



Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



Universidad Nacional de Cuyo

LA EDUCACIÓN DE GESTIÓN SOCIAL COMO PROPUESTA PARA TRABAJAR CON LA DIVERSIDAD DE SUJETOS

Tesis de Licenciatura en Sociología

Paula Beatriz Ferreyra – Nadya Elisabeth Gil

Mendoza, 2016

Director: Lic. Gustavo Patrick Boulet

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestro director Patrick Boulet por haber trabajado con nosotras, alentando y dándonos la confianza necesaria para expresarnos a lo largo de la investigación.

A las docentes, no docentes y la directora del CAE Pasitos Traviesos por ofrecernos su generosidad en cada momento que nos acercamos al mismo. Así como también a todas las personas que colaboraron brindando información y tiempo para concretar este trabajo.

Y de manera muy especial agradecemos el apoyo cotidiano de nuestras familias y amigos durante este proceso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1.....	10
SURGIMIENTO DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE ORIGEN SOCIAL (SEOS).....	10
1.1 Contexto de surgimiento de los SEOS.....	10
1.2. El origen y desarrollo de los Servicios Educativos de Origen Social.....	13
1.2.1. Descripción de los SEOS.	16
1.2.2. Modalidades del SEOS:.....	17
CAPÍTULO 2.....	20
DESARROLLO TEÓRICO SOBRE LAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS Y CONCEPTOS DE AUTOGESTIÓN Y DIVERSIDAD DE SUJETOS.....	20
2.1 Perspectivas educativas.	20
2.2. La diversidad de sujetos en la educación.	27
2.3 La autogestión en la educación.	30
2.3.1. ¿Es la autogestión la alternativa a la homogeneización curricular, o una forma más de delegar la responsabilidad del Gobierno?.....	33
CAPÍTULO 3.....	39
LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE ORIGEN SOCIAL.	39
3.1. Marco legal de los Servicios Educativos de Origen Social.	39
3.1.1. Sobre el Proyecto de Ley de SEOS	47
3.1.2. Situación laboral.....	48
3.2. Panorama institucional de los SEOS.....	50

3.2.1. Situación actual de los SEOS en la provincia de Mendoza.....	50
3.2.2. Articulación con instituciones y programas educativos en función de la financiación y el proyecto pedagógico.....	55
3.3. Metodología de trabajo de los Centros de Apoyo Educativo.....	58
3.3.1. Perfil del docente de CAE.....	63
3.3.1.1. Debate sobre los actores principales en la autogestión.....	66
CAPÍTULO 4.....	70
CASO "CENTRO DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS PASITOS TRAVIESOS" ...	70
4.1 El CAE “Pasitos Traviesos”.....	70
4.1.1. La comunidad del CAE.....	71
4.2. Metodología de trabajo.....	73
4.2.1. Categorías de análisis.....	75
4.2.2. Perfil de los entrevistados del CAE.....	77
4.3. La autogestión y la diversidad de sujetos en el Centro de Actividades Educativas	77
4.3.1. Abordaje integral.....	77
4.3.2. Perfil docente.....	83
4.3.3. Articulación.....	88
4.3.3.1. Articulación con las familias del CAE.....	88
4.3.3.2. Articulación con las instituciones.....	92
4.3.4. Situación laboral.....	95
4.3.5. Recursos propios del CAE.....	98
4.3.6. Percepciones sobre el sistema educativo formal.....	99
4.3.7. Tema que emergió en las entrevistas.....	101
CONSIDERACIONES FINALES.....	104
BIBLIOGRAFÍA.....	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:

Instituciones SEOS según entidad intermediaria. Provincia de Mendoza. 2016..... 51

Gráfico 2:

SEOS según entidad intermediaria, por departamento del Gran Mendoza. 2016.....52

Gráfico 3:

SEOS según modalidad, por departamento del Gran Mendoza. 2016.....53

Gráfico 4:

Tasa de extraedad en el nivel primario según clima educativo del hogar. 2014.....60

Gráfico 5:

Tasa de extraedad en el nivel primario según nivel de ingresos. 2014.....60

INTRODUCCIÓN

En América Latina, desde mediados de la década de los setenta, la mayoría de los países presentaba en sus economías estancamiento de la producción, crecimiento de los niveles de inflación y profundización del endeudamiento externo. En el marco de esta crisis, desde los organismos internacionales de crédito hegemónicos (Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial) se formularon propuestas de políticas económicas presentadas en el llamado Consenso de Washington, sentando las bases para un proceso de desregulación económica y de reestructuración del Estado.

Dichas políticas fueron implementadas por Argentina (así como en otros países de la región) a través de un paquete de leyes entre las que resaltamos: la Ley de Reforma del Estado N° 23.696 y la Ley de Emergencia Económica N° 23.967.

En el contexto del ajuste económico implementado, las clases trabajadoras se vieron en la necesidad de reformular la relación entre la familia y el trabajo: la reducción de la participación masculina en el mercado de trabajo (producto de la creciente desocupación) obligó a muchas mujeres a insertarse en el mismo. De esta situación emergió una nueva necesidad: el cuidado de los hijos durante el horario de trabajo.

Como respuesta a esta problemática, en la Provincia de Mendoza en el año 1988, surgen los Servicios Educativos de Origen Social (SEOS) luego que la sociedad mendocina se organizara y planteara dicha demanda a las autoridades provinciales.

Aunque en un comienzo la necesidad planteada era disponer de un lugar gratuito de cuidados infantiles, entre el gobierno y la comunidad decidieron que estos espacios se definieran como centros educativos. En un primer momento se crearon los Jardines Maternales e Infantiles para niños y niñas entre 45 días y 5 años. Poco tiempo después se dio inicio a la propuesta de Centros de Actividades Educativas (CAE) para estudiantes entre 6 y 14 años de edad (que posteriormente es extendida a los 18 años) para que

asistieran a contraturno del horario escolar. El objetivo planteado era fortalecer el vínculo con la escuela por medio de actividades educativas alternativas.

La política educativa que se desarrollaba en el país en el momento del surgimiento de los SEOS, estaba encuadrada bajo un proceso de transferencia de las instituciones escolares desde el gobierno nacional hacia los gobiernos provinciales. Proceso que comenzó a fines de la década del setenta con las escuelas primarias, para luego en la década del noventa, proseguir con las escuelas secundarias y los institutos de formación docente. El deber de incorporar las ex-escuelas nacionales junto con la crisis fiscal del momento, significó para muchas provincias la disminución de la inversión educativa. El nuevo modelo neoliberal imperante condujo, a fin de siglo, a la promulgación de un paquete de leyes destinadas a reformar la educación, produciendo desfinanciamiento y descentralización educativa. Estas políticas profundizaron el desigual acceso a la educación y generaron nuevos procesos de exclusión.

La educación de gestión social fue incluida como una modalidad diferente a la de gestión estatal y a la de gestión privada en la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, entendiéndola a la misma como modalidad transversal de gestión, que abarca todos los niveles y modalidades del sistema educativo, favoreciendo la viabilización de acciones educativas integrales que atiendan necesidades complejas y/o diferenciales de la vida social, cultural y/o económica, tanto en instancias formales como no formalizadas.

A partir de este escenario, nos pareció interesante investigar sobre la propuesta educativa que plantearon los SEOS en la provincia desde la modalidad de gestión social, es decir, como respuesta construida por una comunidad, grupo, territorio, proponiendo un modo comunitario de abordaje de las cuestiones educativas y de las cuestiones sociopolíticas en general.

En este sentido nos preguntamos, ¿en qué contexto social, político y económico surgen los programas de los SEOS? ¿Cuál es el marco político-educativo que acompaña el desarrollo de los SEOS? ¿Qué perspectiva educativa proclaman estos programas? ¿Cómo es la relación planteada con las familias y la comunidad de los niños, niñas y adolescentes que asisten al SEOS?

Para abordar nuestro trabajo nos planteamos como propósito *Describir y analizar la Educación de Gestión Social en la propuesta de los Servicios Educativos de Origen Social en la Provincia de Mendoza, desde el caso particular del programa Centro de Actividades Educativas Pasitos Traviesos.*

La anticipación de sentido que guió el trabajo de nuestra tesis plantea que *la propuesta de Educación de Gestión Social expresada a través de los programas de Servicios de Educación de Origen Social, definidos bajo la autogestión y bajo abordajes educativos integrales, es el método de aprendizaje que incluye a la diversidad educativa.*

El supuesto teórico desde el que posicionamos nuestra investigación está enmarcado en la teoría de la resistencia que propone Henry Giroux. Donde entendemos a la educación de gestión social, más específicamente al CAE analizado, como espacio de construcción de lucha y resistencia, desde la participación activa que realizan las docentes y los estudiantes en conjunto con sus familias y la comunidad. Luego, para analizar la modalidad de gestión social, profundizamos el concepto de autogestión y de diversidad de sujetos desde las construcciones teóricas de Maristella Svampa y de María Teresa Sirvent, respectivamente. Donde consideramos que el programa analizado constituye una forma de acción colectiva para la resistencia frente a mecanismos excluyentes, que resignifica la construcción de redes sociales para la participación social y para la transformación consciente de sus realidades.

Nuestro trabajo está organizado en cuatro capítulos en los cuales abordaremos tanto el contexto histórico y político del surgimiento y desarrollo de los SEOS, como las discusiones teóricas de algunos paradigmas de la educación, finalizando con el estudio del CAE Pasitos Traviesos.

Comenzamos por un análisis histórico que describe el panorama argentino a fines de la década de los ochenta y noventa, que toma en cuenta los cambios ocurridos por el emplazamiento del nuevo modelo de estado neoliberal. La desregulación económica junto con la reestructuración del rol del Estado profundizaron las desigualdades sociales existentes. En este contexto las demandas populares de los sectores más vulnerados fueron constantes en la lucha social. El surgimiento de los SEOS es, justamente, el planteo de la

necesidad de espacios de contención y de educación, gratuitos y públicos que permitieran el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Continuamos desarrollando de manera breve las perspectivas educativas desde la sociología que delinearon nuestra investigación. Definimos los conceptos principales que fundamentan dicha línea de análisis y que atraviesan todo el trabajo, abriendo el debate, en este segundo capítulo, sobre la autogestión y las diversas realidades de los sujetos educativos.

El marco legal en el cual se encuadra esta modalidad educativa es el tema que abordamos en el tercer capítulo. En este logramos describir los distintos encuadres políticos y legales que han marcado el desarrollo de los SEOS. A partir de esta descripción, planteamos los interrogantes que surgen respecto a la intervención de los gobiernos nacionales y provinciales en función de la autogestión que definen a los SEOS.

En el último y cuarto capítulo, describimos la experiencia educativa del Centro Educativo Pasitos Traviesos desde el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas. Detallamos brevemente el espacio geográfico en el cual desarrolla sus actividades el CAE: el distrito de Buena Nueva del Departamento de Guaymallén. Luego continuamos explicando la metodología realizada en nuestra investigación junto con una síntesis de los perfiles de quienes fueron entrevistados.

Por último, enunciamos las consideraciones finales en las cuales expresamos las conclusiones que elaboramos luego de nuestra investigación.

Teniendo en cuenta que existe un número muy reducido de estudios sobre la educación de gestión social en Mendoza, pretendemos que este análisis sirva para alentar futuras investigaciones. Este trabajo preliminar es para nosotras un punto de partida para continuar explorando e investigando sobre esta modalidad educativa, especialmente en el contexto contemporáneo de producción teórica en educación en el cual se está cuestionando fuertemente el sistema escolar hegemónico desde una postura de resistencia. Y sobre todo, en el marco de los cambios políticos actuales, donde en materia educativa se revalorizan medidas que apuntan a subordinar la educación a los intereses del mercado.

CAPÍTULO 1

SURGIMIENTO DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE ORIGEN SOCIAL (SEOS).

1.1 Contexto de surgimiento de los SEOS.

En la República Argentina, a fines de los años setenta durante la dictadura cívico militar (1976 - 1983) -así como en otros países latinoamericanos—, comenzó una etapa de corte neoliberal donde se implementaron políticas que provocaron una fuerte desregulación económica y una reestructuración del Estado¹. Este tipo de políticas fue configurando socioeconómicamente a un sector asalariado con una escasa participación en el ingreso social, seriamente desplazado de la actividad productiva, con deterioro de sus condiciones laborales y carencias en los derechos públicos (Aspiazu, D. 1986).

Este modelo neoliberal se consolidó a fines de la década de los ochenta y continuó durante toda la década de los noventa (Geldstein, 1994). Las reformas estructurales, como la privatización de servicios y empresas estatales, la flexibilización laboral y la descentralización de la salud y de la educación, profundizaron las desigualdades existentes. Se fueron debilitando espacios de encuentro entre diversos sectores sociales, provocando mayores distancias sociales y mayor exclusión.

Como explica Catalina Wainerman (2003), el ajuste impactó en la estructura laboral, que junto con la prolongación de la escolaridad, provocaron una disminución y un retraso, respectivamente, de la participación masculina en la fuerza de trabajo. Según datos

¹ Luego de la crisis del Estado Benefactor (1930-1970), se instala el modelo neoliberal en América Latina, que retoma la teoría social del mercado en un nuevo contexto. Propone la liberalización del mercado, la apertura comercial, el ajuste estructural, la privatización, la desregulación y la reinserción competitiva del continente en el mercado internacional. Este proyecto neoliberal fue desarrollado en gobiernos latinoamericanos, bajo la supervisión de organismos internacionales

del INDEC², la desocupación en Argentina (en los aglomerados urbanos) a fines de la década de los ochenta era del 8%. En la provincia de Mendoza la tasa de desocupación aumentó 2 puntos porcentuales desde 1987 a 1989 en la población masculina (principalmente en los varones entre 20 y 40 años, donde el porcentaje de desocupación era entre el 5% y el 7%)³. Esta realidad impulsa a las mujeres a insertarse por necesidad en el mundo laboral. Por lo que la relación familia y trabajo se transforma, sacudiendo el modelo patriarcal⁴ que predomina socialmente, ya que genera un aumento en la participación económica de las mujeres (devenidas en algunos casos en jefas de familia), sobre todo mujeres de sectores populares (Geldstein, 1994).

En la década de los 80, la brecha generada entre la oferta del trabajo productivo y la disponibilidad de mano de obra, se resolvió a través de la fuerte expansión de dos formas de subutilización (desempleo abierto y subempleo horario) y el aumento del trabajo informal. La proporción de mujeres de entre todos los trabajadores de 14 años y más creció desde un 22% en 1960 a 27% en 1980. Principalmente mujeres casadas y unidas. Aun así, el aumento de la tasa de actividad femenina no ha de entenderse erróneamente como un aumento de puestos de trabajo y de empleo (Wainerman, 2003).

Siguiendo a Maristella Svampa (2010), entendemos que las reformas conllevaron a una severa reformulación del rol del Estado en relación con la economía y la sociedad, lo cual trajo como una de esas transformaciones la consolidación de una nueva matriz social caracterizada por una fuerte dinámica de polarización y por la multiplicación de las desigualdades.

Durante las presidencias de Carlos Menem (1989 - 1999), se llevó adelante una reforma educativa que buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema. Esta reforma tuvo como instrumento principal tres leyes que orientaron la transformación: la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior, N° 24.049; la Ley Federal de Educación N° 24.195; y la Ley del Pacto Federal Educativo

² Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, de la República Argentina.

³ Datos de la Encuesta Permanente de Hogares, INDEC.

⁴ El modelo patriarcal de hogar responde a un tipo de clasificación de dinámica del hogar que está compuesto por el padre-esposo es el proveedor económico que sale para buscar el sustento del hogar y la madre-esposa ama de casa que permanece en el hogar (Wainerman, 2003).

N° 24.856 (Feldfeber y Gluz, 2011). Estas leyes serán explicadas en el tercer capítulo, donde abordaremos el marco legal de la educación de gestión social.

Las estrategias fundamentales de transferencia a las provincias de todos los establecimientos y servicios educativos pertenecientes al gobierno nacional y la reforma completa de la estructura del aparato educativo nacional, afectaron aspectos administrativos, de organización académica y curriculares desorganizando de tal forma las rutinas familiares y el trabajo de los docentes, que pusieron en jaque el funcionamiento de las instituciones (Puiggrós, 1996).

En este marco rescatamos el análisis sobre la descentralización que realiza Daniel Filmus (1997), quien afirma que es posible proponer que las perspectivas economicistas y tecnocráticas fueron privilegiadas en el proceso de transferencia de la mayoría de los establecimientos primarios que estaban bajo la órbita nacional, a la jurisdicción provincial, realizado en 1978. El autor explica que la lógica que se enfatizaría en estas políticas, sería la necesidad de ahorro en el gasto público, distribuir el gasto social oficial en los niveles provinciales y municipales, aumentar el aporte familiar, o transferir a entidades comunitarias y privadas la conducción de la gestión educativa; todo esto sumado a un intento de colocar a la educación en el marco de los bienes que el mercado distribuye con mayor eficiencia.

A partir de la perspectiva tecnocrática, el citado autor destaca una lógica instrumental respecto a este primer proceso de descentralización realizado a fines de la década de los setenta. “El sentido principal estuvo dirigido a desresponsabilizar al Estado nacional del servicio educativo primario (y por lo tanto de su carga presupuestaria) y a racionalizar la utilización de los recursos sin tomar en cuenta la calidad educativa” (Senén González, S. 1994 citado por Filmus, 1997 p.19).

El proceso de descentralización de la educación de nivel primario fue presentado como una ampliación de la participación comunitaria en las escuelas y, también, mayor participación innovadora de sus actores, siempre acompañado con la "mejora de la calidad educativa" como bandera. Al respecto de esto Adriana Puiggrós (2009) reflexiona que la debacle de la calidad educativa:

Comenzaba ya desde la primera infancia para millones de argentinos, cuyas familias, ya sufridas por el deterioro del empleo y el crecimiento del desempleo, no alcanzaban a transmitir los saberes básicos. En tanto la atención materno-infantil y del nivel inicial siguió siendo sumamente deficiente, dispersa, con personal poco capacitado y mal remunerado. (p. 193)

Y sostiene la autora, por lo tanto, que “Se había resignificado un factor discriminador entre sectores sociales que si en la tradicional escuela solo afectaba a sectores marginales, ahora alcanzaba a una masa cada vez más amplia de futuros ciudadanos” (p.193).

El cambio político, económico, social y cultural interviene directamente en el proceso de desigualdad educativa, en el cual consideramos junto a Guillermina Tiramonti (2005) que si bien en dicho proceso el papel del Estado fue decisivo, no se trató de una caída en el sentido de que el Estado no existía, sino “de un corrimiento del estado, el corrimiento del estado como el eje que organiza todo un campo” (p. 96).

1.2. El origen y desarrollo de los Servicios Educativos de Origen Social.

En este nuevo modelo neoliberal, “el bienestar ya no aparece como un derecho, sino como una oportunidad” (Alonso, 2000, citado en Svampa 2010 p. 78). Coincidimos con Svampa cuando plantea que en este escenario de desregulación, la autoorganización comunitaria termina siendo el último recurso de aquellos individuos que no cuentan con las posibilidades materiales para autorregularse individualmente.

Esta autora señala que la participación ciudadana de las personas excluidas de la matriz neoliberal conforma un modelo participativo asistencial. Este modelo no prescinde del Estado, sino que su omnipresencia está mediada por diferentes tipos de organizaciones comunitarias. De esta manera, el Estado no solo pretende una gestión de las necesidades básicas, sino que instala una lógica de control y supervisión de la vida de estas poblaciones.

Aun así, la autoorganización comunitaria asume diferentes matices por fuera de su carácter funcional.

Las redes comunitarias tienden a ser el nuevo locus del control y la dominación neoliberal, en nombre de las nuevas 'formas de participación ciudadana', estas se han convertido tanto aquí como en otros países de América Latina en el espacio de producción de movimientos sociales innovadores. (Svampa, 2010 p. 90).

En cuanto al nivel de acción colectiva, la autora citada explica que las políticas neoliberales de los noventa puestas en práctica, marcaron nuevas pautas de inclusión y de exclusión que repercutieron negativamente en los sistemas de acción colectiva⁵. Sin embargo, en el marco de una crisis de acción colectiva, coincidimos en destacar como lo propio del período, a la generación de diferentes formas de resistencia al modelo económico, desde la lucha asociada a la acción directa y a nuevos formatos de organización.⁶

En Mendoza, así como en otras provincias, la demanda de espacios para el cuidado de los niños en edad no escolar era una necesidad cada vez más urgente. Durante el horario de trabajo de los padres el cuidado de los niños caía, en los mejores casos, en guarderías privadas. Pero si esta opción no era posible, era frecuente que quedaran a cargo de los hermanos mayores (por lo general menores de edad).

En algunos barrios, los vecinos comenzaron a satisfacer dicha necesidad respaldándose en asociaciones, organizaciones vecinales o municipales, logrando paulatinamente la autogestión de jardines maternos e infantiles. El gobierno provincial, a partir de los reclamos, inició a fines de la década de los 80, en Las Heras el primer Jardín Maternal de Gestión Social: los vecinos ofrecieron el lugar (Centro de Jubilados) y el gobierno provincial se responsabilizó con el pago del salario del personal docente.

⁵ En la Argentina, este proceso de mutación estructural afectó al conjunto de los actores que habían protagonizado las movilizaciones más importantes del período inmediatamente anterior. Este arco incluía desde los poderosos y pragmáticos sindicatos, pasando por las incipientes organizaciones territoriales, fuertemente dependientes del Estado, hasta las asociaciones de derechos humanos. (Svampa, 2010, p. 199)

⁶ "En esta etapa van a emerger nuevos movimientos de matriz sindical, que cuestionarán las consecuencias del ajuste, y de manera más general, el modelo neoliberal; asimismo se desarrollarán un gran número de organizaciones vinculadas a la defensa de los derechos cívicos; por último, estarán aquellas acciones, de matriz territorial, ligadas a nuevas formas de autoorganización barrial o a la lucha por la tierra y la defensa del hábitat." (Svampa, 2010, p. 201,201)

[Respecto al origen de los SEOS] Fue como entroncar dos intencionalidades que tenían que ver con darle a la comunidad mayor injerencia en los procesos educativos, y por otro lado responder a una creciente demanda de cuidados infantiles para las familias de sectores populares, que el Estado se hiciera cargo de las propuestas, de las ofertas educativas que en ese momento la mayoría eran pagas. (Rosa, docente que participó en el surgimiento de los SEOS, comunicación personal, 11 de noviembre de 2014).

A partir de esta experiencia se hizo visible otra necesidad: ¿qué hacer con los niños cuyos padres trabajaban, en el turno u horario en el cual no asistían a la escuela? Es así que se plantea una nueva propuesta bajo los mismos lineamientos de educación de gestión social: los Centros de Actividades Educativas (CAE). Desde fines de la década de los ochenta, comienzan a funcionar los primeros CAE en los mismos locales o edificios de los jardines maternales, brindando un servicio de acompañamiento y fortalecimiento escolar a niños, niñas y adolescentes entre 5 y 18 años⁷.

La gestión de los Centros SEOS fue pensada desde un principio como de base no Gubernamental, sustentada en Organizaciones de la sociedad civil (OSC) y en las gestiones municipales. Los SEOS pertenecientes a OSC eran requeridos para la atención de sectores populares. Esta inserción requirió, por lo tanto, de un fuerte compromiso social y de trayectoria en esas comunidades para poder dar continuidad y asegurar la sustentabilidad de los servicios. El Gobierno Provincial entendió (y entiende) a los SEOS como instrumento de política social, por lo que debe velar por su funcionamiento asegurando los recursos. Desde entonces se han propuesto algunas iniciativas para regular los SEOS. Entre ellas el Proyecto de Ley de Normalización de SEOS, presentado por la Diputada Norma Moreno en el 2010⁸, que se centró en regular la actividad de los mismos.

⁷ Se extendió de 14 a 18 años a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206.

⁸ Proyecto de Ley MM-pl-SEOS “Normalización del Servicio Educativo de Origen Social”, Expediente N° 56.417, de la Diputada Norma Moreno. Fecha de entrada: 26 de Julio de 2010. Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza.

1.2.1. Descripción de los SEOS.

A partir de la vigente Ley de Educación Nacional N° 26.206, que analizaremos más adelante, se conforma en la provincia de Mendoza en el año 2010 la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, perteneciente a la Dirección General de Escuelas del Gobierno provincial. Desde esa Dirección se entiende a la Gestión Social como respuesta construida por una comunidad, grupo o territorio, proponiendo un modo comunitario de abordaje de las cuestiones educativas y de las cuestiones sociopolíticas en general. Y a la Educación de Gestión Social, como modalidad transversal de gestión, que abarca todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, favoreciendo la viabilización de acciones educativas integrales que atiendan necesidades complejas y/o diferenciales de la vida social, cultural y/o económica, tanto en instancias formales como no formales. Esta se desarrolla a partir de unidades educativas que plantean un ejercicio de co-responsabilidad social, co-gestión y co-construcción para una educación inclusiva y de calidad, concientizadora y liberadora. Se trabaja en el fortalecimiento de la autonomía y de la ciudadanía plena del sujeto, a partir de la posibilidad de la construcción conjunta del conocimiento (valorado éste como constructo social), a partir de la lectura crítica constructiva de la realidad, para favorecer y permitir empoderamiento como sujetos, comunidad y sociedad, y en pos de lograr la transformación social necesaria que posibilite elevar los umbrales de dignidad de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Los SEOS fueron creados en el año 1988 por el Gobierno de la provincia de Mendoza (durante el mandato del Gobernador José Octavio Bordón, 1987-1991), como un servicio dependiente de la Dirección de Educación Privada en el ámbito de la Dirección General de Escuelas, teniendo como marco el escenario nacional caracterizado por una situación de crisis institucional, social y económica.

Estos centros educativos sin fines de lucro, desde sus orígenes hasta la actualidad, atienden prioritariamente sectores sociales cuyos derechos se encuentran vulnerados o amenazados. Desde los programas de SEOS intentan articular la acción pedagógica con otros aspectos y/o servicios esenciales como: alimentación, salud, recreación, cultura.

La gestión del servicio educativo está a cargo de organizaciones de la sociedad civil, empresas, gremios, sindicatos, municipios y otros grupos organizados con personería jurídica, a fin de asegurar el carácter social de la gestión educativa. Son entidades intermedias que reciben financiamiento del Estado Provincial (aportes para los sueldos de los trabajadores) y Nacional (programas y planes de asistencia), así como de otras fuentes internas y externas, desde la autogestión y/o la gestión asociada. Despliegan una currícula oficial, adaptando aspectos, contenidos, métodos y abordajes socio-pedagógicos al contexto, en términos de adecuación que promueva y facilite la inclusión con calidad. Trabajan con un Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) de elaboración propia, en el que se refleja una fuerte impronta y perfil social que los orienta y define. Construyen y delimitan la identidad de la institución educativa democráticamente, con las familias y demás actores de la comunidad, de manera articulada y participativa. La atención pedagógica está a cargo de docentes y profesionales titulados e idóneos que demuestran acreditación en la materia y/o disciplina específica, con un expreso compromiso social y comunitario, posibilitando la concreción del P.E.I. ⁹

1.2.2. Modalidades del SEOS:

Los SEOS trabajan, desde sus orígenes a través de dos modalidades:

*Jardines Maternales: generan espacios formativos, de contención y efectivización de derechos para niños y niñas de 45 días a 5 años¹⁰, fortaleciendo condiciones de educabilidad, a través de la estimulación temprana, el desarrollo psicomotriz y el acceso a los bienes culturales, y propiciando la igualdad de oportunidades. También existen Jardines Maternales en turno vespertino para facilitar que madres y padres puedan permanecer y finalizar sus estudios de educación primaria, secundaria, terciaria o de capacitación laboral.

⁹ La página oficial actual de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa se encuentra en este momento (año 2016) en construcción debido al cambio de gobierno. La información brindada en este apartado corresponde a la publicada en dicho sitio en la gestión de gobierno que finalizó en el año 2015.

¹⁰ La Ley Nacional 27.045 declara obligatoria la educación inicial para niños y niñas de 4 (cuatro) años en el sistema educativo nacional, entrando en vigencia a partir del año 2015.

*Centros de Actividades Educativas (CAE): posibilitan espacios socioeducativos, de contención, de efectivización y promoción de derechos para niños, niñas y adolescentes de 5 a 18 años, contribuyendo al logro de trayectos educativos exitosos. Además de desarrollarse en los turnos mañana y tarde (similar al horario de la escuela), también existen CAE en turno vespertino.

A lo largo de esta última década se incorporaron nuevas modalidades bajo la dependencia de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa:

*Programa Buena Cosecha: funciona desde el año 2010 en la Provincia de Mendoza (única en el país con el programa) e incluye Centros Socioeducativos Rurales que tienen como objetivo primordial generar espacios educativos, de contención, efectivización y promoción de derechos, para niños, niñas y adolescentes de 45 días a 14 años, destinados al abordaje integral para la prevención y erradicación del trabajo infantil y adolescente. Lo lleva adelante el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, a través de su Coordinación de Empleo Rural, de la Secretaría de Empleo, junto con la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI), en colaboración con el Gobierno de la Provincia de Mendoza y los municipios intervinientes.

*Programa Provincial de Orquestas Infantiles y Juveniles: promueve la creación y desarrollo de orquestas sinfónicas infanto-juveniles, en barrios de alta vulnerabilidad social, que favorecen el proceso de inclusión y las condiciones de educabilidad a través de la actividad musical. Se trabaja en forma articulada con el Ministerio de Cultura de la Provincia.

*Centro Socio Educativo Secundario de Educación de Gestión Social para jóvenes y adultos: se promueve la creación de espacios socioeducativos en comunidades de alta vulnerabilidad social, económica y educativa, promoviendo la finalización de la Educación Formal, fortaleciendo la inclusión educativa, económica y social.

Para finalizar este capítulo introductorio sobre el contexto socio-histórico y el surgimiento de los SEOS consideramos que la creación y expansión de los mismos

respondió a una demanda de la sociedad respecto a la necesidad que presentaban principalmente los grupos sociales más afectados por las consecuencias de las políticas neoliberales. De esta manera, las OSC fueron ocupando y resignificando los espacios relegados por el Estado, a través de la organización comunitaria.

Es decir, que si bien las adversidades a las que se enfrentaron los sectores populares, fueron en crecimiento y complejizándose como si se hubiera entramado todo un tejido de discriminación y exclusión en la estructura social, a pesar de eso, la comunidad logró transformar una demanda en un beneficio que no sólo implicó la organización colectiva (con todo lo que conlleva la participación del ciudadano en esa época de fragmentación social), sino que sobre todo implicó la acción concreta (en políticas sociales) de restituirles a los niños, niñas y adolescentes su derecho a una educación inclusiva. Educación orientada desde supuestos pedagógicos que lograron y logran avanzar hacia una mayor calidad de formación y enseñanza, tema que luego desarrollaremos en lo que sigue de este trabajo.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO TEÓRICO SOBRE LAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS Y CONCEPTOS DE AUTOGESTIÓN Y DIVERSIDAD DE SUJETOS.

2.1 Perspectivas educativas.

A lo largo del siglo XX han existido diferentes corrientes que intentan comprender el significado y carácter social de la educación. Si bien existe una gran diversidad de estudios e investigaciones, hacemos una revisión de algunas de las perspectivas que nosotras consideramos significativas, las cuales se desarrollan en la sociología de la educación, comenzando con el análisis de algunas categorías de los autores Paulo Freire (1921 – 1997, Brasil), Henry Giroux (1943 - , Estados Unidos) y Pierre Bourdieu (1930 – 2002, Francia).

Paulo Freire (1974), educador brasileño y referente teórico de la educación del siglo XX, desarrolló el paradigma educativo conocido como “Pedagogía de la liberación”. Él señaló que "la tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores" (p. 39). Sostiene que son los oprimidos justamente quienes se encuentran mejor preparados para entender el significado de una sociedad opresora. A esta liberación solo se puede acceder por "el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella [por la libertad]. Lucha que será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores" (p. 40). Por lo tanto, esta pedagogía del oprimido debe ser elaborada con el oprimido y no para él.

Al mismo tiempo "el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa." (Freire, 1974, p. 61) De esta manera, desde este paradigma freiriano, en el proceso

de enseñanza por la libertad, ambos sujetos educativos se transforman, es decir, que los educandos ya no son dóciles receptores de conocimiento, sino que al igual que el educador, se convierten en educadores críticos. En esta relación, no rigen los argumentos de autoridad.

La educación es para Freire, un proceso dinámico, un proceso de acción de parte de los sujetos. Por lo tanto, no implica solo la reflexión, sino también una actividad orientada a transformar a través de la acción humana. Para conocer es necesario apropiarse de los conocimientos ya obtenidos, así someterlos a una autocrítica para producir nuevos conocimientos. (Carrizo, 2014)

Podemos rescatar, respecto a este análisis, el pensamiento de un docente, ex funcionario del Ministerio de Educación y Cultura en el año 1988, que participó en la creación de los SEOS:

Construir el conocer es construir la inteligencia activa, que se adapta a un mundo creativo, activo. No es transferencia de contenidos, sino descubrimiento, reflexión, transferencia. Es apropiación del conocimiento, pero no del contenido, sino de todo lo que ese saber significa en términos de explicación, relación y términos del saber. Eso la secundaria no lo tiene y la universidad lo tiene a medias. Los alumnos ingresan al nivel superior con la matriz del secundario: absorber contenidos (O. Salomone, comunicación personal, 15 de noviembre de 2014).

Las obras de **Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron**, "La Reproducción" (1977) y "Los herederos: los estudiantes y la cultura" (2009), además de su trabajo "Capital cultural, escuela y espacio social" (2005), aportan a nuestra tesis conceptos esenciales sobre los cuales nos apoyamos.

Sobre la conceptualización que hace el sociólogo francés de los diferentes capitales que componen y estructuran una sociedad dividida en clases, nos interesa hacer énfasis en el concepto de *capital cultural* que desarrolla para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión

de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo. Es decir, que el capital cultural no solo existe en la forma de disposiciones incorporadas, sino que también lo hace en la forma de títulos académicos. Si entendemos que en una sociedad dividida en clases el capital cultural está muy desigualmente distribuido, el autor explica que un sistema educativo que pone en práctica una singular acción pedagógica, que requiere una familiaridad inicial con la cultura dominante, y que procede por medio de una familiarización imperceptible, ofrece una información y una formación que solo puede adquirirse por aquellos sujetos que poseen el sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura. (Boulet, 2012)

La escuela como institución encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que soslaya de modo sistemático la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito escolar, es el monopolio de las clases sociales capaces de transmitir por sus propios medios los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje. Así, convierten las jerarquías sociales en jerarquías académicas, el sistema educativo cumple una función de legitimación cada vez más necesaria para la perpetuación del orden social.

No habiendo algún otro índice e ignorándose los caminos múltiples y frecuentemente ignorados por los cuales la educación elimina continuamente a los niños provenientes de los medios más desfavorecidos, se encontrará una prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar en el hecho de que se comprueban, aún en el nivel de la enseñanza superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social, aunque los estudiantes a los que separa hayan sufrido todos durante quince o veinte años la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan podido escapar a la eliminación gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable. (Bourdieu, 2009, p. 22)

Entonces, aunque los sistemas educativos de distintos países aprueben y velen por la obligatoriedad del nivel primario y secundario, aunque propongan un programa escolar que

pretenda disminuir las distancias dentro del nivel educativo, el origen social es el factor diferenciador que más influencia ejerce en el éxito o fracaso de la trayectoria escolar. Como bien explican Bourdieu y Passeron (2009), “el pasado social se ha transformado en déficit educativo” (p. 29).

Desde las líneas de estudio que rescatamos de **Henry Giroux (2008)**, hacemos un breve repaso de las reflexiones que el autor realiza en su trabajo "Teoría y resistencia en educación" sobre Louis Althusser y la teorías de la reproducción social; sobre Pierre Bourdieu y la teoría de la reproducción cultural; y sobre Paulo Freire y la noción de alfabetización crítica. Coincidimos con el autor en las críticas a las hipótesis de cada una de las teorías mencionadas y mostramos luego su posición frente a la educación.

- Desde *las teorías de la reproducción social*, explica Giroux (2008), las escuelas surgieron históricamente como sitios sociales que han integrado las tareas tradicionalmente separadas de reproducir habilidades de trabajo y de producir actitudes que legitimen las relaciones sociales en las que están localizadas.

Althusser considera que:

Poder mantener el sistema de producción existente y los arreglos de poder depende tanto del uso de la fuerza como del uso de la ideología [...] argumenta que los principios que legitiman las sociedades capitalistas industrializadas están enraizadas en las prácticas de autorregulación del Estado, que consiste en el aparato represivo del Estado que domina por la fuerza y está representado por el ejército, la policía, la corte [de justicia] y las prisiones; y los aparatos ideológicos del Estado, el cual gobierna principalmente a través del consentimiento y consiste en las escuelas, la familia, la estructura legal, los medios de comunicación masiva y otras instituciones. (Althusser, 1971 citado por Giroux, 2008 p. 110)

En el análisis althusseriano de la escolarización, la ideología consiste en dos elementos fundamentales. El primero, tiene una existencia material en los rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran los trabajos cotidianos en las escuelas; por ejemplo, la

arquitectura del edificio escolar (categorización de materias separadas en diferentes departamentos); las relaciones jerárquicas entre alumnos y maestros (la disposición de los asientos, bancas en hileras ascendentes ante el atril del maestro -sirven para neutralizar la autoridad del profesor-). En el segundo, la ideología funciona como un sistema de representaciones, llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. (Giroux, 2008)

Desde el punto de vista de Giroux (2008), Althusser ubica estas ideas en:

Un marco de referencia teórico que se basa en la noción reduccionista de poder y en una visión unidimensional de la intervención humana. [...] La ideología, en esta perspectiva, no es tratada dialécticamente [...] Los seres humanos son relegados al papel estático de portadores, transportadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscritas en su psique como cicatrices inamovibles. (p. 113, 114)

El autor de la teoría crítica y de la resistencia en la educación, explica que a pesar de los avances teóricos que representa la teoría de la reproducción, falla en el punto en que:

Relegan la intervención humana a un modelo pasivo de socialización que hace demasiado énfasis en la dominación, mientras que ignora contradicciones y la forma de resistencia que también caracterizan a los sitios sociales como lo son las escuelas y el lugar de trabajo [...] es decir que se exigen de explicar tanto la naturaleza como la existencia de contradicciones y patrones de oposición en las escuelas. (Giroux, 2008 p. 117, 118)

- En cuanto a *las teorías de la reproducción cultural*, nos interesa remarcar el análisis que hace sobre **Pierre Bourdieu** acerca de la noción de capital cultural. Entiende que las escuelas institucionalizan el capital cultural dominante por medio de reglas y significados que constituyen el trabajo cotidiano de la experiencia en el salón de clases, en el sentido de que el capital cultural son esos sistemas de significación, competencias lingüísticas y sociales y elementos de estilos, modales, gusto y disposición que son permeados en toda la sociedad por la clase dominante, por lo que son los más legitimados.

Y así, las escuelas desempeñan un papel central en la reproducción de la distribución desigual del capital cultural.

Sin embargo, a pesar que coincide con la teoría de la reproducción de la cultura, Giroux (2008), da cuenta que "la ideología como una construcción que vincula las relaciones de significado con las relaciones de poder en una forma dialéctica está ausente en esta perspectiva bourdeana" (p. 123). Si bien Bourdieu coincide en que las ideologías dominantes son transmitidas por las escuelas y activamente incorporadas por los estudiantes, el autor también explicita, que es importante recordar que "las ideologías también son impuestas a los estudiantes quienes ocasionalmente las ven como contrarias a sus propios intereses y quienes resisten abiertamente o se ajustan solamente bajo la presión de las autoridades de la escuela" (p. 123).

Así nuevamente, el autor quiere dar cuenta que las ideologías no son practicadas en el vacío, sino que hay un enfrentamiento con resistencia por parte de maestros, padres o estudiantes, donde estas ideologías deben reprimir esta producción de contra ideologías para tener éxito. Sin embargo, lo que le importa destacar al autor es que "las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, sino que son agentes activos en esta construcción" (Giroux, 2008, p. 124).

- Por último en el análisis que rescatamos acerca de **Paulo Freire**, Giroux considera que sus suposiciones se mueven más allá de la posición teórica de que la cultura es casi exclusivamente un medio para el control social y de clase, como expone la teoría de la reproducción, sino que la comprende en términos dialécticos.

La noción de alfabetización es esencial, y en ella se encuentra la idea de que la cultura contiene no solo una forma de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para irrumpir en los mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva. (Giroux, 2008, p. 283)

Más cercano a Freire, el teórico de la resistencia, habla de una nueva "sociología de la educación" donde defiende que "las escuelas forman parte de un proceso societario más

amplio y que por eso mismo deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico". (Giroux, citado por Boulet, 2012, p.17) Partiendo de la base de una sociedad de explotación de una clase por otra, la concentración de intereses (los de la clase dominante) funciona reproduciendo en la escuela tanto en el currículum formal como en el oculto, las relaciones económicas y las creencias culturales que sustentan el orden social. Y, según Giroux, (1996) una vez reconocida esta primera determinación, deberíamos mirar cómo esta se articula en las relaciones cotidianas de las instituciones educativas, generando diferentes significados, relaciones, limitaciones, valores y visiones del mundo que no siempre coinciden, o al menos no en su totalidad, con los intereses de las clases dominantes. (Boulet, 2012, p. 17)

En este sentido, Giroux explica que el lugar particular de la sociedad civil, que forma ya no la escuela sino la educación, permite diferentes articulaciones y enfrentamientos de la ideología dominante con los intereses de las clases explotadas. Entonces, al dar cuenta que "en la educación sí está determinada, como en las teorías de la reproducción, la preponderancia de la ideología de la clase dominante pero no está determinado cómo esta se articula con la realidad de las clases dominadas, infiere en que esto depende en lo esencial de cada grupo humano que participa activamente del hecho educativo" (Giroux, 1996. citado por Boulet, 2012 p. 18).

Consideramos que posicionando nuestro análisis desde la teoría de la resistencia, el trabajo intelectual y práctico de los docentes toma el sentido de transformación de lo social, en permanente retroalimentación con el trabajo colectivo, crítico de los sujetos educativos, de la comunidad y familia que los acompaña.

En la siguiente cita de una docente de un Centro de Actividad Educativa, se expresa el objetivo intelectual, el compromiso social y la resistencia a una realidad cultural y educativa, que responde a la perspectiva que señalamos como propia de la educación de gestión social:

A mí personalmente, me parece que así los vas a sacar a los niños de este tipo de vida, digamos. Entonces tengo que prepararlos [...] ya llevan otro nivel más bajo que las escuelas del centro o privada. Entonces nos guste o no nos guste, nuestros

niños van a ir siempre marginados de un tipo de educación. Cuando entren a una secundaria, ellos van a poder elegir una secundaria obviamente, pero se van a sentir en el momento del aprendizaje en un paso más abajo. Entonces yo a eso no lo puedo permitir, yo que los preparo ya para la secundaria. Entonces yo trato de levantarles el nivel. (Docente del CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de enero de 2016)

A pesar que la cita anterior pertenece a una docente de un CAE específico, expresa la postura de los docentes que trabajan para poder combatir las desigualdades. Entienden a la educación como una herramienta que puede hacerles frente. Pero esta postura no cae en la ingenuidad de suponer que con la alfabetización mínima que puede brindar el sistema escolar se revierte la ignorancia y, por lo tanto, se vencen las desigualdades, como tantas veces se ha postulado. Suponerlo implica pensar a la educación como un derecho individual (no universal) donde quien se esfuerza y aprueba su trayectoria escolar superará las carencias socio-económicas que padece. Militar a la educación desde la resistencia pretende rebasar esta concepción y sostener que la educación no es solo responsabilidad de la escuela sino de toda la sociedad.

Creemos que las perspectivas descritas anteriormente nos dan herramientas para comprender y analizar los procesos innovadores dentro de la educación no tradicional y que se dan al interior de los diferentes programas de los SEOS.

2.2. La diversidad de sujetos en la educación.

En este apartado desarrollaremos teóricamente conceptos básicos para entender la educación de gestión social desde los Servicios Educativos de Origen Social. Sobre todo pretendemos mostrar desde qué lugar nos posicionamos cuando analizamos la realidad de estos espacios educativos.

Para lograr construir una definición de lo que entendemos por **diversidad de sujetos**, nos pareció acertado utilizar como herramienta de análisis al concepto de *multipobrezas* de María Teresa Sirvent (1996).

Como bien explica la autora, este concepto nos va a servir para delimitar y caracterizar un escenario al cual adherimos, bajo el impacto del neo-conservadorismo, del ajuste y la pobreza que ha ido dejando en la vida cotidiana, inscripto en una historia nacional y latinoamericana de capitalismo dependiente, de autoritarismo político y de una profunda injusticia social.

Sirvent investiga las *múltiples pobrezas* que plantean interrogantes sobre la reforma educativa y sobre su capacidad para una real transformación del sistema educacional. Así distingue entre la pobreza de protección, la pobreza de entendimiento y la pobreza política:

- *Pobreza de protección*: es la sufrida por los ciudadanos frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas -el matonismo, la amenaza, el miedo a la participación o a la pérdida del empleo, el terrorismo institucional internalizado- son manifestaciones de violencia en un contexto donde impera el individualismo y la ruptura de las organizaciones populares y sociales de acción colectiva. En este punto hace referencia a la desprotección con la que se enfrenta el educador frente a cambios que descalifican su saber cotidiano, que no se apoyan en sus visiones de las situaciones problemáticas, que muchas veces lo señalan como el único culpable y muchas veces ponen en riesgo su propia profesión.

- *Pobreza de entendimiento*: hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano. Nuestro sentido común se va constituyendo de categorías del pensar e interpretar la realidad muchas de ellas impregnadas de falacias, como la así llamada "falacia neoconservadora" que hace aparecer a la política económica vigente como la única posible. El poder dominante ha conseguido transformar sus intereses en nuestro sentido común.

- *Pobreza política o de participación*: en relación con los factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes o la creación de nuevas formas de organización fomentando la atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa, el escepticismo en lo político y el individualismo también en los ámbitos profesionales y universitarios.

Coincidimos con la autora que desde los '70 se produjeron procesos de destrucción y de desmovilización, en respuesta a embates internos y externos. Este debilitamiento se ha debido por un lado a mecanismos de "no-decisión" generados por el poder establecido. Mecanismos que van socavando las organizaciones sindicales y populares y los ámbitos de trabajo en una suerte de "tener el enemigo adentro" (Sirvent, 1996).

En esta línea María Teresa Sirvent (1996) afirma:

Nos encontramos con una historia, en su gran mayoría, de fractura de los movimientos sociales y del movimiento obrero que repercute en la fragmentación de la trama social; en la debilidad de una sociedad civil, de una sociedad desmovilizada que le sirve de apoyo a la implementación de las políticas de ajuste en el marco del modelo neoconservador. (p. 4, 5)

Este análisis nos habla sobre la realidad política e institucional que nos inhibe a participar y a olvidar la importancia misma de la participación. Esto lleva a la autora a teorizar sobre una construcción de la realidad que legitima y reproduce las condiciones sociales de desigualdad que ha producido dicha realidad.

En este punto, coincidimos con Inés Dussel (2004) cuando enfatiza en que existen mecanismos de exclusión que actúan frente a la desigualdad. "La desigualdad persistente necesita de vínculos de mutua conexión e interacción: no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con "los desiguales" sino por el reforzamiento y reiteración de dinámicas o mecanismos sociales excluyentes." (p. 3).

Es decir, que hablamos de un problema que está en el medio de las instituciones, de las subjetividades, que incumbe al conjunto de la sociedad. Un problema con carácter relacional, político y social. (Dussel, 2004)

El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. No es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades. (p.2)

Dussel, nos indica que hay que destacar que existe una discusión en la sociología actual sobre la definición de “viejas” y “nuevas” desigualdades. Según la autora, Fitoussi y Rosanvallon (1997) proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en otros términos. Hablan de *desigualdades estructurales* y *desigualdades dinámicas*, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. Entre ese repertorio, mencionan las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, las desigualdades de las prestaciones sociales, de acceso al sistema financiero, del sistema tributario, y las desigualdades de los sistemas locales de transporte, educación, salud, etc., que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales. (Dussel, 2004)

Opinamos así que las desigualdades educativas contienen otros contornos que los que dibuja únicamente la distribución del ingreso. Por lo que cabría preguntarse si no habría que "avanzar hacia formas de medición de la desigualdad más sutiles, que vayan más allá de la unidad “provincia” y se interroguen sobre las diferencias al interior de esos espacios, con sus configuraciones locales específicas" (Dussel, 2004 p. 9).

2.3 La autogestión en la educación.

Para contar con más referencias en cuanto al concepto de autogestión, ahondamos en la especificación desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1981).

Si bien se plantea desde el trabajo que presenta la UNESCO "La Autogestión en los Sistemas Educativos", que es ilusorio pretender dar una definición del concepto de autogestión que abarque todas sus implicaciones (puesto que consiste ante todo en una asunción de responsabilidades y un proceso de experimentación que tiene su origen en iniciativas individuales y colectivas) se atreven, sin embargo, a afirmar que la autogestión es una nueva forma de asunción por los individuos de la responsabilidad de sus actividades, con el poder de influir sobre el contenido y la organización de esas actividades en las diferentes esferas de la vida económica y social.

"La autogestión es, en efecto, el reflejo de otra cosa que podría ser la manifestación de todos los deseos de los que se oponen a la imagen actual de nuestra sociedad económica" (UNESCO, 1981 p. 8).

En materia educativa, después de un extenso análisis en el marco de corrientes pedagógicas, el artículo menciona que:

En Francia los programas siguen siendo inaccesibles a la decisión de los directamente interesados en el sistema escolar, es decir, los padres, los niños y el personal docente [...] Este contexto, favorece la multiplicación de experiencias pedagógicas marginales que, practicando la autogestión, pretenden ser ante todo intentos de crear una escuela diferente de la escuela tradicional. La autogestión es en estos casos un medio y un fin; un medio en la medida en que permite afirmarse como diferente del sistema oficial, y un fin, en el sentido de que es en sí un medio pedagógico particularmente adaptado a la expansión de la persona y a su formación en una cierta orientación de la vida en colectividad. (UNESCO, 1981 p. 18)

De las experiencias que se describen en el artículo citado, se deduce que la autogestión obliga a innovar, a buscar modos de organización y de aprendizaje nuevos. Induce a efectuar ciertas opciones en lo que respecta al modo de gestión del establecimiento, el presupuesto y la utilización de los recursos, el nombramiento de los docentes y no docentes, la definición de los programas, la elección y organización de las actividades, la distribución de los alumnos en grupos, la relación docente alumno, etcétera.

Coincidimos plenamente con la UNESCO (1981) en inferir que la autogestión pasa a ser la toma de conciencia por la sociedad de que puede y debe renovarse profundamente, al mismo tiempo que el reconocimiento de que todo grupo social tiene un cierto poder de modificar las condiciones de su devenir. "Ahí es donde encuentra su plena aplicación en la esfera pedagógica, hasta el punto de que hay quienes llegan a decir que no hay pedagogía en el sentido pleno de la palabra que no sea al mismo tiempo una pedagogía autogestionaria" (p. 8).

Consideramos fundamental tener en cuenta que las orientaciones de cada establecimiento educativo están condicionadas por el contexto social en el que actúa y por el lugar que ocupa en un proyecto global de sociedad.

Respecto a nuestro análisis del funcionamiento autogestionario de los SEOS, entendemos que es difícil definir una única metodología de autogestión, ya que, en la práctica, cada establecimiento educativo elabora su modo de funcionamiento teniendo en cuenta su propio proyecto, los factores en juego y las limitaciones.

Luego, para llegar a un concepto más acabado de **autogestión**, nos remitimos a las conclusiones y teorías que trabaja Maristella Svampa (2010) en sus escritos de "La Sociedad Excluyente".

Según la autora, bajo las políticas neoliberales se fueron consolidando nuevas estructuras de gestión que resultarían en un nuevo modelo de dominación, tanto *hacia arriba* (se tradujo en una nueva articulación entre elites técnicas y grupos privados) como *hacia abajo*, donde el modelo fue consolidando una matriz asistencial, a partir del desarrollo de estrategias de contención de la pobreza, por la vía de la distribución de planes y programas sociales y de asistencia alimentaria a poblaciones afectadas. Dentro de esta matriz se irían configurando nuevos procesos de constitución de los actores de la sociedad, de individualización y transformación. Este proceso de individualización que acompañó el retroceso de la ciudadanía, afectó particularmente a las clases populares e impulsó el desarrollo de redes de sobrevivencia dentro del nuevo tejido social (Svampa, 2010).

A este respecto, presenta la hipótesis de que existe una figura de la ciudadanía restringida, reservada a los excluidos de la matriz neoliberal, que designa con el nombre de "modelo participativo-asistencial" (Svampa, 2010, p. 88). Este tiene tres ejes: el desarrollo de una política focalizada, la omnipresencia del Estado y la participación en redes comunitarias, para la cual en última instancia el recurso al que se acude es la autoorganización comunitaria. En este sentido, si bien la autora pone al descubierto, según su análisis, la función del Estado (mediada por diferentes tipos de organizaciones comunitarias) de gestionar las necesidades básicas y controlar la vida y reproducción de la vida de millones de personas pobres, también hace énfasis en la necesidad de dar cuenta del carácter funcional de la autoorganización comunitaria. Es decir que si bien ésta implica un claro control social *desde arriba*, también ha sido y sigue siendo el resultado de las luchas *desde abajo*, en fin una expresión de la creación y recomposición de los lazos sociales desde la cual desarrollar nuevas formas de participación y así reconstituir identidades sociales y espacios locales (Svampa, 2010).

Es así que para entender la autorregulación como espacio flexible de nuevos empoderamientos sociales, especialmente en la educación que es el área que nos compete, compartimos la hipótesis de Maristella Svampa (2010).

Con esto adelantamos que analizaremos experiencias de autonomías que se presenten en el caso de estudio de la presente tesis, desde un concepto de autogestión que signifique la lucha desde los sectores más desprotegidos y vulnerados socialmente, a partir de la cual se conformen espacios locales y colectivos, justamente constituidos por todos sus actores: los estudiantes, los docentes, los directivos, los padres y la comunidad.

2.3.1. ¿Es la autogestión la alternativa a la homogeneización curricular, o una forma más de delegar la responsabilidad del Gobierno?

En este punto, es importante destacar de qué hablamos cuando decimos que los SEOS están caracterizados por trabajar desde la autogestión. Consideramos que se abre un interesante debate que hace alusión a estas notas características de los SEOS.

La autogestión en la educación, como explicamos anteriormente, presenta la oportunidad de desarrollar el contenido y la metodología educativa de acuerdo con el contexto en el cual se desenvuelve la institución. De esta forma, se puede romper con la homogeneización de la currícula y se puede respetar la identidad de la comunidad educativa. La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo N° 52, contempla la multiculturalidad como aspecto a preservar y fortalecer. Los SEOS poseen la libertad de desarrollar su contenido pedagógico acorde con el contexto en el cual se inserta.

Sin embargo, la pregunta que nos podemos formular es: ¿la educación, de quién es responsabilidad? Porque la autogestión también podría significar la delegación del deber educativo en otras instituciones que no sean el Estado.

La derogada Ley Federal de Educación N° 24.195, en su artículo N° 4, enunciaba que las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales. De esta forma, el compromiso en educación se diluye en las distintas instituciones políticas y sociales, estatales y privadas.

A partir de la Ley de Educación Nacional, el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vuelven a tener la “responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación [...], con participación de las organizaciones sociales y las familias” (artículos N° 4 y N° 6).

Para aclarar un poco más el debate, nos remitimos al caso de las escuelas Charter, como un ejemplo de autogestión y, también, de delegación de la obligación en materia educativa del Estado en instituciones civiles y privadas. Estas escuelas surgen en Estados Unidos a fines de la década de los '80, con un proyecto ambicioso: “otorgar licencias a maestros que desearan intentar métodos alternativos de organizar las escuelas y las prácticas pedagógicas” (Cicioni, 1998, p. 7). El ideal de estas escuelas es que sean públicas (gratuitas y de acceso universal) e independientes, fundadas por docentes, padres, organizaciones de la sociedad civil, liberadas de la administración burocrática y reguladora.

Aun así, reciben fondos del Gobierno de acuerdo con la cantidad de alumnos que asisten, gestionando la totalidad de su presupuesto. Respecto de la legislación laboral, tienen la opción de elegir si prefieren adoptar los regímenes laborales tradicionales de la educación o estar al margen de los mismos. Las ventajas pueden ser: la innovación, la diversidad, la equidad, entre otras (Cicioni, 1998).

En la provincia de San Luis, en el año 2000, se pusieron en marcha las escuelas autogestionadas. Recibían fondos públicos por cada alumno matriculado (con los cuales pagaban los salarios docentes, la gestión pedagógica, mantenimiento y demás obligaciones) y gozaban de autonomía para tomar decisiones sobre los planes de estudio, la orientación educativa y su organización. Respecto al régimen laboral, no se regían con el estatuto docente, sino con la ley de contrato de trabajo, pero preservando que ningún maestro cobrara un sueldo inferior al de los docentes de las escuelas tradicionales (De Vedia, 2001).

Entonces, el debate se presentó en forma de: privatización de la enseñanza oficial vs. mejora del sistema educativo argentino. Algunos estudios señalaban que este sistema secundariza el papel del Estado, acentuando el libre juego de las fuerzas del mercado como único ordenador válido capaz de lograr eficiencia y calidad con la consiguiente valorización de la iniciativa privada, propio de la doctrina neoliberal.

Además, es difícil creer que la calidad educativa está garantizada cuando los ingresos de la escuela dependen exclusivamente de la cantidad de alumnos matriculados que presente.

En este punto de discusión, nos pareció interesante dar cabida a otro debate que presenta Pablo Gentili (2010) en el artículo "Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina", en el que plantea cómo se genera misteriosamente un proceso de ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia de los más pobres en el sistema escolar en el marco de políticas que desencadenaron índices de pobreza y desigualdad altísimos. El autor concluye que aunque siguen existiendo mecanismos de exclusión y segregación, los sectores marginados de nuestro país y de América Latina en general han logrado acceder a niveles que eran meramente de las elites, como por ejemplo el acceso creciente a la escolarización secundaria.

Si bien pensamos que la educación es un espacio, un campo, como otros, de lucha y antagonismos¹¹, también pensamos que existen decisiones expresadas en políticas concretas y que afectan siempre y mayoritariamente a sectores concretos de la sociedad (siempre los sectores vulnerables y vulnerados). Es importante señalar la lucha que imponen estos sectores afectados, como argumenta el autor: "Los pobres fueron como siempre ocurre, abriéndose camino a los empujones, ganando y perdiendo espacios, sumando o restando fuerzas, con marchas y contramarchas que fueron delineando el camino sinuoso de su lucha por la justicia y la igualdad" (Gentili, 2010, p.7).

Con esta reflexión, a la que adherimos, le pretendemos dar el protagonismo merecido a las demandas populares, a sus luchas, al reclamo de sus derechos en fin, a ser causa y motivación junto a políticas específicas de lograr el acceso a la educación.

Cuando hablamos de políticas específicas, hacemos hincapié en la importancia que constituye que las decisiones "desde arriba" contengan el germen de la perspectiva social necesario para expresar la demanda social. Es en este sentido que aludimos a la política educativa de gestión social aplicada en los programas de los SEOS, como una herramienta fundamental y consciente para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan la oportunidad de acceder a una educación en igualdad de condiciones.

El desafío reside en reconstruir el sistema educativo. Refundarlo sobre la base de la igualdad de oportunidades de acceso y, fundamentalmente, de la igualdad de condiciones en el proceso de escolarización. Esto implica el reconocimiento de que los sectores populares llegan a la escuela media, de manera general, con una frágil base académica y con condiciones de vida marcadas por la pobreza, el abandono y las privaciones. Es justamente por esto que a la escuela media de los pobres hay que dotarla de la mayor atención pedagógica, los mayores recursos, los mejores docentes, las mejores condiciones de infraestructura, las más osadas iniciativas de retención, con becas y apoyos económicos destinados a los alumnos,

11 Afirmar que hay intereses en pugna, visiones y expectativas que se contraponen, no significa afirmar que en la educación, como en las películas de Indiana Jones, los buenos están de un lado y los malos del otro. Tampoco significa que no haya buenos ni malos en la vida contemporánea. Significa, simplemente, que, casi siempre, la realidad social los junta, los funde y confunde, siendo una de las funciones del análisis sociológico, contribuir a entender este proceso. (Gentili, 2010, p.4)

pero también con otros dispositivos institucionales que hagan de la escuela secundaria un espacio de educación de tiempo y atención integrales. (Gentili, 2010, p. 9)

Frente a esto, consideramos que la escuela tradicional actualmente carece de los dispositivos institucionales necesarios, y formas pedagógicas para garantizar la igualdad de condiciones en la trayectoria escolar de los sujetos diversos.

Fue la autoorganización social y comunitaria la que creó los espacios necesarios para aplicar otras alternativas o modalidades educativas con una mirada social y sobre todo con una acción social que dieran cabida y tratamiento integral a las situaciones particulares a la que se exponen día a día los sujetos educativos.

Por lo tanto, la educación desde la gestión social, constituye para nosotras, el espacio donde reside el germen de la transformación de las realidades y los sujetos. Es la modalidad de trabajo que marca la diferencia necesaria y que constituye el otro espacio que no ofrece (y menos garantiza) la escuela tradicional para generar una verdadera inclusión a la inmensa diversidad de sujetos educativos.

Para concluir, hasta acá, pero en un debate que continúa en el siguiente capítulo, nos apoyamos en Gentili (2010):

Crear un espacio que ofrezca a la juventud (a las juventudes) la posibilidad de pensarse a sí misma, de reflexionar sobre el mundo, sobre la sociedad en la cual vive, de entender los procesos que abren o clausuran oportunidades históricas. Un espacio para aprender a leer el mundo y a reconocerse como parte de este mundo, con sus miedos y sus ansiedades, con sus certezas inquebrantables y sus dudas inconmensurables, con sus caras y ánimos cambiantes y con su monolítica confianza en sí mismos. Una escuela que los escuche y los acoja, que los cuide y los libere, que los aproxime al borde del abismo, para echarlos a volar. (p. 15)

En fin, si bien entendemos a la propuesta educativa SEOS, y más específicamente a los CAE como el lugar donde las demandas educativas, y finalmente sociales, pueden encontrar respuestas transformadoras, creemos que aún hoy necesitan imperiosamente

redefinir la situación organizacional, económica y legal en la que se desempeñan, para al fin sacar el pie del juego neoliberal que irremediablemente ensucia la perspectiva social desde la cual intentan trabajar.

La autogestión es una herramienta de resistencia que permite diferenciarse en ciertos aspectos del sistema escolar, su pedagogía y metodología de enseñanza. Pero si las instituciones autogestionadas no tienen garantizado el presupuesto estatal con el cual desempeñar sus proyectos, la relativa independencia se ve supeditada a los intereses de las entidades que las apadrinan.

Esta tensión es central si nuestro propósito es identificar los elementos de resistencia en la práctica educativa. Es importante destacar que al trabajar desde la diversidad educativa se apuesta por una educación con calidad que comprende la pertinencia del conocimiento, que escapa al proceso de homogeneización de los saberes y a las estandarizaciones internacionales del conocimiento (Gentili, 2014).

CAPÍTULO 3

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE ORIGEN SOCIAL.

3.1. Marco legal de los Servicios Educativos de Origen Social.

El sistema educativo argentino vivió, consideramos, durante el período que estamos investigando, dos momentos sustanciales que fueron resultado del contexto nacional: el proceso de la llamada “Reforma Educativa” y por otro, el proceso a partir de la derogación de la Ley Federal de Educación y sanción de la nueva Ley de Educación Nacional.

Primeramente durante el proceso de Reforma Educativa la base de transformación estuvo expresada en las siguientes leyes, a saber, *Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario* (n. 24.049¹², sancionada en 1991 y promulgada en 1992) mediante la cual se transfirieron las instituciones de dependencia nacional hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires; *la Ley Federal de Educación* (LFE) (n. 24.195, 1993¹³) que fue la primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo y el Pacto Federal educativo (suscripto en 1994 y convertido en Ley n. 24.856 en 1997) como herramienta para concertar federalmente las acciones y los recursos para la implementación de la LFE. También se sancionó la *Ley de Educación Superior* (n. 24.521, 1995) que plasma un modelo de estado evaluador asociado a la lógica de mercado. (Feldfeber y Gluz, 2011)

Durante sus dos presidencias, Carlos Menem (1989-1999), llevó a cabo una reforma de carácter fundacional en el sistema educativo. Buscó establecer nuevos criterios

¹² La Ley N°24.049, fue sancionada por el Congreso de la Nación Argentina el 6 de diciembre de 1991 y promulgada el 2 de enero de 1992, durante la presidencia de Carlos Menem (1989 - 1995).

¹³ La Ley Federal de Educación N° 24.195, fue sancionada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de abril del mismo año, durante la presidencia de Carlos Menem (1989 – 1995).

de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos. En 1991, la Ley N° 24.049 otorgó la facultad al Poder Ejecutivo Nacional de transferir a partir del año 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

La implementación de la reforma de los '90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos. (Feldfeber, M. y Gluz, N., 2011, p. 343)

La promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993 representó grandes modificaciones en la educación argentina. La escolaridad obligatoria se amplió extendiendo la obligatoriedad escolar a 10 (diez) años: se incluyó la educación inicial (sala de 5 años) y dos años más a la educación general básica (de 6 años a 14 años). Se le asignó al ejecutivo nacional en coordinación con las jurisdicciones provinciales, la promoción de la oferta de educación no formal¹⁴. De esta manera, se obligó al Gobierno Nacional, a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a garantizar la obligatoriedad, concertando con Organismos de Acción Social estatales y privados, Cooperadoras, Cooperativas y otras Asociaciones intermedias¹⁵.

En el Artículo N° 4 de la Ley, se le asignó la responsabilidad de la educación no solo al Estado (nacional y provincial) sino también a la comunidad educativa¹⁶. Es decir, que, por un lado, el papel del Estado aparece como principal e indelegable, pero también

¹⁴ Artículo 34 de la Ley Federal de Educación.

¹⁵ Artículo 40 de la Ley Federal de Educación.

¹⁶ “Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones Sociales”. Artículo N° 4 de la Ley Federal de Educación.

como subsidiario o secundario al otorgarle un rol importante a las familias, la Iglesia y el sector privado (Feldfeber y Gluz, 2011).

El Pacto Federal Educativo, ley nacional n 24.856, escribió los términos del financiamiento educativo para dar cumplimiento de la Ley Federal de Educación. Se determinó que el 80% del monto destinado estuviera a cargo del gobierno nacional y el 20% restante a cargo de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de este acuerdo, firmado por el Presidente de la Nación (Carlos Menem), los gobernadores de las provincias argentinas y el Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se comprometieron a la erradicación de escuelas rancho, a la generalización (100%) de la capacitación docente, a la universalización de la cobertura a los 5 años de edad y en la franja de los 6 a los 14 años, 70% en la franja de 15 a 17 años, disminución del 50% en los índices de repitencia y analfabetismo absoluto, entre otros puntos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

En términos de Guillermina Tiramonti y Claudio Suasnabar (2001), para acompañar y legitimar el modelo neoliberal instalado en el país, es necesaria una “reconversión de los valores con los que se legitima la organización social, la distribución de la riqueza, la responsabilidad de las instituciones públicas y de los diferentes actores” (p. 10). Los autores señalan que estos nuevos valores (competitividad personal, eficiencia, éxito, libertad de elección) hacen entender que los individuos son los únicos responsables de su suerte.

La mayor expresión de protesta a las políticas educativas sancionadas en el gobierno menemista tuvieron lugar a partir del año 1997 cuando la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) desplegó una Carpa Blanca frente al Congreso de la Nación. Los reclamos fundamentales, en el marco de una huelga de ayuno, apuntaban a mejoras salariales, una ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la LFE además de otras políticas instrumentadas en el gobierno de Carlos Menem. A una semana de montar la huelga, en Neuquén fue asesinada una docente por una bala policial en una marcha por reclamos salariales, hecho que dio mayor repercusión y nacionalizó el conflicto docente. La Carpa Blanca de los maestros se mantuvo en lucha

durante dos años y nueve meses, durante los cuales recibió un fuerte apoyo de la sociedad, convirtiéndose en un símbolo de resistencia para la educación argentina. Los gremios docentes resolvieron levantar la carpa luego de que se decretó en el gobierno de Fernando De La Rúa un paquete de incentivos, sin embargo sin resolver el fondo del conflicto educativo (El Ciudadano, 29 de diciembre de 2009).

En el año 2006 se realizó un encuentro donde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) junto con otras asociaciones de la educación, dieron marco y mayor profundización a su pedido de derogación de la Ley Federal de Educación. La Jornada Nacional de Debate “Hacia una Nueva Ley de Educación”, estuvo atravesada por la crítica a dicha ley alegando que servía de instrumento a las políticas neoliberales educativas que entendían a la escuela como una mercancía financiada por los organismos internacionales de crédito, quienes introducían modificaciones en la educación acorde a sus intereses privados. Se denunció que implicaba el retroceso de la responsabilidad del Estado en la toma de decisiones prioritarias para la garantía del ejercicio universal al derecho social a la educación.

Es, entonces, en el año 2006, durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003 – 2007), que se derogó la Ley Federal de Educación (1993) para ser reemplazada por la actual Ley de Educación Nacional¹⁷ (LEN). La Ley N° 26.206 de Educación Nacional señaló como principales responsables de proveer una educación integral al Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹⁸.

Un punto importante es la incorporación como modalidad de educación a la gestión social y cooperativa. Esta modalidad se suma a las dos modalidades ya existentes, la educación de gestión estatal y de gestión privada, como así se expresa en los artículos N° 13 y N° 14 de dicha Ley. El Consejo Federal de Educación integrado por todas las jurisdicciones y presidido por el Ministro de Educación Nacional se designa como el encargado de acordar los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las

¹⁷ La Ley de Educación Nacional N°26.206, fue sancionada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre del mismo año, durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003 – 2007).

¹⁸ Artículo N° 4 de la Ley de Educación Nacional 26.206.

instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión (Artículo N°140. Ley de Educación Nacional).

Es así que en el marco del Consejo Federal que se acordó en el año 2007,¹⁹ la gestión social se distingue de los otros tipos de gestión educativa por tratarse de escuelas que cuentan con:

- una gestión escolar promovida por organizaciones de la sociedad civil, sin fines lucrativos, y orientada al trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, a partir de acciones innovadoras para la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo.

- la capacidad de desarrollar, a partir de la construcción de un proyecto institucional, formas de gestión que promueven estrategias de retención de población con dificultades para permanecer en otro tipo de establecimientos del sistema educativo.

- una gestión comunitaria en lo que hace al gobierno escolar y a la implementación de proyectos socioeducativos.

En este acuerdo se puntualizaron algunas acciones consideradas necesarias para iniciar el proceso de regulación e incorporación al sistema educativo de las escuelas de gestión social, entre las cuales se requería relevar las unidades educativas que se auto definían como escuelas de gestión social para lograr identificar las principales características del trabajo que desarrollaban, entre otras: la gratuidad y universalidad de los servicios que prestan, el tipo de población con la que trabajan, los datos sobre matrícula, los mecanismos de selección del personal docente y directivo, el funcionamiento de las metodologías colegiadas de gobierno escolar, los diseños curriculares en vigencia, los sistemas de evaluación, las innovaciones educativas desarrolladas, etcétera.

En síntesis, el conjunto de las leyes sancionadas en el período incluyen en mayor o menor medida aspectos relativos a la gestión federal de la educación dotando de un mayor protagonismo al Gobierno Nacional en lo relativo a la direccionalidad de la política

¹⁹ La Resolución N° 33/07 del Consejo Federal de Educación, 29 de noviembre de 2007, aprueba el documento “Escuelas de Gestión Social”.

educativa y a los intentos de integración del sistema. Sin embargo, aún persisten los problemas vinculados con la articulación de las políticas nacionales y jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación. (Feldfeber y Gluz, 2011)

Este recorrido histórico nacional en materia legal y educativa tiene el propósito de contextualizar la trayectoria de los SEOS en la provincia de Mendoza.

Estos servicios educativos se desarrollan, como hemos enunciado, desde 1988, pero no siempre bajo el mismo marco legal provincial. En el año 1999 la Directora General de Escuelas de la provincia de Mendoza, Marta Blanco de Rodríguez, resolvió²⁰ reconocer en el ámbito de la Dirección General de Escuelas al Programa SEOS como la dependencia que administra los Proyectos de Educación Inicial (no obligatoria) y de Apoyo Educativo de Gestión Estatal o Privada, destinados a la población infantil que por razones socio-económicas o culturales se encuentran en situación de riesgo físico o psíquico.

A partir de dicha Resolución, el Programa SEOS pasó a estar bajo la dependencia de la Dirección de Educación Privada, perteneciente a la Dirección General de Escuelas. SEOS se estructuró como una Subdirección con tres áreas: Técnico-Pedagógica, Administrativa-Contable y Social-Comunitaria. En el Artículo N° 30 de la Ley Provincial de Educación N° 6.970²¹ se establece que, la Dirección General de Escuelas promoverá la organización de servicios educativos de origen social conjuntamente con los municipios y las organizaciones de la comunidad, para atender prioritariamente la población infantil con necesidades básicas insatisfechas, contarán con personal docente especializado y la dirección general de escuelas aportará fondos para los salarios de los docentes.

Consideramos que es a partir de la Ley de Educación Nacional que la educación de gestión social pasa a tener una identidad diferenciada de la gestión estatal y de la gestión privada, buscando de esta manera una reglamentación legal propia. Sin embargo, a pesar de este gran paso que implicó la inclusión expresa en dicha ley, podemos dar cuenta que en la provincia de Mendoza la reglamentación que acompañó dicha sanción, sólo constituyó, y constituye actualmente, un mero marco enunciativo que en la práctica no se resolvió.

²⁰ Resolución N° 471 del 23 de Abril de 1999, de la Dirección General de Escuelas, Provincia de Mendoza.

²¹ La Ley Provincial de Educación N°6.970 fue sancionada por el Senado y la Cámara de diputados el 3 de Enero de 2002.

Con el amparo de la Ley de Educación Nacional, se creó en el año 2010 la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, como una Dirección de línea autónoma pero dentro de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. Ha sido un logro para esta gestión educativa, ya que hasta dicho año, la educación de gestión social estaba abordada dentro de la Dirección de Educación Privada. Sin embargo, estos pasos no han significado, a nuestro entender, un cambio pragmático para las realidades que experimentan los docentes y directivos de los SEOS, quienes siguen denunciando la inestabilidad laboral, la falta de recursos, de equipamiento, infraestructuras deterioradas, ausencia de representación sindical, entre otras.

En la provincia de Mendoza no existe actualmente legislación específica que regule el ejercicio de la educación en los SEOS, y esto implica un obstáculo legal para generar recursos para el financiamiento de las instituciones educativas que prestan este tipo particular de servicios. Hoy, el financiamiento de los SEOS es compartido entre la Dirección General de Escuelas, a través de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, y la entidad intermediaria, responsable del establecimiento. Los salarios de los trabajadores con efectiva prestación de servicios son los financiados por el Gobierno Provincial a través del aporte mensual, y los demás gastos e inversiones dependen de la mayor o menor posibilidad económica de la entidad intermedia que lo dirige.

A partir de las entrevistas realizadas a docentes del Centro de Apoyo Educativo “Pasitos Traviesos”, observamos la falta de un estatuto de regulación de derechos de trabajo básicos; la inestabilidad laboral con la que se enfrentan los docentes de los CAE; el escaso respaldo económico de parte de municipios o de organizaciones civiles que ayudan a solventar gastos del programa educativo, obliga a los docentes a ser los principales responsables financieros del día a día de la institución.

En realidad en la parte legal no tenemos garantía. Nosotras somos contratadas [...]
El año pasado hemos logrado eso de unirnos un poco más porque el tema era los pagos, no tenemos ningún sindicato. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

En este punto y desde las experiencias del CAE estudiado, encontramos una vez más que las situaciones que se enfrentan en este tipo de servicios educativos, dan lugar a una motivación colectiva por parte de sus actores que reivindican la lucha de los sectores vulnerados y va conformando así una identidad social consciente, diversa e integral.

Hay provincias que sí, ya tienen su ley de educación y han incluido a los SEOS [en otras provincias las instituciones de gestión social no se llaman SEOS]. Nosotros seguimos en la misma. Lo único que hemos conseguido, por lo menos, enmarcados en esa ley nacional, [es] que estemos dentro, porque antes ni siquiera. Nosotros lo que pretendemos es ser una modalidad²² como por ejemplo la educación carcelaria, educación especial, técnica. Eso sería ideal que nosotros podamos ser una modalidad, el asunto sería de otra forma, ahí sí. Pero bueno, lo único que hemos conseguido es que tengamos una Dirección de Educación que ya por lo menos es un paso más. (Docente CAE, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

El marco legal en el que se desenvuelve la educación de gestión social en Mendoza sigue dejando espacios vacíos y conflictos sin resolver para su buen desempeño, que es desde nuestro punto de vista, una educación integral, constituida por valores propios de las familias y comunidades que los acogen, y formadora de identidades colectivas y participativas.

²² Las modalidades son las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Las modalidades son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contexto de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Fuente: Ministerio de Educación de la Nación.

3.1.1. Sobre el Proyecto de Ley de SEOS

El 26 de Julio de 2010 se presentó el Proyecto de Ley de *Normalización del Servicio Educativo de Origen Social*²³, en la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza, de la Diputada Norma Moreno. Ese mismo año, en el mes de Noviembre, la Cámara Baja dio su aprobación otorgándole media sanción. Sin embargo, no fue votado en la Cámara de Senadores y continúa (hasta la actualidad) bajo la categoría de *proyecto*.

El objetivo principal del mismo es profundizar la institucionalización del SEOS y darle a este Servicio Público Educativo y Social, así denominado en el proyecto, la fuente legal que necesita para asegurar su permanencia como instrumento de justicia social. El precepto rector que lo inspira es entender a los SEOS como espacios de mediación y promoción de la inclusión con calidad educativa. A partir de la adecuación de los mismos a la legislación propuesta deberá garantizar la Universalidad, Gratuidad, Integralidad y Equidad Territorial de los servicios. Esto guarda consonancia con la Ley de Educación Nacional que ubica al Estado como garante de estos principios.

El Proyecto de ley mencionado señala como características fundamentales de los SEOS las siguientes: son centros educativos sin fines de lucro; atienden sectores sociales con derechos vulnerados o amenazados; integran e incluyen niños, niñas y adolescentes con discapacidad; ofrecen sus servicios de forma ininterrumpida; ofrecen educación integral con equidad territorial, que tiene en cuenta las características del sujeto y de su contexto; la gestión se encuentra a cargo de Organizaciones Sociales sin fines de lucro, empresas y municipios, garantizando así el carácter social del servicio. Respecto de las obligaciones del Gobierno Provincial, son otorgar financiamiento; asegurar la atención pedagógica con docentes con título específico; ofrecer actividades complementarias a través de profesionales con títulos debidamente habilitados. En este interjuego de competencias, iniciativa y responsabilidades es que las instituciones y organizaciones gestoras construyen

²³ Proyecto de Ley MM-pl-SEOS “Normalización del Servicio Educativo de Origen Social”, Expediente N° 56.417, de la Diputada Norma Moreno. Fecha de entrada: 26 de Julio de 2010. Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza.

la identidad de la institución educativa participativamente con las familias y los actores de la comunidad.

El encuadre jurídico institucional de los SEOS a la nueva normativa abarca a las principales unidades educativas existentes: Jardín Maternal, Jardín de Infantes y Centro de Apoyo Educativo (CAE). Quedan claros los fines y los objetivos para cada una de ellas. En el caso del CAE los objetivos se centran en: el apoyo socio-pedagógico, la recreación, la educación integral y el fortalecimiento del lazo social.

Es también interés de dicho proyecto identificar las competencias de los distintos Ministerios del Gobierno Provincial en función del desarrollo de los SEOS: de la Dirección General de Escuelas, del Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad y de Ministerio de Salud, así como también de las Entidades Gestoras del Servicio Educativo de Origen Social.

La entidad gestora del SEOS será la responsable del vínculo de empleo privado y relación laboral del personal directivo, docente y no docente, que regirá bajo las disposiciones del presente proyecto y por las Leyes laborales. Se deslinda al Gobierno Provincial de esta responsabilidad²⁴.

Los salarios serán financiados por el Gobierno Provincial, a través de la Dirección General de Escuelas. Será el equivalente al 100% de las remuneraciones del personal directivo y docente, se garantizarán los aportes destinados a cubrir las licencias y al pago de zona²⁵.

3.1.2. Situación laboral.

La representación sindical de los trabajadores de la educación de gestión social no se encuentra especificada, como lo es en el caso de los trabajadores de la gestión estatal y los de la gestión privada. Los dos principales sindicatos de la educación en Mendoza son: SUTE (Sindicato Unido de Trabajadores de la educación) para el gremio docente de la

²⁴ Artículo N° 34 del Proyecto de Ley de SEOS

²⁵ Artículo N° 22 del Proyecto de Ley de SEOS

gestión estatal, y SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Particulares) que representa a los trabajadores de establecimientos de enseñanza de gestión privada. Sin embargo, hay ausencia propia de representación sindical para los trabajadores de gestión social.

El SADOP es el sindicato que se ubicaría más próximo a las necesidades de representación sindical de los trabajadores de SEOS por las similitudes en cuanto al régimen laboral. En la gestión privada el ingreso y permanencia a los cargos es una decisión institucional, en el caso de los SEOS ocurre lo mismo, ya que es la entidad intermedia (Organización de la Sociedad Civil o Municipalidad) quien selecciona, nombra y despide a su personal. En ambos casos prima la “libertad de nombrar y promover docentes según su identidad con la comunidad educativa para garantizar el proyecto” (Escot, 2013), el perfil que la institución desea del educador.

A partir de esta situación ambos sindicatos se han pronunciado al respecto. El SUTE en mayo de 2011, publicó un documento donde exponía lo trabajado en comisión durante el 2010 respecto a la situación de los SEOS. El acercamiento de algunos trabajadores de SEOS al sindicato surge como acción en disconformidad con “el intento de legalizar nuestra situación a espaldas de los trabajadores del sector” (SUTE, 2011), a partir de la media sanción que da la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza al anteproyecto de ley de SEOS de Norma Moreno.

Los aportes que realizaron desde este espacio al proyecto de Ley de SEOS apuntaron a señalar al Estado como garante de la educación de gestión social o cooperativa y a incluir a los trabajadores de este sector en igualdad de derechos con el resto de los trabajadores de la educación de gestión estatal. Sobre el ingreso al cargo, agregan que el personal docente se encuentre titulado.

Por su parte el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP) ha afiliado a docentes de gestión social. Junto con ellos insisten en el reclamo de ser incluidos a las mismas condiciones laborales que los trabajadores del sector estatal. El sindicato reconoce que la gestión social es una gestión separada de la privada, pero ante lo que entienden, es una ausencia de representación sindical específica por lo que piden que no sea ignorada en las paritarias la representación gremial que SADOP realiza de los trabajadores de SEOS.

El año pasado hemos logrado eso de unirnos un poco más porque el tema era los pagos, no tenemos ningún sindicato, o sea somos una cosa aparte, no tenemos ley. Entonces nos unimos para decir bueno, vamos a luchar por esto, o por lo otro. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

3.2. Panorama institucional de los SEOS.

3.2.1. Situación actual de los SEOS en la provincia de Mendoza.

A partir de datos oficiales obtenidos de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, podemos conocer que actualmente la provincia de Mendoza cuenta con 330 instituciones enmarcadas en el programa de educación de Servicios Educativos de Origen Social (SEOS).²⁶

Como se describió anteriormente, dentro de la propuesta S.E.O.S coexisten diferentes programas socio-educativos destinados a distintos grupos de la sociedad y cada uno de ellos son llevados a cabo bajo una gestión social, es decir que no están gestionados desde el Estado ni desde el sector formal o tradicional de la educación de gestión privada, sino que es una entidad intermediaria quien se encarga de poner en funcionamiento instituciones para prestar servicios educativos integradores. Dicha entidad puede ser una Municipalidad Departamental, una asociación civil o bien una Organización de la Sociedad Civil (OSC). De las 330 instituciones SEOS que hay en la provincia de Mendoza, 204 son instituciones dependientes de Municipalidades y 126 son instituciones que tienen como entidad intermediaria alguna OSC.²⁷

²⁶ Datos obtenidos desde la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa a partir de la entrevista realizada a Nora César el día 26 de abril de 2016.

²⁷ Datos obtenidos desde la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa a partir de la entrevista realizada a Nora César el día 26 de abril de 2016.

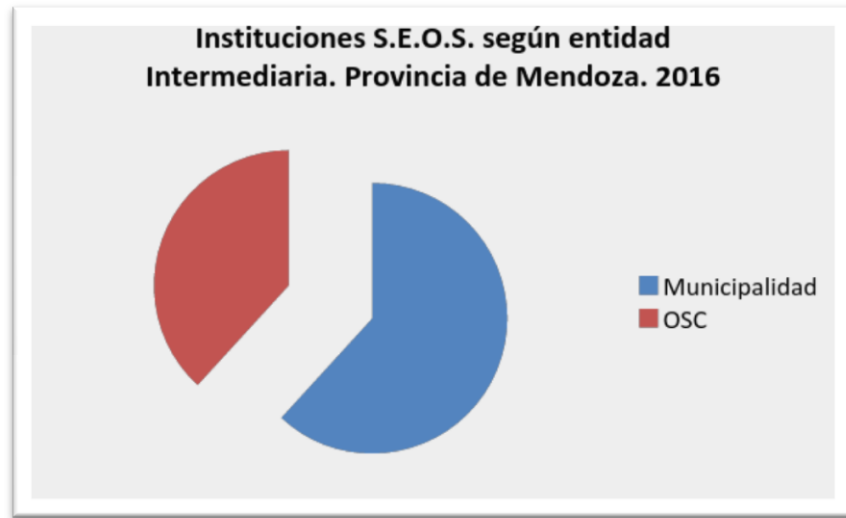
Nora César²⁸, referente de Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa de la actual gestión, explicó que el porcentaje de instituciones SEOS de gestión municipal y el porcentaje de instituciones SEOS con gestión de Organizaciones Civiles fue variando e inclinándose hacia la primera. Es decir que aquellas instituciones que eran gestionadas por una OSC o una asociación civil fueron cambiándose a la órbita de las Municipalidades. Esto ocurrió, y continúa ocurriendo, ya que siendo organizaciones sin fines de lucro cuentan con escaso respaldo económico u otras fuentes de ingreso para hacer frente a las múltiples necesidades, desde el pago a los docentes suplentes (recordamos que el gobierno solamente abona sueldos de docentes en actividad, y no cuando están en uso de licencia legal) más todos los gastos de funcionamiento tanto edilicio como corriente, ni mucho menos para alcanzar a realizar inversiones. Es por ello que ante la necesidad de continuar con el servicio se vieron obligados a pedir cada vez más recursos a la Municipalidad de su departamento, lo que concluyó en el traspaso de gestión o en algunos casos el cierre del SEOS

Nora daba cuenta que:

Es muy costoso para una ONG mantenerlo, aunque nosotros le demos los cargos y todo; incluso por una cuestión laboral, porque los docentes son de una entidad intermedia, entonces si falta alguien, si alguien te hace un juicio lo que sea, la entidad intermedia, ¿con qué lo paga? Entonces ante eso, pasa de que muchos pasen, o desaparecen o pasan a la órbita de las municipalidades. (Nora César, comunicación personal, 26 de abril de 2016)

28 Comunicación personal, 26 de abril de 2016.

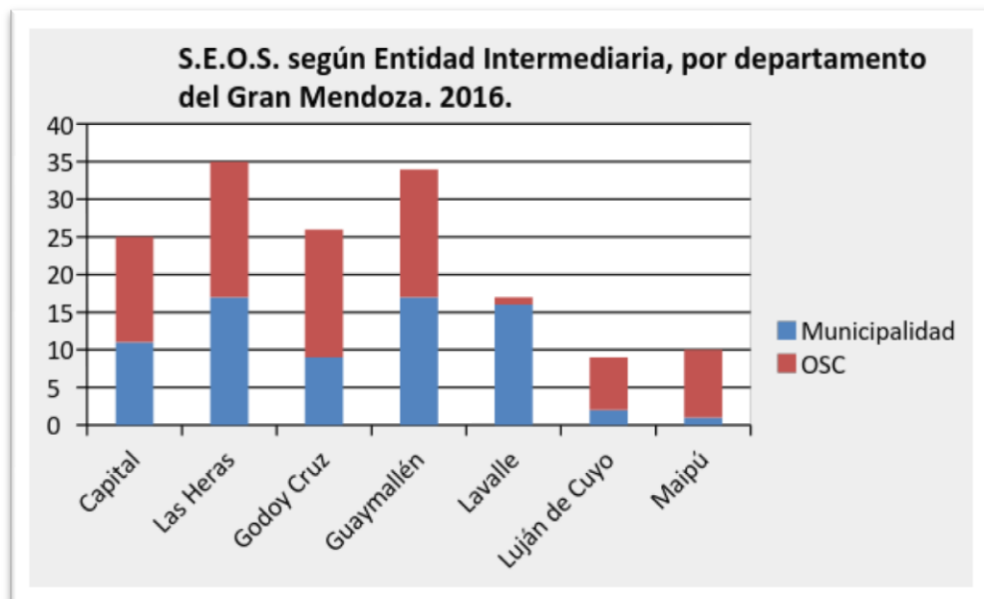
Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa.

Sin embargo, podemos observar que en los departamentos del Gran Mendoza las entidades intermedias mayoritariamente son las OSC, exceptuando al departamento de Lavalle.

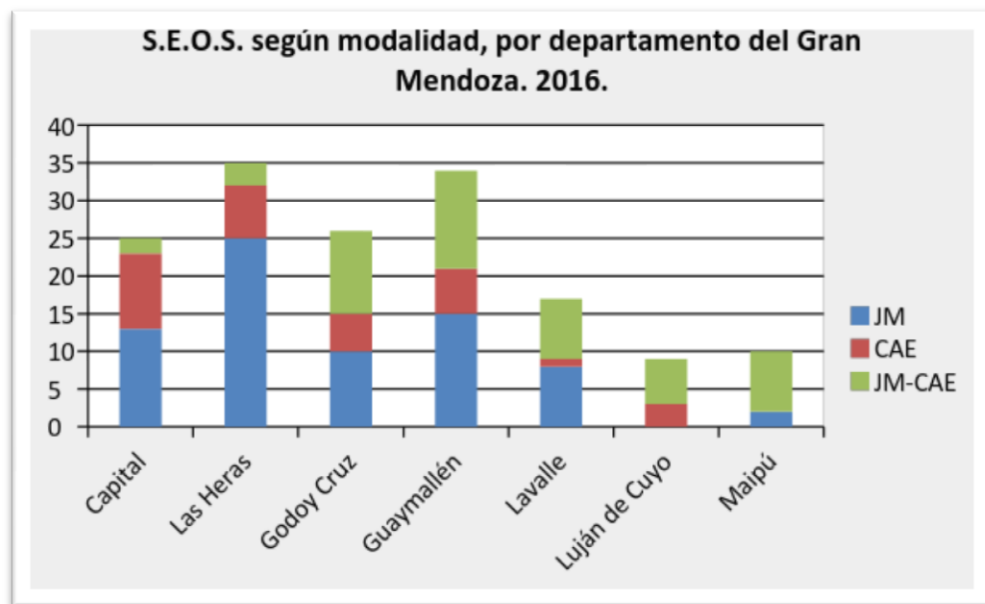
Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa.

En la actualidad, existen SEOS en todos los departamentos de la provincia de Mendoza. Las modalidades más frecuentes de trabajo son: *Jardines Maternales* (niños y niñas desde 45 días a 5 años) y *Centros de Actividades Educativas* (de 6 años a 18 años). En algunas instituciones encontramos que desarrolla una sola modalidad y en otras se desarrollan ambas modalidades.

Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa.

Es importante destacar que en todos los departamentos del Gran Mendoza existe por lo menos un SEOS con el Programa Buena Cosecha y con el Programa Orquestas Infantiles y Juveniles.

La Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, actualmente trabaja bajo el lineamiento pedagógico de abordaje integral de los sujetos que mantiene desde sus orígenes. Si bien está dirigido a aquellos sujetos que por motivos económicos o culturales no tienen los recursos para acceder a otro tipo de educación o de continuar la misma, la

educación de gestión social no es exclusiva a niños, niñas y adolescentes con estas características.

Como hemos observado, los proyectos que se presentan para ser incluidos dentro del programa SEOS pueden tener diversos objetivos y, sobretodo, diferentes métodos y perspectivas pedagógicas. Pero si bien no hay una ley que establezca una reglamentación propia del programa, hay resoluciones que enumeran los requisitos que los coordinadores de gestión social evalúan al autorizar un proyecto SEOS

En este punto no nos detenemos en hacer un análisis exhaustivo de las características que deben presentar los proyectos, pero sí pretendemos señalar a partir de entrevistas a referentes, que la entidad intermediaria que presenta el proyecto educativo debe disponer de un espacio físico apropiado, ya sea de su propiedad o alquilado. Que este espacio debe ser suficiente para separar por grupos etarios a los niños, niñas y adolescentes, en el caso que se trate de servicios que cuentan con más de un programa, por ejemplo, jardín maternal y CAE.

En cuanto a la planificación curricular, se hace hincapié en que cada institución tenga libertad en los métodos, recursos y objetivos de aprendizaje para poder hacer foco en las situaciones particulares de la población educativa a la que se sirve.

Hay instituciones que implementan actividades con el solo fin que esa diversidad de sujetos que no consigue desempeñarse según la currícula de la escuela tradicional, logre continuar, mejorar y no abandonar la trayectoria educativa. Otras instituciones, además, se proponen constituir espacios de contención y ponen su centro de atención en la enseñanza de valores, de hábitos, acompañando el proceso de actividades culturales y recreativas desde las cuales también se imparten conocimientos valiosos a corto y largo plazo. También están aquellas instituciones que tienen la meta de brindar otra modalidad de aprendizaje aparte del planteado en la educación tradicional, o de llegar a aprendizajes

básicos pero desde métodos alternativos, como por ejemplo, enseñar a través de pedagogías Waldorf, o pedagogías Montessori, por nombrar algunas²⁹.

En los Centros de Actividades Educativas, los docentes realizan un trabajo articulado con la currícula de la Dirección General de Escuelas, justamente para poder acompañar a los estudiantes que por diferentes razones tienen dificultades para permanecer en la trayectoria escolar planteada en las escuelas tradicionales, tema que abordaremos más adelante en este capítulo.

En la entrevista, Nora nos manifestó una meta que están trabajando desde la Dirección: "Nosotros no queremos cumplir con un currículum a rajatabla. La idea es que cada docente vea con su grupo cómo trabajar, que se tome todo el tiempo necesario para estos años que son importantísimos en la vida del chico, y que tienen que ser todo lo que hace a la salud, a lo que hace al hábito. En eso hacemos hincapié y en eso estamos trabajando". (Nora César, comunicación personal, 26 de abril de 2016)

3.2.2. Articulación con instituciones y programas educativos en función de la financiación y el proyecto pedagógico.

A nivel de la articulación de políticas con otros organismos, desde la Dirección de Gestión Social y Cooperativa hacen especial foco en la importancia de articular políticas de

²⁹ Las pedagogías Waldorf y Montessori son dos alternativas educativas a los métodos tradicionales de enseñanza. Tienen la característica común de presentar un tipo de educación basada en fuertes lineamientos que proponen el desarrollo más libre del potencial de los niños y niñas, donde el ambiente escolar, las actividades, el tipo de evaluación y la relación con los padres están diseñadas de tal forma que implique una educación integral desde las necesidades y tiempos al ritmo del propio niño/a. (Gandarillas, M., 2014)

"La Pedagogía Waldorf contempla al niño desde aspectos físicos, anímicos y espirituales y también por el planteamiento formativo que propone para los maestros Waldorf (formación en distintas disciplinas así como una continua formación personal). [...]Este método ofrece un currículo en el que el contenido intelectual, artístico y práctico están equilibrados y orientados a la adquisición de aptitudes sociales y valores espirituales. Se intenta que el niño aprenda con la cabeza, el corazón y las manos de forma integrada [...] el respeto al ritmo de aprendizaje de cada niño de tal manera que los cursos se organizan por edad y no por nivel de logro académico, e incluyen niños con distintos niveles de aprendizaje." (Marcos Martín, 2014).

"La metodología Montessori es tanto un método como una filosofía de la educación. La función del adulto en la filosofía Montessori es guiar al niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal. El propósito básico de su método es liberar el potencial de cada niño para que se autodesarrolle dentro de una libertad con límites [...] El docente tiene que dejar que el alumno exprese sus gustos, sus preferencias y algo más importante aún, hay que dejar que se equivoque y vuelva a intentar lo que había iniciado. Montessori insistía en que el rol del maestro dominante había que cambiarlo y dejar que el alumno tuviera un papel más activo y dinámico en el proceso de aprendizaje. (Velasco, 2010, p. 1, 2)

protección a la infancia, sobre todo en el grupo etario de los jardines maternales y jardín de infantes y CAE, que abarquen desde la oferta de desayuno, almuerzo y merienda y atención de salud hasta convenios con otros ministerios y direcciones como de deportes, de cultura, entre otros.

En especial la atención es dirigida para aquellas instituciones SEOS ubicados en contextos de vulneración económica, social y cultural. Es decir, que es fundamental diseñar y aplicar políticas de protección para la infancia y adolescencia abandonada, desfavorecida o postergada ya que son los sectores que hoy están ingresando a la vida escolar con desventajas muy considerables en muchos aspectos, que los lleva a circuitos de exclusión temprana y que los condena a una vida marginada de bienes y servicios, de saberes cognitivos y culturales fundamentales y también al margen de la ley, en algunos casos.

Pero más allá que desde la Dirección de Gestión Social y Cooperativa y a veces desde el Gobierno de la Nación, se ofrezca toda una estructura que dispone de articulaciones con programas, organismos y ministerios para garantizar necesidades fundamentales de los sujetos educativos, es también desde las propias instituciones que se crean vinculaciones y convenios con otras establecimientos, estatales o no.

Ejemplos de esto nos muestran las docentes del CAE *Pasitos Traviesos* que explican actividades en convenio con el Centro Integrador Comunitario CIC del barrio Paraguay, cerca de donde están ubicados, que nacen de lazos propiamente alentados por ellas. Actividades recreativas como la realización de obras de teatro, juegos y deportes en equipos, que incluyen a los diversos sujetos y otorgan a la vez de recursos dinámicos para modelar así sus capacidades cognitivas, emocionales y culturales.

Este año trabajamos en un proyecto con el CIC, que es el centro de integración comunitario, y venía un profe, un profe de deportes, una vez a la semana. Después otro proyecto que no me acuerdo el nombre...ellos venían con un proyecto de fotografía que estuvo muy bueno! A los chicos les encantó! Una vez hicimos una salida por el barrio, ellos iban sacando fotos y les enseñaron a armar videos. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

Aparte de la importancia cabal que revisten este tipo de vinculaciones, hay una articulación directa que realizan los docentes y directivos particularmente de los CAE. Ellos trabajan en comunicación permanente con los docentes de las escuelas a las que concurren los chicos del programa coordinando la inclusión al programa de aquellos chicos que necesitan de un apoyo escolar; aquellos que necesitan un acompañamiento especial además del escolar; y brindando el abordaje más adecuado.

A este respecto las docentes del CAE analizado, Pasitos Traviesos, relataban:

Si todas las escuelas respondieran como la Salta, ¡el niño estaría completo! Porque sabes que lo tenés en la escuela, vienen a contra turno con nosotros, y con la articulación con los docentes trabajas sobre lo que esto pasa en la parte de contenido y en la parte social también. Yo he tenido docentes de la escuela que me han dicho: “mira, yo no puedo pero vos fijate qué está pasando con esta familia. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

Nosotras sabemos que ninguno de los chicos es una luz y bueno, lo tienen que trabajar de otro lado, nosotros somos ese grupo de personas que lo ayudamos a superar esas dificultades. En la escuela no es la misma cantidad de chicos, las condiciones, uno las entiende también a las señas. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

A partir de las propias reflexiones de las docentes, hacemos paréntesis sobre una de las articulaciones que creemos necesario replantear tanto desde la Dirección como desde las propias instituciones SEOS, y tiene que ver, como explica Inés Dussel (2004), con la exclusión social y la criminalización de los jóvenes pobres, desde el abuso policial que los convierte en sospechosos por su apariencia física o lugar de vivienda, más todo un imaginario social de exclusión y discriminación que también incluye a docentes, directivos, compañeros de la escuela, y hasta las opciones vitales y laborales disponibles, que los empujan en algunos casos a la ilegalidad.

Estamos muy atentos a los niños golpeados. A mí, que me tocan los chicos más grandes, las violaciones ¿viste? todas esas cosas que a lo mejor la escuela escapa

porque son muchos, porque no tienen esta contención distinta, no tienen la libertad de participar. Entonces eso es lo que nosotros hacemos, esa es la parte social. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

Acordamos con Dussel (2004) que en este sentido:

Es importante replantear el discurso de la seguridad ciudadana dentro de un nuevo horizonte más igualitario, que des-criminalice la pobreza y ofrezca alternativas y ganancias en una vida bajo la protección de los adultos y el amparo de la ley [...] En otras palabras: debemos demostrarles a estos niños y adolescentes que hay algo por ganar, no necesariamente material, en esta protección. Hay que volver a instalar conciencia y responsabilidad de la sociedad frente a esa deuda. (p. 18)

3.3. Metodología de trabajo de los Centros de Apoyo Educativo.

Las trayectorias escolares en los niveles primario y secundario de la educación formal tienen rasgos particulares: están organizadas por niveles, el currículum está gradualizado y anualizado. La asociación de estas características trae aparejadas consecuencias entre las que podemos encontrar la repitencia como un efecto problemático y negativo en las trayectorias escolares de los estudiantes. Consideramos que una de las principales causas de la repitencia es porque el aprendizaje está ligado a períodos fijos de tiempo (un grado por año): el ingreso se produce a determinada edad y los itinerarios que recorren son homogéneos y lineales. De esta forma se pueden anticipar las trayectorias teóricas de los estudiantes en el sistema educativo. Sin embargo, hay niños y jóvenes que transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en *trayectorias no encauzadas* (TERIGI, 2007).

Relevamientos estadísticos, como los del Sistema de Información Tendencias Educación en América Latina (SITEAL)³⁰, muestran que las *trayectorias no encauzadas* se encuentran fuertemente relacionadas con el contexto socio-económico y cultural de la familia de los estudiantes. En Argentina, se observa para el año 2014 que el porcentaje de estudiantes con *extraedad* del nivel primario (que se encuentran con dos o más años de retraso escolar respecto al año lectivo al cual debieran asistir) es más alto en los hogares que perciben menos ingresos y, principalmente, en los hogares con clima educativo bajo³¹.

¿A qué nos referimos cuando mencionamos estas dos variables? El SITEAL las define de la siguiente forma:

Clima educativo del hogar: mide si el clima educativo es bajo, medio o alto según si los miembros mayores de 18 años del hogar han tenido menos de 6 años de escolaridad, entre 6 y 11 años de escolaridad y más de 6 años de escolaridad, respectivamente.

Nivel de ingresos del hogar: mide los ingresos promedios del hogar y divide a los hogares en inferior, medio y superior, según si sus ingresos se ubican en los tres primeros deciles (30% inferior), los deciles 4°, 5° y 6° (30% medio) o los deciles 7°, 8°, 9° y 10° (40% superior).

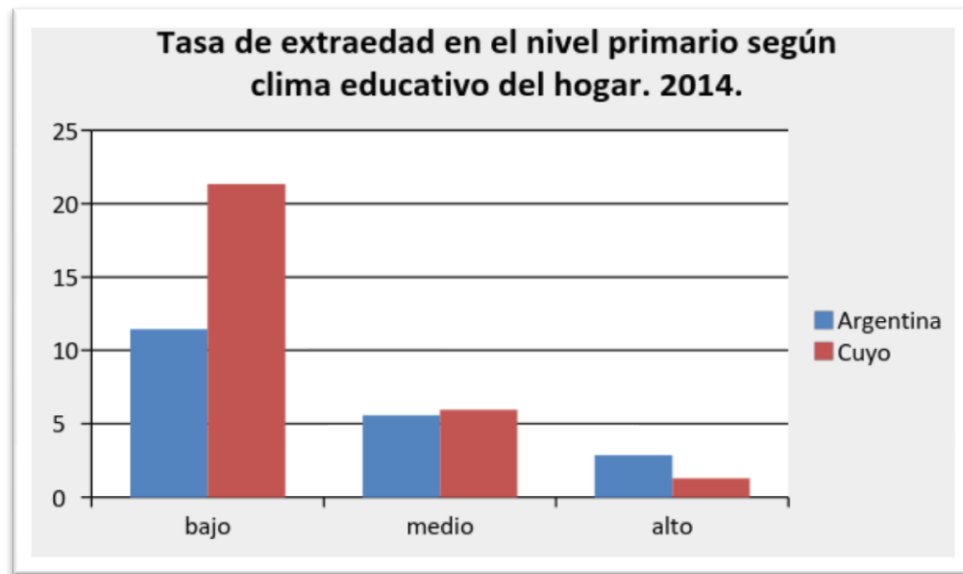
Cuando observamos los resultados de la tasa neta de escolarización (mide que la población que debiera estar asistiendo a la educación primaria o secundaria común, efectivamente lo está haciendo) en el país, claramente se observa que dichas variables son determinantes, principalmente, en el nivel secundario. En la región argentina de Cuyo (integrada por la provincia de Mendoza), solo el 50% de la población que habita un hogar con clima educativo bajo efectivamente transita por la educación secundaria. En cambio, si el hogar tiene un clima educativo alto, existe un 92% de posibilidades de transitar efectivamente por la escuela secundaria.

³⁰ El Sistema de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL) es un espacio en el que se ofrece información estadística y documentos de análisis para el seguimiento de la situación educativa de niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la región latinoamericana. Esta iniciativa se desarrolla desde el año 2004 por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

³¹ SITEAL [en línea]. Buenos Aires, Argentina [fecha de consulta: 16 de Marzo de 2016]. Base de Datos disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta.

En la educación primaria, el impacto de la variable “**clima educativo en el hogar**” se observa, no tanto en la efectiva asistencia al nivel primario, sino en el retraso escolar. Las posibilidades de tener dos o más años de retraso escolar en el nivel primario son mayores (más de 12 puntos porcentuales) si el hogar tiene un clima educativo alto o bajo.

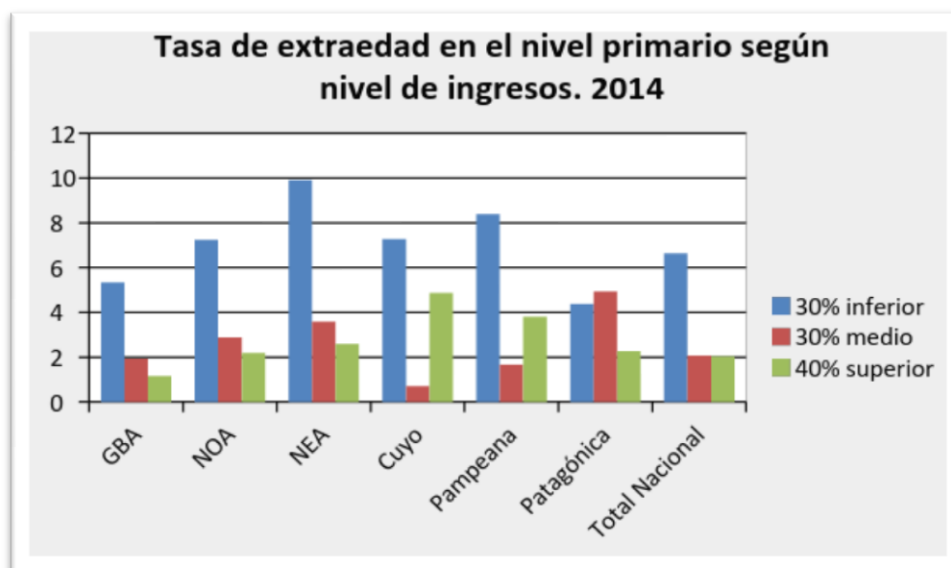
Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia con datos del SITEAL.

Esta variable (clima educativo en el hogar) influye más que la variable “**nivel de ingresos en el hogar**”.

Gráfico 5



Fuente: Elaboración propia con datos del SITEAL.

La tasa de repitencia en Argentina ha disminuido dos puntos porcentuales desde el año 2002 (RIVAS, 2015). Aún así, no se debe desconocer que en el nivel primario la tasa de repitencia nacional es de 2,9% y en Mendoza es del 3,8%, donde el 5° año presenta los valores superiores³².

El propósito de presentar este panorama estadístico es entender la realidad educativa desde la cual trabajan los SEOS. Dentro de estos, los Centros de Apoyo Educativo acompañan a los estudiantes para que su trayectoria real dentro de la Escuela sea lo más cercana a la trayectoria teórica que plantea el sistema educativo argentino.

A continuación presentamos las líneas de trabajo impulsadas desde la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa³³:

³² SITEAL [en línea]. Buenos Aires, Argentina [fecha de consulta: 20 de Marzo de 2016]. Base de Datos disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta.

³³ Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, Dirección General de Escuelas [Consultado el 12 de Octubre de 2015]. Disponible en: http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php?option=com_content&view=article&id=780&Itemid=1312

- Trabajo prioritario no excluyente con población en situación de derechos amenazados y/o vulnerados.

- Formas de gestión innovadoras con fuerte impronta de rescate y valoración de los saberes y experiencias cotidianas y populares, de las fortalezas de la comunidad en términos de sujeto, familia y grupo comunitario, de valoración de lo vincular afectivo en relación con el desarrollo cognitivo y social.

- Metodologías y estrategias dinámicas, rápidas y efectivas, transformadoras de la realidad en el corto plazo.

- Implementación de proyectos socio-comunitarios que amplían la perspectiva socio-educativa y aportan, desde la multiplicidad de acciones integradas y/o articuladas, al desarrollo de otras dimensiones que hacen a lo artístico cultural, socio productivo, deportivo recreativo, espacios de reflexión, procesos de construcción de identidad individual, grupal y comunitaria, fortalecimiento de la constitución de ciudadanía.

- Abordaje Integral del sujeto, desde tres niveles específicos (en términos de efectivización de derechos) en relación con: sus dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, psicomotrices; los aspectos transversales del desarrollo que hacen a la salud, educación, nutrición, socio asistencial, recreativo, cultural; su vinculación con otros sujetos, familia y comunidad, incluyendo instituciones y organizaciones que responden al desarrollo de los aspectos de los dos puntos anteriores.

- Políticas inclusivas compensatorias, asistenciales y participativas que, en conjunto, producen “Políticas Integrales de Promoción” con fuerte respeto a la diversidad generando riqueza en la pluralidad, entendiendo la Inclusión como un proceso continuo, dialéctico e inacabable, transdisciplinario e integral.

- Promoción y efectivización del Derecho a la educación permanente y de calidad durante toda la vida.

- Alto grado de articulación interinstitucional (gubernamental en sus tres niveles: municipal, provincial y nacional; empresas y organizaciones de la sociedad civil) con características de horizontalidad, respeto a la diversidad y ejercicio de la tolerancia.

Los CAE acompañan y complementan la Educación formal, su planificación es básicamente a partir del diseño curricular provincial, respetando siempre la demanda que les presenta la comunidad. Es por ello que la mirada que los CAE tienen sobre el sujeto educativo difiere de la mirada que el sistema educativo presenta sobre el mismo. Este último entiende que hay un solo sujeto educativo, por lo tanto diseña un sistema como el explicado anteriormente. En cambio los CAE se orientan a trabajar desde la diversidad de sujetos educativos, sujetos que no responden a las trayectorias teóricas escolares establecidas.

[La planificación] la armamos nosotras. En base a los contenidos curriculares de la escuela. Más que nada vemos lengua y matemática. Y después trabajamos por proyectos. Los proyectos los hacemos algunos con todo el CAE y otros con el jardín también. Trabajamos la higiene, cocina, plástica. Los que tengo yo hoy son los que tienen menos problemas. Mañana vienen los que tienen más dificultad de aprendizaje. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

Desde la Dirección de Gestión Social y Cooperativa la referente Nora César explica que el CAE no reemplaza a la escuela, sino que este complementa y acompaña la enseñanza de la escuela. Estos Centros, al estar definida su identidad desde la necesidad y la demanda de la comunidad en la que está inserta, tienen diferencias entre ellos. Hay CAE que ofrecen desayuno, almuerzo y merienda a los niños, niñas y adolescentes que asisten y según las necesidades (en estos casos el aporte lo reciben del Ministerio de Desarrollo Social, de la Provincia de Mendoza). También se observan diferencias respecto al trabajo pedagógico: los CAE que trabajan con poblaciones con derechos vulnerados, no solo realizan apoyo educativo, sino amplían su función al brindar también espacios de contención.

3.3.1. Perfil del docente de CAE.

El sistema educativo argentino comprende desde el 2006, como ya hemos señalado, tres servicios de educación: de gestión estatal, de gestión privada y de gestión social y cooperativa. En el caso de las escuelas de gestión

estatal, cada provincia regula a través de su ley de educación, las funciones y jerarquías de los trabajadores de la educación. En la Provincia de Mendoza, las Juntas Calificadoras de Méritos otorgan puntajes según títulos, antecedentes, antigüedad y capacitación y clasifican por orden de mérito los legajos de los aspirantes a los diferentes cargos. Las Juntas de Méritos existentes en Mendoza son cuatro: Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica y Trabajo y Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

La educación de gestión privada y la educación de gestión social y cooperativa poseen la libertad de nombrar y promover docentes, según la identidad de cada institución. El perfil docente en estos casos, responde al proyecto educativo institucional.

Respecto a los SEOS, no existe regulación alguna respecto a cómo debe ser el perfil del docente. A partir del proyecto educativo delineado por la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, se puede inferir el perfil del docente de CAE. Sin embargo desde la Dirección se establecen algunos requisitos determinados para desempeñar las funciones docentes:

Los docentes y directivos que desempeñan efectiva prestación de trabajo son contratados exclusivamente por la entidad intermedia, pero la Dirección General de Escuelas es la que otorga el aporte para el pago de los salarios, por lo tanto deben contar con el título docente correspondiente. Son las entidades intermedias quienes deben responder por la remuneración de los docentes suplentes (cuando los titulares se encuentran en licencia). Entonces, cuando la entidad intermedia no posee los recursos para solventar las suplencias, corre riesgo la continuidad de las clases y la licencia de los titulares (que renuncian a su licencia para asegurar los encuentros).

Las docentes de actividades educativas del SEOS Pasitos Traviesos expresaron que el perfil del docente de CAE es distinto al de otros niveles y modalidades educativas. Explican que cuando se trabaja en un CAE con población vulnerable, el compromiso es mucho mayor que cuando se trabaja en otras modalidades educativas.

Es un compromiso que lo tomamos cada una. Por eso capaz que vienen otros docentes y no funcionan, porque tiene una demanda, de comprometerte vos con lo que está pasando. No es como la escuela. A veces nos ha tocado llevarlos porque se hacen las cinco y no vienen a buscarlos". [Respecto a otros docentes] A mí me sorprendió muchísimo que me dijeran "¿pero vos vas a la villa? ¿Al asentamiento?" ¡Y sí nosotros buscamos! [Los niños] ¡ya vienen desde jardín y ya es como nuestra familia! Vos sabes la problemática, la reconoces. Si el chico está faltando sin ningún aviso, entonces buscas, miras qué está pasando ahí. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

Definen que la intervención que realizan con los chicos tiene una fuerte impronta social.

Nosotros también ponemos todos los meses [dinero] para tener más mercadería. O sea, es un compromiso muy especial. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

En las entrevistas realizadas, las docentes del CAE explicaban que en muchos casos la problemática solicita que intervengan a través de acciones que podrían poner en riesgo su trabajo.

Me acuerdo a uno que tuve que agarrarlo con el peine fino de la cantidad de piojos que tenía, y a todo esto, pelones se le habían hecho, asique yo agarré y fuimos al baño y le saqué. (Docente CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 08 de enero de 2016)

Es una demanda constante del sector que el perfil docente de gestión social sea reconocido como un perfil que responde a necesidades y exigencias propias, que no son las mismas de la gestión estatal y de la gestión privada. Además las docentes entrevistadas tienen una formación profesional común, es decir que no se han especializado en la educación de gestión social. Es la práctica en los CAE el día a día la que va desarrollando sus competencias específicas y propias de la gestión.

3.3.1.1. Debate sobre los actores principales en la autogestión.

Luego de analizar las instituciones que desarrollan programas SEOS desde su encuadre legal, con especial foco en aquellas donde funcionan los CAE, podemos continuar el debate abierto en el segundo capítulo de este trabajo respecto a la autogestión. Como bien dijimos, la autogestión que se abre paso en este tipo de servicios educativos es una herramienta que presenta muchas ventajas a la hora de desarrollar programas educativos.

Desde la perspectiva de los docentes que trabajan en los SEOS, en la educación de origen social se dan ámbitos de mayor libertad, a partir de métodos alternativos a los empleados en la escuela tradicional. Esto permite que alguna particularidad que presenten los sujetos que asisten a los CAE (a veces tildados de chicos problemáticos con "conflictos", "problemas de aprendizaje", "problemas de conducta") sea canalizada y transformada a través de estos programas, en recursos, posibilidades, participación y generación de oportunidades.

Sin embargo, al considerar que la seguridad laboral de los docentes y directivos, ni el espacio físico, con todo su equipamiento y demás, no está asegurado y amparado bajo una ley propia, hace tambalear incluso hasta la continuidad de tamaño prestación de servicio como lo es la educación de origen social.

Esto nos lleva a contraponer una vez más la autogestión y la inclusión de la diversidad educativa que se desarrolla en la gestión social a realizar un examen más riguroso que permita replantear cuáles son las responsabilidades que puede garantizar efectivamente y cuáles son aquellas que corresponde demandar al Estado.

Esta tensión nos permite observar hoy una gestión social libre de desarrollar proyectos educativos bajo una currícula propia, basados en métodos de inclusión y empoderamiento, que por otro lado se ven degradados y hasta perdidos por la inestabilidad laboral de los docentes, sin sus derechos básicos contemplados, en permanente riesgo de perder su puesto de trabajo, y que además se desempeñan en espacios físicos con mínimos recursos y muchas carencias básicas.

Creemos entonces, que es un debate que debe seguir alimentándose, sobre todo para lograr que se abra el camino a la Ley de SEOS Y dentro de sus objetivos o premisas orientadoras, que otorgue a estas instituciones la importancia que define a la gestión social: la autogestión. En la cual confluyen las instituciones y la comunidad y las familias, como recurso fundamental para contener, incluir y dar nuevos lazos de identidad a la diversidad educativa.

Dicho esto, abrimos el debate en torno a dos puntos importantes de este tercer capítulo:

En principio, la falta de regulación legal pone a estos servicios educativos en serias desventajas; en una situación de flexibilización y precariedad laboral para los docentes que trabajan en los programas; infraestructuras precarias y en algunos casos con poca financiación para los recursos necesarios para el trabajo diario. Entonces nos preguntamos, ¿hasta qué punto la autogestión en la escasez de recursos puede ser exitosa? ¿En qué medida es necesaria la intervención del Estado?

Si nos remitimos a lo analizado y continuando lo planteado por los artículos N° 4, N°13 y N° 14 de la LEN, entendemos que la educación de gestión social se convierte en el elemento o más bien la herramienta fundamental para lograr una verdadera inclusión, es decir, verdadero respeto a la diversidad y capaz de conducir a la transformación de sus realidades. Nosotras consideramos que la escuela tradicional, en su afán de cumplir objetivos curriculares teóricamente ideales, va dejando de lado cada vez más sujetos que por sus *diversas* características no siguen el patrón del sistema educativo argentino. Esta trayectoria escolar teórica ha sido definida sobre un sujeto educativo único que tiene no solo la capacidad de asimilación y comprensión de los contenidos enseñados, sino que habita en un hogar donde puede dedicarle tiempo (y es acompañado y contenido por sus progenitores) a la realización de las actividades escolares y el estudio.

Entonces, si para cumplir la efectiva inclusión, y el derecho a una educación permanente y de calidad, es indispensable la gestión (autogestión) que desempeñan los programas de origen social -en nuestro caso, los SEOS- ¿no debieran ser los gobiernos actores principales de su buen funcionamiento?

Abrimos el debate y opinamos que, sin ánimos de pasar por alto la relevancia de la autogestión para la planificación y aplicación de las actividades pedagógicas integrales en estos proyectos, sino al contrario, reconociendo el lugar irrevocable que cumplen como sujetos actores la sociedad, comunidad y familia, consideramos también que los gobiernos deben ocupar su lugar como uno de los principales actores a la hora de garantizar las bases para que este tipo de experiencias educativas se lleven a cabo.

Esto nos lleva a considerar, en un segundo momento, pero como parte del mismo escenario, por qué hasta la actualidad no ha logrado una reglamentación o un planteo concreto desde el Gobierno Provincial frente a esta situación, que si bien es subsidiario en algunos niveles, no se revela como uno de sus responsables en cuestiones básicas para la educación. Nos remitimos a las teorías de la reproducción y de la reproducción de la cultura con algunos de sus exponentes, como ya mencionamos en el segundo capítulo, Louis Althusser y Pierre Bourdieu, y más contemporáneo, Pablo Gentili, para revisar brevemente desde las mismas de qué manera el sistema escolar sigue siendo herramienta o espacio de reproducción de las divisiones sociales, y así acercarnos a una hipótesis más acabada.

Nos arriesgamos a expresar que, aunque hubo mayor presencia de los gobiernos nacionales en materia educativa en la última década, en la educación de gestión social mendocina los gobiernos provinciales no crearon las condiciones necesarias para finalizar con la precariedad laboral de los docentes que trabajan en los servicios educativos de origen social.

Consideramos que esto es debido a que el Estado en última instancia sigue correspondiendo los intereses que impone el mercado en la sociedad. Inferimos que la escuela responde como uno de los principales medios de reproducción de sus intereses, implementando en su sistema de aprendizaje mecanismos de clasificación, individualización y competencia que van delineando un espacio de diferencias sociales excluyentes. Es en este punto que la educación de gestión social viene a constituir una resistencia al abordar las particularidades de aquellos sujetos educativos que no consiguen adecuarse a dicha trayectoria escolar.

Las últimas gestiones de los gobiernos provinciales (y nacionales) estarían desarrollando, según nuestro análisis, una situación sumamente paradójica. Por un lado, reconocen que la educación de gestión social es una modalidad educativa y se responsabilizan por el salario de sus docentes, algunas capacitaciones, convenios institucionales, entre otros beneficios. Pero por otro lado, no definen un encuadre institucional y legal que permita condiciones estables de trabajo.

Siempre que se continúe presentando las diferencias escolares sólo como diferencias de rendimiento académico sin entenderlas como condicionadas en gran medida por el origen social de los estudiantes, no se podrá avanzar en políticas educativas que permitan disminuir las brechas existentes. Es difícil entender la importancia del trabajo que desarrollan los Centro de Actividades Educativas como espacios que promueven la inclusión social si no se cuestiona lo exclusivo del sistema educativo.

Con esto estamos diciendo que el Gobierno parecería reconocer falencias en las prácticas educativas, sin embargo estaría delegando responsabilidades a los trabajadores autogestionados de la educación de gestión social y cooperativa.

Reflexionamos que la sociedad justifica y legitima esta derivación de la responsabilidad estatal en los trabajadores de los SEOS - el principio de subsidiariedad³⁴ ha calado hondo en nuestra cultura argentina - y se acepta y normaliza que sean las voluntades de los trabajadores las que movilizan el desarrollo de los mismos.

³⁴ Principio que fue incluido en la Doctrina Social de la Iglesia Católica y ha sido reafirmado por las autoridades de la misma hasta la actualidad. Este principio plantea que el Estado debe ayudar a garantizar el bien común pero interviniendo solo cuando los grupos sociales no pueden satisfacer las necesidades para las cuales se ha convocado. Porque “conoce mejor las necesidades y logra satisfacerlas de modo más adecuado quien está próximo a ellas o quien está cerca del necesitado” (Kaczor, 2007)

CAPÍTULO 4

CENTRO DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS PASITOS TRAVIESOS.

En este apartado presentaremos los resultados del trabajo de campo realizado en el Centro de Actividades Educativas del SEOS Pasitos Traviesos, ubicado en el distrito Buena Nueva del departamento de Guaymallén.

4.1 El CAE “Pasitos Traviesos”.

Para comprender en su contexto la realidad del CAE estudiado, presentaremos algunos datos al respecto. El departamento de Guaymallén se ubica en el norte de la provincia de Mendoza y, con la mayoría de sus distritos, conforma el área metropolitana del Gran Mendoza. Es el departamento más poblado de la provincia, el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (del año 2010) indicó que el 16% de las personas que habitan la provincia residen en este departamento. El crecimiento intercensal de la población del Guaymallén, entre el Censo 2001 y el de 2010, fue del 12%, superior al 10% provincial: se pasó de 251.339 en el año 2001 a 283.803 en el año 2010³⁵.

En el Gran Mendoza hay 81.000 familias con déficit habitacional, es decir, sin hogar o viviendas con problemas estructurales (Bermejo y Martín, 2011). Esta problemática favorece la creación de asentamientos informales, en los cuales las familias buscan un espacio para construir su vivienda. En Guaymallén, la población en hogares que poseen hacinamiento por cuarto ha presentado una disminución

³⁵ INDEC: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam +Sp [en línea]. Buenos Aires, Argentina [fecha de consulta: 25 de Abril de 2016]. Base de datos disponible en: <http://200.51.91.245/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?BASE=CPV2010B>

intercensal del 12% (mayor a la provincial), sin embargo, en el año 2010 más de 17.000 personas aún vivían en esta situación.

Sobre el mercado laboral, la desocupación indicada por el Censo 2010 para el departamento era del 7,2%. La Encuesta de Condiciones de Vida³⁶ muestra para ese mismo año un ingreso individual medio menor al provincial y un ingreso total familiar similar al provincial.

Respecto a la realidad educativa, dicho Censo señala que el 10% de los habitantes de Guaymallén entre 18 y 64 años no ha finalizado el nivel educativo primario o la Educación General Básica.

¿Por qué indicamos estos datos? En el Capítulo 3 de la presente tesis explicamos la relación directa que se observa entre el clima educativo y el nivel de ingresos del hogar con la posibilidad de transitar una trayectoria escolar real similar a la trayectoria escolar teórica. Mientras menor es el clima educativo en el hogar y menor son los ingresos, menor probabilidad de éxito en la trayectoria escolar.

4.1.1. La comunidad del CAE.

El SEOS Pasitos Traviesos fue inaugurado en el año 2002 y desde entonces trabaja ininterrumpidamente en la comunidad. Cuenta con Jardín Maternal (de 45 días a 5 años) y Centro de Actividades Educativas (dirigido a estudiantes de 6 a 18 años, aunque efectivamente asisten estudiantes que en contraturno cursan el nivel primario). El cuerpo docente es integrado por 9 profesoras (incluida la directora del establecimiento quien ejerce desde el año 2012): 5 de jardín y 4 del CAE que tienen a cargo salas en el turno mañana y en el turno tarde. En el turno mañana hay 3 auxiliares para las salas y en el turno tarde hay 1 auxiliar para todas las salas. También cuentan con 2 auxiliares de cocina para el turno mañana y el turno tarde.

³⁶ Encuesta de Condiciones de Vida, Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas [fecha de consulta: 03 de Mayo de 2016]. Disponible en: <http://www.deie.mendoza.gov.ar/tematicas/eph/archivos/ECVingresos%20departamentales.xls>

El distrito Buena Nueva, donde se ubica el SEOS, es uno de los distritos urbanos del departamento que comprende el área metropolitana Gran Mendoza. El Pasitos Traviesos tiene sede en el Barrio Circuito Park y es vecino de los barrios Suyai I, Suyai II, Suyai III, Furió, Paraguay, y HUASI III, además del Asentamiento informal Estación Buena Nueva³⁷, en el cual vive un porcentaje importante de los estudiantes que asisten al CAE. El SEOS se encuentra a una cuadra de la calle Tirasso que es una arteria principal en el departamento guaymallino por la cual transita el transporte público de las líneas 2 y 5. En la vereda de enfrente un jardín maternal e infantil dependiente de la Municipalidad de Guaymallén.

Los barrios nombrados son difíciles de diferenciar porque el estilo de construcción es similar (propios de los programas de vivienda provinciales) y son calles las que los separan unos de otros. A simple vista estas divisiones no se pueden observar. En cada cuadra se puede encontrar un negocio, principalmente de venta de alimentos, que por lo general se encuentran dentro del mismo hogar familiar.

Las escuelas primarias en las cuales son estudiantes los alumnos del CAE son 1-148 Provincia de Salta, 1-667 Tierra de Huarpes y 1-279 Fray Benito Lamas. Además, la comunidad cuenta con un Centro Integrador Comunitario (CIC) en el Barrio Paraguay.

Son 65 niños y niñas quienes asisten al jardín. La matrícula del CAE es de aproximadamente 65 estudiantes que tienen entre 6 y 12 años, la cual varía mes a mes porque en algunos casos comienzan a acudir cuando empiezan a tener dificultades en la escuela. Tanto en el turno mañana como en el turno tarde, son divididos según el ciclo al cual asisten en la escuela (primer ciclo: de primer a tercer año; segundo ciclo: de cuarto a séptimo año). Además las docentes han realizado otra división según el nivel de dificultad en el aprendizaje y de incorporación de hábitos que presenten los chicos. Entonces los lunes y los miércoles va un grupo y los martes y jueves otro grupo. Los viernes van quienes necesitan una día más de apoyo, según cómo fue su desempeño durante la semana. El espacio físico de las aulas es otro causante para la división de los grupos.

³⁷Wikimapia [fecha de consulta Mayo de 2016], <http://wikimapia.org/#lang=es&lat=-32.895011&lon=-68.762913&z=14&m=b&show=/31091933/es/Asentamiento-Estación-Buenanueva>

Cuando vienen todos los trece niños que tengo los martes y los jueves, no me alcanzan las sillas y los bancos. (Patricia, Docente del CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 18 de mayo de 2016)

Las docentes de la institución relevaron algunos datos sobre las familias de los niños y niñas que asisten al CAE consultando a los padres por el nivel educativo, la ocupación y el tipo de ingresos. Los resultados obtenidos y compartidos fueron:

Nivel educativo de las madres y los padres: 50% no ha completado el nivel secundario, el 15% no ha finalizado el nivel primario y ninguno ha cursado el nivel superior.

Ocupación de las madres: el 60% son amas de casa y el 26% empleadas.

Ocupación de los padres: el 35% se encuentra desocupado y el 40% son trabajadores sin relación de dependencia (cuenta propia). Los trabajos más frecuentes son: albañil, chofer de camión y empleado municipal

Tipo de ingreso (se refiere al ingreso familiar dominante): el 54% de las familias percibe salario como ingreso dominante y el 30% la Asignación Universal por Hijo.

Según la directora de la institución, el número de estudiantes del SEOS (Jardín y CAE) Asentamiento Buena Nueva ha disminuido en los últimos años a favor de quienes viven en los barrios cercanos. Las docentes desconocen la razón de esta disminución, ya que no han cambiado las estrategias de promoción del SEOS. En el caso del CAE, los estudiantes que viven en el Asentamiento proporcionalmente son más, sin embargo son quienes asisten desde Jardín.

4.2. Metodología de trabajo.

¿Por qué elegimos un solo CAE para dar a conocer el programa SEOS? Michael Burawoy, en su libro "El método de caso extendido" (Mora-Ninci, 2001), explica justamente el método de caso extendido que aplica la ciencia reflexiva a la etnografía con el

fin de extraer lo general de lo particular, pasar de lo “micro” a lo “macro”, todo ello construyendo desde la teoría académica preexistente. Este método amplía la observación del participante para localizar la vida diaria en su contexto extra local e histórico. Es una técnica que busca mostrar cómo las experiencias de cualquier proceso micro social reflejan la estructura social en la que se insertan.

Nuestro interés no es generalizar los resultados del estudio a los demás CAE de la provincia de Mendoza. Pretendemos entender la realidad del Pasitos Traviesos como reflejo del panorama actual de los S.E.O.S, y puntualmente de los CAE (económico, político, social y cultural) y en la interacción diaria de los diferentes sujetos que intervienen.

Para elegir nuestro caso de estudio tuvimos en cuenta la relación que ya existía con dicho SEOS - a partir de una experiencia previa – y la existencia de un Centro de Actividades Educativas con más de cinco años de experiencia.

La recolección de datos para nuestro estudio se realizó mediante la observación cualitativa, con participación moderada en ciertas actividades, y las entrevistas a docentes, estudiantes y madres. En el caso de las docentes y los estudiantes fueron entrevistas grupales, en tres y dos momentos, respectivamente, y con las madres fueron encuentros en los horarios de finalización de las actividades, cuando buscaban a sus hijos.

Las entrevistas las conformamos con base en aquellas categorías que creímos pertinentes para el análisis de la autogestión y la diversidad de sujetos, desarrolladas en nuestro marco conceptual. Tuvimos presente el surgimiento de temas emergentes en el transcurso de las mismas.

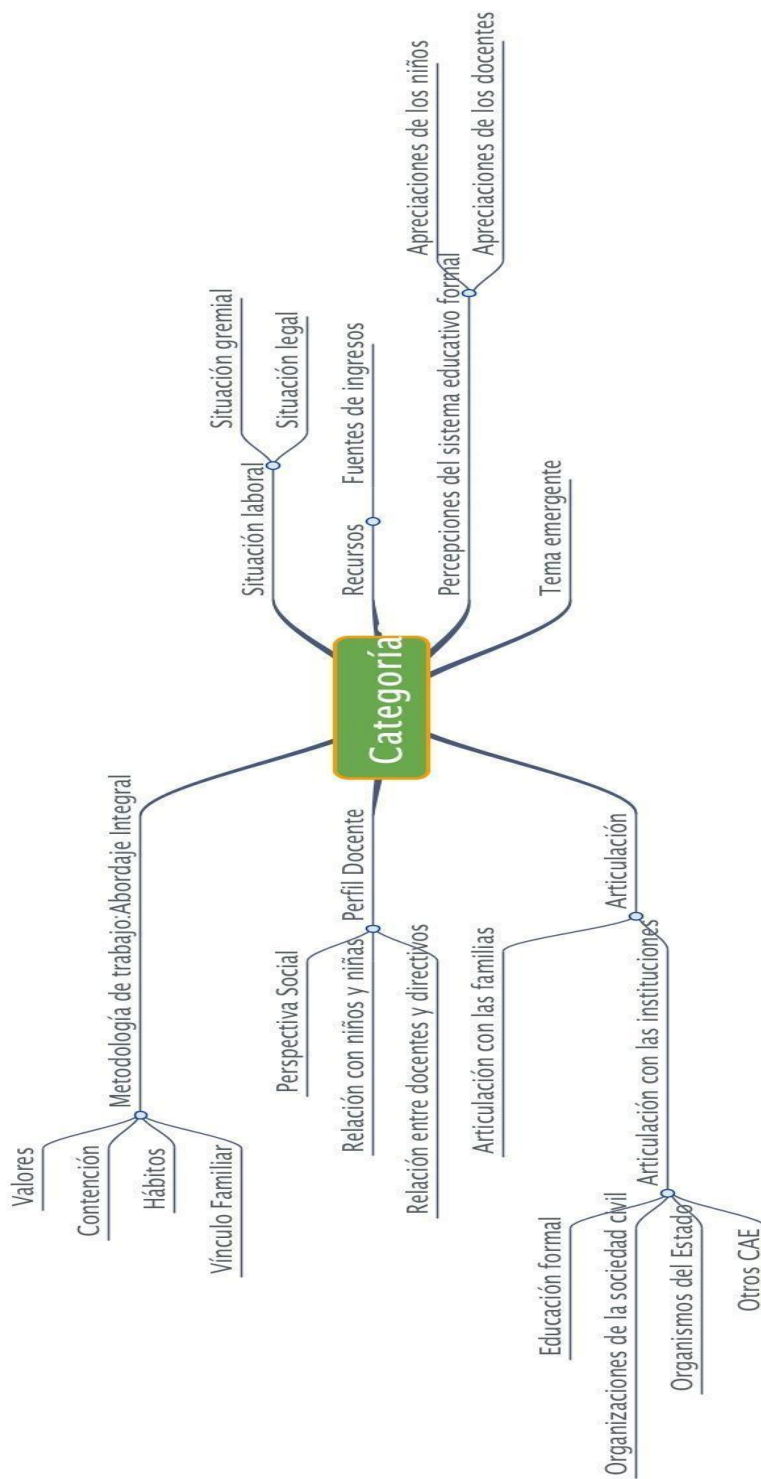
Así como explica Hernández Sampieri (2006) sobre la investigación cualitativa en las ciencias sociales, los datos que nos interesan son conceptos, percepciones, creencias, emociones e interacciones manifestadas en el lenguaje de quienes participan.

Nuestro recorrido comenzó por entrevistas a referentes institucionales (cuatro entrevistas), que participaron de una u otra forma en la creación o desarrollo de los SEOS, que nos ayudaron a comprender tanto el origen como la ejecución del programa.

Esas entrevistas, junto con la bibliografía y las fuentes consultadas nos ayudaron a definir los sujetos a entrevistar (docentes, estudiantes y madres), a establecer las categorías de análisis y a diseñar las entrevistas a realizar en el C.A.E.

4.2.1. Categorías de análisis.

A continuación presentamos las categorías de análisis que guiaron el diseño de las entrevistas:



4.2.2. Perfil de los entrevistados del CAE.

Las docentes entrevistadas: María, estudiante avanzada del profesorado de lengua, aproximadamente 30 años; Ana, psicopedagoga, aproximadamente 30 años; y Carina, profesora de enseñanza primaria, aproximadamente 50 años.

Los niños y niñas entrevistados: 6 niños y niñas del primer ciclo y 10 niños y niñas del segundo ciclo, del nivel primario.

Las madres entrevistadas: tres mujeres entre 25 y 35 años de edad.

4.3. La autogestión y la diversidad de sujetos en el Centro de Actividades Educativas Pasitos Traviesos: análisis de entrevistas.

A partir del análisis de las entrevistas obtenidas, interpretaremos de qué manera se genera la autogestión en la modalidad educativa de gestión social implementada por el CAE seleccionado. Así como también las características que configuran la diversidad de sujetos educativos que acuden a dicho servicio.

4.3.1. Abordaje integral.

Una de las categorías más relevantes de nuestras entrevistas es el **abordaje integral** que se desarrolla en el Centro de Apoyo Educativo seleccionado, a la hora de dar **apoyo escolar, contención emocional, tratamiento personal y grupal.**

El objetivo principal sería eso: es un seguimiento. Seguimiento y acompañamiento en las tareas escolares, en los chicos que tienen dificultades y a veces no. ¡A veces hay chicos de libretas de diez! Pero vienen con otro objetivo, los padres los inscriben no por un apoyo escolar, sino por una integración, que no estén solos, porque son papás que trabajan. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Cuando empezó a haber más apoyo escolar empezaron a venir más niños. En base a los contenidos curriculares de la escuela. Más que nada vemos lengua y matemática. Y después trabajamos por proyectos. Incluimos recreación. Los proyectos los hacemos algunos con todo el CAE y otros con el jardín también. Trabajamos la higiene, cocina, plástica. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

La necesidad de un espacio donde niños y niñas estén contenidos es imperiosa tanto como la necesidad de acompañamiento en la realización de las actividades escolares.

Los que tengo yo hoy son los que tienen menos problemas. Mañana vienen los que tienen más dificultad de aprendizaje. Ellos necesitan la Docente particular. Y acá están en grupo. Lo que tratamos es eso: que lleguen y que lo primero que hagan es completar la tarea. Y después vamos buscando actividades según las dificultades que tengan. Lo que tengas que desarrollar. La lectura, la escritura, motricidad. Aunque los chicos no tengan problemas de aprendizaje, que no estén en la calle, que tengan la oportunidad de estar en un espacio, con chicos de su edad, con personas que puedan estar con ellas, no peligrando. Hay una nena que tiene un problema familiar muy grande, y la cuida la abuela. Y la abuela quiere que esté acá, porque sino en ese horario no sabe dónde está. En cambio, así le da tiempo a que venga la abuela de trabajar a las 17 y ya se queda con ella. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 20 de Abril de 2016)

Se tiene en cuenta sobre todo los **contextos diversos** a los que se enfrentan cotidianamente los chicos que concurren al CAE y abordándolos de manera **inclusiva**. El contexto es incorporado a la labor educativa.

Ya vienen con una vulnerabilidad social, familiar, y eso repercute también en la escuela. Creo que puedes trabajar de manera más individual, es más personalizado. [Las docentes del CAE trabajan para] Descubrir capacidades personales: son algunos chicos de la villa, que descubran sus habilidades, nosotros y ellos. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

¡Ya vienen desde jardín y ya es como nuestra familia! Vos sabes la problemática, la reconoces. Si el chico está faltando sin ningún aviso, entonces buscas, miras qué está pasando ahí. Y te diría que un 99% de nuestros chicos son problemáticos, no es como la escuela que a lo mejor tenés cinco niños bravos nada más. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Y trabajar de manera inclusiva significa detectando y enseñando desde **hábitos, valores y costumbres básicas** que hacen a la integridad y **derechos** de cualquier persona. Las docentes enmarcan la planificación anual desde la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Y los hermanitos que eran de la casa cuna... bueno, eran monitos. Lo que se trabaja acá es desde el hábito: “te tenés que sentar, te tenés que lavar las manos para poder comer” [ejemplos de lo que enseñaban]. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Bueno por ejemplo ellos iban al baño, y ellos sin maldad, hacían pis y caca en cualquier lugar, no sabían para qué era la taza. Comían y se sentaban en el piso, con la mano. ¡Y eran grandes! Hubo ciertos casos de violencia. También, tenía que enseñarles a pedir permiso porque se levantaban y se iban de la clase. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Que se higienicen cuesta un montón. Es todo un tema. Se va trabajando. Inclusive a las madres se les habla, que no es que no se las lavan a las zapatillas sino que se las ponen húmedas porque no tienen otras. Eso lo trabajamos en grupo y ellos cuentan en la casa lo que trabajamos acá. Otro chico era el olor a pis porque en invierno dormían todos los hermanos juntos; o por ejemplo me acuerdo a uno que tuve que agarrarlo con el peine fino de la cantidad de piojos que tenía, y a todo esto, pelones se le habían hecho, asique yo agarré y fuimos al baño y le saqué. Pasa que si no hacía eso todos nos contagiábamos. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Aplicando metodologías de educación alternativas a las impartidas en una escuela tradicional, desde la **recreación**, el **dinamismo** y la **creatividad**, a saber, talleres de cocina, talleres de teatro, diferentes deportes, lecturas grupales con la interpretación de las mismas, clases de pintura y dibujo desde las cuales se da lugar a capacidades, **habilidades** y conocimientos con los que ya cuentan o que se desarrollan potencialmente

Y es el motivo de que ya vienen de la escuela y los dejás jugar un rato y también por ahí explotar otras cosas que están en ellos, otras habilidades. Por ejemplo el Carlitos que no sabe ni hablar, que le cuesta... pero lo ponés a dibujar y es un genio ¿entendés? Este año [año 2015] hicimos el taller ese que después se unía la familia, que armábamos el cuentito, entonces ellos tenían que leer y se lo hacíamos a los más chiquitos, como si fuera una obra de títeres y los otros iban leyendo. Entonces ellos se sienten como útiles. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Las “otras habilidades” como bien explican las docentes son entendidas justamente como otras porque se encuentran fuera de lo que el sistema educativo enseña y evalúa. Los sistemas escolares seleccionan y certifican las competencias de las que sus estudiantes son depositarios por sus condiciones sociales, culturales y familiares (Redondo, 2015). Bourdieu y Passeron puntualmente señalan al examen como la herramienta que tiene como función la conservación escolar, (p. 215) que legitima el veredicto escolar y conduce a quienes son excluidos o eliminados a asimilarse con quienes fracasan (p. 218).

En este punto, desde Freire (1974) describimos la experiencia que relatan las docentes del CAE como prácticas educativas bajo relaciones horizontales donde el diálogo existente entre educadores y estudiantes no se reduce a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, sino que es un acto creador, donde este lugar de encuentro es un lugar de comunicación donde se busca saber más (p. 107 y 108). La educación auténtica según Freire no se hace de A para o sobre B, sino con B mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él.

Que implican temas significativos en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (Freire, p. 112)

Ahí mejora su dicción, su postura, el orden por leer, respetan. Parece tan tonta la actividad, pero incluye un montón de cosas: el preparar el cuento, el respetarse unos a otros para designarse quién iba a leer una parte y quién otra ¡Es un problema para muchos eso! Además la integración social: que comprendan, que escuchen, que no se apuren y pisoteen al otro. Eso es trabajar y moldearlo para que el día de mañana sea una persona mejor. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Hay muchas cosas que trabajas. A lo mejor en hacer una simple pizza, como hacíamos nosotros, o galletitas, alfajores ¡rompes la estructura de la escuela! ¡Y ellos se re copan! ¡Te responden mejor! Hacer la ornamentación del aula, en esta tontera, han medido, han trabajado matemáticas, lengua, plástica, porque a medida que van creciendo van perdiendo la movilidad fina digamos, la motricidad. Así que trabajaron un montón, trabajas en equipo, compartís los materiales. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Las docentes aluden a “romper con la estructura de la escuela”, refiriéndose a la inflexibilidad que presenta muchas veces la currícula escolar, la cual no permite trabajar a partir de las diferentes realidades que presentan los estudiantes. Podríamos señalar, entonces, que entender a la educación como “transporte de significados predefinidos” (Giroux, 1992, p.113) es erróneo: los elementos de resistencia los encontramos en mayor o menor medida en la práctica educativa, donde el actuar de las y los docentes, estudiantes y comunidad se articulan generando significados que pueden contradecir los intereses de las clases dominantes.

Por ello, aunque el CAE Pasitos Traviesos elabora su planificación a partir de los programas de las escuelas primarias a las que asisten los estudiantes, siguiendo a Giroux (2008) podemos observar que la actividad educativa brindada en este centro se encuentra marcada por la adaptación a los contenidos de la enseñanza tradicional, como así también

es un espacio que permite la lucha emancipatoria porque estimulan sus pasiones e imaginaciones.

Podemos expresar que las docentes del CAE entienden que la calidad de la educación está relacionada al derecho a la educación como realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, como bien expresa Pablo Gentili (2014, p.3).

Si el caso lo requiere, se realiza una **vinculación con profesionales** que puedan brindarle a los niños y niñas tratamientos en profundidad. En especial se aborda la situación con los **padres**, tutores o responsables construyendo vínculos de **familiaridad** entre los docentes y los mismos.

Yo tenía una nena que se quedaba dormida, ¡imagínate en la escuela! Ella está con un tratamiento en el Notti porque no come, diez kilos, entonces imagínate se quedaba dormida. En la escuela no sabía escribir el nombre, ni los colores. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Yo al Maxi, lo veía que lo que aprendía hoy ya mañana no lo sabía y traía de la escuela todo diez, pero bueno ¿qué hacía? Copiaba. Y las Docentes [...] no sé si no sabía o se hacía la que no sabía. Yo le empecé a decir a la madre y empezamos a insistir y ya empezó un tratamiento. Estamos atentos en estos casos que se pueden presentar. A los más chiquitos estamos atentos si no hablan bien, tratar de interactuar con el papá para que se preocupe, para que lo lleven. Y es un compromiso que lo tomamos cada una. Por eso, capaz que vienen otros docentes y no funcionan, porque tiene una demanda, de comprometerte vos con lo que está pasando. No es como la escuela. [Al CAE] ya vienen desde jardín y ya es como nuestra familia. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Los niños y niñas del segundo ciclo reflejaban este abordaje con sus frases:

Acá somos todos conocidos, en la escuela somos todos distintos que acá. (Niña estudiante del CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 20 de abril de 2016)

En la escuela los niños son diferentes. En que cuando vos leés se ríen, o te dicen que leíste mal, o se ríen. (Niño estudiante del CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 20 de abril de 2016)

Desde un primer análisis, consideramos que el abordaje integral que se realiza en el CAE se constituye para brindar apoyo escolar, contención emocional, tratamiento paciente, personal y grupal, inclusión, métodos de enseñanza alternativos, vínculos con la familia, tratamientos profesionales.

Siguiendo el análisis de Maristella Svampa en su obra *La Sociedad Excluyente* (2010), estas variables que constituyen a la educación de gestión social que ofrece el programa del CAE describen, para nosotras, una forma de resistencia asociada a la acción directa y bajo un nuevo formato organizativo. Desde el momento en el que la comunidad asume el poder de satisfacer su propia demanda, consideramos que dicha autoorganización social reviste una nueva manera de resistencia colectiva, en un primer momento, a las políticas económicas y sobre todo educativas que enmarcaron a la Argentina en los '90. Y después, desde el origen de la propuesta SEOS hasta hoy, a través de un proceso de transformación de las diversas situaciones de empobrecimiento, de exclusión y deslegitimación tanto económico, social como cultural.

Al trabajar con las familias de quienes asisten al CAE, se crea un espacio de organización y compromiso desde el cual se pueden fortalecer los lazos comunitarios. Parten de una propuesta de democratización que confronta los determinismos sociales y a la vez pretende igualar las condiciones para educarse y definir el propio destino, lo cual permite reconstruir las identidades opacadas por los procesos de individualización y segregación. Lo cual cabe aclarar que iremos analizando en lo que sigue de este capítulo.

4.3.2. Perfil docente.

Respecto al análisis del perfil necesario para ejercer el rol docente en el CAE, los resultados mostraron que si bien las docentes que asumen este trabajo cotidiano tienen

una **mirada social inclusiva** de base, la mayor parte de su perfil se construye a lo largo de la trayectoria educativa.

Lo vas aprendiendo día a día. No es mala la intención de las Docentes [de la escuela formal] que quieran ser así [limitadas a un programa escolar, que no alcanzan a “trabajar lo social”], sino que el sistema te lleva [sistema escolar] y acá vas aprendiendo esa forma de trabajar desde otro lado. Acá vamos aprendiendo en el camino. Y te tiene que gustar. Acá es otra forma, tenés que involucrarte, porque hay chicos en situación de calle. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Dicha construcción define un perfil docente dirigido a la **acción social**, donde siendo consciente del **contexto** y **situación** de cada alumno del CAE, las docentes intervienen y aplican distintos mecanismos de **inclusión** y **contención** para que la **enseñanza integral** sea garantizada.

Caminamos el asentamiento, visitamos la familia. Todo eso se hace a principio de año. Hay familias que conocemos mucho y si no se acercan, nosotros nos acercamos y los buscamos. No solamente hacemos un apoyo sino que trabajamos la acción social. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

En esta misma postura manifestaron algunos ejemplos donde, a partir de la detección de distintos problemas, facilitan a las familias la articulación con diferentes organismos.

Hemos tenido problemas de desnutrición, que ha tenido que intervenir el juzgado, pedir el auxilio de la DINAF. Pero en lo común, digamos, dentro de lo que nosotros nos manejamos, que vemos riesgo de desnutrición, de contención, esas cosas, nosotros coordinamos, pero no todas la instituciones, no todos los SEOS, nosotros sí. Nosotros no tenemos problema en salir. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, Comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Evidencia un trabajo sumamente voluntario que depende pura y exclusivamente de la vocación de quienes se encuentran a cargo de los estudiantes, sin contar con las condiciones materiales y de formación propias para tales acciones. Nos atrevemos a señalar que son elementos de resistencia al sistema escolar estas formas de actuar de las docentes, quienes se involucran en las realidades de los niños y niñas con quienes trabajan superando el límite de lo establecido por su cargo docente.

Estamos atentos a estos casos que se pueden presentar. A los más chiquitos estamos atentos si no hablan bien, y tratamos de interactuar con el papá para que se preocupe, para que lo lleven [a profesionales]. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Otro punto importante marcado por las docentes entrevistadas fue el **trabajo en conjunto** que confluye dentro del CAE entre docentes, directivos y no docentes.

Nosotros te estamos hablando del CAE pero evidentemente no funcionamos así solas. Es todo un trabajo institucional. Hay muy buena relación con las auxiliares, con las docentes, somos todos uno en mira de una sola cosa. Tiramos para el mismo lado. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Esta característica, detallada por las entrevistadas que encontramos en la categoría del perfil docente nos permite afirmar que los logros cotidianos educativos se generan a partir de la acción colectiva (que genera empoderamiento) y se orientan desde las diversas necesidades que plantean los niños, niñas y adolescentes del CAE.

A pesar de la libertad que ellas manifiestan en el trabajo docente, enuncian que el directivo de la institución es determinante para el clima laboral.

Nosotros tenemos la suerte acá que nuestra directora no está metida con eso [política]. Hay otros jardines que por ahí con el tema de las movilizaciones, la directora bajaba línea y las chicas no podían ir, cuando eso es personal. Acá la directora nos decía “chicas ustedes tienen la libertad, yo me voy a quedar en el jardín porque me hago cargo del comedor. La que quiera ir a la movilización va”.

En eso nos dio expresa libertad. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

El trabajo docente que desarrollan es entendido como transformador, aceptado como un espacio de lucha (en este caso por los derechos de los trabajadores y las trabajadoras de SEOS) que no es neutral, sino activo y reflexivo.

Algunos niños y niñas del segundo ciclo destacaron una cualidad de las docentes del CAE, que fue aprobada por el resto de los compañeros:

Acá explican mejor que en la escuela. (Niña estudiante del CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 20 de abril de 2016)

Acá tienen mansa paciencia para explicar. (Niña estudiante del CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 20 de abril de 2016)

En una de las entrevistas grupales surgió el debate acerca de las diferencias del perfil social docente en la escuela tradicional y el perfil social que caracteriza a las docentes de los CAE.

No es distinto [respecto a la escuela común]. O sea, yo he trabajado en estatales, y cuando uno ya tiene este perfil, trabajas de la misma manera en un lado y en otro. Porque a mí me dicen lo social es otro cantar, y no. Yo he trabajado igual en la escuela que acá, con esa problemática de los niños, y con la problemática de seguirlos y ver qué les está pasando y derivarlos. Cuando uno está involucrado en lo social, no lo dejás de lado. Pero tampoco podés abarcar tanto. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Por ahí no te alcanza el tiempo [en la escuela] para ponerte a aplicar lo social en los niños. Tenés que aplicar contenidos y lo social se deja más de lado. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Entendemos que la acción educadora que practican las docentes entrevistadas expresa cotidianamente aquel perfil freiriano del educador humanista, que intenta crear junto con los estudiantes, espacios de poder para la *liberación* de ambos. Es decir, en el

sentido de crear pensamiento reflexivo y auténtico y no la simple práctica del educador a través del depósito de conocimientos.

Creemos que justamente en este proceso educativo, las docentes del CAE más que seguir la estructura del plan de estudios que rige en una escuela tradicional, se proponen primero conocer las realidades propias de sus estudiantes para lograr enfrentarla, en un trabajo colectivo y de retroalimentación entre estudiantes, docentes, familia y comunidad.

La educación que se brinda en el CAE se construye desde los intereses de los niños, niñas y adolescentes que asisten al mismo así como de la comunidad que los acoge. Freire dice respecto al contenido programático de la educación que no debe ser una imposición, un depósito de contenidos, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada. (Freire, 1974, p. 111, 112)

La reflexión de las docentes sobre su trabajo educativo en el CAE es constante: ¿cuál es el límite entre el trabajo que realizan y el involucramiento con las familias más allá del trabajo en el CAE?

Desde la descripción detallada que realizan las docentes sobre su trabajo, consideramos que la creación de lazos de confianza con las familias y desde ahí con la comunidad, se torna imperante ya que como más arriba exponemos la educación de origen social implica llevar a cabo prácticas que tienen que ver con satisfacer carencias básicas como por ejemplo hábitos y valores que definen la integridad personal de cada niño o niña. Es por eso que desde la cantidad de estudiantes que hay por curso hasta los métodos educativos varían en este caso al de una escuela tradicional. Entendemos junto a las docentes, que desde el programa CAE el objetivo primero es tratar las problemáticas educativas de los niños y niñas pero desde el abordaje integral, es decir desde cada situación cultural, social, económica, afectiva, etc. (vulneradas) y para esto es necesario un involucramiento respetuoso con el contexto familiar que atraviesa dichas situaciones. Siempre con la finalidad de abordar, servir de herramienta para la detección de problemáticas y de avanzar en su tratamiento.

En este sentido y gracias a ese involucramiento es que describimos a la educación de gestión social aplicada en el CAE Pasitos Traviesos como la educación de tipo *popular*, en términos de Freire, que no sólo enfrenta las diversas realidades de los sujetos educativos sino que es transformadora de las mismas.

4.3.3. Articulación.

4.3.3.1. Articulación con las familias del CAE.

El análisis que refiere a los modos de articulación con la comunidad y familia desde el CAE y viceversa, destaca lo primordial de crear **vínculos de confianza** con los padres de los niños para lograr construir conocimiento que favorezca a la formación integral de sus hijos.

Lo importante es crear el vínculo de familiaridad con la familia, que no me vean como la docente sino que soy como la abuela, como me dicen ellos. Ya te toman la confianza de que no sos una chismosa y que no vas a divulgar lo que ellos te confían y que estas comprometida por el niño y por ellos. Entonces, creás ese vínculo, que se logra obviamente trabajando con el niño año a año y con la familia. Entonces, ese niño sí sabes que viene, aunque no venga todos los días, porque mis niños vienen solos, entonces hay menos contacto con los padres. Pero aunque no vengan yo tengo los celulares de los padres, wathsapp de las madres... mando notas y me responden. Es cuando se logra esa familiaridad. Yo tengo mamás que están presas. Entonces, pasan por acá cuando le dan la libertad a las ocho de la mañana y preguntan cómo está el niño. Cuando logras el vínculo es otro cantar. Y eso justamente hace que podas caminar por todos lados sin miedo. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

El desafío es trabajar con las familias respetando y construyendo desde su realidad.

Hay padres que son analfabetos. O sea que a veces no es un abandono sino que a veces no pueden, no tienen los recursos para responder. Y para ellos esto [se

refiere al SEOS] es re importante. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Y otros que trabajan todo el día y vuelven a las cinco de la tarde a su casa. Entonces ellos saben que a la mañana los niños van a la escuela y entran acá a la una y media y están hasta las cuatro y media. A veces ellos [los padres] vienen caminando y ellos van saliendo de acá. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

La mayoría tienen primaria incompleta, tengo el padre de una nena que es analfabeto. Tienen esa necesidad urgente de que lo ayuden. No tienen cómo ayudarles a hacer la tarea. Hay dos nenas que no tienen problemas de aprendizaje, pero de una [de las nenas] vienen los hermanos y ella quiere venir. Y la otra que quiere venir, la mamá trabaja todo el día y entonces se queda con la abuela. Y me dicen, que no tienen tiempo para sentarse y que haga la tarea. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 20 de Abril de 2016)

El acompañamiento por parte de los padres y las madres a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje de los contenidos enseñados en la escuela es indispensable para un positivo rendimiento académico. En algunos casos este acompañamiento no puede lograrse, como bien expresan las docentes, porque los padres no pueden destinar ese tiempo, generalmente porque se encuentran trabajando. Pero en otros casos, también ocurre que el contenido del programa curricular es ajeno a los conocimientos y experiencias que tienen los padres de los estudiantes. Esto puede ocurrir, por ejemplo, porque no completaron sus estudios primarios o porque son originarios de otros países donde se habla otros idiomas o se enseñan otros contenidos curriculares. La reproducción de las desigualdades sociales y culturales se observa claramente en estos ejemplos.

Se proponen actividades y proyectos en los que se alienta al **trabajo conjunto de la familia y los chicos**, incluyendo sus **propios conocimientos** para poder lograr un espacio de **mutua participación**.

Hemos hecho talleres y han venido. En el taller de maltrato infantil, preparamos afiches con los niños y después con los padres. Y después hicimos una caminata y ahí nos acompañaron un montón. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Yo hice un taller de límites, me acuerdo, con los papás del jardín. Y, bueno, fue una invitación para venir a tomar mate, a charlar. Incluso terminó el taller y las mamás pedían otros encuentros. Era charlar, tomar mate, y salían un montón de temas que indirectamente uno los va trabajando. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Este año [2015] hemos tenido bastante participación. Tiene que ver con el crecimiento, porque acá con la actual directora se dio a conocer más el jardín, salió mucho más a la luz. Los padres en el primer ciclo son más presentes que los del segundo ciclo. Tenemos padres que no vienen nunca y padres que vienen. También hacemos proyectos para trabajar la familia, que no la trabajamos como "mamá y papá". (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Debido al contexto socio económico y cultural de las familias, las propuestas y proyectos para trabajar con ellas deben enfocarse en construir y acompañar, según las docentes, con lenguaje que no implique algún tipo de amenaza de sanción:

[Cuando trabajaron sobre el maltrato infantil] El título no lo supieron hasta que lo trabajamos, porque ellos inmediatamente asocian a que vos los vas a denunciar, que les vas a quitar los niños. Son familias que le tienen terror a las denuncias, entonces tenés que ir de a poco. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Cuando trabajamos con la variable de articulación con las familias observamos que la educación de gestión social propia del CAE se convierte en creadora de espacios de participación social, a partir de la resignificación de los lazos sociales con la comunidad

que implica que los diferentes actores, especialmente los niños y niñas junto a sus familias tienen la posibilidad de enfrentar las diferentes carencias que sufren y obtener recursos para la transformación.

Consideramos, al igual que Sirvent (1996), que un proceso de fragmentación y desorganización de la acción colectiva atravesada por la insatisfacción social de cualquier necesidad humana genera procesos de exclusión y pobreza social. En este sentido, las articulaciones que ejerce la educación brindada desde el CAE estudiado, constituye una red social fundamental para trabajar y erradicar las pobrezas que rescata la autora; sobre todo para lograr una *participación real*, para la “posibilidad efectiva de incidir en las decisiones que afectan la vida cotidiana de una población a nivel institucional o de la sociedad global” (p. 5).

En este sentido, el carácter de revalorar y dar lugar a los conocimientos propios de la comunidad, considerando las características que determinan a esa población con cosmovisiones y puntos de vista propias, además del carácter de entenderlos como relevantes para la toma de decisiones educativas desde el CAE, brinda a las familias un enorme empoderamiento. Poder que no termina en compartir o influir en decisiones respecto a las actividades cotidianas del CAE con sus hijos sino que pretende avanzar hacia la reconfiguración de ciudadanos, primero, conscientes de las situaciones y problemáticas que enfrentan para su modificación, y al mismo tiempo, activos en la construcción de la sociedad en que viven.

Las madres a quienes consultamos expresaron opiniones positivas respecto al trabajo que se realiza en el CAE Pasitos Traviesos.

A mí me encanta el CAE, me gusta lo que hacen acá. A mi hija le gusta también. Me ayuda con las tareas de la escuela de ella. A ella le gusta mucho, cuando la reto por algo le digo que no va a ir al CAE, es la amenaza. Porque a ella no le gusta faltar. (Madre de estudiante que asiste al CAE, comunicación personal, 18 de mayo de 2016)

Es muy lindo el CAE, mis otros hijos vinieron antes. Vienen desde jardín y después pasan al CAE. No he tenido ningún problema acá. Los cuidan. No pasan cosas como en otros lugares que se golpean. No he tenido problemas. (Madre de estudiantes que asiste al CAE, comunicación personal, 18 de mayo de 2016)

Me gusta mucho el CAE. Mi hija no lo necesita, pero viene porque estoy trabajando. Pero a ella le gusta. (Madre de una estudiante que asiste al CAE, comunicación personal, 18 de Mayo de 2016)

En este caso, nuestro análisis apuntó a conocer si las familias se involucraban activamente con las propuestas que brinda la institución. Desde las narraciones de las docentes y de algunas madres entendimos que si bien no contribuían de manera activa proponiendo temáticas o métodos educativos (como tampoco con las escuelas), sí existía una buena predisposición para participar de talleres recreativos y educacionales tanto dirigidos sólo a las familias como aquellos donde se buscaba el trabajo conjunto de niños y padres.

Consideramos que desde los métodos inclusivos diseñados en el CAE, las familias - como los niños, niñas y adolescentes- tienen la oportunidad de trabajar en espacios donde se promueven conocimientos nuevos (algunos padres son analfabetos), formas de concientizar sobre diferentes temas y eventualmente acceder a tratarlos (violencia intrafamiliar, desnutrición, etc.) para poder generar nuevos colectivos participantes desde dichos espacios.

4.3.3.2. Articulación con las instituciones.

Según las docentes entrevistadas detectamos que la articulación institucional se da principalmente con establecimientos de la **educación formal**, con **organismos de la sociedad civil** y con **organismos estatales**.

Respecto a los vínculos que establecen con las escuelas cercanas al CAE, las docentes manifiestan que el **trabajo es mutuo** y desde ambos lados alientan a unirse

con el objetivo de brindarle a los chicos el **apoyo educativo y emocional** que necesitan para tener una **formación completa**.

Nosotros hacemos una articulación directa con las escuelas que están acá que son la Salta, la Lama y la Huarpe. Trabajamos codo a codo con ellos articulamos con los docentes, con los directivos, nos mandan la lista de los niños que tienen que venir. Hay escuelas que quieren trabajar con nosotros que dicen '¿cómo podemos hacer para que completen mi trabajo?' y ese es el trabajo que nosotros articulamos. Hay directoras como la de la escuela Salta que es incondicional el apoyo que nos da, y nos busca porque hacemos muy buena articulación. ¡Si todas las escuelas respondieran como la [escuela] Salta, el niño estaría completo! Porque trabajas sobre lo que pasa en la parte de contenido y en la parte social también. Yo he tenido docentes que me han dicho: 'Mirá, yo no puedo pero vos fijate qué está pasando con esta familia'. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

La Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa también facilita la relación con organismos estatales que brindan asesoramiento y tratamiento en distintas problemáticas que se pueden detectar en el CAE. Las docentes destacan que la forma en que ellas trabajan permite, también, el reconocimiento y una relación más fluida con estos organismos.

Algunos llegan por parte de la municipalidad, de educación. Como deportes, esas cosas. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Y este año también, con otra institución que nosotros articulamos fue con el centro de salud y con el Notti, con la parte del gabinete psicopedagógico, pedagogos y fonoaudiólogos. Había chicos específicos que ya estaban en tratamiento, pero a su vez sus especialistas sabían que ellos acá asistían a un apoyo escolar. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Es que el Notti ya nos reconoce a nosotros como institución que trabajamos de esa manera. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

La interacción con otras organizaciones de la sociedad civil es de suma importancia para poder desarrollar áreas y competencias que no pueden ser brindadas desde el CAE por falta de recursos tanto materiales como humanos.

Este año trabajamos en un proyecto con el CIC, que es el centro de integración comunitario [del Barrio Paraguay], y venía un profe de deportes, una vez a la semana. Ahí hacían actividades recreativas no era educación física. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Un año vinieron con un proyecto de fotografía que estuvo muy bueno. ¡A los chicos les encantó! Una vez hicimos una salida por el barrio, ellos iban sacando fotos y les enseñaron a armar videos. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Pero bueno no son sostenidos. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Las docentes comprenden que la realidad de cada CAE es diferente, lógicamente, porque responde a las demandas de la comunidad en las que está inserto. Aun así, reconocen que es elemental conocer cómo trabajan los demás CAE, ya que además de ser un espacio de socialización del conocimiento, les permite construir y aprender nuevas herramientas de educación.

Tenemos una reunión todos los meses algunos CAE y compartimos lo que hacemos cada uno para que ninguno trabaje desorbitado. Entonces compartimos una forma, compartimos una mirada. Por ahí trabajos que le ha resultado a un CAE, lo transmiten. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

En el Huellitas³⁸ tienen profesores de teatro que nosotros no tenemos. El Huellitas es una ONG, también participa la DINAF, los docentes del CAE son de la municipalidad. Ellos nos hicieron todo un encuentro de juegos, muy buenos. Siempre íbamos y volvíamos con un aporte extra. Esos encuentros te permiten compartir, y trabajar más o menos parecido. Pero siempre tener en cuenta que cada comunidad te demanda distintas cosas. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

4.3.4. Situación laboral

La **representación gremial** es una preocupación que las docentes reflejaron en las entrevistas, respecto a los dos principales sindicatos de trabajadores de la educación de la provincia de Mendoza. Se puede entender que reclaman la formación de un **sindicato que represente el perfil de la educación de gestión social**. Como plan de lucha por sus derechos laborales destacaron la **unión** con los demás trabajadores de SEOS

El año pasado hemos logrado eso de unirnos un poco más porque el tema era los pagos, no tenemos ningún sindicato, o sea somos una cosa aparte, no tenemos ley. Entonces nos unimos para decir: vamos a luchar por esto, o por lo otro.

No nos acepta el SUTE. El SUTE no nos acepta porque nuestros cargos no son por concurso. Hay que seguir las reglas del SUTE. ¿No viste que los celadores tuvieron que hacer un bono de puntaje? No estamos dentro de sus reglas. Nos pareceríamos más a SADOP. Pero también tenemos nuestro propio perfil. Siempre está el hecho de que no tenemos concurso. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 20 de Abril de 2016)

Así como mencionamos más arriba, en esta categoría que refiere a la situación legal de las docentes también podemos dar cuenta que en el ejercicio de la autoorganización en la educación de gestión social se reconfiguran redes sociales que posibilitan espacios de participación social y política, característica que María Teresa Sirvent (1996) expone como

³⁸ Centro de Actividades Educativas N° 199 *Huellitas de amor*, Guaymallén, Mendoza.

fundamental a la hora de incidir en decisiones institucionales y sociales. Destacamos la reconstrucción de una forma de acción colectiva concreta cuando las docentes alientan la unión entre diferentes instituciones del mismo programa de educación que pretenden avanzar hacia nuevas representaciones sociales.

La **falta de encuadramiento legal** de los SEOS significa **inestabilidad laboral** para los y las docentes que trabajan en ellos. Reconocen la incorporación de la modalidad de Gestión Social y Cooperativa en la Ley de Educación Nacional. Sin embargo, siguen remarcando que la falta de una Ley Provincial de Educación puede ser uno de los factores que impide el avance de dicha reglamentación.

Las docentes reclamaron la creación de una Junta de Calificación específica para Gestión Social, que les otorgue un bono de puntaje propio, diferenciado de otras modalidades. Entienden que esto les permitiría mayor seguridad laboral, ya que sus empleos no estarían sujetos a contratos. En este sentido, destacaron que es fundamental la **formación docente con orientación en educación en gestión social**.

No tenemos garantía. Nosotras somos contratadas chicas. Detrás nuestro no hay ningún respaldo o sea que estás en la cuerda floja todo el tiempo. Entonces claro que te llama tomar cargo en el Estado porque es una seguridad incluso con los reemplazos. Acá es solamente licencia por maternidad. Este año hemos conseguido que la municipalidad nos dé unos reemplazos, aunque estés medio enferma tampoco te da para faltar, porque los niños se quedan solos. Nosotras tratamos de cubrirnos. Y es todo un tema que no seamos reconocidas. Lo único que hemos conseguido, por lo menos, enmarcados en esa ley nacional, es que estemos dentro, porque antes ni siquiera. Nosotros lo que pretendemos es ser una modalidad como por ejemplo la educación carcelaria, educación especial, técnica. Eso sería ideal que nosotros podamos ser una modalidad, el asunto sería de otra forma, ahí sí. Pero bueno, lo único que hemos conseguido es que tengamos una Dirección de Educación que ya por lo menos es un paso más. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Pasa que está muy politizado. Desde mi punto de vista, depende del gobierno. Se trata de unos criterios o sigue todo igual. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Volvemos a recurrir a Gentili al enfatizar que la calidad de la educación es el derecho a educarse. Apostar por la calidad es apostar a fortalecer el proceso de aprendizaje garantizando el acceso y la continuidad en la educación. En Mendoza, entendemos que el trabajo que se realiza en los CAE también garantiza la continuidad en la escuela y posibilita una trayectoria escolar real similar a la trayectoria teórica. El proyecto de Ley de normalización de los SEOS garantiza mayor estabilidad laboral y condiciones favorables para el desarrollo de las actividades que ahí se realizan. Aprobarlo implica apostar por mayor calidad de educación con inclusión. Sin embargo, también significa reconocer que la escuela, el desarrollo de la currícula propuesta, es una institución que excluye y que profundiza las desigualdades sociales.

Necesitamos un bono propio. Claro que lo tenemos que tener. Hubo algunos que se opusieron, pero en las reuniones que se hicieron el anteaño pasado, en la [Escuela] Pérez Esquivel, votamos que eso era la solución para muchos. Para legalizar nosotros, para no tener un contrato y pasar a ser estables. Para que lo nuestro no aparezca solo como un servicio, sino como una modalidad. Tener un bono de puntaje como los de educación para adultos. No podemos estar incluidos tampoco dentro de los estatales comunes. Tenemos que tener nuestra propia directiva, en el perfil de SEOS. Y con esto creo que se avanzó bastante el año pasado con la creación de institutos de docentes con orientación a gestión social. Pero uno en Las Heras y otro acá en la escuela Chacho Peñaloza³⁹. Pero ese era un gran avance: docentes con orientación en gestión social. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 20 de Abril de 2016)

En este punto de las variables continuamos de la mano de los estudios de Multipobrezas (1996) de María Teresa Sirvent, para afirmar que las herramientas de las que dispone la educación en el CAE más la demanda de aquellos recursos necesarios (como las

³⁹ Tecnicatura en Gestión Socio-Cultural, Instituto de Educación Superior 9-027, Guaymallén, Mendoza.

capacitaciones especiales con orientación en educación de gestión social) para brindar una educación integral resignifican el potencial de la acción colectiva. Desde la misma entendemos que dicha educación es capaz de transformar algunas carencias que la autora explica y que creemos imprescindibles tratarlas desde y al interior del CAE: de *protección* (violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas), de *entendimiento* (factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano) y de *participación* (factores que inhiben la participación en las diversas instancias sociales, políticas o sindicales existentes o la creación de nuevas formas de organización fomentando la atomización, apatía participativa, el escepticismo en lo político y el individualismo también en los ámbitos profesionales y universitarios). Dichas condiciones sociales y culturales creemos que han servido dentro de un sistema de educación tradicional para legitimar la misma realidad de desigualdad y exclusión que las reproduce.

4.3.5. Recursos propios del CAE.

Además de lo otorgado por la **Dirección** de Educación de Gestión Social y Cooperativa y de la **Municipalidad** de Guaymallén, las **actividades económicas** organizadas desde el CAE y las **donaciones** son **fuentes** de **ingresos** esenciales. El **equipamiento** material con el que el CAE trabaja es **escaso**, por lo que las docentes deben organizar rifas, ventas, peñas, etc., para cubrir tanto los gastos que ellas realizan como para la adquisición de recursos.

En los talleres nosotros podríamos hacer muchas más cosas. La mayoría de las veces es con el recurso del jardín y cuando el jardín no lo tiene, con los recursos de nuestro bolsillo. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Y esos recursos nosotros lo conseguimos mediante rifas que hacemos con los chicos, con los papás, ventas. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

El SEOS tiene comedor, pero el CAE no tiene raciones. Entonces el jardín comparte con nosotros las raciones de comida para los niños más problemáticos del CAE. Para llegar a eso nosotros también ponemos todos los meses para tener más mercadería. O sea, es un compromiso muy especial. Los recursos siempre faltan. Hicimos una cartuchera un año para ponerle un lápiz y una goma, porque sino lo que ponemos nosotros después chau no hay lápiz, no hay nada, no queda ni uno. Un año hicimos las bolsitas de higiene, que eso nos cuesta un montón que la traigan. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Durante uno de los encuentros en el SEOS, pudimos observar cuando los chicos jugaban con juguetes, nos llamó la atención la disputa que había por una muñeca de un metro de altura, a lo que la docente nos explicó que la semana anterior había llegado una nueva donación.

El compromiso por el Pasitos Traviesos no solo implica el trabajo diario, sino también la preocupación por las condiciones de la institución. Lo que lleva a un trabajo conjunto entre el personal del SEOS, y en algunos casos, la comunidad. En este sentido, una situación que nos pareció característica de la gestión social, fue la primera vez que nos acercamos al CAE (primeros días de enero) y las docentes y las auxiliares se encontraban pintando las mesas, las sillas, las puertas y las paredes del edificio.

4.3.6. Percepciones sobre el sistema educativo formal.

Los niños y niñas del segundo ciclo manifestaron algunas opiniones respecto a sus vivencias en la escuela⁴⁰.

¿Cómo es la señorita de la escuela? Es mala [risas]. Es medio pesada la seño, porque si me sale algo mal me hace borrar toda la oración y hacerla de nuevo.

¿Cuántos compañeros tienen en la escuela? Muchos. Yo treinta y uno.

40 Datos relevados de las entrevistas grupales realizadas el día 20 de abril de 2016 a niños, niñas y adolescentes que concurren al CAE Pasitos Traviesos.

¿Y les gusta cómo son en la escuela, muchos? En la escuela son muy molestos y acá son más tranquilos. Me gusta cómo somos acá.

¿Qué es lo que les gusta de la escuela? Hacer la tarea (risas) y pasear con mis amigas por el jardín.

En cuanto al trabajo que las docentes realizan en el CAE, en las entrevistas surgieron las diferencias que ellas observan respecto a los y las docentes de las escuelas. Se puede entender que plantean que la estructura del sistema educativo formal no permite identificar y trabajar las diferentes situaciones que presentan los estudiantes. Describen mayor libertad en la planificación y ejecución de las actividades educativas que se realizan en el CAE.

A partir de este diagnóstico que ellas realizan, y respetando el labor de las docentes, consideran que el trabajo en el SEOS complementa la educación brindada en la escuela, tanto en los contenidos curriculares como en la contención de los niños y las niñas.

Nuestras actividades educativas son por medio de talleres recreativos. Por ejemplo, utilizamos el taller de cocina para inculcarles a los niños las medidas y todo eso para que no sea tan tedioso como la escuela. Esa es la contrapartida nuestra, si podemos manejarnos con juegos, los talleres, todo eso... Ir dándoles a los niños a través de eso los contenidos, fuera de las tareas, ese es el refuerzo. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Es como esa otra mano o pata que le falta a la escuela. En la escuela hay otros tiempos. (ANA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Yo al Maxi lo veía que lo que aprendía hoy ya mañana no lo sabía. Pero bueno, ¿qué hacía? ¡Copiaba! No sé si no sabía [la maestra de la escuela] o se hacía la que no sabía. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Estamos muy atentos a los niños golpeados. A mí que me tocan los chicos más grandes, las violaciones ¿viste? todas esas cosas q a lo mejor la escuela escapa

porque son muchos, porque no tienen esta contención distinta, no tienen la libertad de participar. Entonces eso es lo que nosotros hacemos, esa es la parte social. Pero lo que tenés acá es más libertad, porque yo puedo salir de la institución, ella [la directora] nos apoya en todo. Podes hacer el abanico más grande y trabajar lo de gestión social más en profundo que no lo podes hacer en la escuela que está más limitado a un programa. (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

En la escuela deciden lo que ellos tienen que aprender y nosotros le hacemos de soporte para que ellos puedan lograr sus aprendizajes. Y después todo lo demás es mezcla de lo social, pero digamos sin menospreciar el trabajo que ellas hacen [las maestras de la escuela]. Nosotros somos ese grupo de personas que lo ayudamos a superar esas dificultades. En la escuela no es la misma cantidad de chicos, las condiciones, uno las entiende también. Yo creo que la escuela también incluye acá tal vez integramos más, hay chicos con distintas problemáticas, ya sean de familia. Sí, creo que las podés trabajar de manera más individual, es más personalizado. Un seguimiento más individual. (MARÍA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

Observamos en estas citas las percepciones de las docentes del CAE Pasitos Traviesos respecto a las docentes de las escuelas con las que se vinculan, no solo en la metodología de enseñanza, sino también en el compromiso social respecto al abordaje de las problemáticas sociales de los niños, niñas y adolescentes que asisten al mismo. Indican que la planificación escolar y los numerosos cursos no permiten identificar a corto plazo las dificultades y complejas realidades que atraviesan los estudiantes. Ellas señalan que en la gestión social poseen mayor libertad de acción en la detección y el tratamiento de los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje como en el contexto familiar.

4.3.7. Tema que emergió en las entrevistas.

La **opinión** que la **sociedad** se forma de los **SEOS** y de los y las trabajadoras de SEOS en muchos casos surge del desconocimiento que hay sobre esta modalidad educativa.

Este desconocimiento lo observamos en numerosas ocasiones en las que al comentar nuestra tesis, debíamos comenzar explicando qué eran los SEOS

Esta situación también se puede encontrar en el sector de la educación, según percepciones de las docentes del CAE.

El mayor dolor nuestro es que lo hacemos muchas veces dejando de lado nuestras vidas personales. Y por optar trabajar en este medio, con estos niños que son marginados, nos guste o no hay un montón de marginación por parte del universo social. Terminamos siendo castigadas nosotras. Erradicar de la sociedad ese pensamiento que hasta a las mismas chicas les pasa cuando van a las capacitaciones, como que los SEOS [da por entender menosprecio] no hacen nada” ¿Entendés? Como que ese pensamiento en el sistema escolar de “¿qué hacen?” (CARINA, Docente de CAE Pasitos Traviesos, comunicación personal, 8 de Enero de 2016)

El análisis de este tema emergente nos llevó a reflexionar teniendo en cuenta las consideraciones de María Teresa Sirvent (2008) sobre la educación popular, donde alienta que debería plantearse una revisión y actualización de las realidades que han ido conformando el panorama político social tanto de América Latina como de Argentina⁴¹. Desde el momento en que nuestra postura apunta a que la educación de gestión social se orienta desde los lineamientos de la *educación popular*, consideramos que determinadas prácticas y aplicaciones de la misma a nivel general han servido en detrimento o deslegitimación de sus principios fundamentales. Tanto así como a desconocer cuáles son las prácticas y métodos que la definen. Rescatamos algunos puntos que marca la autora como por ejemplo, falta de sistematizaciones y evaluaciones que den cuenta de lo realizado en el país y sobre todo de su impacto social y educativo; simplificación de la complejidad conceptual; definiciones ambiguas o muy generales de “lo popular”, “sectores populares”, “transformación social” que no dan cuenta de la complejidad social y de los

⁴¹ La autora mencionaba los riesgos de “despolitización” de las prácticas de educación popular frente a limitaciones objetivas y contradicciones societales. Era una amenaza real, remarcaba, especialmente porque consideraba el previsible aumento de los niveles de represión social que la política de ajuste económico ya demandaba al poder político en América Latina. (Sirvent, 1994. p. 59)

entrecruzamientos de la realidad; distorsiones de la noción de participación que han llevado a desconocer el carácter sociopolítico e institucional de la misma llevando a descuidar los objetivos educativos del grupo o el conocimiento necesario para una participación real (olvidando que la participación sin información facilita la manipulación). (p. 60). En este sentido compartimos el planteamiento de revisar definiciones, métodos y objetivos para revalorar prácticas que tengan que ver con una educación dirigida a impactar en las realidades complejas y diversas. Y con revalorar entendemos dar mayor difusión del alcance transformador que implica dicha práctica.

Los métodos pedagógicos propios del programa analizado, pregonan un abordaje inclusivo de las diversas realidades que les toca enfrentar tanto a los niños, niñas y adolescentes del CAE como a sus familias. Se construye un espacio de gestión social en gran medida por la vocación particular de las docentes y la experiencia cotidiana que es formadora de su perfil. Es por esto, que son indispensables los vínculos con otras organizaciones de la sociedad civil así como con las instituciones estatales para intentar satisfacer las carencias propias de esta modalidad educativa que no se encuentra claramente definida en materia legal. Esta falta de encuadre legal repercute tanto en la situación laboral de los trabajadores de SEOS como en la ausencia de reconocimiento y valorización por parte de la sociedad.

La autonomía como utopía de cambio y norte de los procesos de confrontación constituyen para los casos estudiados parte integrante del ideario de construcción de distintos espacios sociales que son en sí mismos educativos y resultan condición para la superación de la subalternidad y la creación de nuevas subjetividades (Gluz, 2013, p.113).

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general de este trabajo estuvo centrado en lograr una descripción de los programas de Servicio Educativo de Origen Social (SEOS), específicamente los Centros de Actividades Educativas (CAE) a partir del cual analizar la Educación de Gestión Social en la provincia de Mendoza. Para el estudio de campo seleccionamos el CAE “Pasitos Traviesos” como experiencia particular para reflejar la realidad social de los SEOS.

La descripción que realizamos de la trayectoria de la propuesta educativa de origen social, estuvo delimitada entre el año de origen del primer SEOS en 1988 hasta comienzos del año 2016. Proceso descriptivo a nivel histórico, político y social tanto nacional como provincial que fue señalando el marco en el que se desarrollaron los programas. Además, para analizar el CAE elegido fue necesario explicitar estadísticamente la situación socio-económica que enfrenta el departamento de Guaymallén donde se ubica el mismo. Es el municipio con mayor cantidad de habitantes de Mendoza y presentó un crecimiento intercensal (2001 - 2010) superior al provincial. En dicho departamento se observa una gran heterogeneidad socio-económica entre sus 21 distritos, a pesar de ser el tercer territorio provincial con menor superficie. El distrito de Buena Nueva, donde se emplaza el SEOS estudiado, integra tanto barrios, construidos por los planes habitacionales de la provincia, como asentamientos informales. El panorama laboral muestra familias con ingresos de empleos registrados (sector público, comercio y transporte) y no registrados (construcción), además de ingresos provenientes de planes sociales.

Para poder sintetizar nuestras conclusiones respecto al análisis logrado, retomamos nuestras anticipaciones de sentido donde señalamos que la propuesta de Educación de Gestión Social expresa a través de los programas de Servicios de Educación de Origen Social, definidos bajo la autogestión y bajo abordajes educativos integrales, el método de aprendizaje que incluye a la diversidad educativa.

Esta hipótesis atravesó cada uno de nuestros capítulos planteando debates concretos ¿autogestión como consecuencia del corrimiento del Estado? ¿Qué papel asume el Gobierno Provincial frente a la educación de gestión social en Mendoza? En este sentido, a partir de los indicadores analizados construimos un tejido de características fundamentales que reflejan aquella conclusión que anticipamos.

En principio, como bien hemos ido señalando a lo largo de la investigación, especialmente en el primer capítulo, el paquete de políticas de ajuste aplicadas durante las décadas de los 80 y de los 90 impactaron en la profundización de las diferencias estructurales sociales, políticas y económicas. El desempleo, la polarización social, la pobreza, la individualización, la flexibilidad laboral y el ingreso de la mujer en el mercado laboral, por nombrar algunas consecuencias de estas políticas, fueron conformando así una reestructuración de la matriz social.

En cuanto a las carencias que fueron generándose en este panorama social, consideramos que es imprescindible entender la diversidad de situaciones o de multipobrezas que pueden determinar a un sujeto o grupo de sujetos a la hora de llevar a cabo este análisis.

Consideramos que la matriz neoliberal instaurada fue imponiendo nuevos mecanismos de inclusión y exclusión en los diferentes sistemas de acción colectiva de la sociedad. Hacemos especial foco en la crisis de dichos sistemas, característicos de la época, ya que como dijimos, en la misma línea de estudio de María Teresa Sirvent, además de los indicadores socio-económicos que expresan las necesidades insatisfechas básicas de la sociedad, las carencias referidas al ejercicio de entendimiento, de conocimiento y conciencia de la información, el escepticismo político, la fragmentación, la violencia en las relaciones sociales y la no participación en las diferentes decisiones que atañen a la sociedad, también son indicios de la desigualdad social. Asimismo, las multipobrezas que condicionan la dinámica y el proceso educativo del CAE Pasitos Traviesos son la dificultad de contención familiar y de acompañamiento cotidiano de las actividades escolares, y especialmente el ejercicio de un proceso de socialización que transmite hábitos, valores y conductas diferentes a las institucionalizadas por la sociedad.

Respecto al impacto en el sistema educativo, en la década de los noventa, el proceso llamado de Reforma Educativa sancionó un paquete de leyes que incluyó entre ellas a la Ley Federal de Educación, que entre otras medidas marcaron desde nuestro punto de vista un profundo camino de discriminación entre los sectores sociales, en el acceso a la calidad educativa como así también en la configuración de lo que entendemos como educación con calidad. Dicha reforma, más que significar un avance en términos de educación para la construcción de conocimientos reflexivos y críticos, para la configuración de sujetos participativos y conscientes de su realidad, sirvió de manera contraria para definir una educación homogeneizadora bajo lineamientos competitivos, productivistas e individualistas, fuertemente excluyentes.

Podemos decir que para el Estado los intereses que juegan en el campo de la educación han demostrado estar, sobre todo durante el gobierno neoliberal de los 90, orientados por el mercado, bajo lógicas racionalistas y tecnocráticas. Fiel reflejo de la división social evidente de la época, un Estado en beneficio de una geografía del poder muy poco dispuesta a modificar privilegios y a ampliar derechos. Es por esta razón que entendemos que se produjo un corrimiento estatal y no una desaparición de su intervención, ya que la ausencia de responsabilidad también significó toma de decisiones y de posiciones.

Sin embargo, frente a la consolidación de este escenario social marcadamente polarizado o más bien, dentro de ese mismo espacio de tensión y conflicto, destacamos la generación de diferentes focos de resistencia contra las medidas que impactaron negativamente (y siempre) en los sectores populares, en todos sus niveles.

A lo largo de nuestra investigación expresamos que si bien los mecanismos que se habían impuesto desde las políticas neoliberales habían efectivizado una matriz social regida por la segmentación, la manipulación de información, la falta de participación, la competencia, etc., también surgieron nuevas formas de organización donde lo que intentamos destacar es la acción colectiva expresada en la auto organización.

Algunas de las resistencias que aluden al sistema educativo, las desarrollamos por ejemplo, cuando señalamos la huelga de los maestros en la carpa blanca entre el año 1997 y 1999, en contraposición a las medidas económicas y políticas en detrimento de sus salarios

y de la calidad educativa. Además, compartimos la tesis de Pablo Gentili al plantear que el indicador del aumento de escolarización secundaria en América Latina, durante la segunda mitad del siglo xx, respondió a la lucha que los sectores populares fueron gestando a empujones, frente a los claros factores de discriminación y desigualdad que imponían las políticas privatizadoras, para reclamar y obtener el derecho a la educación.

Asimismo, afirmamos que la educación de gestión social desarrollada desde los servicios educativos de origen social en Mendoza desde fines de los noventa conformaron, y lo siguen haciendo, una herramienta fundamental de resistencia a las diferentes políticas de exclusión. Y entendemos a partir de nuestro análisis, que la autoorganización de la comunidad resignificó la lucha desde “lo colectivo”, “lo popular” a partir de la valoración de lo que implica refundar nuevas redes sociales. La creación de los SEOS fue la institucionalización por parte del Estado de la demanda popular por la necesidad de espacios de contención y educación públicos y gratuitos. Es decir que dichos programas educativos significaron la construcción de espacios de participación social que generaron lazos sociales, con sujetos diversos en permanente retroalimentación, para avanzar en la transformación de sus realidades.

Pero además de entender la resistencia desde el sujeto activo que representa el pueblo organizado, en el campo de lucha, en este caso el educativo, intervienen diferentes intereses en pugna. Y así como hay mecanismos claramente en conflicto con los sectores vulnerados de la sociedad, también coexisten políticas beneficiarias en mayor o menor medida. Ejemplo de esto fue la derogación de la Ley Federal de Educación y la reglamentación de la actual Ley de Educación Nacional, donde una de las medidas que implicó avances en los derechos de los sujetos educativos -relevante en nuestro trabajo- fue la incorporación de la modalidad de educación de gestión social.

En este sentido, nos pareció oportuno a modo de síntesis, proponer dos tipos de ciudadanos que contraponen la autora María Teresa Sirvent en sus estudios de multipobrezas y que hace alusión a las consecuencias que implica la aplicación de políticas que influyen directamente, de manera positiva o negativa en la sociedad. Coincidimos en que las multipobrezas con las que conviven los sectores más vulnerados y sus condiciones sociales

se pueden plasmar en una estructura social con diferentes imágenes de sociedad y de ciudadanos deseables: una alineada a un modelo neo-conservador, que tiende a definir ciudadanos eficientistas, competitivos y despolitizados; la otra imagen perfilada a un modelo de desarrollo humano y social, persigue ciudadanos capaces de reconocer sus derechos, como hombres y mujeres con capacidad de organizarse colectivamente y demandar el cumplimiento de los mismos frente a un Estado y sus instancias públicas.

Desde nuestro análisis es que nacen los interrogantes que guiaron nuestro trabajo de campo en el CAE Pasitos Traviesos. ¿Qué es el abordaje integral? ¿Cuál es el perfil de las docentes de esta modalidad? ¿Cómo se trabaja? ¿Qué participación tiene la familia y la comunidad del CAE?

El abordaje integral refiere tanto al apoyo escolar como al trabajo de aspectos que involucran la promoción de los derechos, hábitos, promoción de la salud, recreación, contención, acompañamiento y seguimiento psicopedagógico, y actividades con las familias y la comunidad. Desde el CAE se trabaja respetando y valorando la diversidad de cada uno de los niños, niñas y adolescentes, porque se comprende que provienen de contextos diversos, que cuentan por lo general con algún tipo de vulnerabilidad.

En el establecimiento educativo, como bien explicaron las docentes, se desarrollan las “otras habilidades”, que entendemos que son las capacidades que los estudiantes no cultivan en la escuela porque justamente no responden a los contenidos que el currículum plantea enseñar y evaluar. No es nuestra intención debatir respecto al currículum escolar, sin embargo, la educación integral desarrolla aspectos que no se encuentran incluidos en los saberes obligatorios de la escuela.

Las comparaciones con la escuela son recurrentes e inevitables. Las docentes del CAE desarrollan su programa a partir del análisis y del diagnóstico que realizan sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes en la escuela. Ellas señalaron reiteradas veces la libertad con la que cuentan para poder planificar y ejecutar sus programas. Esto les permite el abordaje integral, el cual hemos estado desarrollando. Los estudiantes también reconocen las diferencias que hay entre la escuela y el CAE, resaltando la paciencia y el clima de respeto que vivencian en el último.

El perfil de docente de gestión social es la variable que también juega para que sea posible este abordaje integral. Este perfil se construye en la institución día a día, porque no existe en la actualidad alguna especialización en educación de gestión social para quienes trabajan bajo esta modalidad. El trabajo colectivo entre las docentes y los estudiantes del CAE, así también como la comunicación y relación con otros CAE, se convierte entonces en el espacio de formación.

Las familias y la comunidad del CAE son parte del proceso educativo. Aunque la participación se encuentre supeditada a las propuestas elaboradas por las docentes, se generan lazos de familiaridad y confianza que permite la construcción de conocimientos. La autogestión habilita la colaboración de la comunidad para la consecución y realización de los proyectos educativos, lo que implica elaborar estrategias de autosustento que complementen los fondos que provienen tanto de las entidades intermedias como de la Dirección General de Escuelas (DGE).

Esta participación social también genera espacios de encuentro de los sujetos en la lucha por la reivindicación de derechos (las docentes fueron acompañadas por padres y vecinos en los reclamos por el retraso de pago salarial ocurrido en el segundo semestre del año 2015). Sin embargo, a pesar que la gestión social ha sido incorporada como modalidad educativa en la legislación nacional y que a partir de esto se creó la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa dependiente de la DGE, la precariedad laboral de los y las trabajadores de SEOS advierte desconocimiento y desinterés sobre esta modalidad educativa.

La identidad de cada CAE, la termina de diseñar cada comunidad donde se encuentra inserto, a partir de las demandas y las necesidades propias. En el CAE Pasitos Traviesos la comunidad demanda apoyo escolar principalmente, porque como bien se explicó, las posibilidades de los padres de acompañar a sus hijos en el desarrollo de las actividades escolares y en el estudio son limitadas.

A partir del trabajo de campo realizado en el CAE Pasitos Traviesos podemos afirmar que validamos nuestra hipótesis inicial: trabajando desde la autogestión y desde abordajes educativos integrales, promueve la inclusión de las diversidades educativas. En

consonancia con la propuesta de SEOS, posibilitan espacios socioeducativos de contención, de efectivización y de promoción de derechos, contribuyendo al logro de trayectos educativos exitosos.

Este trabajo nos permite reflexionar que sobre la educación de Gestión Social en Mendoza hay escasa información procesada y sistematizada. Es una modalidad educativa sumamente enriquecedora que puede ser planteada tanto como el complemento para el logro de trayectos escolares exitosos como el espacio de desarrollo de las heterogeneidades y las diversidades de los sujetos.

Para finalizar entonces con nuestras reflexiones, rescatamos los debates que planteamos acerca de la tensión que existe en el campo de la educación de gestión social: donde encontramos un reconocimiento legal de la misma como modalidad educativa pero sin embargo hasta la actualidad no hay una reglamentación que permita la estabilidad laboral de los docentes por un lado y la satisfacción de recursos materiales y de infraestructura por el otro. Perjudicando así el desarrollo de los programas, y a veces hasta su continuidad.

Si bien la autogestión que defendemos implica estos riesgos que mencionamos, creemos que mientras se acentúen las políticas excluyentes en materia educativa en conjunto con medidas que profundicen el empobrecimiento de la sociedad (como parecen señalar algunos indicadores de la gestión actual), la educación de gestión social seguirá siendo uno de los métodos educativos que contribuyan a entender y abordar las realidades de los niños, niñas y adolescentes para así asegurarles su derecho a una educación con calidad. Por lo tanto, el programa educativo que analizamos en el CAE Pasitos Traviesos, nos permite anticipar provisoriamente que esta modalidad es uno de los espacios de resistencia a los dispositivos excluyentes que aplica la escuela tradicional.

En este sentido y para terminar, desde lo trabajado consideramos que el gobierno nacional y el provincial cumplirían con lo resuelto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), cuando el encuadre legal para los SEOS sea efectivo, es decir cuando se cristalice la relevancia que implica la implementación de los programas de educación de

gestión social en el logro de una verdadera calidad educativa, multicultural e inclusiva al servicio de los sujetos educativos.

Estas alternativas pedagógicas y educativas podrían servir para avanzar en una educación más inclusiva que se adapte a las transformaciones sociales. Aclaramos, que sin intenciones en esta investigación de discutir los contenidos propios de la escolarización argentina, pero sí entendiendo desde qué intereses se orienta y se define, creemos que desde la sanción de la LEN, se vieron concretos avances en incluir los intereses de los sectores más vulnerados promoviendo el funcionamiento de programas socio-educativos. Sin embargo, podemos reflexionar que en lo que ha transcurrido de este año 2016, el nuevo Gobierno Nacional electo está marcando un camino que claramente discrimina dichos intereses al permitir el cierre de diferentes servicios educativos: por ejemplo, el Programa de Orquestas y Coros para el Bicentenario y desfinanciamiento de los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y Juveniles (CAJ).

Planteamos algunas preguntas y propuestas para futuras líneas de investigación:

*Considerando a la educación de gestión social como práctica educativa desde la resistencia, ¿es posible pensar en una articulación con otras formas educativas que también se posicionen desde esta corriente?

*Señalamos que el escenario actual se ha caracterizado por implementar medidas que no son propicias para el desarrollo de la educación popular, por lo que creemos necesario revalorar y alentar la resistencia de aquellos espacios de lucha como lo son las prácticas de educación de gestión social.

*Creemos que es menester acentuar la investigación sobre la participación comunitaria en los Servicios Educativos de Origen Social para conocer su injerencia en la experiencia educativa.

*Teniendo en cuenta que poseer un título de grado en educación es requisito indispensable para trabajar en SEOS, ¿es posible profundizar la práctica educativa de la gestión social si la formación docente responde al esquema de escuela tradicional?

La experiencia y la historia nos ha demostrado que aunque el escenario social sea adverso a los sectores populares, las prácticas de resistencia originadas desde su lucha diaria en conjunto con políticas públicas, permiten contrarrestar las imposiciones hegemónicas que pretenden, en el campo escolar, formar exclusivamente individuos competentes para el mercado laboral. La educación popular, que en esta tesis es la educación de gestión social, no va a renunciar a su propósito de reivindicar a la educación como un derecho humano y un proceso emancipatorio.

BIBLIOGRAFÍA

Aspiazu, D., Basualdo, E., y Khavise, M. (1989). *El nuevo poder económico en la Argentina de los 80*. 3a ed. Buenos Aires, Argentina: Legasa.

Bermejo, M., y Martín, A. (14 de septiembre de 2011). Déficit habitacional: ni estado ni mercado. *Diario Unidiversidad*. Recuperado de: <http://www.unidiversidad.com.ar/deficit-habitacional-ni-estado-ni-mercado>.

Boulet, Patrick, Borrador de Teorías. Sociología de la Educación, Artículo, 2012.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción*. 2da ed. Barcelona, España: Editorial Laia.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2da ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Cámara de Diputados y Senado de la Provincia de Mendoza. (1 de febrero de 2002). Ley Provincial de Educación. [Ley N° 6.970]. Boletín Oficial Provincia de Mendoza. Recuperado de: <http://www.gobernac.mendoza.gov.ar/boletin/pdf/20020201-26584-normas.pdf>

Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza (26 de Julio de 2010). Proyecto de Ley MM-pl-SEOS Normalización del Servicio Educativo de Origen Social [Expediente N° 56.417] Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza. Recuperado de: <http://www.hcdmza.gob.ar/web/consultas-de-proyectos/consulta-por-autor.html>

Carrizo, J. (25 de Junio de 2014). Psicología educativa [Mensaje en un blog]. Psicología y Pedagogía. Recuperado de: <https://jesicarrizo.wordpress.com/>

Cicioni, A. (1998). El movimiento de las Charter Schools. Una amenaza y una oportunidad para la Educación Pública Argentina. Recuperado de: <http://faculty.udes.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt7.PDF>

Congreso de la Nación Argentina. (7 de enero de 1992). Transferencias de Escuelas. [Ley N° 24.049]. Información legislativa. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (5 de mayo de 1993). Ley Federal de Educación. [Ley N° 24.195]. Información legislativa. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (10 de agosto de 1995). Educación Superior. Normativa Aplicable. [Ley N° 24.521]. Información legislativa. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/textact.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (9 de septiembre de 1997). Pacto Federal Educativo. Ratificación. [Ley N° 24.856]. Información legislativa. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/45629/norma.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (26 de octubre de 2005). Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. [Ley N° 26.061]. Información legislativa. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (28 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley N° 26.206]. Información legislativa. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Congreso de la Nación Argentina. (7 de enero de 2015). Ley de Educación Nacional. Educación Inicial. [Ley N° 27.045]. Información legislativa. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240450/norma.htm>

De Vedia, M. (23 de diciembre de 2001). Las escuelas chárter, una experiencia con limitaciones. *Diario La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/361445-las-escuelas-charter-una-experiencia-con-limitaciones>

Duarte, M. (2002). El Consenso de Washington y su correlato en la Reforma del Estado en la Argentina: los efectos de la privatización. En CLACSO (Ed.), *Más allá del pensamiento único. Hacia una renovación de las ideas económicas en América Latina y el Caribe* (pp. 143-188). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110124035551/4duarte.pdf>

Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO-Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>

Escot, M.E. (2013). Los aportes de SADOP en el VI Congreso Nacional “Educación de Gestión Social por y para la paz”. *La Tiza 10º*, Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP). Recuperado de: http://www.sadop.net/Publication/3079/FilesPublication/La_Tiza58.pdf

Filmus, D. (Noviembre, 1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. Trabajo presentado en Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Costa Rica. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0031501.pdf>

Fitoussi, J., y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Freire, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial s. XXI.

Gaetano, L. (16 de enero de 2009). Henry Giroux, “Los profesores como intelectuales” [Mensaje de blog]. Recuperado de:

<http://comunicacionculturayeducacion.blogspot.com.ar/2009/01/henry-giroux-los-profesores-como.html>

Gandarillas, M. (27 de agosto de 2014). Waldorf y Montessori: dos métodos alternativos de educación, en práctica desde hace más de un siglo parte I. *Bioecoactual*. Recuperado de: <http://www.bioecoactual.com/es/bio-actualidad/actualidad/2085-waldorf-y-montessori-dos-metodos-alternativos-de-educacion-en-practica-desde-hace-mas-de-un-siglo-parte-i-por-marta-gandarillas-periodista>

Geldstein, R. (1994). *Los roles de género en la crisis. Mujeres como principal sostén económico del hogar*, Buenos Aires, Argentina: CENEP.

Gentili, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. *Debate*, 07. 44-61. Recuperado de: http://www.siteal.ipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf

Gentili, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción. *Diálogos del SITEAL*. Recuperado de: http://www.siteal.ipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf

Giroux, H. (1996). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México DF, México: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. 7a ed. México DF, México: Editorial Siglo Veintiuno.

Gluz, N; Feldfeber, M. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(). 339-356. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092006>

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta ed. México DF, México: Mc Graw Hill.
- Jiménez Cabrera, E. (1992). El modelo neoliberal en América Latina. *Revista del Departamento de Sociología*, 7 (19). Recuperado de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/1904.pdf>
- Kaczor, C. (Abril de 2007). Siete principios de la doctrina social de la Iglesia católica. Centro de Recursos para la Educación Católica. Recuperado de: <http://www.catholiceducation.org/es/religion-y-filosofia/justicia-social/siete-principios-de-la-doctrina-social-de-la-iglesia-catolica.html>
- La Carpa Blanca, emblema de la historia sindical. (29 de diciembre de 2009). *Diario El Ciudadano*. Recuperado de: <http://www.elciudadanoweb.com/la-carpa-blanca-emblema-de-la-historia-sindical/>
- Marcos Martín, M. J. (2014). *Historia y actualidad de la pedagogía Waldorf*. (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6927/1/TFG-L737.pdf>
- Melonari, E. y Palmés, A. (2014). *La Participación Juvenil en los Centros de Actividades Juveniles en las escuelas de Maipú 2013-2014*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/6525>
- Mora-Ninci, C. (2001). La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas. En C. A. Torres (Ed.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 179-202). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90 – 101. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf

Puiggrós, A. (2009). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. 5a ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Galerna.

Redondo, J. (10 de mayo de 2015). La educación, la escuela y la desigualdad [Mensaje en un blog]. Contrapuntos. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2015/05/la-educacion-la-escuela-y-la-desigualdad.html>

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Recuperado de: http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf

Sirvent, M. T. (Julio, 1996). *Multipobrezas, Violencia y Educación*. Trabajo presentado en Congreso Internacional de Educación, Segundas Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Sirvent, M. T. (2008). *Educación de Adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. 2ª ed.ampl. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

SUTE. (2011). Documento de trabajo preparatorio para las Asambleas Departamentales de trabajadores y trabajadoras de SEOS. Recuperado de: <http://www.sute.com.ar/uploads/documento-asambleas-seos.pdf>.

Svampa, M. (2010). *La Sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y Particularidades (Borrador para discusión). ILPE-UNESCO-Buenos Aires. Recuperado de: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>

Terigi, F. (Mayo, 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Trabajo presentado en III Foro Latinoamericano de Educación de Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2001). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. Recuperado en http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/15/a15_09.pdf

Tiramonti, G. (2005). La trama de la desigualdad educativa. *Diálogos Pedagógicos, año III (5), [94-110]*. Recuperado de: <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/viewFile/393/pdf>

UNESCO. (1981). La Autogestión en los Sistemas Educativos. Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134075SO.pdf>

Velasco, R. (Enero, 2010). Método Montessori. *Temas para la Educación*, 1,2 (6). Recuperado de: http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500012568007&name=DLFE-690541.pdf

Wainerman, C. H., (2003), La reestructuración de las fronteras de género. En: C. H. Wainerman (comp.) *Familia, trabajo y género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 55-104. Recuperado de: <http://www.catalinawainerman.com.ar/pdf/La-reestructuracion-de-las-fornteras-de-genero.pdf>

FUENTES CONSULTADAS

DEIE (Dirección de Estadística e Investigaciones Económicas) (2016) Encuesta de Condiciones de Vida [fecha de consulta: Mayo de 2016], <http://www.deie.mendoza.gov.ar/tematicas/eph/archivos/ECVingresos%20departamentales.xls>

Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa, Dirección General de Escuelas [Consultado el 12 de Octubre de 2015]. Disponible en:

http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php?option=com_content&view=article&id=780&Itemid=1312

INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) (2016) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam +Sp [fecha de consulta: abril de 2016], <http://200.51.91.245/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?BASE=CPV2010B>

INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) (2016) Encuesta Permanente de Hogares, procesado con Redatam +Sp [fecha de consulta: Marzo de 2016], www.indec.mecon.ar/bases-de-datos.asp+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar

SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2016), Consulta de Base de Datos [fecha de consulta: marzo de 2016], http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta

Wikimapia (2016) [fecha de consulta: Mayo de 2016] <http://wikimapia.org/#lang=es&lat=-32.895011&lon=-68.762913&z=14&m=b&show=/31091933/es/Asentamiento-Estaci3n-Buenanueva>