiento pedagógico. Esto supone admitir que la teoría pedagógica se vuelve interdisciplinar porque la propia vivencia de la realidad social y educativa lo es. “En el trabajo interdisciplinar, exige la formación de un equipo de trabajo, lo que constituye una de las notas relevantes de la interdisciplinariedad. En este sentido, los equipos deben planificar y sostener una continuidad en sus intercambios; deben presentar una clara disponibilidad para el diálogo entre los investigadores; estos deben adoptar una actitud de reconocimiento a los desafíos propuestos por el equipo. Dicho intercambio presupone la diversidad de las disciplinas y debe posibilitar una integración sobre temas particulares, sin eliminar la identidad y autonomía de cada una de ellas” (Castorina, 1991).

Siguiendo a Rovere (1998) la red es importante ya que configura una base de vínculos, en una conexión entre sujetos que establece un proceso de actividad conjunta, construyendo la necesidad y la pertenencia a ella. Es un proceso que permite decir que pertenezco a algo más grande y no sólo a la institución en la que me encuentro inserto. Esta red resuelve solidariamente los problemas. Los sujetos van a recibir la misma “atención” en esta o aquella institución, ya que van a sentir el comportamiento solidario que configura toda esta red.

## A2. Educación Sexual Integral

Si bien para abordar la Ley de Educación Sexual Integral se requiere de un análisis más exhaustivo, se intenta descifrar de manera general su implementación. No es posible establecer conclusiones sobre su abordaje en la escuela, ya que se necesita analizar la perspectiva de género, que no es el motivo principal para esta investigación. Se realiza un abordaje a las temáticas que surgieron en las clases, las intenciones de los actores educativos sobre la misma, el conocimiento de estos últimos sobre los derechos de los niños en relación a las leyes de gran importancia para la garantía de la Ley de Educación Sexual Integral: la Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley de Identidad de Género y la temática que surge inevitablemente en las escuelas: la problemática del aborto.

*Maestra N: “Es un desafío que se está abordando en la escuela, pero ahora lo queremos hacer más nivel formal institucional e interinstitucional. Se trabaja ahora más de manera individual la ESI en el salón, con proyecciones, en la reunión de padres pero este*

*año lo queremos hacer más institucional, más sistemático. Ha habido situaciones de niñxs que nos han dicho que se sienten diferentes, conflictos de identidad, y que lo han podido decir en el aula”* (Entrevista N° 6). *Maestrx F: “En la ESI se trabaja violencia de género, por eso lo hemos escuchado, pero sino no es algo que salga todo el tiempo”* (Entrevista N° 1). La ESI está dirigida a las familias y niñxs, sin embargo queda ligada a un trabajo más individual, hablando sobre la misma en un tiempo y espacio determinado. Queda abierta la pregunta: ¿La ESI se aborda desde una perspectiva integral? Existe una ausencia de trabajo interdisciplinar e interinstitucional que si estaría presente permitiría una mirada más integral de la ESI y un abordaje adecuado, respetando así su normativa. Consideramos que la Educación Sexual es Integral porque no debe transmitirse de manera parcial o en alguna materia, sino que es transversal a lxs actorxs sociales pertinentes y es una perspectiva de derechos humanos que tiene que estar presente en todo momento. Queda abierta otra de las preguntas: ¿Cuál es el cuestionamiento que lxs actorxs educativxs le dan a las problemáticas de identidad de género y de violencia de género? ¿Cómo se trabajan las mismas desde su marco legal? ¿Sólo se visibilizan las problemáticas o hay junto con esto estrategias de abordaje? Por otro lado se puede afirmar el respeto y reconocimiento a las subjetividades y diversidad de niñxs. La escuela trabaja a partir del Programa de Educación Sexual Integrada “de ESI se habla”, es una propuesta educativa en la que Santa Fe fue pionera y reconoce sus antecedentes en la Ley Provincial N° 10.947 de 1993. En sintonía con la Ley Nacional N° 26.150, reconoce el derecho del estudiantado de todos los niveles, modalidades y tipos de gestión a recibir educación sexual integral libre de estereotipos y prejuicios. La escuela tiene la responsabilidad -y oportunidad histórica- de acompañar en este proceso de subjetivación sexuada, generando las condiciones para garantizar el acceso a conocimientos precisos, confiables, actualizados, acordes a cada edad y en línea con el plexo normativo vigente.<sup>48</sup> “La Educación Sexual Integral es, en potencia, una estrategia que contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niñxs y jóvenes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre sujetxs autónomxs. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanxs libres, saludables y responsables sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia” (Faur y Gogna, 2016, p.

---

<sup>48</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa De ESI se habla en Santa Fe. Para más información ver página web [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

195). En relación al aporte de las autoras la integralidad de la educación sexual expresa que la formación docente requiere no solamente la transmisión de conceptos y perspectivas teóricas sino, especialmente, la reflexión personal y observación de las situaciones cotidianas en las cuales intervienen como docentes. Es decir, desde este posicionamiento, para apuntar a la formación integral es necesario habilitar la problematización de diversas cuestiones en relación a los géneros, los derechos humanos y la interculturalidad. En relación a lo anunciado por lxs entrevistadxs, a la escuela asisten niñxs con identidad transexual, no se percibe un prejuicio a lxs mismxs, debido a que lxs referentes educativxs han podido superar la heteronormatividad, creando un vínculo acertado para que lxs niñxs puedan contar lo que les pasa, sienten, son. Siguiendo a Morgade (2006) el hablar de “heteronormatividad” según la cual lo no heterosexual forma parte de lo “anormal”, y por lo tanto aquello que no sigue la norma es lo anormal, lo rechazado, lo sospechoso o bien escondido, silenciado, reprimido. En esa categoría de clasificación quedaron identidades posibles: gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, intersexuales, y otras que van emergiendo. La heteronormatividad forma parte central del sistema patriarcal de valores y creencias. Existen hoy en día algunas leyes de altísima importancia: la ley de identidad de género, que habilita a lxs sujetxs a autodenominarse según la percepción y emocionalidad que su subjetividad habilite. La escuela también aborda prevención en violencia de género siguiendo a la ESI nombrada con anterioridad pero también, y no por eso menos importante, la Ley N° 26.485 vigente en nuestro país, la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres establece diferentes tipos de violencia: física, psicológica, sexual, económica y simbólica. Y describe distintas modalidades, según el ámbito donde se ejerza: violencia doméstica, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica, mediática e institucional. Apunta a modificar las conductas sexistas de manera transversal, desde la escuela, en el trabajo, en los medios, en los centros de salud, en la policía y en los servicios de justicia.

*Maestrx S: “Nosotrxs trabajamos todos los años ESI con lxs chicxs, es sistemático el trabajo. En mi caso séptimo y sexto lo trabajan juntos, se integran algunxs referentes del Centro Salud Maradona. Es progresivo, lo que aprenden en la primaria va ligado a lo que aprenden en la secundaria. Vemos algunos cambios como por ejemplo circula más la palabra, lxs chicxs perdieron más la vergüenza, se respeta bastante lo que cada chicx dice”* (Entrevista N° 9). Se considera como cambios en la implementación una mayor participación y la palabra circulante de lxs niñxs, también un mayor respeto entre los géneros, el poder decir lo que piensan y sienten es parte de una transformación social que garantiza los

derechos de lxs niñxs y también respeta lo nombrado en la Ley de Educación Sexual Integral. En la Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de lxs niñxs vigente en nuestro país se menciona que lxs niñxs pueden expresar sus opiniones como una opción. Pero para que puedan tomar sus propias decisiones, se debe asegurar que reciban toda la información y el asesoramiento necesario. Los lineamientos definen los objetivos de la Educación Sexual Integral del siguiente modo (CFE, 2008):

- 1) Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud de acuerdo a la franja etaria de los educandxs.
- 2) Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismx y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- 3) Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la anticipación de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas.
- 4) Analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social en vinculación con la temática de género.
- 5) Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- 6) Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

*Maestrx G: “Se habla del cuidado del cuerpo, los nombres de las partes del cuerpo, en séptimo grado el uso del preservativo, el cuidado para prevenir embarazos no deseados, las relaciones sexuales, ellos preguntan un montón, les interesa saber. Hubo mucha mala difamación de lo que era la ESI. Se da con juegos, actividades más lúdicas, se da algún disparador. Qué caricias son buenas y cuáles no, cuáles me gustan y cuáles no, qué secretos puedo contar y cuáles no, a qué tengo que decir y a qué no, para prevenir abusos sexuales en la familia y violencia. La ESI es algo progresivo. Hablar del tema de la menstruación, porque hay niñas que se asustan, que es algo que va a pasar, que no es nada grave, que nos permite el día de mañana ser mamá o no, si lo elegimos o no, pero no es una causa de temor, porque cuando lxs chicxs no saben el tema termina siendo una causa de temor. El tema polémico para hablar en clase es sobre el aborto, porque el grado está muy dividido entre chicxs que están a favor y en contra, mucha presión de parte de las familias de que no pueden matar al bebé. Pienso mucho en las chicas que pueden sufrir violación o han sufrido y que es necesario hablar de la legalización del aborto. La ESI tiene que implementarse desde la prevención para una niña no tenga que llegar a abortar. Es un compromiso de la*

*sociedad prevenir, sobre todo de lxs docentes que tenemos un más fácil acceso”* (Entrevista N° 10). En la ESI se trabaja para prevenir la problemática de violencia infantil (abuso, maltrato, etc.). Se reflexiona sobre el cuidado y respeto del cuerpo y del cuerpo del/la otrx, que también posibilita la concientización sobre la violencia de género. Se transmite la ESI desde una lógica del respeto por las opiniones y libertad de elección de lxs niñxs. La temática de la legislación del aborto no es algo de lo que se hable, por un lado por la resistencia y prejuicios que persisten en las familias y en lxs niñxs influenciados por las familias. Es muy difícil para lxs maestrxs abordar esta temática debido a los fuertes cuestionamientos. También falta un trabajo de desestructuración de los prejuicios en general por parte de todxs lxs actorxs sociales. Como anuncia la entrevistada y en relación las reflexiones, algunxs niñxs tal vez atravesaron o no violencia de género y en relación a esto una experiencia de aborto. Sin embargo hablar de esta temática sería muy importante para la prevención como también para la decisión acorde a nuestrxs deseos, necesidades. Hablar de nuestras sexualidades sigue siendo por hoy en las escuelas un tabú y también un desafío que hay que sortear para respetar las legislaciones vigentes y garantizar los derechos de lxs niñxs. Algunos de los objetivos de Ley 26.150 de Educación Sexual Integral son: promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud de acuerdo a la franja etaria de lxs educandxs. Presentar oportunidades para el conocimiento, el respeto de sí mismx y del propio cuerpo, con los cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en las necesidades, emociones, sentimientos y modos de expresión. Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la anticipación de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas. Acorde al Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150 la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en lxs educandxs el conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico etc.). Siguiendo a Lafforgue (2013) los contenidos que figuran en los lineamientos curriculares, así como en los diferentes materiales elaborados por el Programa de ESI, hay una ausencia de temas que son fundamentales, históricamente vedados en los debates públicos, y recién en los últimos años se han instalado en los medios, en el debate político, teniendo aún el carácter de “tabú”. Uno de estos temas es el aborto. El aborto en las escuelas circula, subyace, está omnipresente. Sigue siendo, en muchos casos, eso de lo que no se habla o se preferiría no tener que hablar. Una gran cantidad de docentes se refirieron al tema de la diversidad sexual como un tema difícil para trabajar, que genera dudas, y el aborto aparece aún más opaco. Permite pensar en las dificultades para “hacer

entrar” este tema en las escuelas, aún en momentos en que en otros ámbitos (los medios de comunicación, por ejemplo) se ha comenzado a abordar. Pugnamos por una educación que contribuya a que las jóvenes mujeres puedan pensarse a sí mismas como sujetas, soberanas en sus cuerpos, en sus sexualidades, en sus vidas. Que no se reproduzca la falsa dicotomía que nos presenta el patriarcado, y que opone maternidad/aborto: que ambas se piensen como caras de una misma moneda, donde lo que está en juego es el proyecto de maternidad: no la maternidad sacralizada del patriarcado, pero tampoco el estigma y la culpa para quien la rechaza, sino una maternidad que se elige libre, conscientemente y no es algo que sencillamente “sucede” o único proyecto posible de una mujer. Que las niñas y las jóvenes, las mujeres, puedan pensarse activamente construyendo su propio proyecto de vida, que puede o no incluir a la maternidad. Deborah Britzman (2001) plantea el desafío de la educación sexual, con el análisis de por qué la sexualidad es tan difícil ser discutida en el contenido escolar, debe también haber una disposición de lxs maestrxs para desarrollar su propio coraje político. La sexualidad tiene mucho que ver con la capacidad para la libertad y con los derechos civiles y que el derecho a una información adecuada sea parte de aquello que vincula a la sexualidad tanto con el dominio imaginario como con el dominio público. Para que las conversaciones se tornen incluso pensables en relación a la educación es preciso que educadorxs se vuelvan curiosxs sobre sus propias conceptualizaciones sobre la sexualidad.

*Maestrx M: “La buena predisposición de lxs padres, desde el cuidado, la higiene, el respeto, todos los años es diferente, porque cada grupo es diferente y tal vez te llevan a rumbos distintos para trabajarlo. No es lo mismo lo que se trabaja en primer grado que en séptimo. Nosotrxs trabajamos el cuidado del cuerpo, que nadie me puede tocar, si voy al médico, estar con mamá. Cada parte tiene su nombre. Al principio es todo un tabú, lxs chicxs y lxs padres lo toman bien. Es una ley y primero se les cuenta a lxs papás en las reuniones, contarles que es la ESI, como lo vamos a trabajar, también pensamos abordar la ESI junto a lxs papás en algunos días. Sacar los prejuicios por ejemplo que en la ESI se enseña como masturbarse o como tener una relación sexual, porque en realidad eso no es. Nunca me pasó que unx papá se oponga. Se respeta la escuela laica. Se respetan sus creencias. Intento dejar conforme a todxs”* (Entrevista N° 11). Hay una buena predisposición a trabajar ESI por parte de las familias, por un lado como anuncia la/el entrevistadx anterior esto se debe a que hay una formación a las mismas que permite derribar prejuicios. Sin embargo los temas de abordaje están ligados al cuidado del cuerpo, la higiene, el respeto. La pregunta que surge es: ¿Se enmarca en la cuestión de género? ¿Se enmarcan las dinámicas en las cuestiones sociales

y políticas que permita a lxs niñxs reconocerse como sujetxs de derecho, ciudadanxs? En los relatos de lxs entrevistadxs no se han escuchado categorías políticas, que permitan un abordaje conceptual y fundamentado teóricamente/legalmente. Dentro de los ejes de la ESI, planteados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, figura el de cuidar el cuerpo y la salud. En el mismo, se destaca que cuando la escuela hace lugar al cuerpo y la sexualidad -alejados de estereotipos-, pueden ser pensados y vivenciados como lugares de placer y espacios de afectividad y cuidado de unx mismx y del/la otrx, de despliegue subjetivo, de encuentro con otrxs, de experiencia afectiva y amorosa. Allí, donde es posible hacer lugar a la historia, a la narración de unx mismx en el marco de esa historia, al reconocimiento de que vivimos en lazo con otrxs. “Los cuidados emergen como prácticas orientadoras a la gestión y sostén de la vida pero nada tienen que ver con una política de tutelaje que sólo victimiza a sus destinatarios (...) Pensamos en una práctica que enlaza sujetxs y se produce en situación. Los cuidados son parte de una trama y son inseparables de las formas de organización material y concreta” (Duschatzky, 2016, p. 111). En cuanto a la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 vigente en nuestro país las personas como sujetxs de derechos propenderá a fomentar la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Convención Internacional de los derechos del Niñx, la participación de lxs estudiantes y sus familias, en un clima de diálogo permanente que garantice la búsqueda de consenso y el respeto por las creencias, sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse.

Como afirma Steinberg en el libro *Escuelas que enseñan ESI* (2018):

En todos los casos, y tal como indica la evidencia internacional, el trabajo en ESI se potencia cuando se realiza desde un enfoque de género, que logra poner en discusión mitos, prejuicios y estereotipos sobre las mujeres, los varones y las personas trans. El enfoque de género no solo se hace presente en el trabajo de otros contenidos relacionados con la pubertad, la afectividad, etc., sino que además permea las prácticas cotidianas de las escuelas e impacta sobre la visibilidad del currículo oculto. La formación complementaria en temas de género permite a los y las docentes generar una diferencia significativa en las prácticas áulicas, no solo por el abordaje de contenidos más allá de la dimensión biológica, sino además por la atención que se coloca en aquellos mecanismos naturalizados (que suelen caracterizarse como currículo oculto) desde la perspectiva de género. Las prácticas pedagógicas que incluyen el enfoque de género se tornan más integrales en la medida que colocan el centro en las/os chicas/os, en sus experiencias y en sus demandas. En primaria,

procuran el reconocimiento de la igualdad de derechos, mientras que en secundaria buscan, por ejemplo, que las mujeres aprendan a identificar sus necesidades y a decir no y que los varones aprendan a escuchar y a cuidar.

### A3. Espacios de formación de lxs maestrxs

Los espacios y momentos de formación con los que cuentan lxs actorxs referentes educativxs son recursos importantes, pero no los únicos para abordar de manera democrática acorde a la coyuntura existente los derechos de lxs niñxs. Se verá a continuación que las capacitaciones (individuales y colectivas) han constituido nuevas transformaciones en las relaciones sociales entre sujetxs de la escuela.

*Maestrx F: “Lxs propixs, autodidactas por decirlo de alguna manera. Lo que logró el gremio en capacitación en servicio que fue Escuela abierta” ahí si hubo algunas capacitaciones. Escuela abierta fue un proyecto nacional que después cada provincia se adaptó a las necesidades, sobre todo era legislación que tenía que ver con los derechos y deberes de lxs docentes, de lxs niñxs y de lxs padres y se aborda desde otro lado. Se trabaja mucho lo que es las tertulias dialógicas, es una modalidad de trabajo que tiene que ver con esto de la palabra, por ejemplo leer un libro entre todxs, y es una metodología de trabajo diferente a lo mejor a lo que es ronda de convivencia o ronda de palabra. Está el coordinadorx y lxs chicxs eligen una parte que quieren leer y a partir de ahí surgen sentimientos, emociones, sensaciones, se trabaja alguna temática que se percibe, sólo por el placer y el disfrute de leer y ver lo que sale, sin evaluar, sin criticar, sin preguntar. Yo la hice cuatro años esta capacitación de servicio para docentes (era una vez por mes) y este año no sé si va a seguir porque como sacaron todo desde las políticas del Estado, sacaron todos los talleres, todos los proyectos”* (Entrevista N° 1). El Programa Escuela Abierta se apoya normativamente en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el año 2013. El mismo tiene como objetivo la formación docente permanente vinculado a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años, buscando desarrollar nuevos conocimientos y capacidades, además de convocar las ya presentes, para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo. Este programa es una iniciativa que recoge el anhelo de gran parte del colectivo docente, otorgando la oportunidad de una formación situada y en contexto, de

acceso gratuito, en horario laboral y que se propone transformar las prácticas educativas a partir de la revalorización del saber docente y del abordaje de las problemáticas que día a día atraviesan las escuelas. Escuela Abierta recupera los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: escuela como institución social, inclusión socio-educativa y calidad educativa; planteándolos como transversales a la formación.<sup>49</sup>

*Maestrx M: “Si siempre tenés capacitaciones, yo no estoy haciendo. Conozco sobre los derechos de lxs niñxs. Me pasa que si alguien no respeta a un niñx, de decirle algo. Todxs estamos hechos de retazos, de acuerdo con cada persona que te relacionas, con cada vivencia que palpitas. Yo les digo a lxs padres que no les peguen, que no les griten, lxs chicxs quieren que yo les enseñe porque no les grito ni los trato mal. El hablar claro siempre”* (Entrevista N° 11). Hay una notable predisposición y experiencia en la formación de modalidades educativas más democráticas, que rompen con una distancia marcada entre estudiantes y maestrxs, en el que lxs niñxs sean protagonistas de las dinámicas llevadas adelante. Esto permite un mayor conocimiento de las situaciones, deseos y necesidades de lxs niñxs, a partir de sus relatos, vivencias, pensamientos, sentimientos, etc. No solamente lxs maestrxs están formados en las temáticas en relación a los derechos de lxs niñxs sino que también lo llevan a la práctica, aun habiendo algunas resistencias. Si bien las capacitaciones son necesarias no solucionan por sí misma los grandes problemas del sistema educativo. Siguiendo a Tenti Fanfani (2011) durante los últimos años los saberes provenientes de las ciencias sociales fueron adquiriendo predominio en la formación de lxs docentes, en desmedro de la formación en la práctica de la enseñanza experimentados en el “aula”. “La formación de docentes de tradición académico racionalista debe dar paso a una formación donde junto con importar que el estudiante aprenda qué hacer y cómo hacerlo, sea central la reflexión y la capacidad de adoptar posiciones conscientes y fundamentadas respecto al por qué y al para qué del quehacer docente” (Imbernón, 1994). Esto supone una formación de docentes que generen aprendizajes significativos, en un proceso permanente, dialogado y negociado de construcción de conocimientos a partir de situaciones problemáticas contextualizadas.

*Maestrx M: “Si, unx se capacita mucho de manera individual, eso depende de cada docente, pero en general acá es una institución donde la mayoría de lxs docentes se capacitan ya sea de manera particular y con todo lo que el ministerio ofrece: la ronda de palabra (ya no está más) pero nosotrxs seguimos implementando esa modalidad, parte del*

---

<sup>49</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) Programa Escuela Abierta. Para más información ver página web [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar) Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

*proyecto institucional. También está escuela abierta, que es una capacitación que ofrece el Ministerio de la Nación y nosotrxs ya estamos por el tercer año. Hace poco surgió y se da mensualmente”* (Entrevista N° 3). La capacitación constante es un desafío y una opción tomada por lxs maestrxs de la escuela. Las escuelas en contextos de pobreza requieren de manera constante comprender las problemáticas sociales actuales. Teniendo en cuenta que ante un corrimiento del Estado, falta de equipo interdisciplinario e interinstitucional, es necesario que el colectivo de actorxs escolares “estén preparadxs” para enfrentar las cuestiones sociales, aunque hoy por hoy el mayor sentimiento sea un no saber qué hacer. “Dado el fracaso relativo y sistemático de los programas de formación docente se puede seguir afirmando que el aprendizaje de la pedagogía sigue siendo una operación de autoformación, mediante una serie de tanteos individuales en el universo muy activo pero profesionalmente aislado de la clase escolar, donde las ocasiones de reflexionar son escasas. Por esta razón la base de saber del docente presenta una riqueza excepcional desde el punto de vista del saber hacer personal y tácito, pero una gran pobreza desde el punto de vista del saber compartido y codificado” (OCDE, 2000, p. 50).

*Maestrx S: “Con la formación que brindó el Ministerio de Educación desde “Escuela Abierta” el año pasado trabajamos con cuentos que tenían que ver con los derechos de lxs niñxs entonces cada derecho que tocábamos después hacíamos un juego. O a lxs chiquitxs les leíamos el cuento y después dibujaban. Casi siempre las actividades de formación para lxs chicxs se hacen de a dos o tres grados, todo queda plasmado en afiches o cartulina para que se vea la actividad que se hizo, todos los trabajos los exhibimos a fin de año para que lxs chicxs les cuenten a lxs padres”* (Entrevista N° 4). *Maestrx N: “Específicamente el tema no. Como escuela si hacemos las reuniones formativas que son las plenarias, las semiplenarias con distintas temáticas, por ejemplo el año pasado trabajamos derechos dentro del proyecto de escritura y lectura compartida, pero lo vamos armando nosotrxs. Escuela abierta se tratan distintos temas, alguno de ellos era de derechos, hablamos de la escritura y los proyectos institucionales la revisión, los ejes de la política educativa, la escuela como institución social, la inclusión socioeducativa, la calidad educativa, la democracia, los aprendizajes significativos. Siempre se une la educación con lo social. Se hacen cuatro encuentros anuales”* (Entrevista N° 6). *Maestrx G: “En la ESI se trabaja sobre eso. Hay un montón de postítulos, cursos, congresos, hay de todo. Escuela Abierta es que el Ministerio propone en cada encuentro un tema diferente. Todos los años en formación ética hablamos sobre lxs derechos de los niñxs”* (Entrevista N° 10). “Los programas de educación abierta y a distancia, así como los instructivos y otros materiales impresos, pueden adquirir un alto grado

de sistematicidad. La implementación de metodologías de trabajo grupal, asesorías individuales y grupales y otras formas de vinculación entre docentes y alumnos, pueden evitar la excesiva individualización y el aislamiento que se señalan como peligros de aquellos sistemas. El aporte de los medios de comunicación es fundamental, tanto para vehicular programas de gran alcance, como para apoyar la acción de las instituciones educativas. Para ello es necesario que se adecúen a las necesidades de participación de los educandos y educadores y se establezcan formas de acceso a la producción y difusión de los mensajes para la comunidad educativa” (Puiggrós, 1990, p. 35). Como afirma Abello y otrxs (2004) la formación permanente (o capacitación) del/la docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a las formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al/la docente como unx profesional capacitadx (idónex) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a la que se enfrenta cotidianamente.

## VI. A modo de cierre

El contexto abordado en el análisis que parte del año 1976 y explicitado a lo largo del desarrollo da cuenta de la implementación de políticas de corte neoliberal, políticas asistenciales-focalizadas, descentralizadas, diferenciadas. Algunas se mantienen hasta nuestros días y se observan en las entrevistas realizadas a lxs actorxs de la escuela JC. Estas políticas delinear y condicionan indudablemente la vida cotidiana de las instituciones educativas, generando malestar y sobrecarga de tareas en lxs actorxs educativxs que allí se encuentran. Múltiples son las problemáticas que se presentan en una escuela pública en contexto de pobreza. Es pertinente afirmar que algunos programas que lleva adelante la Provincia de Santa Fe a partir del cambio de siglo se efectivizan y se perciben en el día a día de la escuela. Durante la etapa del gobierno kirchnerista se implementaron programas y leyes desde un paradigma de derechos humanos. Hoy en día muchos de los derechos conquistados en el área educativa fueron “recortados” por el gobierno neoliberal actual a nivel nacional y es por eso que no todos los programas y leyes surgidas se ven efectivizadas en la escuela. A pesar de los logros y retrocesos durante las décadas abordadas en el análisis teórico, no se establece la garantización de los derechos sociales debido a la fragmentación de las políticas sociales educativas que empiezan a verse a partir de la caída del Estado de Bienestar. Si bien las políticas universales, el derecho a acceder a una educación pública se encuentra en vigencia, esto no asegura la reducción de la desigualdad y la pobreza. Se percibe una cantidad de niñxs que asisten a las escuelas aunque no en una igualdad de condiciones con el resto de la sociedad.

La escuela JC está inscrita en un contexto de pobreza, es de su conocimiento e intervención en las cuestiones sociales que se presentan, sin embargo esto se ve muchas veces obstaculizado por la poca predisposición de lxs actorxs educativxs en la participación en red con las demás instituciones del barrio (que generan intercambios de saberes interinstitucionales e interdisciplinarios). Los mismos son espacios de aprendizaje para atender de manera integral los derechos de lxs niñxs. Si bien hay una predisposición a generar otros espacios de participación al interior de la escuela, no incluye otros proyectos por fuera de la escuela y esto habla de una resistencia y naturalización de las situaciones. Sólo en las situaciones más graves se recurre a otras instancias del Estado y al equipo territorial. No hay que dejar de nombrar las políticas focalizadas-asistenciales, como las alimentarias que sostienen el comedor, las becas para que lxs niñxs asistan a actividades extra escolares, entre

algunas otras que “sostienen” a lxs sujetxs. Sin embargo, estos recursos, tanto humanos como económicos, son paliativos en la supervivencia de lxs sujetxs, entendiendo que estamos en presencia de una pobreza y desigualdad social que cada vez se hace más visible. El corrimiento del Estado se visualiza en la vulneración de derechos sociales de lxs actorxs educativxs. Lxs sujetxs que padecen la desprotección son lxs niñxs, las familias, vecinxs, trabajadorxs (maestrxs, directivxs, secretarias, porterxs, personal del comedor).

Es importante cuestionarnos, que a pesar de las luchas colectivas ganadas en relación a los derechos sociales, hoy predominan sujetxs de asistencia y no de derechos, aunque se mire y se trabaje desde la perspectiva de derechos humanos, esto no alcanza a cubrir las necesidades de lxs sujetxs educativxs sino contamos con políticas sociales de educación que incluyan a todxs lxs sujetxs y su cumplimiento. Es necesario hacer visible la lucha de la escuela en busca de una conformación de equipo socio-educativo e interdisciplinario que hoy se encuentra en falta, y en el que se ven sobrecargadas las tareas escolares en pocxs sujetxs, sobre todo recayendo multifunciones en lxs maestrxs, presentando mayor esfuerzo cotidiano en las maestras mujeres, quienes enseñan, asisten, cuidan, fortalecen a costa de una precarización del salario y del tiempo destinado a las cuestiones educativas. También se pone énfasis en la falta de demás recursos humanos y económicos que impiden la garantización de los derechos sociales, como la falta de presupuesto para las escuelas que permita a las mismas poder trabajar con libertad y generar una mayor inclusión de lxs niñx, la incorporación de docentes para la apertura de las especialidades que están en falta (bibliotecarixs, profesorxs de educación física, profesorxs de computación, maestrxs integradorxs, y maestrxs en general) que son indispensables para disminuir la presión de trabajo en lxs maestrxs existentes.

Si bien no desconocemos la intervención del Equipo Socioeducativo de la ciudad de Rosario, el mismo muchas veces no ha llegado a brindar respuestas ante las necesidades de lxs niñxs, siendo resueltas por la comunidad y con una falta de intervención profesional acorde, ya que son muchas las problemáticas a abordar por un solo equipo.

En relación a la apuesta por la garantía de derechos de lxs niñxs es indispensable la formación en derechos humanos de lxs maestrxs, que puedan considerar no al tiempo como un limitante sino como una oportunidad que valore el aprendizaje como un constante atender los derechos de lxs niñxs. Es necesario tener como objetivo primordial trabajar con las demás instituciones barriales, además de tener criticidad y poner en cuestión lo que sucede a diario. Además el sostenerse en una red permitiría poder dialogar en conjunto los malestares y buscar estrategias para la solución de problemáticas que se presentan en el barrio en general.

No hay que desconocer que la escuela está inscrita en un barrio y en una comunidad determinada. La creación de espacios colectivos dentro y fuera de la escuela permite crear lazos de solidaridad y fortaleza para sortear los malestares y obstáculos sociales. En cuanto al interior de la escuela hay poca participación en lo que respecta a la producción de conocimiento colectivo, junto a lxs maestrxs, familias, niñxs, no se ponen en cuestión las problemáticas sociales que lxs atraviesan, no se generan diálogos sobre el contexto para pensar entre todxs estrategias de transformación. Sigue predominando una distancia entre docentes y estudiantes, producto de la individuación que nos dejó el proceso neoliberal. Si bien ya la escuela ha creado espacios democráticos para lxs mismxs visualizadas en las dinámicas escolares que llevan adelante, muchas de las mismas responden a las políticas del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y al currículum, que no incluyen, además, prácticas innovadoras de inclusión a lxs sujetxs como ciudadanxs pensantes y creadorxs de la realidad social. Considerar los deseos y necesidades inscriptas de la población escolar sigue siendo un desafío actual. La creación de espacios participativos permite el conocimiento de sus realidades, que posibilitaría un diálogo continuo y así entre todxs tomar las decisiones en lo que respecta a una mejor calidad de vida escolar.

Es necesario empezar a cuestionarnos y derribar prejuicios que se construyeron hacia las escuelas a lo largo de la historia. Las escuelas públicas no son escuelas para pobres, no es una escuela que asiste y no enseña, no son peligrosxs lxs niñxs que asisten a la escuela, no hacen paro lxs maestrxs porque no quieren trabajar... y así la lista continúa. La escuela es una institución social, en la misma se constituyen múltiples experiencias de aprendizaje que no únicamente están relacionadas a una relación de autoridad en el que lxs estudiantes incorporan contenidos teóricos dictadxs por lxs maestrxs. Allí se vivencian dinámicas, quehaceres que involucran mejorar la escuela y la calidad de vida de lxs niñxs y sus familias, se inscriben sentimientos, pensamientos, deseos, desilusiones, luchas colectivas propias de un barrio que trabaja en la pobreza estructural. Allí lxs maestrxs, niñxs, familias y en general actorxs que constituyen el cotidiano escolar conforman su identidad, como ciudadanxs escriben un nuevo relato en la historia social y política, ya que lxs mismxs son parte y conforman el cuerpo de la institución pública.

Los derechos sociales deben ser garantizados a lxs maestrxs que les corresponde tener un salario digno y un tiempo laboral que no desgaste su salud, poder contar con otrxs actorxs para la repartición de tareas. Que se fomente las políticas de género en el área educativa para que haya una diversidad de actorxs educativxs, tanto mujeres como hombres puedan desempeñar las mismas tareas y estar en igualdad de oportunidades. A lxs niñxs garantizarles

una educación acorde a sus limitaciones y potencialidades inscritas en contexto. La educación no deviene como un derecho aislado sino que indudablemente está ligada a los demás derechos sociales. En síntesis, las necesidades básicas deben estar cubiertas y cuestionarnos la brecha que sigue produciéndose entre las capas sociales, en el que las clases medias-medias altas asisten a las escuelas privadas, contando con recursos de calidad que las posicionan en un nivel más alto de la jerarquía educacional. Esto asegura la permanencia y el desempeño personal de lxs sujetxs. Por otro lado las clases bajas, media-bajas asisten a escuelas públicas. Estas escuelas se ven vulneradas frente al deterioro de las condiciones humanas y económicas que impiden garantizar una educación de calidad. Las políticas se ven realmente fragmentadas, ya que no llegan muchas veces a intervenir a tiempo pero tampoco a prevenir las problemáticas sociales. Las escuelas públicas quedan así ubicadas en lo bajo de la escala social. Esta desigualdad social desvaloriza a la educación pública, ya que la educación es un derecho que debe integrar a todxs lxs ciudadanxs.

Las familias inscritas en el barrio Villa Banana en una coyuntura de pobreza atraviesan múltiples problemáticas sociales, y la escuela es para ellxs un espacio importante en la creación de recursos simbólicos, el trasladarse a una escuela fuera de su circuito es vivenciado como un ascenso social, además de crear lazos y vínculos de solidaridad para enfrentar los obstáculos cotidianos. Las familias apuestan por un proyecto de vida para lxs niñxs que incluya el trabajo y el estudio futuro, debido a una historia sin oportunidades educativas de las mismas. Se produce también una feminización de la pobreza, por un lado las mujeres son las que toman la responsabilidad en los encuentros con la escuela, por el otro atraviesan el desempleo estructural, o realizan trabajos precarizados y sexistas. Lxs actorxs referentes de la escuela no contribuyen a crear dispositivos desde una perspectiva de género para poner en cuestión esta problemática. Las “reuniones de padres” siguen estando estereotipadas, en los encuentros que abordan Educación Sexual Integral que tienen lxs maestrxs con lxs niñxs y las familias no se ha nombrado que aborden la cuestión de género, etc. El discurso que ha salido en las entrevistas y que ha sido de gran atención es el pensar entre lxs maestrxs y directivxs invitar a una mujer (familiar de unx de lxs estudiantes) a atender el kiosco ad honorem. Estas estrategias que pensadas por la escuela para mejorar la situación, en realidad está reforzando la feminización de la pobreza. En las rondas de convivencia y en las charlas sobre ESI se abordan algunas cuestiones de género y otras problemáticas sociales. Sin embargo, se presentan incertidumbres debido a que no se indagó en su profundidad estas cuestiones y tampoco se ha tenido la oportunidad de ver el día a día de las relaciones educativas para conocer si se efectiviza la perspectiva de género y la

conciencia de clase. Si se puede afirmar que el vínculo entre lxs maestrxs y lxs niñxs es cercana, debido a la escucha y observación del atravesamiento de lxs mismxs por problemáticas sociales, se aborda el diálogo desde el respeto por los derechos de lxs niñxs, las cuestiones quedan en el adentro de la escuela, se charla entre lxs compañerxs maestrxs pero no se ponen por escrito y no se busca resolver las mismas, entendiendo que son vulneraciones a los derechos de lxs niñxs. Lxs maestrxs no se quieren involucrar según el discurso que ha salido en las entrevistas. Esto habla de una falta de formación de lxs maestrxs para que el aprendizaje y la enseñanza que llevan adelante en la escuela sea desde el pensar la ciudadanía. Por un lado se interesan por lo que les sucede a lxs niñxs pero por el otro no se busca una transformación. Las problemáticas que son manifestadas por lxs sujetxs quedan sin respuesta por la falta de denuncia y/o visibilización social-institucional. Es así que las cuestiones quedan individualizadas, teniendo que resolverlas intrafamiliarmente.

Es entonces que las escuelas públicas se constituyen acorde al imaginario social predominante de lxs sujetxs, las relaciones sociales existentes, las políticas sociales que llevan adelante, la formación de lxs actorxs educativxs, la transmisión de aprendizaje y su perspectiva, la creación de estrategias o no que atiendan los derechos de lxs niñxs, necesidades, deseos de los sujetos, transformación o pasividad, individualismo o colectividad/solidaridad frente a las cuestiones sociales. Todo aquello que sucede en el tiempo transcurrido escolar y no únicamente el tiempo áulico. Desde cómo se conforman es necesario repensar qué escuelas queremos como sociedad. Qué estrategias pueden llevar adelante lxs actorxs educativxs y son necesarias implementar para mejorar la situación escolar en su conjunto. Es necesario pensar en la formación de lxs referentes escolares (maestrxs y demás trabajadorxs en la escuela), y como también lxs formadorxs de aquellxs educadorxs podrían generar procesos de cambio. Otros actores importantes son el Ministerio de Educación Nacional y el Provincial en la promoción de políticas educativas para cambiar las indiferencias o pasividad de lxs sujetxs por una participación democrática en pos de los derechos sociales.

## VII. Bibliografía

- Aguilar, P. (2011). La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. *Revista Katálisis*, 14 (1), 126-133.
- Alayón, N. (2008). *Asistencia y asistencialismo: ¿Pobres controlados o erradicación de la pobreza?* Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2019). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Ariel.
- Andrenacci, L. y Soldano, D. (2006). *Aproximación a las teorías de la política social a partir del caso argentino. En Problemas de la política social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- Anselmo Bitar, M. (2000). *La política de descentralización educativa*. Rosario: UNR EDITORA.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *El monitor de la educación*, 1 (4), 36-37.
- Anzaldúa, E. (21 al 25 de septiembre de 2009). La formación: una mirada desde el sujeto. En R. López Zárate (Presidencia). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Veracruz, Veracruz.
- Barenblit, G. (2006). *Compendio de Análisis Institucional*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Benas, V. (2017). *Ley de Educación Provincia de Santa Fe*. Santa Fe. Recuperado de [https://amsafderosario.org.ar/uploadarchivos/ley\\_de\\_edfucacion\\_veronica\\_benas.pdf](https://amsafderosario.org.ar/uploadarchivos/ley_de_edfucacion_veronica_benas.pdf)
- Barrio Bella Vista. (5 de mayo de 2016). Rosario: *Nuestra ciudad*. [https://nuestraciudad.info/portal/Barrio\\_Bella\\_Vista.Rosario.SF](https://nuestraciudad.info/portal/Barrio_Bella_Vista.Rosario.SF)
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Borón, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britzman, D. (2010). *Practice make practice*. New York: Sony.
- Camargo Abello, M., & Calvo M., G., & Franco Arbeláez, M., & Vergara Arboleda, M., & Londoño, S., & Zapata Jaramillo, F., & Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112.

- Carballeda, A. (2008). *Los escenarios de la intervención. Una mirada metodológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. II. *El imaginario social y la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castorina, A. (1990). El aprendizaje en la perspectiva Interdisciplinaria. *En Aprendizaje Hoy, Anuario*, (4), p. 27.
- Cazzaniga, S. (2011). *La inscripción Social como horizonte de sentido de la Intervención de los Trabajadores Sociales*. Buenos Aires: Fundación La Hendidja.
- Corrosa, N., López, E. y Monticelli, J. (2008). *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Espacio.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Campo, H. (1983). *Sindicalismo y peronismo. Los comienzos de un vínculo perdurable*. Buenos Aires: CLACSO.
- Del Cueto, C. y Luzzi, M. (2008). *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dubet, E. y Martuccelli, D. (2000). *La desinstitucionalización. En ¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2015). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *El monitor de la educación*, (4), 26-32.
- Steinberg, C. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos*. Buenos Aires: Praxis.

- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gattino, S. y Aquín, N. (1999). *Las familias de la nueva pobreza*. Buenos Aires: Espacio.
- Gil Araújo, S. (2005). La migración, un camino entre el desarrollo y la cooperación. *Centro de Investigación para la paz*, 14-52.
- Hamzaoui, M. (2005). *El trabajo social territorializado. Las transformaciones de la acción pública en la intervención social*. España: Nau Llibres.
- Huertas, M.C. (2003). Espacio y tiempo: dos conceptualizaciones sociales. *Sincronía*. (27), P. 1.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Graó.
- Jelin, E. (1998). *La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.
- Kearney, P. (4 de diciembre de 2006). Historia de los barrios recopilada por chicos. Rosario: *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-6458-2006-12-04.html>
- Krichesky, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kunst, I. (2011). *Habitar y hacer escuela*. Comodoro Rivadavia: Vela al Viento.
- Maltz, L. (2018). *Educación Sexual. ¿Cuento con caricia?* Buenos Aires: Gerencia Operativa de Currículum.
- Martínez Franzoni, J. (2008). *¿Arañando bienestar? Trabajo remunerado, protección social y familias en América Central*. Buenos Aires: CLACSO.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)* Buenos Aires: Gorla.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (24), 27-33.
- Nash, M. (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza.
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (9), 149-162.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: La Crujía.
- Pavcovich, P. (2009). *Juanito Laguna va a la escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvim.

- Pitluk, L. (2006). *“Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años”*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pogré, P. y Krichesky, G. (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Puiggrós, A. (1990). *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerma.
- Puiggrós, A. y colaboradores (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerma.
- Puyana, Y. y Barreto, J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguaré* (10), 188.
- Quiroga, A. (1977). El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichón Riviere. *Temas de psicología Social*, (1).
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos*. Santo Domingo: Pasado y presente XXI.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Riviere, E. (1983). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rovere, M. (1998). *Redes. Hacia la construcción de redes en salud: los grupos humanos, las instituciones, la comunidad*. Rosario: Secretaría de Salud Pública de la Ciudad de Rosario.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Reguillo, R. (2012). *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*. México: Anthropos.
- Rosanvallon, P. (2011). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado de providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Santos Yara Frizzera, M. (2000). *Servicio Social: ¿al final de que se trata?* Rio de Janeiro: UFRJ.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Serra, M.S et al (2018). *Educadores con perspectiva transformadora*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Sironi, M. (2017). Democratizar el gobierno de la educación. Historia Reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe. *Revista de la Escuela en Ciencias de la Educación*, 2(12), 129-147.
- Subportal de Educación* (s.f); [www.santafe.gov.ar/indfex.php/educación/102759](http://www.santafe.gov.ar/indfex.php/educación/102759)

- Sztulwark, D. (2010). *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional*. Buenos Aires: FLACSO.
- Lafforgue F. (2013). Debatiendo la problemática del aborto en la escuela. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Levey, C., Ozarow, D. y Wylde, C. (2016). *De la crisis de 2001 al kirchnerismo. Cambios y continuidades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Levín, S. (2014). “Las políticas públicas y el género en Argentina: entre el trato y el destrato a las desigualdades” en Levín S. (coordinadora). *Políticas públicas, Género y Derechos Humanos en América Latina, Proyecto Latín, Iniciativa Latinoamericana de Libros de Textos Abiertos*, Ecuador.
- Ley N° 26.061. Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Buenos Aires, Argentina, 25 de julio de 2013.
- Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley 26.150, Buenos Aires, Argentina, 4 de octubre de 2006.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional - Ley 26.026, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Tenti Fanfani, E. (1993). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Losada.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc. Campinas*, 26 (92), 889-910.
- Tirenni, J. (2016). La Seguridad Social en Argentina a partir del cambio de gobierno (2015-2016). *FLACSO*, 6 (4), 13-17.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Fundación Friedrich Ebert*, 16), 1-43.
- Ulloa, F. Sociedad y crueldad. *Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.