

**Terceras Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de
la Universidad Nacional de Cuyo
Pre-ALAS de la Provincia de Mendoza, República Argentina
Ofensiva neoliberal en “Toda la piel de América”.
El Estado en el centro del debate sociológico**

Título: Escuelas y contextos desiguales: *Construcciones diferenciadas de la perspectiva de derechos en la cotidianeidad escolar.*

Baigorria, María Silvina- UNRC sbaigorria@hum.unrc.edu.ar. Calle 5 N° 64 B° Universidad. Río Cuarto. Córdoba.

Acosta, Claudio César- UNRC cacosta@hum.unrc.edu.ar Calle 5 N° 64 B° Universidad. Río Cuarto. Córdoba.

Carrara, Valeria. UNRC cmariavaleria@hum.unrc.edu.ar

Garello Talia. UNRC taligarellooo@hotmail.com

Mesa temática Mesa N° 45: Pedagogías críticas y educación para la democracia

Disciplinas (áreas del conocimiento): Política Educativa, Sociología, sociología de la Educación

Palabras claves: Desigualdad social; Derechos; Sentidos; Prácticas Educativas

Resumen:

El trabajo propuesto tiene la intención de indagar matices, similitudes, diferencias de las prácticas y los sentidos que los equipos de gestión construyen en torno a la perspectiva de los derechos en tres instituciones escolares secundarias de gestión privada, marcadas por procedencias de clases muy diferentes de l@s estudiantes que asisten a ellas.

1-Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación¹ que tiene por propósito estudiar la construcción de sentidos de los actores escolares en relación a la perspectiva de los derechos en el espacio escolar y los modos que estos se configuran en la vida cotidiana de la escuela. El Proyecto de investigación se está llevando a cabo en tres escuelas secundarias privadas de la ciudad de Río IV, situadas en contextos profundamente desiguales. La escuela en tanto proyecto político y social se constituye en espacio de disputas y tensiones, configurando cotidianidades cuyos contornos expresan la presencia medular de las clases sociales.

Es así que intentamos registrar las prácticas escolares que emergen en relación al paradigma de derechos de niños y jóvenes cuestionando su carácter universalizante y evidenciando la existencia de construcciones diferenciadas, según las problemáticas que los jóvenes y las jóvenes vivencian desde su condición de clase, construcciones que a veces devienen en funcionales al orden vigente.

Se pretende así discutir sobre la construcción y efectos de los derechos en las escuelas, identificar sus usos para, si es posible, desentrañar las "tramas" de la ideología dominante que suele enmascarar o alivianar un recorrido cuyas vertientes constituyen conquistas del pensamiento crítico emancipador en tanto proyecto político. La selección de la problemática de estudio, su encuadre teórico, sus decisiones metodológicas y el arribo a las primeras consideraciones; son resultado del posicionamiento teórico – político de la perspectiva crítica.

En este trabajo analizaremos las voces en relación a los sentidos que asume la perspectiva de derechos en los equipos de gestión de las escuelas estudiadas.

¹ "La trama de los derechos en escuelas de nivel medio: ¿Conquistas, concesiones o mandatos? Tensiones entre la contra-hegemonía y la reproducción. Un estudio en tres escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto". Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. 2016-2018.

2-Breve caracterización de escuelas analizadas

Dos de las escuelas analizadas coinciden con ser “nuevas escuelas” privadas no confesionales que surgen en la década del '90 orientadas a recibir a sectores medios y medios altos de la ciudad. Este tipo de escuelas en general suelen compartir algunas características: gozar de una autonomía relativa o condicionada (Landreani, Rockwell, Veleda) que facilita la construcción de un proyecto pedagógico cimentado en la formación crítica intelectual y la formación humanística y artística con un tinte de innovación. De esta manera el tema de la identidad institucional es central al momento de posicionarse en el arco de jerarquizaciones sociales en el espacio educativo. Estas dinámicas tomaron forma en un marco socio-histórico signado por un estado neoliberal y neoconservador que dejó en manos de determinados grupos sociales la creación de propuestas educativas con connotaciones identitarias claras, cuya población “objetivo” fue identificada frecuentemente según la lógica y los criterios de mercado.

Son varios los autores que evidencian cómo el estudiante de los procesos educativos se fue constituyendo en un consumidor cliente de la “mercancía educativa”. (Gentili, P; Imen, P.); es decir a partir de esta lógica de los noventa se adopta una práctica frente al “bien de consumo”, que es elegido según determinadas representaciones hegemónicas: calidad en la propuesta, garantía de pertenencia a determinados grupos sociales dada la selección de los sujetos de acuerdo a las posibilidades económicas por el costo de la cuota, prioridad en la dimensión afectivo-vincular, propios de comunidades más o menos homogéneas.

Se constituye así un juego de “diferenciación social”, de constricción de capital simbólico acumulable que se liga a la construcción de un conjunto de aspiraciones sociales y expectativas futuras en relación a la escuela de elección, centralmente ligadas a una vocación creativa e innovadora que los proyecta al mundo de la formación universitaria tecnológica o humanística. La población que mayoritariamente asiste a estas escuelas son hijos de las clases medias y clases medias altas de la ciudad.

Por otra parte, su carácter privado permite seleccionar al personal docente de acuerdo a esta construcción. El reclutamiento docente en los comienzos fundacionales suele imprimir una marca a estos proyectos institucionales: frecuentemente son docentes jóvenes que pueden potenciar o acoplarse a esa identidad institucional, con formación universitaria, a veces casi en la vanguardia en el campo propio, situación que redonda

en la construcción progresiva de ese prestigio a partir del cual se reconoce un “nosotros”, “nuestro proyecto”, etc. *“Ser docente en estas escuelas conlleva, como decía uno de ellos, una estética particular, un modo de vida acorde al proyecto de la escuela, una forma de ser creativa, de orientación renovadora (...)”* (Poliak, N. 279). Esta situación se complementa con fuertes liderazgos a veces en la figura del director o del propietario de la institución.

“... lo del tema de las identidades fue como desde un inicio, tal vez tiene que ver con lo fundante de la escuela no?... Esta cuestión de que “X” se rodeó de gente que era muy distinta... docentes que no eran los docentes típicos”(...)”eso dio lugar a que todos pudiéramos estar problematizados con el tema de los derechos en general y de los derechos humanos en particular” (Entrevista a directora escuela D).

No todas las escuelas privadas comparten estas características. La escuela “Q” en donde estamos estudiando la trama de los derechos, se inscribe en otro tipo de construcción social y educativa. También durante la década del ’90 y producto de la profundización e impacto de las políticas neoliberales los sectores excluidos del sistema educativo o con escasa posibilidades de ingreso. En este contexto emergieron experiencias también con ciertas particularidades como son las propuestas educativas que nacen de los procesos de organización social. Esto evidencia las diferentes vías de intento de resolución a la problemática de las desigualdades socio-educativas, experiencias variadas según los actores, (estado, sectores privados, movimientos sociales,) centrados más en la idea de incluir a los sectores excluidos que de superar la desigualdad existente. (Castel 1998). Una de estas posibilidades -no homologable a la fuerza de una política pública- fue la acción de organización popular y búsqueda de creación de otro tipo de escuela por parte de organizaciones sociales y movimientos emergentes en el contexto de la crisis cuyo punto álgido fue el estallido del 2001. Esta perspectiva se posicionó en comprender que esa dinámica excluyente era constitutiva de los propios sistemas escolares, es decir, los procesos excluyentes residían en las lógicas institucionales fuertemente selectivas aún vigentes en la educación secundaria sumado a un contexto de precarización de la vida social. Situación estructural, entonces que se condecía con los límites estructurales propios de una sociedad de clases, y las condiciones de profunda desigualdad emergentes a partir de ella. En este contexto de crítica y resistencia a la hegemonía neoliberal, concomitante con otros espacios en el orden nacional y latinoamericano emergen experiencias educativas de las

organizaciones sociales, barriales, o incipientes movimientos sociales (Zibeche, R.), y es en este momento histórico en que se configura la experiencia analizada. Un proceso similar al vivido por este colectivo de educadores se da cita en nuestro país, en la construcción, emergencia e institucionalización de los bachilleratos populares en Bs. As. Estos últimos al igual que la escuela Quechalén Anexo Barrio Obrero de la ciudad de Río IV fueron reconocidos bajo la órbita privada, luego de una historia de militancia social y de inserción barrial a partir de diferentes proyectos socio-educativos para los niños del barrio.

La búsqueda del amparo de las instituciones privadas puede ser analizada como estrategias de posibles formas resolutorias en el marco de las regulaciones prescriptas en las normativas del ministerio de educación. Refiriendo a la institucionalización e historia de los bachilleratos populares Nora Gluz sostiene que “(...) *su integración al sector privado permitió sostener la especificidad del trabajo al interior del bachillerato sin incidir en la educación en su conjunto y cediendo a una categoría clasificatoria a la que se oponían*”, refiere a la educación privada. (Gluz, N. 2013: 92). Inicialmente la mayoría de estas nuevas escuelas fueron creadas como anexos de otras instituciones, situación que frecuentemente posibilitó construir proyectos propios con la acreditación vía sede central, logrando desarrollar con cierta autonomía sus proyectos favorecidos por la distancia de la escuela “madre”.

Gozan, al igual que las escuelas privadas de esa autonomía que amplía los márgenes de construcción de un proyecto, también identitario pero que en este caso, expresa un posicionamiento en relación a la inclusión de los jóvenes que por diferentes motivos no han podido hacerlo. Inclusión entendida como ejercicio pleno de derecho a la educación. La selección docente también se inscribe en una cierta discrecionalidad en función del posicionamiento que asume la institución, en general son docentes con fuerte compromiso social, cuyas trayectorias están signadas por la militancia y la participación en diferentes esferas de la vida social.

En síntesis, desde esta perspectiva se concibe la escuela como organización social, en donde ésta forma parte de lo barrial, en este sentido participa del trabajo político territorial siguiendo los lineamientos del movimiento de Educación Popular (Elisalde y Ampudia, 2010 en Gluz, N. 2013). La lucha por el reconocimiento oficial también tiene aristas que se tocan con las experiencias educativas de los movimientos

sociales, cuestionando el sentido de la escuela expresados por ejemplo según Gluz en la redefinición de las relaciones de poder y autoridad, el cuestionamiento a las arbitrariedades del curriculum escolar y al intento de restitución al dominio de los estudiantes su proceso educativo (Gluz Nora 2013). En el año 2008 se creó la escuela Quechalén como el Anexo del CBU, con modalidad rural. Esta experiencia ya lleva 9 años, habiéndose aprobado oficialmente el Ciclo Básico Común y el Ciclo de especialización. En la actualidad asisten a la escuela 90 jóvenes (entre 12 y 21 años), la mayoría de ellos con trayectorias escolares previas muy problemáticas: expulsiones, repitencias, sobre-edad, abandonos esporádicos, reinserciones. La mayoría de los jóvenes provienen del Barrio Obrero de la ciudad y algunos de ellos provienen de otros barrios periféricos de la ciudad de Río Cuarto (Banda Norte, 400 Viviendas, etc). Además de concurrir a la escuela, muchos de estos jóvenes trabajan en changas, albañilería, trabajo rural, o participan de otros proyectos sociales comunitarios. El Anexo funciona con una modalidad rural en espacio urbano, pues esta organización posibilitaba cierta flexibilidad que no daba un secundario común. La nueva escuela buscó *“integrar los siguientes ejes: Educación-Trabajo-Producción- Vida cotidiana en el marco de una Programación en Derechos Humanos en general y de los derechos de niñ@s y jóvenes en particular”* (Documento Institucional Fundacional. Escuela Quechalén. 2008).

3-Derechos: ¿tema, problema, prácticas?

La perspectiva de derechos parece anclarse en diferentes aspectos, prácticas, contenidos, nudos problemáticos en las escuelas sin necesariamente ser identificados desde un abordaje intencionado desde la perspectiva de los derechos.

En la escuela² “D” y “S” el tema de los derechos, según nos relatan los equipos de gestión se inscribe en esa tensión entre ser un “tema” específico de una asignatura, ligado a los contenidos de los diseños curriculares y una problemática compleja que involucra la formación en ciudadanía. No obstante se advierte que este tema tiene una densidad política que entraña la cuestión de la participación y el ejercicio de la ciudadanía en las instituciones educativas, y que en algún sentido es una deuda pendiente. Se advierte por un lado la inexistencia de registros escritos de los proyectos institucionales en relación a los derechos y la participación, y por otro lado la presencia de un discurso generalizante, abarcativo que dificulta identificar cuestiones específicas del mismo. Esta cuestión nos remite al alerta que L. Llobet (2010) realiza en relación a la construcción del paradigma de los derechos, pues al ser algo tan simple, inasible, se solapa bajo una obviedad que impide interrogarlo, interpelarlo en sus formas cotidianas y concretas.

Ambas instituciones señalan que a través de la política educativa el trabajo desde la perspectiva de derechos: se *“abre la posibilidad”* o *“legítima”* (...) *“antes era como que íbamos a contramano”* (E. G. Escuela S). En todas las entrevistas se reconoce que a partir la legislación y los diseños curriculares se constituye en un paraguas para trabajar la cuestión de los derechos. Paradojalmente también se reconoce que la iniciativa individual es la que define la concreción de prácticas y acciones ligadas a los derechos.

“yo creo que hoy le tiran a la escuela media con un montón de temas para decir que la escuela los aborda pero en realidad queda totalmente liberado a la buena voluntad de los docentes cómo los van a abordar” ... “Si vos te pones a pensar no hay ningún espacio curricular que diga que vos tenés que trabajar educación sexual” ... son temas disparadores. “ (E G Escuela S).

² En adelante llamaremos a las escuelas (D, S y Q). Las escuelas D y S asisten jóvenes de la clase media y media alta de la ciudad y la escuela Q asiste jóvenes de la clase popular, uno de los sectores más vulnerables de la ciudad.

Siguiendo con dicho abordaje observamos que en el equipo de gestión de la escuela Q se plantea que la perspectiva de derechos y sus prácticas en el espacio escolar se constituyen como “*hito fundante*”, como parte fundamental de un proyecto político-pedagógico anclado en un territorio social donde los derechos, y el derecho a la educación en particular, son expresión histórica de profunda vulnerabilidad en los jóvenes de los barrios de los sectores populares. Es desde esa realidad de cercenamiento de derechos que la escuela Q empieza a transitar sus sentidos educativos.

“digo porque la historia de la escuela y el por qué se funda la escuela tiene que ver con esta mirada de vulneración de derechos en relación a la educación...la mayoría de los jóvenes en el barrio eran chicos que no ingresaban a la escuela secundaria o chicos que eran discriminados o expulsados que venían con trayectorias educativas muy frágiles vivenciadas en otras instituciones...” (E.G Escuela Q)

En este sentido la escuela Q se configura y reconfigura en relación a un contexto barrial que interpela, demanda e incomoda, un contexto que a su vez va incorporándose como parte significativa de un proyecto educativo que encuentra su sentido en relación a necesidades y características de su entorno territorial, una escuela que se piensa y se posiciona situada, como “... *garantía del derecho a la educación, y desde ahí...profundizar o fortalecer otros derechos*”(EG escuela Q). Cabe señalar que el EG de la escuela Q explicita tener en cuenta y fortalecer lo identitario de los jóvenes de estos sectores, “*saberes populares...conocimientos previos...vida cotidiana...*”(EG escuela Q) como práctica habilitadora de derechos.

3.1-La creación de Espacios institucionales

Los equipos de gestión identifican como prácticas que se fortalecen el ejercicio de derechos ciertos espacios institucionales como asambleas, consejos consultivos, centros de estudiantes, pues se entiende que generan una dinámica escolar que favorece el trabajo para potenciar la construcción de los sujetos de derechos. La participación como constructora de ciudadanía es uno de los ejes señalados, no obstante posteriormente analizaremos algunas paradojas en relación a este tema.

La participación parece estar “instituida”, reglada normada, contenida en ciertos límites, vía instancia participativa se escucha “la voz de los chicos” en los espacios institucionales de consulta. El proceso de participación parece entenderse como “una

aprendizaje para después” un ensayo, un ejercicio a modo de réplica de lo que pasa en la sociedad: ¿existe una subalternidad de la participación adulto-joven/ docente-estudiantes? Se re-significa “la formación del buen ciudadano, otrora presente en la formación cívica de la educación secundaria? O quizás esta práctica es conquista de jóvenes que habitan otra escuela secundaria de otra manera?

Se menciona en este sentido la organización para el centro de estudiantes, la participación de los estudiantes a través de representantes en consejos consultivos y en los espacios institucionales para crear los acuerdos de convivencia.

“las elecciones (del centro) son obligatorias como una cuestión de ir aprendiendo en esta construcción de la participación, porque es como un cliché “hay que participar...pero cómo, a partir de qué herramientas,... cuando hacemos lo de las votaciones es como una réplica de lo que ocurre en la sociedad, se escuchan las propuestas, se elige...” (EG Escuela S)

“hay profes que están a cargo de eso, primero hacen todo un abordaje en la formación, pero también los ayudan a ellos en la organización” (EG Escuela S)

La palabra, la circulación de la misma, los espacios de escucha parecen ser un pilar fundamental en donde se elaboran proyectos y prácticas en la escuela Q. desde el espacio escolar las voces de los jóvenes, de las familias, organizaciones sociales y entramados institucionales parecen encontrar habilitación para decir y dar sentido a un entorno cuya gramática social de desigualdad profunda, de violación de derechos humanos fundamentales se presentan como una realidad cotidiana naturalizada.

La escuela Q considera un desafío indagar estas situaciones, desnaturalizarlas, problematizando de esta manera la percepción que los jóvenes tienen de sus derechos y de la vulneración de los mismos, para adentrarse a analizar la distancia entre los marcos jurídicos que ubican a los jóvenes como sujetos de derechos y la materialización de los mismos. Es decir preguntarse qué de lo que evoca la letra escrita es constitutiva de la vida de los jóvenes de los sectores populares y qué aspectos de lo normativo escapa o queda fuera de su cotidianidad. Estos interrogantes llevan a la escuela Q preocuparse por las frustrantes distancias entre derechos y concreción y el papel que la escuela debería tener ante tamaña desprotección de los jóvenes de los barrios populares.

“...cuales son los derechos que están vulnerados, cuales son los mecanismos de protección frente a esos derechos, los mecanismos de exigibilidad frente a esos derechos, como podemos construir lazos de cuidado personal y comunitario, son como ejes que se trabajan cuando se identifica que hay derechos vulnerados” (EG de la escuela Q)

En la escuela Q aparece como una práctica nodal en tanto dispositivo que se desarrolla semanalmente en cada curso y con todo el grupo las asambleas. El sentido central es la construcción de un espacio de confianza, de participación y de circulación de la palabra de los actores involucrados, enmarcados en la construcción de un proyecto político pedagógico democrático. También se propone como finalidad la socialización de las problemáticas y la búsqueda colectiva de resolución de conflictos.

“...si no era solamente la voz del docente marcando, sugiriendo, proponiendo y la voz de los alumnos muy ensimismados, callados, o sea esta posibilidad de poder ser protagonistas, de decir, de proponer, de construir la escuela” (EG escuela Q)

Otra de las prácticas institucionales que se señalan son la construcción de los Acuerdos de Convivencia, espacios que según los equipos de gestión entrevistados abrieron un juego en la discusión y debate en relación a la circulación de la palabra, la toma de decisiones, es decir visibilizaron lo pendiente en relación a este tema. Se advierte que la cuestión de los derechos excede lo disciplinar, la mirada sancionatoria ante los conflictos.

“... creo que se fue afianzando... yo creo que se trabajaba (esto es una sensación que tengo) pero se trabajaba como tema... pero como tema que estaba afuera... si? Como esa cosa de decir, bueno, trabajamos esto, un tema más que ingresa (...). Por ej. El AEC todo el tiempo apunta al tema de los derechos y el tema de que podamos convivir entre todos” (E G Escuela D).

Estos acuerdos carecen de política clara, cada escuela asume modalidades diferentes para esta construcción, oscila entre la creación de reglamentos, la construcción de espacios democráticos en relación a expectativas, compromisos, etc. o a veces quedan reducidos a iniciativas individuales de cada docente con los grupos de estudiantes. No obstante ambos equipos los reconocieron como una instancia de potencialidad para trabajar la perspectiva de los derechos en la cotidianeidad escolar.

Sí aparece en estas dos instituciones analizadas la organización estudiantil a través del centro de estudiantes como una práctica nodal, aunque como decíamos anteriormente se encuentra monitoreada por los docentes encargados. Ambos grupos de estudiantes de las escuelas estudiadas están nucleados desde sus centros en la UES (Unión de Estudiante Secundarios), desde este espacio se movilizó la discusión acerca del voto de los jóvenes de 16 años, charla sobre las Paso, organización de debates con candidatos a intendentes, etc.

“ (...) Me parece que todo esto lo tengo tan naturalizado que me cuesta pensarlo en términos de prácticas” (hace referencia a salidas, charlas, violencia de género, bullying, etc). “Son cosas como naturales...” (EG escuela D).

En la escuela Q, según lo registrado, el centro de estudiantes es una práctica asistemática, que no logra sostenerse en el tiempo, las demandas de los estudiantes parecen ser canalizadas por las asambleas estudiantiles y los acuerdos progresivos que se van generando. Aunque el EG considera que el centro de estudiantes es una cuenta pendiente y cada año promueve acciones tendientes a favorecer su organización. Los estudiantes participan no obstante de acciones organizativas promovidas por la escuela en relación a la economía familiar, a la producción de alimentos, a la participación de foros. Esta situación particular consideramos potencia y favorece la organización juvenil y la formación en ciudadanía desde las condiciones concretas de vida de los jóvenes.

3.2-Derechos e inclusión (al diferente)

Como decíamos anteriormente se encuentra dificultad en la identificación de prácticas específicas en relación a la construcción de sujetos de derechos en las escuelas. Los equipos de gestión coinciden en que los derechos están ligado al respeto por “lo diferente”, que en estas instituciones privadas como las “S” y la “D” caracterizadas anteriormente asumen la forma de: “el que piensa o siente diferente a la mayoría”. Así el tema del respeto por las identidades sexuales, las elecciones religiosas son contenidos al que se asocia la presencia de la perspectiva de derechos, en escuelas con un fuerte componente de clase social homogéneo. Aparece un señalamiento particular en relación a la discriminación hacia las mujeres, cuestión que es visibilizada y sancionada,

“... hace poco con un chico que riéndose de la mujer dijo “tiene que ir a lavar los platos” ... esto no pasa inadvertido”, tiene que ver con descalificar al otro por lo que sea y también tiene que ver con el docente que tiene que intervenir para que el derecho del otro sea respetado”

“somos todos distintos, nos respetamos todos distintos” (EG Escuela D)

Estas situaciones se advierten como transversales a las asignaturas concretas, presencia interesante pero que evidencia cierto grado de generalidad, ambigüedad, etc. Se señalan por ejemplo, prácticas que promueve la perspectiva de derechos como las tutorías, pues se centra en la concreción del derecho a aprender en condiciones diferentes a otros estudiantes (talleres extracurriculares, es decir espacios donde se posibilita un aprendizaje más personalizado, prácticas solidarias (de ayuda, asistencia) a grupos vulnerables (sordomudos, jóvenes en situación de pobreza, etc).

Vemos como recurrente la relación entre derechos e inclusión. Todos los equipos de gestión refieren a la misma, no obstante el contenido de lo que se considera inclusión, el alcance que tiene varía significativamente.

“Evidentemente es un tema social y no pedagógico”... si pensamos en inclusión en esta escuela es la inclusión de niños que tienen formas de aprender distintas o diferentes...” (Entrevista Directora D).

Desde la obligatoriedad del nivel secundario (LEN) aparece esto de ... *“Haber, estamos todos y todos somos diferentes en algún punto que se yo a la hora de aprender, a la hora de vincularnos, a la hora de nuestras ideologías, bueno en ese punto ahí creo que entramos en tensión” (EG Escuela D)*

En relación a la cuestión económica, que se advierte como una limitante en el ingreso a la escuela por el valor de la cuota (Escuela D y S), se discute en la institución acerca de cómo distribuir las becas y seleccionar al “becario”: hermanos? Hijos de docentes? Es un tema que se visualiza se debe discutir al interior de la institución.

Las vulnerabilidades de los jóvenes *“están como escondidas”...me parece que hay algunos derechos vulnerados en algunos chicos, no creo que sea un tema resuelto, que tiene que ver con lo que les pasa a ellos en la dinámica, no sé si a veces nosotros no los tratamos o les decimos cosas que también vulneramos sus derechos” (E G Escuela D).*

Vulneración de derechos?... para mi cuando les pones un estigma a los chicos (...)
(E G Escuela S)

“Yo creo que un atentado contra los derechos es lo no dicho, es no permitirle a los chicos que te cuenten lo que ellos sienten , lo que ellos expresan y es mucho más fácil decirles que no, tener de antemano tu posición de adulto que ya los limita a decir lo que piensan” (EG Escuela S)

Circula la tensión adulto- joven / docente- alumno en gran parte de la reflexión de los entrevistados que se supera desde la cuestión vincular, de protección y ciudadano... Se señala también la existencia de un estudiante “idealizado”, de la mano con las características del proyecto institucional (lo artístico, la creación innovadora), este estudiante ideal cuando no encaja

...”A nosotros nos pasó...hay que divino que le gusta murga, tela ..y bueno.. hay otros grupos que quedan fuera, cada vez hay más chicos que quedan sin hacer nada y vos decis es un problema ...el tema es que sos objetivos terminaban siendo cada vez más reducidos” (E G Escuela S)

Por otra parte se visualiza que las vulnerabilidades están ubicadas en otros sujetos, en otros jóvenes, se participa de la marcha de la gorra, de la marcha de ni una menos, el reclamo se sitúa en los “otros”

“es mucho más fácil ir a una marcha de la gorra cuando en realidad no te miran a vos como el chico de la gorra sino que vas para apoyar ... yo no sé si hiciéramos una marcha sobre los niños que pasan 200 hs. Solos porque sus papas trabajan y tienen todo resuelto si irían a una marcha a exponerse” (E G Escuela S).

La inclusión es entendida de otra manera en la Escuela Q. La inclusión tiene que ver en la inclusión social, primera generación de jóvenes que llegan a la escuela media, o jóvenes que encarnan trayectorias signadas de expulsiones sistemáticas. Aquí, los derechos, la construcción de esta escuela y la inclusión son parte de un mismo proyecto colectivo:

“... entendíamos que había en las escuelas situaciones expulsivas, entonces pensar en un proyecto educativo ...que trabajara para transformar esas situaciones concretas

de existencia...el proyecto debe trabajar específicamente el tema de la inclusión”(EG escuela Q)

3.3-¿El docente como parte de la trama o como garante de los derechos?

Se señala como importante la acción del docente, más cercana a ser garantía del ejercicio de los derechos de los jóvenes. Cuestión ligada a la responsabilidad de enseñar, intervenir, hacer pensar. En esto se entiende a los docentes como una figura clave.

“queremos retomar el AEC y a lo mejor poner a luz estos derechos y ver qué participación activa tenemos que tener... a veces les pasa a los profes que dicen: me chocó esto, y me cayó mal y no supe qué hacer”... medio como que el docente se tiene que empoderar y decir... no, vos acá tenés que intervenir” (E G Escuela D)

Aparece además, (aunque de manera más débil) la inclusión de los docentes como sujetos de derechos, pensar en la necesidad de un docente empoderado, en una trama que se desdibuja, tiene contornos difusos, dinámicos, se pierde en los discursos “oficiales” en relación a la ciudadanía.

Los equipos de gestión orientan su mirada de la perspectiva de derechos hacia los jóvenes, se evidencia en los ejemplos, análisis y relatos una enfática en considerar al joven como sujeto de derecho y queda soslayado el colectivo docente como sujeto de derecho también. El docente queda ubicado en el lugar de sostén, garantista de derechos de los jóvenes, sin reconocerlo en sus propios derechos, quizás esta situación pueda tensionar los alcances y potencialidades de la perspectiva de los derechos en las escuelas. Esta situación creemos que requiere de un análisis más profundo y de realizar nuevos abordajes en el trabajo de campo para profundizar esta cuestión.

4-En síntesis

La construcción de la trama de los derechos en las escuelas se vincula fuertemente con las condiciones materiales tanto de jóvenes, docentes y escuelas. Parece necesario atravesar siempre la dimensión de clase para no reducir la perspectiva de los derechos a discursos que de tan amplios refieren a muy poco.

La dimensión de clase divide aguas en relación a lo que se considera inclusión y concreción de derechos. En los sectores populares el estar en la escuela suele ser percibido como una conquista individual, familiar y social. La inclusión en escuelas donde habitan las clases medias y medias altas circula por otro tipo de problematizaciones y prácticas: la inclusión del diferente, de un sujeto individual que no “encaja” en la homogeneidad escolar.

En relación al sujeto docente las diferentes instituciones lo presentan como un ejecutor y garantista de los derechos de los jóvenes pero solapando sus condiciones materiales de trabajo cotidiano. Resulta interesante advertir esta situación en el actual contexto político educativo de vulneración sistemática de los derechos laborales conquistados

5-Bibliografía

- Feldfeber, M. y Gluz, N. “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”. *Educ. Soc.*, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador.MAQS1/Mis%20documentos/Downloads/rie49a01%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador.MAQS1/Mis%20documentos/Downloads/rie49a01%20(1).pdf)
- Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina en *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 49, pp. 19-57.
- Gluz, Nora (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales Clacso Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf
- Kaplan, C. Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino Carina V. Kaplan1 disponible en : http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf
- Kessler, G (2002) La experiencia educativa fragmentada IIPE - Unesco disponible en <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf>
- LLobet, L (2010) Pensar la infancia desde América Latina. Colección Red de Posgrados en Cs. Sociales. CLACSO.
- Poliak, N. Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires1 <revista Espacios en Blanco. Revista de Educación ISSN: 1515-9485 revistaespaciosenblanco@gmail.com Universidad Nacional del Centro de la Bs. As. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801013>