

Sistematización de la Jornada

NUDOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN

CONSTRUYENDO UNA AGENDA CIUDADANA



Red Ciudadana

**Nuestra
Córdoba**

NUDOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN. Construyendo una agenda ciudadana

Realizado por Red Ciudadana Nuestra Córdoba

GRUPO COORDINADOR

Claudia Laub. Asociación Civil El Agora.

Claudio Giomi. Arcor.

Silvana López. Universidad Nacional de Córdoba.

Marcela Mondino. AVINA.

Rafael Velasco. Universidad Católica de Córdoba.

COORDINACIÓN EJECUTIVA

Pamela Cáceres. Coordinación General.

Virginia Romanutti. Facilitación de Grupos Temáticos.

Lucio Scardino. Comunicación y prensa.

GTT EDUCACIÓN DE LA RED CIUDADANA NUESTRA CÓRDOBA

Laura Martínez Aguilar. UCC

María Franci Álvarez. UCC; CEPyD; UNVM

Mariana Arruabarrena. Fundación Arcor

Pamela Cáceres. UCC

María Inés Delavalle.

Leonidas Panaiotis. FOPET

Silvia Medina. UCC

Stella Maris Robert. Fundación Cien.Com.Art

Cecilia Bettolli. Fundación Minetti.

AUTORES

Carlos Cullen, Ianina Tuñón, María Franci Álvarez, Nora Alterman,

Helena Britos, Andrea Vilosio.

COMPILACIÓN

Virginia Romanutti

EDICIÓN Y DISEÑO GRÁFICO

Lucio Scardino

MARZO DE 2012



**LA EDICIÓN DE ESTE DOCUMENTO FUE POSIBLE GRACIAS AL APOYO DE LA INICIATIVA
JUNTOS POR LA EDUCACIÓN INTEGRADA POR FUNDACIÓN ARCOR Y FUNDACIÓN MINETTI**



Red Ciudadana Nuestra Córdoba

info@nuestracordoba.org.ar

Córdoba, Argentina.

<http://www.nuestracordoba.org.ar>

TABLA DE CONTENIDOS

1. Introducción p.5

2. Panel Inaugural

2.1 La infancia como acontecimiento ciudadano.

Conferencia de Carlos Cullen **p.6**

2.2 Presentación Barómetro de la deuda social de la infancia.

A cargo de Ianina Tuñón **p.9**

2.3 Indicadores Ciudadanos en Educación de la Red ciudadana Nuestra Córdoba. A cargo de María Franci Álvarez **p.14**

3. Mesas de trabajo. Dinámica y metodología **p.17**

5.1 Nivel Inicial. Por Andrea Vilosio **p.17**

5.2 Nivel Primario. Por Helena Britos **p.19**

5.2.1 Nivel Medio. Por Nora Alterman **p.22**

1. INTRODUCCIÓN

Este documento es el resultado de la sistematización de la **Jornada NUDOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN. Construyendo una agenda ciudadana**, llevada a cabo el 1 de noviembre de 2011, con el objetivo generar un espacio de reflexión y definiciones conjuntas acerca de las principales problemáticas de la educación en Córdoba.

El evento comenzó con la presentación y discusión de algunos nudos críticos planteados desde la información producida por el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia – Edición 2011- y los Indicadores Ciudadanos 2011 de la Red ciudadana Nuestra Córdoba. El Barómetro es un estudio que ofrece un balance detallado sobre el estado del desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia en la Argentina urbana. Este estudio es desarrollado de manera anual por la Universidad Católica Argentina junto a las fundaciones Arcor, Minetti y Telefónica.

En esta oportunidad, a la presentación del Barómetro se sumaron los Indicadores Ciudadanos sobre el estado de situación de la educación en la ciudad de Córdoba, elaborados por el Grupo Temático de Trabajo de Educación de la red ciudadana Nuestra Córdoba. La red reúne a organizaciones sociales, universidades, empresas, ciudadanos y ciudadanas de Córdoba con el objetivo de generar un espacio que promueva el debate informado sobre las problemáticas de la ciudad, ejerciendo distintas formas de monitoreo y control ciudadano de la acción estatal y proponiendo alternativas normativas y de políticas públicas que mejoren la calidad de vida y permitan avanzar en pos de una ciudad más justa, democrática y sustentable.

La jornada forma parte de las estrategias desarrolladas por la red -en este

caso por el Grupo Temático de Trabajo de Educación- en pos de generar espacios de participación y deliberación ciudadana que permitan recoger las distintas miradas de la ciudadanía sobre las problemáticas de la ciudad y a partir de allí ir generando consensos sobre las problemáticas y sus posibles vías de solución.

En este sentido el encuentro fue muy enriquecedor por la diversidad de actores que participaron del mismo. El panel de inicio contó con la presencia de más de 100 personas entre docentes de los distintos niveles, directivos, representantes del gremio de educadores de la provincia, funcionarios municipales y provinciales, preceptores, especialistas en educación, en psicología y ciudadanos/as interesados en la educación.

Luego de las presentaciones del Barómetro y los Indicadores Ciudadanos, el filósofo Carlos Cullen aportó su mirada acerca de la educación y la infancia como acontecimiento ciudadano, inspirando así la reflexión y el debate que se desarrolló luego en las mesas de trabajo. A partir de allí comenzó el debate y la reflexión conjunta en torno a las problemáticas de los niveles inicial, primario y medio que luego fueron puestas en común en el panel de cierre.

Este documento tiene como finalidad recoger, por un lado, la información expuesta en el panel inicial y por otro lado, sistematizar las reflexiones colectivas producidas en la jornada en las mesas de trabajo.

Lo producido constituye un insumo importante para pensar en las estrategias de abordaje de los problemas señalados por los participantes de la jornada, ya que el ejercicio permitió identificar algunos de los principales problemas de cada uno de los niveles y reflexionar acerca de sus posibles

causas. Se espera que este material sirva de base para continuar reflexionando colectivamente y generando espacios de encuentro desde la ciudadanía y en diálogo permanente con el Estado para mejorar nuestra educación.

Agradecimientos

El encuentro y la edición de este documento fue posible gracias al aporte de las fundaciones Arcor y Minetti, la colaboración de sus miembros en la organización, como así también de los integrantes del Grupo Temático de Educación y del equipo de Coordinación Ejecutiva de la Red Ciudadana Nuestra Córdoba.

▲ *Se espera que este material sirva de base para continuar reflexionando colectivamente y generando espacios de encuentro desde la ciudadanía y en diálogo permanente con el Estado para mejorar nuestra educación.*

Agradecemos especialmente al Consejo Profesional de Ciencias Económicas que facilitó sus instalaciones para la realización de la jornada y a su personal por la predisposición y profesionalismo con la que trabajan. A Ianina Tuñón de la Universidad Católica Argentina por acompañarnos con la presentación del Barómetro y a Carlos Cullen que nos inspiró con sus reflexiones sobre la infancia. A las facilitadoras de las mesas de trabajo Andrea Vilosio, Helena Britos y Nora Alterman.

2.1 PRESENTACIÓN DE CARLOS CULLEN*

La infancia como acontecimiento ciudadano¹

Buscaremos en la conferencia plantear que la ciudadanía “acontece” en la infancia, y que, al mismo tiempo, es la infancia la que transforma la ciudadanía en “acontecimiento”. Tomamos la idea de acontecimiento o evento tanto en el contexto de una deconstrucción genealógica (en las huellas de Nietzsche, Heidegger, Badiou) de las fijaciones históricas del concepto de ciudadanía y de infancia, como en el contexto de lo que llamamos la infancia como “facundia interpelante” (interpretando la hospitalidad incondicionada del rostro de la infancia que interpela, Levinas), que nos hace, como ciudadanos, responsables de los “recién llegados” (como diría H. Arendt).

La ciudadanía “acontece” en la infancia

Durante mucho tiempo hemos intentado describir la ciudadanía como una cualidad que se adquiere cuando se pasa de un estado a otro estado.

A. En nuestra memoria histórica este “paso” fue planteado primero desde la distinción entre la mera vida o la vida desnuda (zoé, en el vocablo griego que utiliza Aristóteles), lo que simplemente compartimos con todos los otros vivientes, y la vida calificada desde la posibilidad de elegir un estilo de vida (bíos, otro término griego que se distingue de la mera vida o zoé), que viene dado por ser los hombres, a diferencia de los otros seres animados, vivientes que tenemos “logos”, es decir: podemos pensar y hablar². El tener “logos” nos permite actuar (y no meramente movernos) y por eso somos naturalmente políticos, es decir, pertenecientes a una polis, entendida como “comunidad política”, y no meramente individuos pertenecientes a una especie determinada. La “naturaleza política”, se actualiza

como pertenencia a una determinada “polis”: los que están fuera no son “ciudadanos”, sino “bárbaros”.

En este contexto amplio, sin embargo, aparecen importantes restricciones, porque el estilo de vida activa, es decir “política”, es, ciertamente, una opción ética, contrapuesta a un estilo de vida meramente hedonista o placentero, que nos exige apartarnos de lo público (como dice una sentencia del filósofo helenista Epicuro) y a un estilo de vida puramente contemplativo, propio de los sabios, que se caracteriza por llevar al límite la autosuficiencia (la autarquía, o gobierno de sí mismo)³, sin necesitar de los otros. Pero, además de los diferentes estilos de vida (que implican una opción ética, como dijimos) hay también fuertes condicionamientos dados por diferencias naturales que reducen la acción a una mera “labor”, en el caso de las mujeres, o a un mero “trabajo”, en el caso de los esclavos, reducción aún más marcada en el caso de la infancia, definida como no hablante ni pensante, que simplemente tiene que ser cuidada, alimentada e instruida⁴.

Es decir, el concepto de ciudadanía jerarquizó, en la comunidad política misma y por razones naturales, los ciudadanos plenos, separándolos de algo así como “ciudadanos de segunda”: mujeres y esclavos, que actúan y pertenecen a la polis, y por lo mismo pueden ser virtuosos o viciosos, pero no pueden entrar al ágora a deliberar por el bien ni ser seleccionados para legislar o ejercer el poder de juzgar, y se reserva a la infancia, que pertenece a la polis pero no actúa, el carácter de “ciudadanía en potencia”, en el mejor de los casos.

Con frecuencia repetimos aún hoy esto al decir que educar a la infancia

es educar a los ciudadanos del futuro.

B. Con el profundo cambio que implicó el mundo moderno el “paso” se interpretó de otra manera. El punto de partida es ahora el individuo en “estado de naturaleza”, es decir: pre-social, independiente de toda pertenencia a un orden cultural y a supuestas jerarquías dadas, ya que en ese estado todos somos iguales y libres. Como sabemos la “ficción” de este estado de naturaleza fue necesaria para fundamentar la creación del orden político, que ya no es dado por naturaleza, sino que tiene que apoyarse en el único fundamento ahora admitido, el carácter de ser individuos que piensan, porque desde esa condición que nos da como individuos el derecho a auto-conservarnos como vivientes y a auto-realizarnos por el trabajo, acordamos vivir bajo normas y leyes legitimadas por ese acuerdo original, el contrato social. Ya no somos “naturalmente políticos”, simplemente porque podemos actuar, sino que nos convertimos en “ciudadanos” cuando entramos al contrato social y aceptamos la condición de “súbditos”, como expresa Rousseau, porque nos sometemos al poder que nos representa, el cual tiene, como obligación primera, respetar la libertad y la igualdad, desde donde se hizo el contrato que lo legitima. Empieza a tener importancia la distinción de un derecho “natural” (es decir, pre-social, en el sentido del llamado “ius-naturalismo” moderno) y un derecho “ciudadano” (es decir, contractual). No es casual que la primera declaración universal de los derechos sea “del hombre y del ciudadano”. No es que el hombre sea “naturalmente” político, sino que tie-

*Carlos Cullen es Profesor en las Facultades de Filosofía y Letras y de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

ne la posibilidad de ser “naturalmente” contrayente, porque todos somos individuos ideales y libres.

Al no estar “naturalmente” determinada la infancia, como lo “femenino” y “el trabajo esclavo”, empieza a ser construida “socialmente” y con esa construcción se la aleja del ingreso a la ciudadanía (reservada a la mayoría de edad), si bien se proclama el derecho universal a la educación. El niño es sujeto de derechos, pero que

▲ *No es que el hombre sea “naturalmente” político, sino que tiene la posibilidad de ser “naturalmente” contrayente, porque todos somos individuos ideales y libres.*

deben respetar y garantizar otros. La vida ciudadana, aquello que los griegos llamaban la “vida activa” no corresponde a la infancia.

Más allá de la enorme importancia de este paso moderno que basa la legitimidad de la ciudadanía en la libertad e igualdad, que definen ahora la condición humana como derechos fundamentales, empieza a tener fuerza una nueva distinción: los civilizados (politizados, en griego) y los simplemente “salvajes” o, nuevamente, “bárbaros”. Ciertamente no como jerarquías naturales pero sí como construcciones sociales, sigue vigente el diferenciar los ciudadanos plenos del lugar, políticamente debilitado, de la mujer, el esclavo y los niños. Nuevamente la infancia es, en el mejor de los casos, promesa de ciudadanía.

C. Justamente, lo que quiero señalar es lo siguiente: la infancia no afecta la ciudadanía, aunque se reconozca que los ciudadanos tienen que proteger y cuidar a la infancia. Esta forma de entender la ciudadanía como el dilema de: o ser “por naturaleza”, o “por contrato social” responde, en ambos casos, a un orden supuestamen-

te sostenido desde un fundamento siempre igual a sí mismo, la esencia natural, o la subjetividad a priori que opera en todos los individuos.

Parece obvio, entonces, que la infancia no participa de la “vida activa” (propiamente política) ni siquiera de la “labor” ni del “trabajo”, es decir no es “agente”, aunque tenga “pertenencia” a la polis, y, por supuesto, la infancia no puede hacer un uso autónomo de su subjetividad, reservada a la mayoría de edad, y por lo mismo no es tampoco “contrayente”, aunque tenga “derecho presocial”. Ni agente ni contrayente, porque así lo determinan o el orden natural o la construcción social. No es casual que “infancia”, en griego, se diga paideia (que implica conducir a los niños, criarlos, educarlos) y que esté tan cercana la comprensión moderna de la infancia a la “disciplina”, el disciplinado que debe aprender el buen uso de la razón y de la libertad. Lo curioso es que ambos términos, paideia y disciplina (tan cercanos a la infancia relacionada con el orden político y social) tengan en su etimología y uso un sentido, también, de “castigo”. No sorprende, entonces, que Michel Foucault haya dedicado buena parte de su producción a desenmascarar la episteme moderna, que mediante el lugar del saber se propuso disciplinar, vigilar y castigar. Es decir, definir la “normalidad” que nombra al buen ciudadano, y, obviamente, a la buena mujer, al buen trabajador y, sobre todo, al buen niño, bien disciplinado, es decir: bien educado.

D. De la mano de los llamados “maestros de la sospecha” ya la segunda mitad del siglo XIX y todo el siglo XX se caracteriza por una crisis del fundamento, tanto puesto en una naturaleza esencial o como puesto en un sujeto descontextualizado (a priori) habitante del supuesto “estado de naturaleza”. Y comienza un lento trabajo de genealogía de los valores y conceptos, un programa de deconstrucción de haber creído que lo

mismo es igual a sí mismo, como una forma “ilusoria” de conjurar lo nuevo y el tiempo. Entonces la realidad (lo que la larga historia de la filosofía llamó el “ser”) empieza a entenderse como acontecer, donde lo mismo no es lo igual ni logra conjurar la diferencia y lo nuevo.

Es en este contexto de profunda crisis civilizatoria que tiene sentido afirmar que la infancia, es, justamente, un acontecimiento ciudadano, y quien convierte a la ciudadanía misma en acontecimiento, deconstruyendo la ilusión de lo siempre igual a sí mismo, ya sea por naturaleza, ya por contrato, ocultando el sentido político de la infancia.

Atendamos a lo primero. La infancia es un acontecimiento ciudadano, es decir, político. Y lo es, en primer lugar, porque la infancia son los “recién llegados”, que entran al espacio público no sólo abriendo sus fronteras (moviendo el supuesto piso inmovible o borrando el supuesto horizonte de una mirada congelada) sino que, además, en tanto otros en cuanto otros, simplemente con su rostro y “epifanía” interpelan éticamente y dicen: hénos aquí, no nos violenten, no nos reduzcan a lo mismo⁵. Como intenté formularlo hace un tiempo, en este mismo contexto del Congreso de la REDUEI, la infancia más que ausencia de habla es facundia interpelante, es decir, exigencia ética de justicia⁶.

Y quiero agregar algo más: es la infancia la que revela lo más profundo de la existencia humana, que “estamos, meramente estamos”, y que es ilusorio pretender ser sin estar, porque el pensamiento no se ve ni se toca, pero pesa, está gravitado por el suelo que habitamos. Y lo revela precisamente porque el estar, meramente estar, como dice Rodolfo Kusch, no es sino la indigencia originaria, el hambre que va desde el pan hasta la divinidad⁷. Es decir, lo que genera comunidad política y cultural, y en última instancia fundamen-

ta la educación. La infancia disloca el estar sentados en una ciudadanía puramente formal (sentido etimológico del “ser”, que es “sedere”, estar sentados) y disrumpe, desde el estar, meramente, estar, poniendo de pie y preparando para la marcha (es el sentido del stare contrapuesto al sedere, precisamente).

Lo que la infancia como acontecimiento ciudadano, es decir, político, está diciendo es, simplemente, que lo mismo no es lo igual, que no se puede violentar al otro en cuanto otro, y que la única forma auténtica de ser es estando, sin ilusionarnos con un ser sin estar, o una ciudadanía sin infancia.

Es lo que, a su manera, sostiene Agamben en su libro *Infancia e Historia*⁸: no es posible que haya historia sin infancia, porque sin infancia no hay experiencia, es decir, tanteo de la palabra que irrumpe en el código de la lengua y se constituye como sujeto que habla, piensa, actúa y –por lo mismo- inaugura siempre de nuevo el espacio de lo público y posibilita que haya historia, es decir: memoria y esperanza.

La infancia, es cierto y como tanto ha sido reflexionado, es una etapa biológica y es una construcción socio-histórica, pero antes que todo eso simplemente está, interpela éticamente, acontece políticamente. Y precisamente es acontecimiento ciudadano porque está-siendo facundia interpelante que des-obra (como se expresan Blanchot y Nancy⁹) la comunidad política para que tenga lugar lo que acontece como nuevo: esta comunidad ausente-presente en todo intento de vida social.

No hay ciudadanía sin infancia, porque no la hay sin experiencia y sin historia, porque no es auténtica si pretende ser sin estar, porque es injusta si pretende reducir la alteridad en cuanto tal a la mismidad. Justamente y parafraseando a Agamben hablando de la experiencia, se pretende “controlar” la infancia, y entonces no es experiencia

sino experimento, o se pretende “banalizarla”, y entonces tampoco es experiencia sino simplemente “tiempo feliz e intrascendente”, por supuesto muy lejos de la ciudadanía.

Me animo a proponer lo inverso, y es lo segundo que quería plantear, es la infancia la que nos hace entender la ciudadanía misma como acontecimiento, y no como una cualidad natural o meramente contractual, que indica el paso de un estado a otro. Porque hay infancia los ciudadanos podremos, sin miedo y sin vergüenza, saber que antes que nada estamos, meramente estamos, tanteando símbolos o aciertos fundantes que den sentido a la vida, saber, además, que somos profundamente vulnerables precisamente porque nos toca la interpelación ética del otro en cuanto otro (sin ilusionarnos que a nosotros nadie nos toca), es decir, que estamos desde siempre expuestos al rostro del otro en cuanto otro. Y entonces entenderemos que somos desde siempre responsables y guardianes de nuestros hermanos, porque somos responsables del “mundo” y de los “recién llegados”, como se expresa H.Arendt.

A la luz de todo esto quizás entendamos finalmente que sólo tiene sentido la paideia y la disciplina si comprendemos que la infancia, como acontecimiento político es, a su vez, una verdadera “andreia” y “gineia”, si me lo permiten, porque es la infancia la que nos conduce, hombres y mujeres, a una ciudadanía que sea realmente convivencia justa, comunidad, y, simultáneamente respete la igualdad y la libertad de cada uno.

Por eso es cierto que una educación de calidad, que la igualdad de oportunidades, que el progreso moral de la humanidad, que la paz perpetua –todos esos ideales que marcan la historia de la educación- empieza y tiene sentido en el derecho universal a una educación inicial, que entienda a la infancia como acontecimiento político, lo cual se traduce en la capa-

cidad de responder, la responsabilidad ciudadana, a la interpelación ética de los recién llegados, que están aconteciendo y que nos permiten hacer historia, sin confundir memoria con nostalgia, porque lo mismo no es lo igual, ni confundir utopía con ilusión, “porque a esta hora exactamente hay un niño en la calle”, hay una escuela y hay maestras y maestros responsables del mundo y de los recién llegados.

▲...Es la infancia la que nos conduce, hombres y mujeres, a una ciudadanía que sea realmente convivencia justa, comunidad, y, simultáneamente respete la igualdad y la libertad de cada uno.

1 El texto fue originalmente una conferencia brindada en la Universidad de Luján, encuentro de la REDUEI, junio del 2011.

2 Es lo que puso de relieve recientemente G.Agamben en su trabajo *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vita*, Valencia, Pre-Textos, 2003.

3 Esta distinción de los modos de vida está claramente explicitada en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles.

4 La distinción de “labor”, “trabajo” y vida activa fue magistralmente puesta de relieve por H.Arendt en su libro *Vita Activa* (fue traducido como *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998).

5 Cfr. E. Levinas: *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sigueme, 1977.

6 Cfr.-C. Cullen: *Entrañas éticas de la identidad docente*, Bs.As., La Crujía, 2009.

7 Cfr. R. Kusch: *América Profunda.*, en *Obras Completas.*, T II Rosario, Ross, 2009, pp.1-254.

8 Cfr.G.Agamben: *Infancia e Historia*, Bs.As., Adriana hidalgo Editora, 2007

9 Cfr. M.Blanchot: *La comunidad inconmensurable*, seguida de un postfacio de J.L.Nancy, Madrid, Arena Libros, 2002.

2.2 PRESENTACIÓN BARÓMETRO DE LA DEUDA SOCIAL DE LA INFANCIA¹⁰

Situación de la infancia a inicios del Bicentenario

Un enfoque multidimensional y de derechos

EL BARÓMETRO DE LA DEUDA SOCIAL DE LA INFANCIA es una investigación que se desarrolla en el marco del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) de la Universidad Católica Argentina, junto con las Fundaciones Arcor, Minetti y Telefónica.

Esta investigación, que se viene realizando desde el año 2006, inicia en 2010 una nueva etapa que se propone evaluar y monitorear el desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia entre 2010-2016, desde una perspectiva de derechos.

Las sucesivas mediciones realizadas en el marco de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) entre 2004 y 2010, han permitido reconocer importantes mejoras en las condiciones del hábitat de vida, así como la capacidad de consumo, inclusión laboral, y protección social, lo cual ha impactado de modo positivo en la posibilidad de afrontar necesidades básicas insatisfechas (superar el hambre, acceder a la salud, etc.). Los cambios positivos también se advierten en algunas de características de la oferta educativa (en la enseñanza de idioma extranjero, y de computación).

En efecto, diversos indicadores del nivel de vida material, en su evolución en el tiempo, muestran una indiscutible mejora en los últimos años, sin embargo, los mínimos normativos están todavía lejos de cumplirse para la niñez y adolescencia en cualquiera de las dimensiones de derechos consideradas en los estudios del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia.

Principales interrogantes del estudio

A inicios del Bicentenario, ¿cuáles son los desafíos que enfrenta el Estado, la sociedad y el mercado en el efectivo

cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes?

Tras una década de importantes progresos económicos y sociales, ¿cuáles son las áreas de prioridad, situaciones y poblaciones que requieren especial atención por su mayor vulnerabilidad?

Los Derechos de la Infancia en Argentina

- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (ONU, 1989).
- DECLARACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO PARA EL MILENIO (ONU, 2000).
- LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES (Ley 26.061).
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (Ley 26.206).
- LEY SOBRE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL (Ley 26.233).
- PLAN NACIONAL DE ACCIÓN POR LOS DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.
- PLAN NACIONAL PARA LA PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL.

La encuesta

- La encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) tiene un módulo específico realizado al adulto padre, madre o tutor/a del niño o niña de 0 a 17 años de edad residente en el hogar.
- Una muestra de 6400 niños, niñas y adolescentes en 3181 hogares de una muestra total de 5706 hogares (951 puntos muestra).
- El relevamiento fue realizado en el cuarto trimestre del año 2010.

• En los siguientes conglomerados urbanos:

Área metropolitana del Gran Buenos Aires, Gran Córdoba, Gran Rosario, Gran Mendoza y San Rafael, Gran Salta, Gran Tucumán y Tafi Viejo, Mar del Plata, Gran Paraná, Gran San Juan, Gran Resistencia, Neuquén-Plottier, Zárate, Goya, La Rioja, Comodoro Rivadavia, Ushuaia y Rio Grande.

Los Estados de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño, niña y adolescente y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, la vestimenta y la vivienda.

(Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 27, inc. 3).

A inicios del Bicentenario presentamos el estado de situación de la niñez y adolescencia urbana en cinco dimensiones de derechos fundamentales: Alimentación, salud, hábitat; Subsistencia; Oportunidades de socialización; Educación y Trabajo infantil.

¹⁰ A cargo de Ianina Tuñón, Coordinadora del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Programa Observatorio de la Deuda Social Argentina. Universidad Católica Argentina.

Alimentación, salud, hábitat y Subsistencia

La EDSA, en el cuarto trimestre de 2010, permitió estimar un 14,4% de la población menor de 18 años en hogares vulnerables a no poder satisfacer sus **necesidades alimentarias** en cantidad y calidad por problemas económicos. También se estima que el 10% de la infancia experimentó **inseguridad alimentaria severa** (niños/as y adolescentes que experimentarían hambre de modo directo).

Asimismo, se estima que el 20% de la niñez y adolescencia urbana tiene Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Es decir que 2 de cada 10 niños/as u adolescentes en la Argentina urbana sufre al menos alguna de las siguientes privaciones: se halla en situación de hacinamiento (3 o más personas por cuarto habitable); reside en una vivienda de tipo inconveniente (pieza en inquilinato, vivienda precaria); su hogar no tiene ningún tipo de retrete; en su hogar hay niños/as entre 6 y 12 años que no asisten a la escuela; o viven 4 o más personas por miembro ocupado y, además, el jefe/a de hogar no supera la educación primaria completa.

En Gran Córdoba 20,4% vive en hogares donde a veces, o con frecuencia, no tienen que comer. Asimismo, 15,9% de la niñez y adolescencia experimentó inseguridad alimentaria severa. Por otra parte, se estima que en 2010, en el Gran Córdoba, un 14,9% de la población infantil presentaba NBI.

En relación al **hábitat** de vida, se estima que 47,7% de los niños, niñas y adolescentes viven en condiciones de saneamiento deficitarias (el 45,6% reside en una vivienda que no tiene acceso a la red de cloacas, el 23,4% no tiene en su casa inodoro con descarga, el 18,6% no accede a la red de agua corriente).

En el Gran Córdoba, 63,4% de los niños y adolescentes viven en condiciones de saneamiento deficitarias. Cabe destacar que el problema de saneamiento que afecta a la infancia cordobesa es el acceso a la red de

cloacas. Asimismo, el 4,1% no tiene en su casa inodoro con descarga y el 1,3% no accede a la red de agua corriente.

El 13,1% de la niñez urbana vivía en condiciones de tenencia insegura de la vivienda, 19,3% en **viviendas deficitarias en su construcción** (es decir en una pieza, inquilinato, conventillo, casilla o rancho, pieza en hotel, que prevalece en su construcción el adobe con o sin revoque, maderas, chapa y cartón), y 20,8% en condiciones de hacinamiento.

En Gran Córdoba, el 21,5% de la infancia vive en hogares en condiciones de tenencia insegura de la vivienda, 10,5% en viviendas deficitarias en su construcción, y 33,7% en condiciones de hacinamiento.

En 2010, en la Argentina urbana el 43,5% de la infancia y adolescencia no tenía cobertura de obra social, mutual o prepaga, y el 16,4% de esta población no contaba con un centro de salud cercano próximo a su vivienda.

En Gran Córdoba no tenía cobertura médica el 42,2% de la población infantil, y el 12,8% no sólo no tenía cobertura, sino que contaba con un centro de salud próximo a su vivienda.

En 2009 se implementó la Asignación Universal por Hijo (AUH). Se estima desde el ODSA que la AUH llega a 3,5 millones de niños/as, de los cuales 966.000 son población en situación de pobreza. La AUH junto a otras asignaciones no contributivas preexistentes, alcanzó una cobertura de 34% de la población de menores de 18 años con una adecuada focalización en los sectores más vulnerables (28,3% por AUH y 6% otros planes sociales). Se calcula que aún se encuentra sin cobertura de seguridad social un 20% de la infancia, del cual alrededor de un 8,7% no recibe ningún plan y es población en situación de extrema pobreza.

Se calcula que en 2010, en el Gran Córdoba, 36% de la población menor de 18 años percibía la AUH junto con otras asignaciones no contributivas preexistentes (31,1% por AUH y 4,9%

otros planes sociales).

Además, un 16,8% de la infancia se encontraba sin cobertura de seguridad social, del cual el 4,4% no recibía ningún plan y pertenecía a la población de extrema pobreza.

1. Pobreza

Niños/as y adolescentes urbanos con NBI (2010). Total país:

20%

Infancia que vive en hogares donde a veces, o con frecuencia no tienen que comer. Córdoba:

20,4%

2. Salud

Infancia y adolescencia sin cobertura de obra social (Total país):

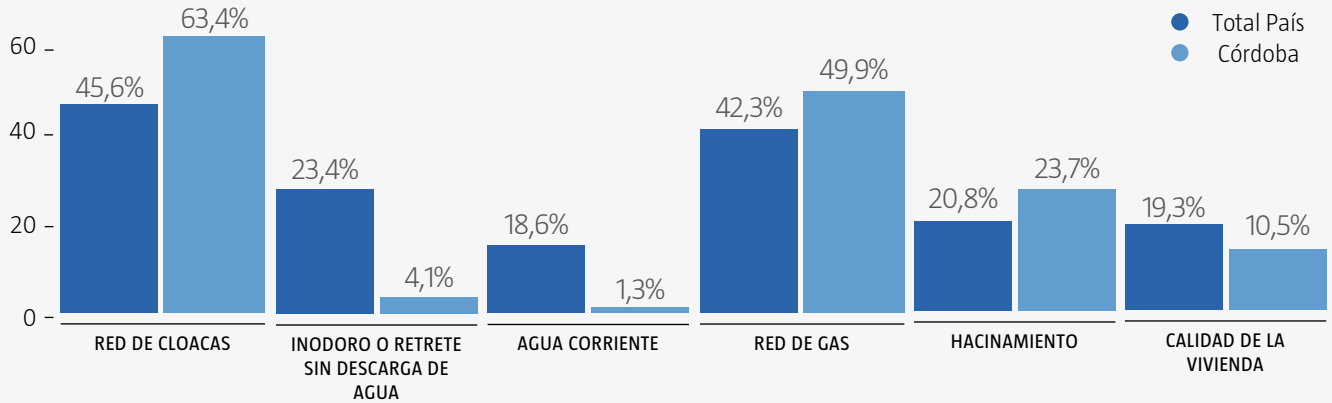
43,5%

Infancia y adolescencia sin cobertura de obra social (Gran Córdoba):

42,2%

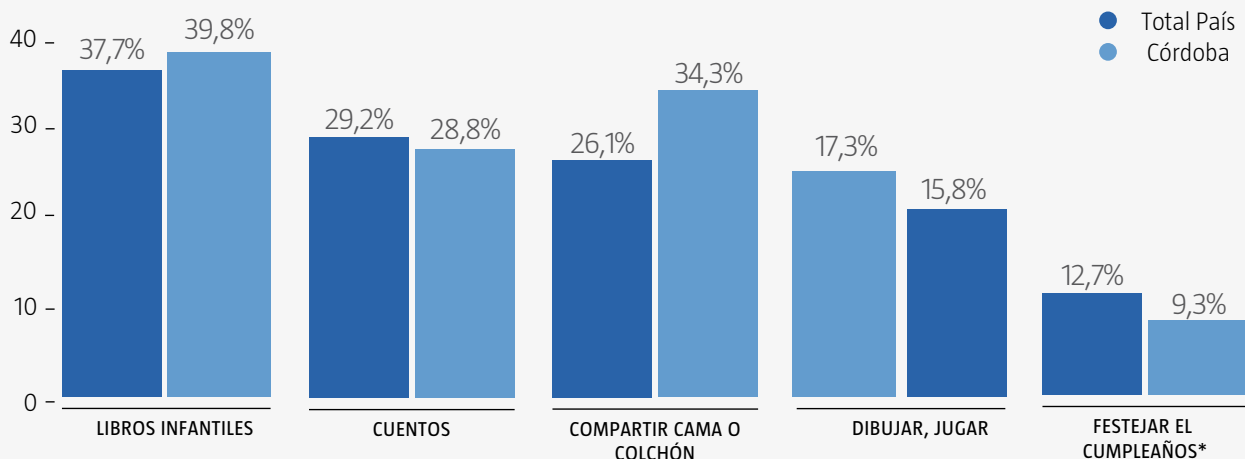
3. Hábitat: Indicadores del déficit. En porcentaje, año 2010

Fuente: EDSA – Bicentenario(2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA



4. Oportunidades de Estimulación: Indicadores de déficit. 0-4 años

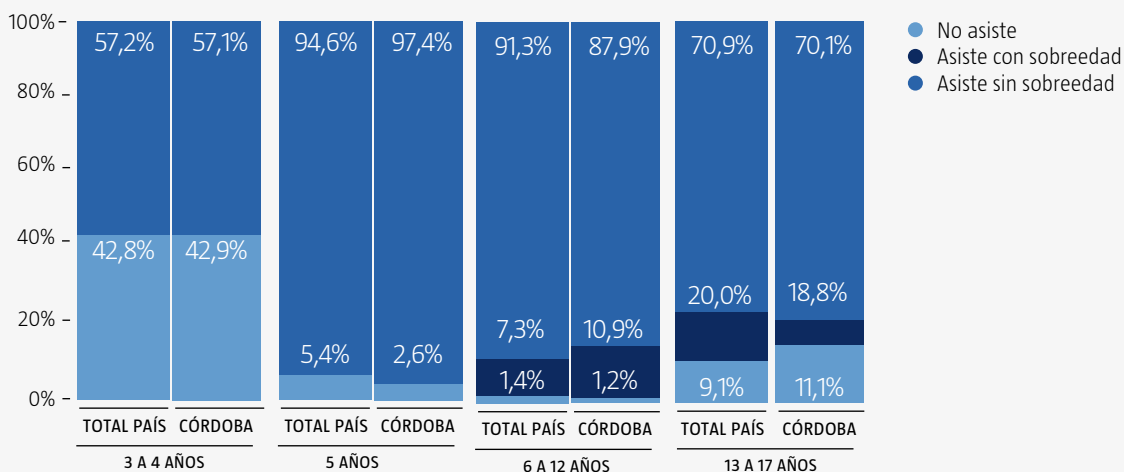
Fuente: EDSA – Bicentenario(2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA



*Niños/as entre 1-4 años

5. Situación educativa de la niñez. En Porcentaje. Año 2010

Fuente: EDSA – Bicentenario(2010-2016), Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA



Oportunidades de socialización

En los primeros años de vida, menores de 5 años, casi 3 de cada 10 niños/as no suelen compartir cuentos e historias orales en familia, y casi 4 de cada 10 no tienen libros infantiles en su hogar.

En Gran Córdoba 3 de cada 10 niños/as menores de 5 años, no suelen compartir cuentos e historias orales en familia, y casi 4 de cada 10 no tienen libros infantiles.

El 12,7% de los/as niños/as entre 1 y 4 años en 2010 en las grandes ciudades de la Argentina no festejó su cumpleaños (14,3% en el grupo de edad de 5 a 12 años). Las desigualdades sociales son muy significativas.

En Gran Córdoba este déficit alcanza al 9,3% de los niños/as entre 1 y 4 años en 2010 y al 14,3% en el grupo de edad de 5 a 12 años.

El 66,9% de los chicos/as entre 5 y 12 años no realiza actividades deportivas extraescolares, el 84,2% no realiza actividades artísticas o culturales, y el 88,5% no asistió a colonia de vacaciones en el último verano.

En Gran Córdoba, el 64,7% de los niños/as entre 5 y 12 años no realiza actividades deportivas extraescolares, el 86,8% no asistió a colonia de vacaciones en el último verano.

Entre los chicos/as en edad escolar (5 a 12 años), 6 de cada 10 no suelen utilizar Internet, (igual número en Gran Córdoba) mientras que 4 de cada 10 adolescentes (13 a 17 años) tampoco suelen hacerlo. La cifra es de 5 cada 10 en la ciudad de Córdoba y alrededores. Se registran importantes desigualdades sociales regresivas para los/as niños/as y adolescentes más pobres.

La lectura de textos impresos representa un déficit para el 47,3% de la niñez en edad escolar y 51% en la adolescencia. Los niveles de déficit son mayores a medida que desciende el estrato social.

En Gran Córdoba no suelen tener hábito de lectura el 49,8% de los niños/

as en edad escolar y el 59,6% en la adolescencia.

Educación

La meta de inclusión en sala de 5 años se estima en un 5%, en sala de 4 años en 22% y en sala de 3 años en 60%. La brecha de desigualdad social es muy importante, y la falta de oferta educativa en este nivel es una de las principales deudas y obligaciones del Estado.

En Gran Córdoba, 63% de los niños/as de 3 años y 18% de niños/as de 4 años no concurre a jardín de infantes o espacio de desarrollo infantil. Este porcentaje se reduce considerablemente en la sala de 5 años, en tan sólo 2,6% no suelen hacerlo.

En el nivel primario la inclusión educativa es casi plena, en tanto sólo el 1,4% de los/as niños/as en edad de asistir a dicho nivel no lo hicieron en 2010. Aproximadamente, el 7,3% de los que asistieron al nivel primario lo hicieron con rezago educativo; es decir que tenían mayor edad que la correspondiente al año que cursaban.

En Gran Córdoba, 1,2% de niños/as en el nivel primario no asistieron a un establecimiento educativo. Asimismo, 10,9% de los que asistieron, lo hicieron con rezago educativo.

El 9,1% de los adolescentes entre 13 y 17 años en la Argentina urbana no asistió al nivel secundario en 2010. Asimismo, el 20% de los adolescentes que asistieron al secundario lo hicieron con rezago educativo.

En Gran Córdoba, no asistieron al nivel secundario el 11,1% de los adolescentes entre 13 y 17 años. El 18,8% de los adolescentes que asistieron, lo hicieron con rezago educativo.

Apenas el 7% de los chicos escolarizados en la primaria asiste a una escuela de doble jornada. En Córdoba apenas llega al 1,3% la infancia en edad escolar en la primaria que asiste a una escuela de doble escolaridad.

Los/as niños/as en la educación primaria acceden mayoritariamente a aprendizajes significativos en el cam-



po de la educación física, siendo esta cobertura casi plena; mientras que en el campo de las artes plásticas y la música el acceso es muy elevado pero está lejos de ser pleno (el déficit alcanza 10,1% y 17,7%, respectivamente).

En Gran Córdoba, el 9,8% de los niños/as en la educación primaria no tienen enseñanza de artes plásticas. Asimismo, 11,4% de la infancia en edad escolar (6-12 años) no acceden a enseñanza de música.

La enseñanza de idioma extranjero y computación en la educación primaria es mucho más reciente que la de artes plásticas, música y educación física; y en tal sentido su cumplimiento es progresivo. En 2010, el 43,4% de los/as niños/as en la educación primaria no accedían a la enseñanza de un idioma extranjero y el 45,9% no accedía a la enseñanza de computación.

En Córdoba y alrededores, en 2010, 50,5% de los niños/as en la educación primaria no accedían a la enseñanza de un idioma extranjero y el 33,6% no accedía a la enseñanza de computación.

Trabajo infantil

A partir de las mediciones de la EDSA del cuarto trimestre de 2010, se estima que el 17,6% de la población entre 5 y 17 años en áreas urbanas realiza algún tipo de trabajo que la ubica en situación de vulnerabilidad social. La ocupación laboral es mayor entre los adolescentes que entre los/as niños/as (32,4% y 10,6%, respectivamente). La incidencia del trabajo en actividades económicas es mayor que la del trabajo doméstico intensivo, aunque cabe aclarar que ambas actividades vulneran el derecho a la educación de quienes las realizan.

En Gran Córdoba, se estima que el 23,3% de la población entre 5 y 17 años en áreas urbanas realiza algún tipo de trabajo que la ubica en situación de vulnerabilidad social. La ocupación laboral es mayor entre adolescentes que entre los niños/as, siendo de 46,3% y 12,9% respectivamente.

Si en general la inclusión en la educación secundaria representa un desafío, en el caso de los adolescentes en situación de pobreza el reto es superlativo. Mientras que los adolescentes en el estrato medio alto en un 82,5% ejercen su derecho a la educación plena, pudiendo dedicarse sólo a estudiar, menos de la mitad (42,8%) puede hacerlo en el estrato muy bajo.

La doble tarea de estudiar y trabajar es muy frecuente entre los adolescentes más pobres (38,5%).

En Gran Córdoba, 61,2% de los adolescentes en el estrato medioalto ejercen su derecho a la educación plena, mientras que en estrato muy bajo 46,3% puede hacerlo. La doble tarea de estudiar y trabajar es muy frecuente entre los adolescentes más pobres (33,8%).

Conclusiones

La estimación de la indigencia infantil que se ha realizado desde el ODSA guarda estrecha correlación con la incidencia de inseguridad alimentaria, así como con las situaciones de déficit de indumentaria de abrigo y calzado. En torno al 13 -15% se ubicaría la pobreza extrema a nivel de la infancia urbana argentina. Asimismo, se estima que 20% de la niñez y adolescencia urbana tiene Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

Las situaciones habitacionales son críticas y urgentes a nivel de la población infantil. Sin embargo, no parece menos urgente la planificación del espacio urbano desde la perspectiva de los derechos de los/as niños/as capaz de garantizar una infraestructura integral que considere los procesos de socialización saludables (servicios públicos, vivienda digna, escuela, centro de salud, plazas, centro de deporte y cultural).

La AUH constituye una valiosa fuente de transferencia de ingresos hacia los sectores más vulnerables de la estructura social, de amplia cobertura y con un impacto económico considerable sobre el presupuesto de los hogares. Sin el actual sistema de protección

social a la infancia la situación en materia de pobreza e indigencia sería aun más grave.

El hecho de que la AUH y las pensiones no contributivas no lleguen a todos aquellos que las necesitan, muestra que la transferencia pública de ingresos en un contexto inflacionario y de mercados segmentados permite contener pero no resolver los problemas de pobreza estructural e integración social.

La falta de estimulación emocional e intelectual en los primeros años de vida es tan grave para el desarrollo del niño/a como la falta de nutrientes en su alimentación.

Resulta prioritario que el Estado asuma obligaciones de cuidado para con la infancia –aunque no únicamente– a través de la generación de infraestructuras y servicios de cuidado de calidad que no sólo permitan la inclusión de las mujeres en el mercado de trabajo, sino que adicionalmente promuevan la inclusión temprana del niño en instituciones educativas de calidad que mejoren sus chances de estimulación y fortalezcan sus competencias en los trayectos educativos posteriores.

Los principales desafíos en la inclusión educativa en la Argentina urbana se encuentran en la educación inicial no obligatoria y en la educación secundaria obligatoria. En ambos extremos del trayecto educativo las metas de inclusión se combinan con el problema de la desigualdad social.

En los últimos años se ha avanzado en la incorporación de ofertas educativas novedosas como la enseñanza de idioma extranjero y computación en la educación primaria. Sin embargo, lo que también se observa es que esos progresos llegan antes y más rápido a los sectores sociales más aventajados. En efecto, las brechas de desigualdad social entre estratos sociales y entre escuelas de gestión pública y privada, cuando no se amplían, se mantienen.

2.3 PRESENTACIÓN DE INDICADORES CIUDADANOS EN EDUCACIÓN¹¹

Indicadores Ciudadanos en Educación

Red Ciudadana Nuestra Córdoba¹²

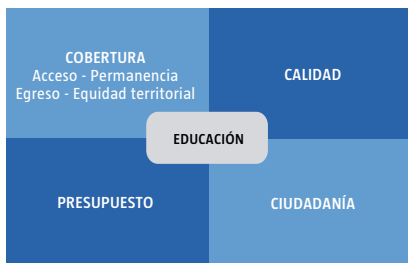
Nuestro Enfoque

La educación es un derecho cuya práctica permite satisfacer una necesidad básica fundamental y contribuir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona posibilitando la construcción de un proyecto de vida desde el ejercicio de una ciudadanía plena.

La posibilidad de universalizar el derecho a la educación requiere que la misma se convierta en política de estado con una perspectiva integral, de modo de garantizar el acceso y la equidad.

El derecho a la educación no es algo tangible en sí mismo. Debe ser traducido en un conjunto específico de derechos concretos, materializados a su vez en normas, prácticas y políticas.

La multiplicidad de aspectos que contempla la normativa educativa pretende garantizar la cobertura del sistema, en condiciones dignas, sin discriminación, con calidad y fomentando la ciudadanía, entre otras cuestiones.



Indicadores Ciudadanos

Los indicadores seleccionados por el GTT Educación, para hacer un seguimiento desde la Red Ciudadana, intentan verificar algunos de los derechos contemplados en las leyes nacional y provincial, tales como:

- Cobertura del sistema y situación de escolaridad
- Condiciones y cobertura de los docentes
- Infraestructura y equipamiento
- Contextualización-discriminación
- Calidad de la educación
- Fomento de la ciudadanía

Sistema educativo de la ciudad

El sistema educativo de la ciudad de Córdoba depende casi exclusivamente del sistema educativo provincial, ya que sólo 37 escuelas de nivel primario son de gestión municipal, de un total de 390. También hay 2 instituciones nacionales (dependientes de la UNC) y el resto de las instituciones de nivel primario y medio son de dependencia provincial (gestión pública y privada).

La información fue solicitada al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Transparencia del sistema educativo de la Provincia

Se solicitó repetidamente la información necesaria para el cálculo de los indicadores seleccionados, al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Se obtuvo información del 2002 al 2007, y algo del 2009, pero no se logró aquella de 2008, ni de 2010.

Esta situación impide hacer un seguimiento de indicadores que permita evaluar el cumplimiento de algunos derechos educativos.

Nudos críticos trabajados en el Foro de la Red Ciudadana 2011

En junio de 2011 se llevó a cabo el I Foro Ciudadano de Nuestra Córdoba, en el cual se presentaron todos los indicadores relevados por la red Nuestra Córdoba. En la mesa de Educación se priorizó el debate sobre los siguientes nudos críticos:

- Desgranamiento en el nivel medio.
- Escaso apoyo del sistema educativo a la gestión escolar cotidiana.
- Incorporación del nivel pre inicial al sistema educativo.
- Implementación de la jornada extendida en el nivel primario.

NUDO CRÍTICO: Desgranamiento en el nivel medio

1. Tasa de desgranamiento de nivel medio. Cohorte 2004: 53.4% (14.897/27908*100)

	Totales	%
Matriculados en 1º año en 2004	27908	100
Matricula final en 6º año en 2009	13011	46,6
Promocionados en 2009	10470	37,5
Desgranados 5 años	14897	53,4

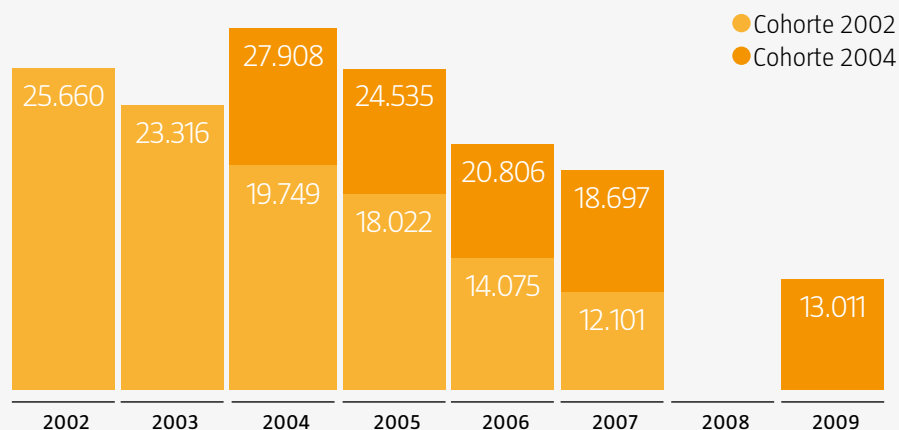
Fuente: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual 2004, 2005, 2006, 2007 y 2009

¹¹ A cargo de María Franci Álvarez.

¹² Elaborados por el Grupo Temático de Trabajo de Educación (GTT Educación) de la Red.

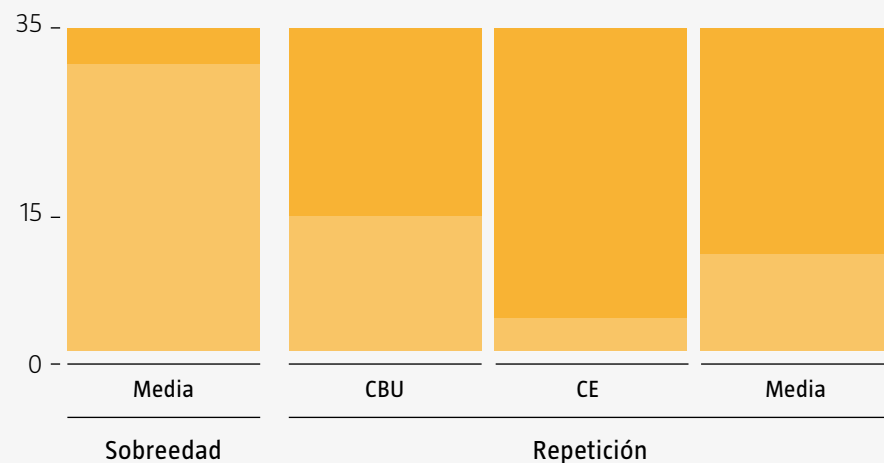
2. Evolución de la matrícula de nivel medio de las cohortes iniciadas en 2002 y 2004

Fuente: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, Área de Estadística e Información Educativa. Provincia de Córdoba. Relevamiento Anual 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2009



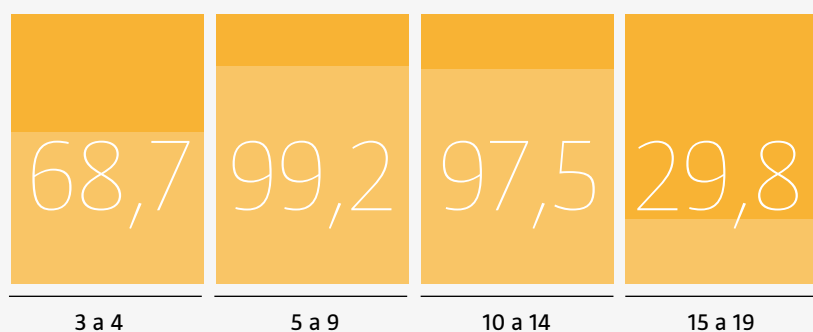
3. Tasa de sobreedad y repetición escolar

Fuente: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, Área de Estadística e Información Educativa. Provincia de Córdoba. Relevamiento Anual 2007 y 2009.



4. Porcentaje de población escolarizada, por grupos de edad (Año 2008)

Fuente: Censo provincial de población. Año 2008



5. Desgranamiento en el Nivel Medio

Tasa de sobreedad en el nivel medio (2007):

31,7%

Tasa de repetición en el nivel medio:

11,9%

Tasa de repetición en el nivel medio (CBU):

15,2%

Tasa de repetición en el nivel medio (CE):

6,4%

NUDO CRÍTICO: Escaso apoyo del sistema educativo a la gestión escolar cotidiana

• Problemas:

Roles multifacéticos de la escuela, que directivos y docentes deben asumir diariamente, sin abordaje sistemático de las autoridades educativas.

Problemáticas individuales de los alumnos.

Característica del grupo clase: sobrecarga, repetición, clima institucional, escasa comunicación familia-escuela.

• Necesidades:

Equipos multidisciplinario institucionales de profesionales que apoyen las actividades diarias.

Previsión presupuestaria para tal fin.

Mayor comunicación interinstitucional horizontal y vertical.

NUDO CRÍTICO: Incorporación del nivel pre inicial al sistema educativo

Carencia de pautas claras para la incorporación temprana al sistema de educación formal de los niños de 45 días a 3 años de edad, que según ley nacional y provincial universaliza estas salas de atención, y hacen obligatoria la sala de 4 años.

• Problemas:

Insuficiencia de infraestructura, aulas, docentes, equipamientos.

Imprevisión presupuestaria.

Escasa formación docente para el nivel pre inicial.

• Necesidades:

Creación de ente de control de jardines maternos públicos y privados

Reglamentación del funcionamiento del nivel.

Relevamiento de oferta privada y estatal.

Formación docente para el grupo etario.

Diseño curricular para el nivel.

Previsión presupuestaria.

NUDO CRÍTICO: Implementación de la jornada extendida en el nivel primario

• Problemas:

Insuficiencia de infraestructura, aulas, docentes, equipamientos.

Imprevisión presupuestaria.

Escasa información de las experiencias realizadas.

Pautas poco claras.

• Necesidades:

Planeamiento integral de la propuesta.

Formación docente para el espacio curricular.

Diseño curricular específico para la extensión de jornada.

Previsión presupuestaria.

Evaluación de impacto, proceso y resultados.

Compartir las experiencias.

Integrantes del GTT Educación:

Aguilar, Laura Martínez. UCC

Álvarez, María Franci. UCC; CEPyD; UNVM

Arruabarrena, Mariana. Fundación Arcor

Aznar, María del Carmen. Fundación Ciencia, Comunicación y Arte

Cáceres, Pamela. UCC

Delavalle, María Inés.

Panaiotis, Leonidas. FOPET

Lozano, Delia María. UCC

Medina, Silvia Gladys. UCC

Robert, Stella Maris. Fundación Ciencia, Comunicación y Arte



3. MESAS DE TRABAJO

Dinámica y metodología

Uno de los propósitos centrales de la Jornada fue generar un espacio de debate entre los participantes que permitiera recoger cuáles son las principales problemáticas que viven quienes forman parte de la comunidad educativa, con el fin de abordarlas desde una perspectiva compleja, de modo tal de dar visibilidad a aquellas cuestiones que no están siendo abordadas o son naturalizadas.

Para ello, en el comienzo los participantes se dividieron en tres grupos, y en cada uno de ellos se les propuso realizar un relato de situaciones problemáticas del nivel educativo correspondiente (inicial, primario o medio), para lo cual se valieron del registro narrativo. Luego, las facilitadoras invitaron a los participantes a compartir en grupo las situaciones relatadas por cada uno, procurando reconocer las distintas escalas en las que se insertan las problemáticas y su vinculación con categorías más amplias y problemáticas de otro orden. El objetivo del ejercicio era entonces poder pasar del relato singular de las vivencias cotidianas a una escala de análisis más amplia. De este modo, el análisis multidimensional permitió poner en tensión la relación entre lo micro y lo macro; lo particular y lo general; las partes y el todo, lo uno y lo múltiple, como categorías relacionales de lectura e interpretación de problemas socio-educativos.

De todos los relatos producidos, cada subgrupo de discusión eligió la problemática que consideró más significativa o representativa de la situación actual del nivel educativo de análisis. Por último, en la puesta en común de todos los subgrupos, las facilitadoras orientaron el debate a los fines de identificar entre todos los niveles de análisis implicados en cada situación

y las distintas dimensiones de cada problemática.

Lo que se presenta a continuación es un resumen de lo trabajado en cada mesa que ha sido elaborado por las facilitadoras. Para ello se ha tomado como base los relatos elaborados por los participantes y los registros de los debates realizados por los organizadores del encuentro.

3.1 Nivel Inicial¹³

Los distintos grupos que trabajaron en la mesa de Nivel Inicial detectaron los siguientes problemas los que, a su vez, fueron vinculados a algunos de los nudos críticos del Nivel.

Primer grupo de problemas

El primer grupo de problemáticas analizadas incluyó, la falta de espacio público de juego, el lugar del juego y el aprendizaje en el jardín, numerosas dificultades en la relación familia-escuela y docente- niño y algunos quiebres en la didáctica del Nivel. Estas grandes problemáticas fueron analizadas con la participación de todo el grupo y luego, vinculadas a los nudos críticos.

En este caso propusimos reflexionar sobre algunas cuestiones más amplias que explican o dan cuenta de estas problemáticas. Entre ellas podemos destacar:

• La concepción de infancia sobre la que se construyó el Nivel Inicial.

Sabemos hoy, que la infancia no es sólo un fenómeno natural, directamente derivado del desarrollo o crecimiento físico, es además, y sobre todo, una construcción social (diferente en cada tiempo y lugar). Hablar de “la infancia” a secas es por lo tanto un concepto vacío de contenido,

que esconde diferencias y que se encuentra fuera de su contexto histórico y sociocultural.

El Nivel Inicial se construyó sobre una visión “moderna” de la infancia que se caracterizó por crear una visión idílica del niño como ser angelical, ingenuo, puro, inocente y bondadoso y pensar la infancia como una etapa feliz, rosada, carente de conflictos y problemáticas.

Esta noción ha ido construyendo determinadas prácticas docentes, que no se corresponden a los niños con los que trabajamos. Tener una visión realista sobre la niñez, que abarque una mirada socio-cultural, significará poner en tensión aquella visión de la niñez y a partir de allí re-pensar la práctica docente misma.

▲ *Hablar de “la infancia” a secas es por lo tanto un concepto vacío de contenido, que esconde diferencias y que se encuentra fuera de su contexto histórico y sociocultural.*

Hoy vivenciamos en las instituciones que el mito de la infancia feliz y las creencias asociadas necesitan ser contrastados con una concepción de infancia real para poder entender a estos niños reales que tenemos hoy en las salas.

Pudimos acordar con el grupo en este espacio de taller que la infancia es un mundo simbólico complejo y heterogéneo en permanente cambio cuyas diferencias están marcadas por razones de género, de clase, de pertenencia étnica, regional etc. Y para nada exenta de problemáticas y conflictos.

• El Juego en el Nivel Inicial y su vinculación con el aprendizaje

“Enseñar todo a través del juego”, usar el juego como estrategia didáctica, se constituye en uno de los princi-

¹³ Síntesis elaborada por Andrea Vilosio.

pales rasgos de identidad del Nivel Inicial desde sus orígenes y fundamenta la construcción de su didáctica.

El discurso pedagógico tradicional supuso que el niño podía aprender espontáneamente sin darse cuenta de que estaba aprendiendo, y por lo tanto el docente debía enmascarar su intencionalidad educativa, a través del uso del juego como recurso.

Actualmente se está redefiniendo la vinculación entre el juego y la didáctica del jardín en diversos aspectos.

Son cada vez más los especialistas de la educación infantil que afirman que no todo puede enseñarse a través del juego ya que no es lo mismo afirmar que el juego permite realizar aprendizajes a sostener la ilusión de que todo se puede aprender jugando.

Por otro lado se reivindica la importancia que lo lúdico tiene en la vida de los niños y al juego como uno de los componentes de la cultura.

Así, se considera que el jardín debe brindar oportunidades para que el “verdadero juego” esté presente en la jornada diaria sin distorsionar sus fines.

Lejos de plantear la dicotomía juego-aprendizaje compartimos con el grupo la idea de que uno de los objetivos de la educación infantil es enriquecer la capacidad lúdica de los niños tanto en su formato, como en su contenido; por lo tanto cuanto más conozcan los niños del mundo social y natural, cuanto más se apropien de la cultura, más rico será su universo simbólico y mayor su capacidad de jugar.

• Redefinición del Nivel Inicial

La concepción de niño influye en la redefinición del nivel. El niño ya no es considerado un “menor” ni un “futuro ciudadano”, sino que es un sujeto de derecho que necesita ejercitar en las salas de jardín, “prácticas de ciudadanía”.

Es así, como el contrato fundacional del Nivel Inicial basado en “la socialización, el espacio de juego y el cultivo de hábitos para la vida cotidiana”

fue revisado, siendo hoy definido el nivel como “espacio de transmisión y democratización del conocimiento”; materializando desde edades tempranas, el derecho a la educación y al carácter público del conocimiento. Es el jardín, el primer lugar donde el conocimiento, se convierte en un patrimonio colectivo.

En relación a este punto se analizó muy sintéticamente el problema de “cobertura” que aun hoy presenta el nivel, cabe destacar que a pesar de los avances, hoy nos encontramos en nuestro país con grandes desigualdades en el acceso a la educación inicial fundamentalmente de niños de 3 y 4 años. La posibilidad de estos niños de asistir al jardín de infantes es muy desigual entre las provincias del país, como así también al interior de cada jurisdicción según la procedencia social.

Segundo grupo de problemas

Otro grupo de problemáticas que se analizaron fueron, la violencia en las salas del jardín, la ausencia de mecanismos que permitan la expresión de los niños por medio de la palabra, y la soledad de las instituciones ante diversas situaciones problemáticas como la inclusión de niños con capacidades diferentes. Estas situaciones fueron relacionadas con el contexto familiar, cultural, social e institucional en que se desarrollan actualmente las prácticas educativas. Se destacó especialmente la importancia de la construcción de instancias institucionales que permita la circulación de la palabra.

A partir de ello, intentamos relacionar esta problemática con la antinomia entre lo pedagógico y lo asistencial con que históricamente se forjaron las prácticas educativas en este nivel.

Desde su origen la atención de la infancia en edades tempranas se debate entre lo asistencial y lo pedagógico y desarrolla una impronta asistencial cuando se trata de atender a los niños pertenecientes a los sectores sociales más postergados y un mandato pedagógico para los sectores más favorecidos.



Hoy se está redefiniendo la idea de asistencia, rompiendo la falsa dicotomía entre cuidar y enseñar.

Se reconoce que lo que define lo pedagógico no es solo la actividad que se realiza sino el propósito que se persigue y la intencionalidad que se pone de manifiesto.

Sería importante revisar desde las prácticas sociales, discursivas y desde los marcos legales la concepción de cuidado de la infancia.

Compartimos la idea de que sigue siendo un desafío la construcción de una política pública de cuidado de la infancia y dentro de esa política el Nivel Inicial debería cumplir un papel preponderante.

Conclusiones

La propuesta de reflexionar sobre problemáticas del nivel posibilitó en alguna medida identificar algunos problemas comunes, reconocerlos, nombrarlos, remitir ahí algo de lo que nos pasa y una vez reconocidos intentar desnaturalizarlos y pensarlos colectivamente.

Sería interesante revisar nuestras prácticas como actores del sistema en relación a estos nudos críticos y seguir pensando a partir de algunas preguntas.

¿Estamos construyendo desde nuestra práctica otros modos de ver las infancias?

¿Podemos proponer como colectivo del nivel avanzar hacia la responsabilidad del Estado con toda la Educación Inicial?

¿Estamos propiciando una práctica pedagógica que se haga cargo de la trasmisión de saberes y de la generación de verdaderos espacios lúdicos?

¿Estamos ofreciendo en las salas verdaderos espacios de protagonismo infantil y ejercicio pleno de ciudadanía?

¿Podemos concretar una práctica que supere la falsa antinomia entre cuidar y educar?

3.2 Nivel Primario¹⁴

El espacio de taller, sin pretender agotar las variables que juegan en los diferentes planteos, convocó a complejizar algunos de los sentidos más arraigados respecto a los problemas educativos en el nivel primario.

Un grupo de participantes enunció la siguiente situación: “La falta de escolaridad de los niños/niñas, o la interrupción de la misma cuando la situación familiar está atravesada por la justicia o con la intervención de algún organismo estatal relacionado con la defensa de la minoridad. Vulnera el derecho a la educación”. Los participantes pusieron en juego en el análisis la intervención de diferentes posiciones. Realizaron preguntas desde el punto de vista de la sociedad, el estado, el niño, la familia los docentes, la escuela y el encuadre legal, intentando ponerlos en relación.

Otro grupo planteó la situación: “Muchos alumnos en riesgo y en la institución pareciera haber mayor preocupación en cuestionar el proceder docente que enfocarse en la problemática del niño”. El título que los mismos integrantes le dieron a esta situación sintetiza la valoración y el grado de complejidad de la misma: “Promover al niño sí o sí sin importar por qué no aprende”. A la vez manifiesta las tensiones que existen entre las preocupaciones de los diferentes actores involucrados en la educación.

Un tercer grupo planteó lo siguiente: “Estoy dando quincenalmente un taller sobre los derechos de los niños y niñas en un IPEM en un barrio que está en las periferias de la ciudad de Córdoba. La situación es que los directivos tomaron la medida de suspender a los chicos etiquetados como “alumnos con problemas de conducta” de modo que pueden ir dos o tres veces en la semana, dos horas. ¿Cómo ven el derecho a la educación en la institución?”. Analizaron la situación planteando que se trabaja con los

alumnos en forma homogeneizadora siendo que cada uno tiene sus tiempos e intereses, incluidos el docente y la familia. Proponen que se podría convocar a otras instituciones barriales, trabajar en red, y poner en juego herramientas adaptadas a los intereses y necesidades de los alumnos.

Una nueva situación problemática fue la siguiente. “Cuando les pido a los alumnos que realicen una tarea que demanda producción escrita, un poco más extensa que oraciones, hay una gran resistencia y un bajo rendimiento. Alumnos de 16 años no pudieron escribir una consigna. “Relatar un encuentro imaginario en portugués o castellano”. En este caso, el análisis se relacionó con el enfoque comunicacional de la Lengua, preguntando por sus efectos, por los aprendizajes logrados, por la calidad de la enseñanza. Los participantes enunciaron como componente ético de esta situación problemática, la responsabilidad funcional para gestar y gestionar el derecho de aprender.

El último planteo fue: “Docentes de una institución donde cada uno decide cómo enseñar”. La discusión se focalizó en que los docentes manifiestan diferentes posicionamientos ideológicos, diferentes trayectorias profesionales y que hay mínimos acuerdos institucionales. A esto se sumaría la no comprensión de las nuevas normativas y nuevos encuadres curriculares, según algunos participantes del taller.

Algunos de los conceptos discutidos en el taller, relacionados con la educación ciudadana, con el compromiso de la sociedad y del Estado (como garante de derechos), con la necesidad de conocimiento del contexto, con el fracaso escolar y con una escuela que pueda formar y repensar trayectos escolares, sin duda aluden a nudos críticos o problemas nodales de la educación primaria.

Nudos críticos

Uno de estos nudos críticos es la inclusión. Para pensarla es necesario considerar los efectos del empobrecimiento y la polarización social que han afectado a la Argentina en los últimos treinta años. Uno de los aspectos centrales de estas transformaciones es la pérdida de los soportes colectivos, lo que ha dado lugar a procesos denominados de “individualización de lo social”. En ese contexto, los individuos que antes actuaban, pensaban y sentían en el marco de estructuras sociales y normativas, ahora tienen que hacerlo en la contingencia e incertidumbre del capitalismo flexible, caracterizado por la pérdida de las certezas tradicionales vinculadas al trabajo y a la sociedad salarial. La educación y la escuela no permanecieron ajenas a esos procesos. Así, no solo su cotidianidad y problemáticas se vieron transformadas, sino también la percepción social acerca de sus fines y posibilidades definidos históricamente.

En estrecha vinculación con los procesos de inclusión – exclusión, aparecen nudos críticos referidos a la vigencia de ciertas representaciones y su eficacia en las prácticas hoy. Hasta hace poco tiempo nuestras representaciones acerca de la sociedad en la que vivíamos remitían a la igualdad, la integración y la educación. Algunos autores afirman que tres cualidades se asociaban al imaginario de lo que significaba ser argentino: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado. Ese fue el patrón con el que se constituyeron las identidades de numerosas generaciones y que hoy se encuentra en proceso de redefinición. En este contexto, la matriz integradora de la ciudadanía social pareciera desvanecerse.

Como decíamos antes, el ámbito de la educación no quedó al margen de las transformaciones. Éstas aparejaron el debilitamiento de la autoridad docente, la deslegitimación de la escuela como institución principal de socialización, el incremento del fra-

caso escolar, el deterioro de las condiciones laborales, las que, al mismo tiempo, provocaron que la escuela tuviera que afrontar la “contención” de la emergencia social, sobrecargándose de tareas.

Coincidimos en que la escuela ha cambiado pero su cascarón exterior permanece; la apariencia es la misma pero no así su eficacia para cumplir con las tareas para las que está pensada. La escuela no sabe ya cómo afrontar los cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes, lo que ha generado una profunda brecha entre la institución escolar y la contemporaneidad. En sus orígenes, el sistema educativo elemental estuvo pensado para una población muy distinta a la que actualmente asiste a él.

Otro nudo crítico se relaciona con las infancias y los modos de subjetivación. Se señaló que los chicos de hoy han desarrollado nuevas sensibilidades y poseen experiencias culturales que ya no caben en la secuencia lineal de la palabra impresa; sensibilidades que les resultan difíciles de descifrar tanto a las escuelas como a las familias. La escuela ha dejado de detentar el monopolio de la socialización de los niños y adolescentes puesto que compete con otras agencias culturales.

Sin embargo pareciera que estamos poco atentos a pensar la diferencia como algo no solo a respetar sino incluso a promover. Es sin duda complejo gestionar e imaginar, siquiera, un espacio educativo en donde conciliemos el acceso a saberes y prácticas que juzgamos indispensables, con el respeto o la promoción efectiva de la expresión o construcción de singularidades. Es complejo imaginar una práctica, que intente de algún modo dar lugar a lo incierto, a la novedad, a lo irreductible.

El problema de la educabilidad juega con insistencia al problema del fracaso escolar masivo -ligado estre-

chamente a los niños pertenecientes a los sectores populares- como uno de los más significativos y graves en cuanto al efecto de ignorancia de la diferencia. Sea como expresión de deserción o rezago escolar o de la habitual “promoción social”, sin correlato en logros efectivos en el aprendizaje, el fracaso masivo expresa generalmente que: existe una suerte de justificado pesimismo sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales de los

▲ *La escuela no sabe ya cómo afrontar los cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes, lo que ha generado una profunda brecha entre la institución escolar y la contemporaneidad.*

niños de los sectores populares y, en segundo lugar, suele tenerse desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, es decir, sobre su capacidad de ser educado: como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas.

Las cuestiones vinculadas al contexto, a la comunidad y al sentido de lo público fueron conversadas valorando la escuela como uno de los pocos espacios en que lo estatal y lo público aún tienen visibilidad y presencia. También se reconoce la expectativa y confianza que se encuentra instalada en el sentido común de muchos, acerca de la escuela como lugar de amparo y de protección, y de sus posibilidades de afrontar las demandas. En numerosas ocasiones, las solicitudes son muchas más de las que se pueden afrontar y muy diferentes de las que estamos “preparados” para satisfacer.

Conclusiones

Una de las posibilidades para hacer lugar, desde la escuela, a esas necesidades de niños y familias y, al mismo tiempo, para aliviar nuestra tarea, es buscar formas de asociación con otras instituciones de protección de la infancia. Es decir, aliarnos con otros para canalizar esas necesidades, ya sea que esto implique trabajar conjuntamente con padres y madres, con otras organizaciones estatales y de la comunidad, e incluso con otras escuelas de la zona en forma de redes.

Pero esto no se traduciría en pensar proyectos “para” la comunidad desde la escuela, sino en pensar “con” la comunidad los modos de cuidado de la infancia. Esta forma de sumar esfuerzos es también un modo de cuidar e instruir, de crear en la práctica lazos de dependencia mutua, de proteger un espacio de la escuela menos omnipotente pero también más productivo.

¿Qué significa cuidar a los niños?, ¿quién debe cuidarlos?, ¿el Estado?, ¿los adultos?, ¿la escuela?, ¿la familia?, ¿la comunidad? El cuidado de la infancia nos interpela a todos. Y las respuestas solo materiales, que atienden a la urgencia del hambre y del abrigo, no alcanzan. En este sentido, una de las formas especiales de cuidado y de protección que la escuela puede ofrecer a los niños es, partiendo de confiar en que ellos pueden aprender, enseñarles. Esto es, brindar conocimientos como medios de orientación para interpretar el mundo y para posibilitar la simbolización y comprensión de la propia historia en los contextos sociales y políticos.

La escuela sigue siendo uno de los pocos lugares que acoge muchedumbres y pone en relación a personas de grupos diferentes en términos sociales, económicos, culturales, religiosos, entre otros, que puede producir aglutinaciones y que, a su vez, puede admitir y promover dependencias y libertades. Esto podría colaborar en resignificar las formas del cuidado, alejándonos de las ideas de asistencia,

retención o contención, para pensar la escuela como espacio de lo común, como espacio público. Esto sin duda implica una redefinición de esos conceptos. ¿Qué es lo público en educación hoy?, ¿de quién es?, ¿cómo se construye lo común? Lo público no es solamente del Estado, ni de los docentes como representantes de lo público, ni de las familias o comunidades. Pensar en lo público implica un espacio complejo que incluye el hacer de cada uno de nosotros, que debe volverse más general, más inclusivo y menos sometido a lo individual.

Habría que marcar una diferencia entre el conocer y el reconocer: no es indispensable conocer exhaustivamente a un alumno o alumna para enseñarle y para “hacerle lugar”; pero sí, hay que reconocerlos. Hay que reconocerlos dignos legatarios de aquello que la escuela tiene para enseñar, hay que reconocerlos portadores de saberes y experiencias, hay que reconocerlos con capacidades, con derechos y como ciudadanos, no en el futuro sino en el presente que la escuela construye con ellos.

Éstas, junto con otras cuestiones que se nos plantean como problemáticas en la escuela, podrían constituir una oportunidad para desanudar la equivalencia moderna entre igualdad y homogeneidad, sin renunciar a pensar en la construcción de lo común.



▲ *Estas cuestiones podrían constituir una oportunidad para desanudar la equivalencia moderna entre igualdad y homogeneidad, sin renunciar a pensar en la construcción de lo común.*

3.3 Nivel Medio¹⁵

Una estrategia que alentó el análisis de los nudos críticos del nivel consistió en proponer a los participantes que relaten en forma sintética una situación particular que considerasen una problemática de la escuela secundaria, valiéndose para ello del registro narrativo. La vida cotidiana apareció reflejada en el relato de las diferentes situaciones evocadas y luego, en el grupo-taller, pudo complejizarse la mirada, mostrando la inscripción del relato singular en una escala de análisis más amplia. De este modo, el análisis multidimensional permitió poner en tensión la relación entre lo micro y lo macro; lo particular y lo general; las partes y el todo, lo uno y lo múltiple, como categorías relacionales de lectura e interpretación de problemas socio-educativos. Distintas problemáticas fueron presentándose en cada uno de los subgrupos de discusión, las que recuperaremos a continuación bajo la figura de nudos críticos del nivel medio.

Entre los más salientes reconocemos los siguientes:

1. Distancia entre las expectativas e intereses de los adolescentes y jóvenes y la oferta escolar, lo que promueve situaciones de mayor conflictividad y crisis de sentido e identidad institucional.

Este nudo crítico puso en evidencia la brecha que existe en la actualidad entre los adolescentes y jóvenes y el mundo adulto escolar, exacerbándose las diferencias intergeneracionales y los conflictos entre pares y con los adultos. En varios relatos aparecieron problemas de violencia en la escuela, maltrato, agresiones verbales, vínculos conflictivos interpersonales y un convulsionado clima institucional, como rasgos sobresalientes que atraviesan hoy a la escuela secundaria.

Así se expresó en la voz de los participantes: *“Desde el punto de vista del docente, la situación problemática que se presenta en los establecimientos educativos a los que asisto tiene que ver con la falta de control de las autoridades involucradas con los comportamientos de los educandos. Teniendo en cuenta que en tales comportamientos hay hechos de violencia constantes, lo que trae como consecuencia es que algunos directivos se vean entre la espada y la pared a la hora de sancionar a los alumnos involucrados, ya que desde la inspección hay una bajada de línea para evitar que los niños deserten de las escuelas a causa de la cantidad de sanciones”*.

El planteo de fondo que aparece en esta y otras situaciones relatadas, remitiría en nuestra perspectiva a una suerte de interpelación al lugar del adulto en la construcción de la autoridad pedagógica en la escuela y su responsabilidad en el proceso formativo, que por momentos pareciera desdibujarse o estar ausente, o hasta incluso, quedar sujeto a presiones externas a la institución, lo que distaría de las necesidades, intereses y expectativas de los adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela secundaria. En una proyección de política pública, se trataría de acortar las distancias y poner en el centro de la atención propuestas pedagógicas que recuperen la voz de los estudiantes.

2. Tensiones entre las nuevas dinámicas culturales y el patrón organizacional rígido de la escuela secundaria.

Otro nudo crítico del nivel se expresa en las múltiples tensiones que se despliegan en la actualidad entre las nuevas dinámicas culturales y el patrón organizacional o formato escolar de la escuela secundaria, estructuralmente rígido, y por ende, escasamente permeable a las innovaciones. Un grupo manifestó su preocupación con el ejemplo de las nuevas tecnologías en la escuela: *“La incorporación de las nuevas tecnologías de la educación en el nivel se-*

cundario muestra la brecha que existe entre el analfabeto digital y el alfabetizado digitalmente”.

Particularmente, la incorporación al espacio escolar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medio para enseñar y aprender, así como el uso de Internet, el celular y las netbook, reconfiguran el ámbito de lo público y lo privado, a lo que se suma la mundialización de la cultura y los cambios en el conocimiento. Lo nuevo en la escuela encuentra como límite el patrón organizacional o formato escolar de la escuela media. Tyack y Cuban (1995) denominaron a este formato como *gramática escolar*: “conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen tiempo y espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y

▲ *En una proyección de política pública, se trataría de acortar las distancias y poner en el centro de la atención propuestas pedagógicas que recuperen la voz de los estudiantes.*

acreditación”¹⁶. Según los autores, estas formas han permanecido inalterables durante más de un siglo y medio, a lo que agregamos, operan como condiciones condicionantes de las mejores innovaciones pedagógicas que se pretendan desplegar en el nivel medio. La gramática escolar del nivel medio puede reconocerse en diferentes aspectos: la presencia de un curriculum fuertemente clasificado, con asignaturas separadas, aisladas entre sí, acompañado de principios de designación de profesores en las escuelas por su formación específica y una organización y formas de contratación del trabajo docente estructurado por horas cátedras. Asimismo, perduran casi inalterables algunos

principios pedagógicos: la enseñanza simultánea en tiempos y espacios rígidos, con formas de cursado anual y agrupamientos designados por edades con asistencia obligatoria.

Este patrón organizacional produce inevitablemente un ritmo de avance no homogéneo en el trayecto escolar de los estudiantes y hasta excluyente del sistema educativo, en consecuencia, comienza a ser un obstáculo cuando el discurso de política pública se basa en la inclusión con igualdad y calidad educativa (Tiramonti, 2011). Por eso, uno de los desafíos de una agenda de políticas públicas para la presente coyuntura debería resolver el problema de la inclusión plena con igualdad y calidad en el marco de un modelo de educación secundaria que aún permanece atado a sus rasgos fundacionales (espacio de selección, clasificación y jerarquización de las diferencias, y por ende de exclusión de jóvenes que aún no logran finalizar la escolaridad secundaria).

3. Bajos logros en los aprendizajes escolares de los alumnos, acompañado de altos índices de fracaso escolar (repitencia, sobreedad, desgranamiento, abandono).

La función histórica selectiva y diferenciadora del nivel medio, que separa, clasifica, estandariza, homogeneiza y excluye, función eminentemente propedéutica, es decir, de preparación de cuadros dirigentes y profesionales y cuerpos intermedios para ocupar cargos en la esfera pública y privada, hoy se ve interpelada -tal como lo mostramos en el nudo crítico anterior- desde un modelo de políticas de inclusión con igualdad y calidad educativa que ponen en tensión la relación inclusión- exclusión. Uno de los efectos de esta tensión se expresa en los bajos niveles de aprendizaje escolar y los altos índices de fracaso educativo.

En tal sentido, apareció recurrentemente en las voces de los participantes una suerte de responsabilización hacia los propios alumnos por su falta

de motivación para aprender: *“Falta de motivación de los adolescentes a la hora de desarrollar la clase; Una pérdida de sentido de los saberes escolares”;... “Alumnos con alto índice de inasistencia que retoman el curso sin ningún interés de formación, sino para acreditar y poder acceder a la Asignación Universal por Hijo. Concurrer a la escuela sin útiles, con celular y con música. Entonces ¿Cómo evaluamos?...”* Asimismo, se planteó en alguna medida la responsabilidad individual (indirecta) del docente en el problema del ausentismo o abandono escolar: *“¡Dos alumnos se fueron del curso sin que me diera cuenta!”*. En esta primera mirada de los estudiantes como responsables de su propio fracaso, o sobre el compromiso personal del docente como variable de contención de los alumnos, entendemos que se trataría de una suerte de simplificación del análisis, que en el taller pudo complejizarse.

La mirada del rendimiento académico y del fracaso escolar como una cuestión individual, de voluntad o de compromiso personal -sin que ello menosprecie su importancia- fue entonces inscripta en una escala más amplia de análisis haciendo intervenir otras dimensiones constitutivas de la situación. En tal sentido, se hizo fuerte hincapié en la necesidad de repensar las condiciones de escolarización en las que hoy se desenvuelve la enseñanza, imaginar condiciones materiales y simbólicas más apropiadas para el despliegue de las innovaciones pedagógicas que atiendan a la diversidad y la diferencia. En definitiva, se planteó la necesidad de diseñar una agenda de política pública que considere el problema de la enseñanza, tal como lo señala Terigi (2006), como un problema político que debe asumir también el Estado desde distintas instancias: formación

16 Citado por Inés Dussel en “De la primaria a la EGB, en Terigi Flavia (comp.) (2006), “Diez Miradas sobre la escuela primaria”. Ed. Siglo Veintiuno Editores. Bs. As. Argentina.

▲ uno de los desafíos de una agenda de políticas públicas para la presente coyuntura debería resolver el problema de la inclusión plena con igualdad y calidad en el marco de un modelo de educación secundaria que aún permanece atado a sus rasgos fundacionales.



docente, diseño de materiales para la enseñanza, flexibilización de los formatos escolares, entre otros, para enfrentar los acuciantes problemas de repitencia, sobreedad, abandono y bajo rendimiento académico.

4. Incremento de problemas de indisciplina, violencia y conflictos de convivencia escolar, así como un notable aumento en el consumo de drogas por parte de los estudiantes.

Los problemas de indisciplina, violencia y relaciones conflictivas en la convivencia escolar entre pares y con los adultos se instaló en el taller como problemática prioritaria, y fueron tal vez los más reiterados en las voces de los participantes. En relación con el problema de la falta de límites y la violencia implicada en las relaciones entre profesores y alumnos se expresó: *“Faltas de respeto a determinados profesores con situaciones de violencia (verbal y física: insultos “fuertes”, no escuchar, no atender, jugar con el celular y/o netbook en clases, empujones, ensuciar y/o manchar y/o romper abrigos, etc.). ¿Cómo asistir a los profesores?, ¿Cómo actuar? Los alumnos no aceptan límites (sus padres tampoco). Nos preguntamos: ¿Por qué distintas actitudes con los diferentes profes? ¿Cómo “llegar” a los alumnos?”; “Los chicos no saben de límites...no saben tolerar, hay muchas peleas por facebook”.*

Desde un ámbito no escolar -una organización no gubernamental- se explicitó una mirada negativa acerca de algunas escuelas que hoy expulsan a adolescentes y jóvenes: *“No soy miembro de una institución educativa, pero siendo miembro de una ONG, lo que habitualmente sucede como problemática es que algunos niños, adolescentes que por problemas de conducta, violencia etc. son expulsados y quedan fuera del sistema, porque es muy difícil que se los acepte. Estoy en contacto con escuelas expulsivas...”.*

Otro grupo marcó su preocupación frente a una situación habitual en algunas escuelas: *“Alumnos que*

acuden y permanecen en el establecimiento bajo los efectos de las drogas...”; otro grupo se sumó diciendo: *“Una situación problemática: decirle a un alumno que se siente reiteradamente, y cuando el alumno se acerca me dice: “Profe, no puedo, hace 15 días que dejé la blanca”.*

De los testimonios recuperados, el debate respecto de este nudo crítico recorrió una dirección similar a la de los otros nudos. Se remarcó la necesidad de contar desde la institución educativa y sus actores, con herramientas teórico conceptuales y de intervención pedagógica para dar una respuesta pedagógica a estas problemáticas, recuperar el lugar de autoridad del adulto y de la escuela mediante el recurso del diálogo, la palabra, la escucha, el respeto al otro y a sus circunstancias como procedimientos imprescindibles para la construcción de una buena convivencia escolar. Se trata en definitiva de no eludir la función adulta en la relación pedagógica, manteniendo su asimetría constitutiva en la puesta de límites como posibilidad esencial para los adolescentes y jóvenes de entramarse en la sociedad.

▲ *Se trata en definitiva de no eludir la función adulta en la relación pedagógica, manteniendo su asimetría constitutiva en la puesta de límites como posibilidad esencial para los adolescentes y jóvenes de entramarse en la sociedad.*

