



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Trabajo de tesina

Tema:

“El ejercicio del derecho a participar de los niños/as en el ámbito escolar. Un estudio en escuelas primarias rurales y urbanas de Rivadavia, Mendoza”.

Alumna: González, María del Carmen

Alumna: Maldonado, María Daniela

Directora: Dra. Dalla Torre, Julieta

Mendoza, octubre de 2014

Agradecimientos María del Carmen González

Al culminar una etapa tan importante de mi vida, deseo agradecer en primer lugar a las cuatro personas más importantes de mi vida: mis hijos, mi esposo y mi padre.

Ignacio y Catalina: gracias mis hermosos niños por crecer entre apuntes y fotocopias, por sus sonrisas que me alientan a continuar y darles un ejemplo de estudio y esfuerzo, gracias por el amor incondicional y único que me brindan y por hacer de mi vida una maravillosa aventura todos los días.

Franco: mi compañero de vida, mi sostén emocional, gracias por tu apoyo incondicional, por alentarme en los momentos difíciles y por compartir conmigo este momento tan trascendental en mi vida. Gracias.

Martín: mi amado padre, gracias por tu esfuerzo, por tu sacrificio para darme un futuro mejor, por estar presente en cada etapa de mi vida. Hemos llegado a la meta, sin vos no hubiera sido posible.

A mis tres hermanos; Horacio, Daniel y Mario por su ejemplo de superación y esfuerzo, por dejar una huella imborrable en mi vida.

A mi familia política por haberme acompañado, siempre con una sonrisa en mí paso por la universidad. Gracias.

A mis amigas de toda la vida; Cecilia, Marcela, Melisa, por colaborar de una manera u otra en mi camino de estudiante.

A mi compañera de tesis, Daniela, por el aguante, por adaptarse a mis tiempos, a mis horarios, por alentarme en momentos de flaqueza, por haber compartido conmigo este camino que hoy llega a su fin. Gracias.

A mi directora de tesis, Julieta, por la paciencia, por la claridad, por conducirnos con certeza en la realización de esta tesis, por el compromiso y la responsabilidad. Muchas gracias.

Gracias a los niños y niñas entrevistados por brindarnos información, por dejarnos entrar en su mundo de niños, a los directivos por abrirnos las puertas de los

establecimientos educativos y a los padres, madres, docentes y no docentes que hicieron posible nuestro trabajo de campo.

A mis compañeras de trabajo, ese equipo maravilloso y comprometido con la realidad social, que trabaja codo a codo por un futuro pleno de Derechos para los niños y niñas de Rivadavia y por aportar su granito de arena en la lucha por un mundo sin violencia para nuestros chicos.

A todos y cada uno de aquellos que me acompañaron y alentaron, gracias.

Agradecimientos Daniela Maldonado

Terminando mi etapa de estudiante y comenzando la de profesional, camino que no recurrí sola, camino que pude transitarlo de forma crítica por todos los aportes que la gente que me rodeó me brindó, el cómo me posicioné como profesional tiene que ver con esta gente a la cual hoy le agradezco en esta etapa de transición.

Gracias a los niños y niñas de las escuelas en estudio por brindarnos información, y ponerle voz a lo que opinan, a los directivos por abrirnos las puertas de los establecimientos educativos y gracias a los padres, madres, docentes y no docentes que hicieron posible nuestro trabajo de campo.

Gracias a mi compañera y amiga Marita por transitar juntas esta tesis, que si bien nos llevó tiempo también nos permitió vivir muchos momentos juntos. A nuestra directora de tesis Julieta, por su compromiso, responsabilidad y profesionalismo.

Les agradezco a mi madre Rosa y mi padre Víctor que desde su humildad y solidaridad, me acompañaron en la militancia social, con su ejemplo en mi niña, y con su compañía, en mi adultez, en todos los proyectos que me propuse y me sigo proponiendo.

A mi pareja Sebastián, por el apoyo incondicional, y sus palabras de aliento para seguir siempre adelante, le agradezco por acompañarme en el estadio pero fundamentalmente le agradezco por entender lo que es el Trabajo Social, y lo que significa militarlo, gracias por militar la carrera a mi lado.

A mis hermanos: Víctor, Miguel, Jorge y Mario, por acompañarme siempre, por estar presente en cada momento de mi vida. Gracias por respetar la elección de mi carrera y lo que el trabajo implica, por más que ideológicamente no compartamos algunos criterios, siempre sentí su apoyo en todo lo que me propuse. Gracias a mis Cuñadas: Roxana, Carina e Isabel, por acompañarme en este camino.

Gracias a los niños, niñas y adolescentes que iluminan mi vida e inspiran mi tesis, mis sobrinos: Joaquín, Octavio, Sofía, Camila, Máximo, David, Lautaro, Ignacio y Román, como sujetos de derecho y muy bien ejercido el derecho a expresarse, con

todas sus ocurrencias, líos, sonrisas, llantos hicieron mis días de estudios más entretenidos.

Gracias a mis compañeras de trabajo del equipo de Niñez y Adolescencia de la Municipalidad de Rivadavia, por el compañerismo en la tarea diaria, por el esfuerzo contante y la esperanza de un mundo con posibilidades e igualdad de oportunidad. Todo su compromiso y convicción con la tarea fueron algunos de los factores importantes a la hora de la elección de nuestro tema de tesis.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1: Antecedentes Bibliográficos. Pluralidad de discurso sobre la niñez	16
1.1. Introducción	17
1.2. Lloyd de Mause: La evolución de la Infancia	17
1.3. Jean Jacques Rousseau: El Emilio o la educación	20
1.4. Francisco Tonucci: La Ciudad de los niños	22
1.5. Alejandro Cussianovich: La pedagogía de la ternura	24
1.6. Manfred Liebel: Infancia y Trabajo	27
1.7. Bazán Enrique: El Modo de Vida de la Infancia	30
Capítulo 2: La perspectiva teórica adoptada	35
2.1. Introducción	36
2.2. Escuela en Argentina. Concepto	37
2.3. Educación: Concepto. Objetivos de la Educación General Básica	39
2.4. Rol del docente, rol del alumno. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	42
2.5. Escuela Rural, escuela Urbana	45
2.6. Jornada extendida	48
2.7. Participación Infantil. Concepto	50
2.8. Concepciones sobre la Participación de los niños en Argentina. La Ciudad de los Niños. Rosario	51
2.9. Participación infantil en el Ámbito Escolar. El Consejo de niños y Adolescentes	54
Capítulo 3: Las comunidades educativas: casos de estudio	58
3.1. Introducción	59
3.2. Caracterización de familias en Rivadavia	59
3.3. Escuela N° 1-483 "Amadeo Jacques"	60
3.3.1. Reseña histórica	60
3.3.2. Misión y Objetivos de la escuela	61
3.3.3. Características de la comunidad	62
3.3.4. Características de la escuela	63
3.3.5. Diagnóstico	63
3.3.6. Perfil del alumno; normas de convivencia	64

3.3.7. Proyectos	64
3.4. Escuela N° 1-059 “Formosa”	66
3.4.1. Reseña histórica	66
3.4.2. Misión de la escuela	67
3.4.3. Objetivos	67
3.4.4. Características de la comunidad	68
3.4.5. Características de la escuela	70
3.4.6. Diagnóstico	70
3.4.7. Normas de convivencia	71
3.4.8. Proyectos	73
Capítulo 4: Marco legal de la problemática en estudio	75
4.1. Introducción	76
4.2. Constitución Nacional Argentina	76
4.3. La Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes	77
4.4. Ley N° 1420 de Educación Común, Ley N° 24.195 Federal de Educación, Ley N° 26.206 de Educación Nacional	79
4.5. Participación infantil: Ley 26061: Protección Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes	82
Capítulo 5: Aspectos metodológicos y técnicos de la investigación	87
5.1. Introducción	88
5.2. La estrategia metodológica desarrollada	88
5.3. Las técnicas de construcción de la información	89
5.4. Los casos de estudio: dos Escuelas del departamento de Rivadavia, Mendoza	90
5.5. Los informantes: sus características y las estrategia de selección	91
5.6. El análisis de los datos	91
Capítulo 6: Trabajo con los datos. Hacia una comprensión del modelo de participación de los niños/as que propician las Escuelas Rurales y Urbanas en Rivadavia, Mendoza	95
6.1. Introducción	96
6.2. La comunidad rural de la Escuela de Los Campamentos: las familias, los progenitores y sus características	96
6.3. La comunidad urbana de la Escuela Formosa: las familias, los progenitores y sus características	98
6.4. Las docentes y su experiencia docente	98
6.5. Los establecimientos educativos y su vinculación con las comunidades en las que se insertan: diferencias encontradas	99

6.6. La percepción de los alumnos en torno a sus escuelas	100
6.7. Los canales de participación y su funcionamiento en las escuelas rurales y urbanas del departamento de Rivadavia	101
6.8. El conocimiento de los niños/as, padres y docentes, sobre los derechos que los primeros tienen a participar	104
6.9. Las estrategias de participación de los niños/as en las escuelas rurales y urbanas de Rivadavia	107
6.10. Las experiencias de participación concretas que propician las escuelas rurales y urbanas	111
Conclusiones y Propuestas	113
Bibliografía consultada	125
Anexos	129
Anexo 1: Guías de Entrevistas	130
Anexo 2: Guías de Observación	138
Anexo 3: Trabajo con los datos: Sistema de Categorías	140
Anexo 4: Trabajo con los datos: Recorte de Categorías	143
Anexo 5: Imágenes de campo	159

Índice Imágenes

Imagen 1. Escuela Amadeo Jacques, Departamento de Rivadavia, Provincia de Mendoza	159
Imagen 2. Escuela Formosa, Departamento de Rivadavia, Provincia de Mendoza	159
Imágenes 3 y 4. Los Campamentos (Zona Rural), Rivadavia, Mendoza	160
Imágenes 5 y 6. Instituciones (Zona Rural), Rivadavia, Mendoza	160
Imagen 7. Calle Comandante Torres (Zona Urbana), Rivadavia, Mendoza	161
Imágenes 8 y 9. Instituciones (Zona Urbana), Rivadavia, Mendoza	161
Imágenes 10, 11. Alumnos de la Escuela Amadeo Jacques	162
Imagen 12. Alumnos de la Escuela Amadeo Jacques y miembros de la comunidad	162
Imágenes 13, 14, 15. Alumnos de la Escuela Formosa	163
Imagen 16. Alumnos y madres de la Escuela Formosa	163

Introducción

Esta investigación es producto de una profunda reflexión respecto de las diferencias y similitudes que existen en las formas de participación, de los niños/as, en Escuelas Rurales y Urbanas en el Departamento de Rivadavia, Provincia de Mendoza; reflexión que se realizó desde la práctica como alumnas de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, y a partir de múltiples interrogantes que surgen de nuestro campo de trabajo, ya que desempeñamos tareas como Promotoras Sociales en el Área de Niñez y Adolescencia de la Municipalidad de Rivadavia, Mendoza.

Nuestra principal inquietud, se centró en dar cuenta de las experiencias de participación real y efectiva que tienen los niños/as en las escuelas estudiadas.

Consideramos que la presente tesis es socialmente relevante, puesto que los objetivos están orientados a identificar canales de participación a partir de las distintas experiencias vividas por los niños/as en sus lugares de formación, y a analizar y comprender el conocimiento o desconocimiento que tienen docentes, padres, y ellos mismos, sobre su derecho a la participación.

Este tema que no es desarrollado con frecuencia en ámbitos académicos locales. Particularmente, no se han encontrado estudios científicos acabados relacionados con la participación infantil en escuelas de Mendoza y mucho menos del departamento de Rivadavia en el que se centra esta investigación. Sí pudo conocerse una experiencia piloto desarrollada desde el Estado, denominada “Consejo de Niñez y Adolescencia”, cuyo objetivo fue promover la participación en las escuelas primarias y secundarias de la zona. La misma se llevó a cabo durante el año 2010 y consistió en reuniones mensuales con representantes de cada escuela de la zona. Finalmente, el proyecto no tuvo continuidad y quedó inconcluso por la falta de interés de las supervisoras de la Zona Este provincial, quienes prohibieron a los directivos de las escuelas que los niños se retirasen en horario escolar para poder asistir a reuniones y encuentros organizados desde el Consejo.

En consecuencia, consideramos que este estudio resulta significativo dado el conocimiento científico que buscó construir y aportar sobre la participación infantil; conocimiento que resulta importante para el posterior desarrollo de una propuesta de medidas escolares dirigidas a la comunidad educativa de escuelas primarias, tanto

rurales como urbanas, que reconozcan la relevancia e incentiven la participación de los alumnos del departamento de Rivadavia, en particular, y de la provincia de Mendoza en su conjunto. Se espera así llenar en parte un vacío existente y formular propuestas útiles desde el Trabajo Social para nuevas investigaciones y para la toma de decisiones políticas relevantes.

Asimismo, es fundamental poder remarcar en este punto la importancia de los trabajadores sociales en la promoción de los derechos ciudadanos, tanto en el conocimiento como en el pleno ejercicio de los mismos. En este sentido, también es central aportar a una mirada superadora de los niños/as y adolescentes; de los roles que asumen y de los que se les adjudican; así como del lugar que se les da en la sociedad como sujetos de derechos.

En nuestro caso, consideramos que la edad escolar entre 6 y 12 años es una etapa de socialización secundaria fundamental para la formación de toda persona. Esta etapa de crecimiento en los niños/as constituye un momento altamente propicio para la educación formal y la búsqueda de identidad a través de la asociación con los pares. Además, la institución educativa de nivel primario es un ámbito central de socialización.

La problemática de la participación infantil ha adquirido relevancia en los últimos 25 años, evidenciándose un doble proceso en el mundo y en nuestro país. Por un lado, el inminente avance en lo jurídico de las leyes que avalan y promulgan los derechos de los niños/as, especialmente aquellas relacionadas con su capacidad de organizarse, de opinar, de participar y de tomar parte en procesos de decisión que le conciernen como niño/a y como ciudadano en la escuela y la comunidad. Y por el otro, en la práctica, el hecho de que los niños/as siguen siendo vulnerados en sus derechos; tratados como objetos desde una lógica centrada en el adulto, donde los mayores, sus padres, docentes y la comunidad en general, no los tiene en cuenta en los procesos de decisión y los repliega al lugar de niño/a que no sabe, que no puede o que no debe opinar. Es en esta dimensión en la que desde el Trabajo Social en las escuelas se puede avanzar en la promoción de los derechos de los niños/as, y en la formación y reflexión de los adultos sobre el ejercicio de los mismos.

En el marco del Paradigma de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes, entendemos que el Derecho a Participar es uno de los derechos incorporados recientemente en nuestro país, que muestra el cambio paradigmático de la concepción de la niñez. El mismo se expresa en cuatro artículos en la Convención sobre los Derechos de los Niños/as (1989), que hace referencia específicamente a este derecho político fundamental: el derecho a expresar su opinión en los asuntos que los afecta (Art. 12; 13; 14; 15; 31).

Teniendo en cuenta que los niños y niñas pasan muchas horas y comparten diversas experiencias con otros pares en los establecimientos educativos, es que entendemos a la Escuela como aquella: *“(...) institución educativa que reúne a niños y jóvenes de diferentes culturas y origen social. Su función sustantiva consiste en garantizar la distribución equitativa, la recreación y el enriquecimiento de saberes socialmente válidos, que constituyen el capital cultural básico de una sociedad y que permiten desarrollarse, recrear la cultura, trabajar, convivir con los demás y continuar aprendiendo, promoviendo aprendizajes personal y socialmente significativos, desde el respeto a los saberes previos, la interacción, la formación de hipótesis, la reflexión, el análisis, la producción y el juicio crítico”* (Documento Curricular Provincial, 1998: 32).

Partiendo de los conceptos anteriormente planteados, en esta tesis se plantea como objetivo general: *“Comparar y comprender el modelo de participación que propician las Escuelas Rurales y las Urbanas en el ejercicio del derecho a participar de los niños/as que a ellas asisten, en Rivadavia, en el año 2013”*.

En este marco, se derivaron una serie de objetivos específicos:

- Identificar los canales de participación y su funcionamiento en las escuelas rurales y urbanas del departamento de Rivadavia.
- Comprender el conocimiento que tienen niños/as, padres y docentes, sobre sus derechos a participar.
- Caracterizar las diferentes estrategias de participación de los niños/as en las escuelas rurales y urbanas de Rivadavia.
- Describir las experiencias de participación concretas que propician las escuelas rurales y urbanas.

Además de los objetivos que guían esta investigación, a continuación se explicitan algunas anticipaciones de sentido o supuestos previos construidos desde la experiencia y del trabajo bibliográfico:

- La ubicación geográfica de los establecimientos educativos, urbanos o rurales, propician diferentes modelos de participación de los niños y niñas.
- Las escuelas primarias rurales y urbanas favorecen el funcionamiento de diversos canales de participación de alumnos y alumnas.
- Los conocimientos que tienen los niños y niñas, padres y docentes sobre los derechos a participar son diferentes.
- Las estrategias de participación de los niños y niñas son distintas en los establecimientos educativos urbanos y rurales.
- Las experiencias concretas de participación que propician las escuelas son diferentes de acuerdo a las zonas en las que se ubican.
- Las estrategias de participación que generan los establecimientos educativos de zonas rurales y urbanas inciden en la socialización de niños/as.

En función de los objetivos planteados y en coherencia con la perspectiva paradigmática fenomenológica-interpretativa asumida, que rescata el interés por la dimensión subjetiva de las conductas humanas (el significado que los actores atribuyen a sus acciones), se adoptó una estrategia metodológica cualitativa, centrada en la comprensión inductiva del conocimiento y del sentido que los/as niños/as, y los padres, docentes y directivos, le asignan a la participación de los alumnos en las escuelas.

A partir de la interpretación de sus discursos y acciones, participando de la práctica comunicativa en las comunidades educativas, se pudo lograr una mayor proximidad a los datos desde el lenguaje y desde las vivencias de los diferentes actores, lo cual a su vez permitió rescatar los relatos desde los cuales todos ellos construyen sus significaciones en cuanto a los derechos, y así captar los significados que a estos les atribuyen.

Para el desarrollo de esta tesis, el documento se organizó en seis capítulos; el número 1 busca dar cuenta de las diferentes perspectivas de variados autores sobre la temática de la niñez: Rousseau, De Mause, Liebel, Cussianovich, Bazán. Este capítulo muestra las miradas y concepciones que guían nuestra investigación en materia teórica para el alcance de los objetivos propuestos.

El capítulo 2 es central, ya que nos acerca a conceptos sobre la escuela, la educación general básica, el proceso de enseñanza-aprendizaje y distintas nociones sobre participación de niños/as y adolescentes en diferentes actividades en Argentina y en Mendoza.

El capítulo 3 está enfocado en describir y conocer las dos escuelas seleccionadas para esta investigación, utilizando como fuente principal el PEI (Proyecto Educativo Institucional) elaborado por los docentes de ambos establecimientos, así como diversas técnicas, como la entrevista y la observación no participante.

En el capítulo 4 analiza el marco legal que avala la problemática en estudio, así como reflexiona sobre el mismo, teniendo en cuenta las leyes que dieron origen a los derechos del niño/a y las que se encuentran actualmente en vigencia en nuestro país.

En el capítulo 5 se detalla la metodología adoptada, describiendo las técnicas de construcción de información utilizadas, la selección de los informantes, los supuestos previos y el modo en que se analizaron los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

En el último capítulo propuesto nos abocamos a trabajar con estos datos; a realizar un análisis exhaustivo de lo recabado en nuestra tarea de exploración, retomando todo lo elaborado en los capítulos anteriores, con el fin de integrar teoría y práctica, y lograr así una síntesis final que permita dilucidar los interrogantes propuestos en el proyecto de investigación.

Finalmente, se incluyen las Conclusiones y Propuestas ya que nos interesa aportar y contribuir -desde nuestra perspectiva como futuras Trabajadoras Sociales- a dilucidar supuestos de participación real y concreta de los niños en las escuelas y en su comunidad, y avanzar en una síntesis superadora de los procesos sociales subyacentes a la práctica cotidiana de los derechos de los niños/as.

A continuación se explicita la Bibliografía consultada y los Anexos, que brindan información complementaria sobre el trabajo realizado en la construcción y el tratamiento de los datos.

Capítulo 1.

Antecedentes Bibliográficos.

Pluralidad de discursos sobre la

niñez

1.1. Introducción

En este primer capítulo se pretende dar cuenta de las diferentes miradas sobre la niñez. A lo largo de la historia, desde el mundo antiguo hasta la actualidad han coexistido distintos discursos: científicos, filosóficos, religiosos y sociológicos, que establecen narrativas y argumentos deterministas sobre la infancia. De dichas teorías y posicionamientos devinieron abordajes e intervenciones, sobre el niño y la niña, tanto sobre su fisiología, su cuerpo, su mente, su pensamiento, así como sus derechos, los cuales han sido problematizados y controlados. Así desde los clásicos (Rousseau, De Mause, etc.) al presente, la infancia ha sido analizada desde diferentes perspectivas, con diferentes connotaciones.

Los discursos que se analizan a continuación se han mantenido en parte, reformulado en el tiempo y articulado con soportes mitológicos, dejando su impronta en la significación colectiva de la infancia.

La selección de estos autores ha sido a modo explicativo, intentando dar cuenta de diferentes perspectivas sobre niñez, abordando los clásicos, como Lloyd de Mause y Rousseau, infaltables a la hora de hablar de niñez, pasando por la mirada de Tonucci, un pedagogo europeo que aborda -desde una interesante perspectiva- cómo reformar las ciudades para lo/as niños/as. Luego adentrándonos en la Participación Infantil proponemos un análisis de los autores Cussianovich, Bazán, quienes hablan de la ternura y el amor, como formas de abordar la niñez desde las políticas públicas. Por último, se incluye una referencia al trabajo infantil desde la mirada de Liebel, teórico latinoamericano que nos introduce en un tema muy controvertido para nuestras sociedades.

1.2. Lloyd De Mause: La evolución de la Infancia

Los historiadores se han dedicado tradicionalmente a explicar la continuidad y el cambio en el transcurso del tiempo de la familia, y desde Platón se ha sabido que la infancia es una de las claves para ello. No se puede decir que fuese Freud quien descubrió la importancia de las relaciones padre-hijo/a para el cambio social; sin embargo, a partir de Freud la visión de la infancia ha adquirido una nueva dimensión, y

en los últimos cincuenta años el estudio de la infancia ha sido habitual para el psicólogo, el sociólogo y el antropólogo.

Es importante insertarse en el mundo de la Psicología infantil, comenzando por De Mause y su ensayo “La evolución de la infancia”, en el cual se tratan muchos temas relevantes. Este autor, hace un pequeño resumen muy interesante que da cuenta de la historia de la infancia a lo largo de distintas épocas, tomando en cuenta el paradigma psicoanalítico de Sigmund Freud:

- La no existencia de una historia de la infancia como tal.
- Las relaciones paterno filiales marcadas por dos puntos de vista: Reacción proyectiva, reacción de Inversión y reacción empática.
- Comportamientos paternos filiales a los que se les asigna una época histórica:
 - Abandono: Desde el siglo IV–XVIII. Las relaciones que prevalecen en estos siglos son el abandono, infanticidio, intrusión. Trata temas como la empañadura, la costumbre de enviar a los niños/as con otras familias para que sirviesen de criados. Aparición de la figura del ama de cría y los problemas de muchas mujeres que se sostenían de esta manera matando a sus hijos propios y cuidando los ajenos.
 - Ambivalencia: Desde XIV–XVII. El niño/a es considerado un rebelde al que hay que enderezar acudiendo a todo tipo de castigos, tanto físicos como psíquicos. El castigo era casi siempre de tipo corporal y cuando se intentó limitar se empezó a encerrar a los niños/as en cuartos oscuros.
 - Intrusión: XVIII. Se tiene un especial interés en el niño/a para modificar su Psicología. Se le considera un adulto incompleto y se le maltrata psicológicamente sometiéndolo a dura disciplina. Los abusos sexuales y el maltrato físico habían hecho mucha mella pero se comenzó con el psíquico. Aparición de relatos sobre pesadillas, alucinaciones, obsesiones, provocadas por la presión a la que eran sometidos.

- Socialización: Desde siglo XIX hasta mediados del XX. Con la llegada de las guerras y la revolución industrial, el/la niño/a es considerado mano de obra barata. Se trata como un bien que se puede explotar.
- Ayuda: Mediados del siglo XX. El niño/a sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de la vida (De Mause, 1982: 1).

De Mause analiza históricamente lo que supone una evolución de maltratos exagerados a lo largo del tiempo. Los niños eran vistos como meros objetos y como material de recambio. Las agresiones físicas eran muy comunes e incluso el infanticidio. Actualmente, en las sociedades occidentales, incluida la sociedad mendocina y particularmente la de Rivadavia en la que se circunscribe nuestra investigación, los delitos contra los niños/as son comunes dado que aún existe la idea arraigada entre ciertos grupos de padres que sus hijo/as les pertenecen y que entonces al ser de su propiedad pueden disponer de ellos; no conceptualizándolos como sujetos de derechos.

Los niños/as según este autor, eran objeto de vejámenes y fueron utilizados como objetos sexuales por parte de los adultos. También, la introducción de la castración y la circuncisión. El paradigma sexual será relevante y constante a lo largo de los siglos al igual que el infanticidio.

En la primera etapa, el padre proyecta en el niño/a todos sus temores, haciéndolo culpable y responsable de los mismos, sin posibilidad de que el infante escapara de este destino. En un segundo punto prevalece el abandono como una constante; el niño/a no es visto desde el amor de la familia, sino más bien como un estorbo. En consecuencia, es enviado a otros hogares para que sirviese a otras familias, promovándose así una pseudo-esclavitud de los niños/as hasta que alcanzaran la adultez.

En la etapa ambivalente los castigos corporales son moneda corriente, con la excusa de corregir a los niños/as, se los castigaba, proporcionándoles diferentes tipos de golpes y maltratos psicológicos, como insultos, gritos, etc.

Posteriormente, durante el siglo XVIII continúan con la modalidad del maltrato, pero con más interés en la forma de pensar del niño/a y su psicología. Se lo considera un adulto pero incompleto. Ya en los siglos XIX y XX el maltrato psíquico infantil se mantiene con graves consecuencias en la mente del niño/a, con el agravante de que se convierte en mano de obra económica para la Revolución Industrial.

Recién a mediados del S.XX el niño/a es tomado en cuenta y puesto en un lugar más pensante, aunque sigue prevaleciendo como objeto de pertenencia de sus padres, del Estado, etc. *"Pese al origen psicoanalítico de nuestro proyecto, todos somos ante todo historiadores y hemos considerado que nuestra labor principal era examinar, objetivamente, las fuentes para reconstruir las relaciones entre padres e hijos en diferentes épocas históricas y en diferentes países"* (De Mause, 1982: 13).

Como futuras Trabajadoras Sociales esta perspectiva nos da un claro panorama y nos ayuda a comprender cómo los niños/as fueron tratados, mejor dicho maltratados y torturados por los adultos, por sus propios padres, a lo largo de las distintas épocas y en diferentes sociedades. Avalados por la sociedad de esa época, los niños/as crecían sin la menor oportunidad de tener una vida digna y con graves consecuencias en su vida adulta. En la actualidad y, muy a nuestro pesar, aún encontramos mucho maltrato y abandono hacia la niñez y esto nos hace reflexionar acerca de cómo el ser humano ha retrocedido en vez de avanzar en lo que respecta al trato de los más vulnerables.

Dar cuenta de una manera socio-histórica del trato hacia los niños/as, también permite entender las situaciones que en la actualidad estos grupos siguen viviendo desde vínculos con sus familias y demás actores involucrados en la sociedad. Particularmente, en esta investigación resulta significativo mostrar el papel de la escuela y la comunidad educativa (directivos, docentes, no docentes, padres, compañeros) con respecto al trato hacia los niños/as y adolescentes.

1.3. Jean Jacques Rousseau: El Emilio o la educación

Rousseau escribe el célebre libro "El Emilio o la Educación" haciendo una mirada muy crítica sobre la niñez y la educación que debemos impartir, rescatando la vulnerabilidad del niño/a en las manos de personas ajenas a sus padres (las nodrizas) quienes los maltrataban y descuidaban. Rousseau siempre pone énfasis en que debe

existir la mirada del adulto, el niño/a por sí solo no puede manejarse en la vida, no debe tener ninguna potestad y necesita supervisión constante:

“No debemos afanarnos mucho en adivinar lo que el niño quiere decir cuando empieza a balbucear; el que pretenda que siempre sea escuchado, es una especie de imperio, y el niño no debe ejercer ninguno; es suficiente darle lo que necesite lo antes posible, y a él le toca hacerse entender para pedir lo que sea. Tampoco podemos exigirle que hable, puesto que sin que se lo exijan ya sabrá hacerlo cuando conozca su utilidad por sí mismo (Rousseau, 2000: 35)”.

Los niños/as no deben ejercer ningún imperio, dice Rousseau, los adultos saben lo que necesitan y deben dárselo, luego ellos se harán entender cuando les haga falta.

Este autor se refiere también a un espíritu de los niños/as que está presente sólo hasta cierta edad, que los hace inteligentes y capaces de hacerse entender por los adultos; explica sobre un lenguaje que los niños/as hablan antes de saber hablar. Esta lengua no es articulada, pero sí acentuada, sonora e inteligible. El uso de las nuestras nos la ha hecho abandonar hasta el punto de que con la adultez dicho lenguaje infantil se olvida.

También, hace una larga referencia a la forma en que se debe educar a los niños/as, no meter tantas ideas, sino las justas y claras y el resto ellos lo irán aprendiendo por sí solos, lo que no haga falta que el niño sepa, debe permanecer en completa ignorancia para él. También hay que cuidarse de no proyectar miedos ya que sólo se amontonan en su cabeza extravagancias y miedos que no les pertenecen. No hay que olvidarse, dice Rousseau, que esta es la forma de educar a los niños/as.

“El niño ha de llegar a hombre; todas las ideas que del estado de hombre puede forjarse resultan para él motivos de instrucción, pero acerca de las ideas de este estado, las cuales exceden a su capacidad, debe permanecer en absoluta ignorancia. Todo mi libro no es más que la prueba ininterrumpida de este principio de educación” (Rousseau 2000: 116).

En una clara postura sobre la educación que se les debe dar a los niños/as, este autor habla de cómo es justificable decirle cualquier cosa al infante, con tal de que sea una idea clara, poniendo en evidencia la perspectiva que tiene del niño/a como objeto

y no como sujeto que puede elaborar ideas claras de acuerdo a su edad. El niño/a “no sabe nada”, sólo puede pensar cuando es un adulto.

“El niño educado conforme a su edad, está solo; no conoce otras aficiones que las del Hábito, quiere a su hermana lo mismo que a su reloj y como a su perro o su amigo. No siente nada referente al sexo; para él son igualmente extraños el hombre y la mujer; nada de lo que dicen o hacen le afecta, y ni lo ve ni lo oye, o no pone ninguna atención; no le interesan sus ejemplos ni sus razonamientos y nada de ellos le impresiona. Con este método no le inculco un error artificial, y le dejo en la ignorancia de la naturaleza. Ya llegará el tiempo en que la misma naturaleza despertará a su alumno, y entonces le ha puesto en este de aprovecharse sin peligro de las lecciones que le da” (Rousseau 2000: 147).

En el marco del pensamiento de Rousseau, el estímulo brindado por los padres, dista mucho de ser desde el acompañamiento en el crecimiento y el amor, más bien podría decirse que se sustenta en una especie de confianza en el niño/a y en la certeza de que sólo resolverá conflictos internos y sabrá, gracias a la naturaleza, aprovecharse de las lecciones que la vida va poniendo en su camino. El niño/a es subestimado en su capacidad de ser pensante, es un objeto maniobrado por los adultos. Claramente el pensamiento de Rousseau está en contraposición con nuestra mirada como investigadoras.

1.4. Francisco Tonucci: La ciudad de los niños

Este autor italiano escribe el libro sobre "La ciudad de los niños" en el que pretende criticar la forma en que las ciudades están estructuradas; aconseja que sean creadas pensando en los niños/as, en cierta medida "protegidos" por el resto de la población. Nos aporta para nuestra investigación una mirada distinta sobre la libertad, y los espacios comunes donde los niños/as transitan su infancia, nos invita a reflexionar sobre la forma en que sistemáticamente los adultos proyectamos todo para los niños/as, pensando en ellos, sin duda, pero sin tener en cuenta lo que desean o que piensan al respecto.

“Por una parte, la ciudad se ha vendido, ha perdido sus características, se ha convertido en peligrosa e insegura. Por otra, han aparecido los verdes, los

ambientalistas, los animalistas a predicar lo verde, el bosque. El bosque ha pasado a ser bello, luminoso, objeto de sueños y de deseos. La ciudad, en cambio, se ha convertido en algo sucio, gris, monstruoso (Tonucci, 1998: 1)

Tonucci dice que hay dos maneras de enfrentarse a estas cosas que como padres ocasiona tanta desazón y sentimiento de culpabilidad. Una de ellas es privada e individualista; otra, social, política y cooperativa. La primera es la que se sugiere con recomendaciones tales como: “Los padres deben estar más con sus hijos”, “Hay que jugar más con los hijos”. Naturalmente, estas invitaciones son un contraste con la vida apresurada que los padres de la actualidad llevan; con las ganas de relajarse cuando se llega a casa. Producen un gran sentimiento de culpa y colocan a los adultos en las mejores condiciones para aprovechar, con agradecimiento, tantos y tantos productos comerciales. Se intenta sofocar la culpa comprando cosas para los chicos.

Para ello, se organiza la casa, dándole un perfil de seguridad que ya no existe en la calle; la casa es el lugar seguro y la equipan para permanecer en ella durante muchas horas y para que los niños/as no se aburran; y así el hogar se llena de grandes aparatos electrónicos e infinidad de juguetes para el entretenimiento de los más pequeños. Afuera está el peligro, la droga, la delincuencia. De esta forma se educa a los niños como intolerantes al otro y poco solidarios.

La segunda actitud consiste en rechazar la resignación y denunciar este progreso deseado por pocos, pero sí por unos intereses innobles que nada tienen que ver con el bien público y la calidad de vida. Es la actitud que considera el problema no como individual y personal, sino como social y político que pretende que la ciudad cambie. Se trata de una nueva visión, un cambio filosófico, para proyectar y modificar la ciudad. Hasta ahora, las ciudades fueron pensadas para el ciudadano medio, adulto, y trabajador. Sin embargo, esta nueva concepción que propone Tonucci, se basa en proyectar la ciudad pensando en los niños/as y aprendiendo a escuchar y a comprenderlos en su diversidad, porque sólo así se podrá entenderlos con todas sus diferencias.

“Si los niños pudiesen de nuevo salir solos de sus casas se resolverían muchas contradicciones que hoy hacen difícil su vida cotidiana y la de la misma ciudad. La infancia pasa hoy mucho tiempo en casa, y es en el hogar donde se dan, según las

estadísticas, el mayor número de accidentes. ¡Los mantenemos dentro de casa para defenderlos de los peligros externos y los dejamos precisamente en el lugar más peligroso!” (Tonucci, 1998: 3).

Tonucci de esta manera, considera importante pensar en espacios libres para los niño/as donde puedan socializarse plenamente en contacto con otros niños/as, donde puedan jugar con la más absoluta libertad y donde puedan desarrollar plenamente sus capacidades y diferencias, en ciudades más tolerantes y respetuosas. Aquí podrían hacerse efectivos los derechos de los niños, aquellos tan propagados por todo el mundo; el derecho a ser oído y a ser tenido en cuenta; en definitiva, el derecho a ser un ciudadano como cualquier otro.

1.5. Alejandro Cussianovich: La Pedagogía de la Ternura

¿Qué significa ser niño/a hoy? Esto se pregunta Cussianovich en sus escritos, ¿Cómo se lo trata? ¿Cómo se lo educa? Este autor, aborda el tema desde el eje de la ternura porque considera que en la sociedad la ternura, la confianza, la sensibilidad entusiasta se ha perdido, ha sido dejada de lado. El mundo colectivo y personal de la afectuosidad que se dedica a trabajar con niños/as, como los docentes y operadores sociales, debió replegarse a la interioridad, a la privacidad, a la soledad. Dejó de lado la ternura. Y cómo es que ocurrió esto, si somos seres sociales y nuestro vínculo inaugural es el amor, como lo refiere este autor, el primer vínculo es a través del cariño que imparte la madre: *“La ternura forma parte de las relaciones de poder entre el niño, la niña y sus progenitores, muy en particular con la madre. Es su relación primera y primaria con el mundo, casualmente con el adulto y con el adulto femenino. La madre es la matriz de origen, es la relación biológica bañada de afecto, de cariño. Es sin lugar a dudas la comunicadora privilegiada de un imaginario simbólico que marcará el proyecto personal de vida del niño, de la niña”* (Cussianovich, 2005: 4).

Ciertamente la ternura tiene mucho que ver con el desarrollo de un individuo autónomo, libre, ya que en la formación de la personalidad del niño, niña, la afectividad constituye el piso necesario y permanente para su desarrollo, aquel que lo transforma gradual, pero ininterrumpidamente en individuo social.

En el caso del Estado, la ternura adoptó en muchos casos la forma de proteccionismo, y más cuando de niños y niñas se trata. De esta forma, la escuela y sus docentes deben cuidar al niño/a; el maestro es una especie de tutor, de protector del niño, niña que se le confíe.

En consecuencia, la protección así entendida, deviene un factor de perversión de la práctica pedagógica revestida de ternura. Es un camino errático de la Pedagogía de la ternura, porque está revestido de control social. En este sentido, el autor afirma: *“Es que la incoherencia entre una proclamación principista de igualdad del niño con los demás seres humanos y una desigualdad inocultable en el tejido social, favorece el recurso a expresiones de consideración, de trato y de afectuosidad para endulzar la flagrante discriminación y exclusión de la infancia en el mundo adulto”* (Cussianovich, 2005: 5).

A veces por proteger, el Estado y la sociedad ponen al niño en una situación tal de desamparo, que resulta paradójica. Se considera que alcanza con ternuras y afectos como sustitutos de saberes, de conocimiento, de pensamiento crítico y creativo. Y más teniendo en cuenta que las políticas de niñez están orientadas a salvaguardar la integridad psicofísica del niño/a. Por eso hoy se ha instaurado el paradigma de la protección integral como eje de las relaciones entre la sociedad, el Estado y el niño/a.

“Estamos a las antípodas de una educación militarizada cuando referimos a la pedagogía de la ternura que debe entenderse: como cuestionadora de todo aquello que no permita relaciones igualitarias habida cuenta de las diferencias. Esta es condición para hacer de la ternura una virtud política y superar la tendencia a reducirla a un valor de la privacidad” (Cussianovich, 2005: 9,10).

En la concepción que se tiene del niño/a desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación se muestra que nuestro país está inserto en estas discusiones e incluso va mucho más allá en ese mismo sentido desde la práctica concreta.

En diciembre de 2005, se dictó la Ley 26.061 sobre “Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes”.

En su Artículo 1°, señala que tiene por objeto la “protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, garantizando el ejercicio y el disfrute

pleno, efectivo y permanente de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales de los que Argentina es parte”.

Más abajo incluso se afirma: *“(…) tienen derecho a ser oídos y expresar su opinión en los ámbitos de su vida cotidiana y en los procedimientos que los conciernen, y también el derecho a la identidad, incluido el derecho a la preservación de su origen y de sus relaciones familiares”* (MREyC, s/f).

Esto del “derecho a la identidad; a la preservación de su origen” da cuenta además de la concepción de los niños/as como sujetos de pleno derecho, del respeto a la diversidad, habla del interés superior del niño/a, entendido como la máxima satisfacción, integral y simultánea de sus derechos y garantías, reconocidos por la ley.

Esta nueva concepción obliga a repensar las relaciones de poder que se dan en un sentido u otro. El desafío en materia educativa supone pensar al niño/a como sujeto de derecho, autónomo, con capacidad de elaborar pensamientos propios; y tener en cuenta que es una tarea difícil pero que vale la pena intentarlo.

Cussianovich plantea que en los países latinoamericanos debe instaurarse una educación transcultural, es decir, respetando las diferencias culturales de cada niño/a y de cada región con el objetivo de lograr una educación de calidad para todos. La educación es un derecho irrenunciable y un bien social: *“El niño debe ser educado para conquistar su libertad personal: la meta de la educación es la autodeterminación responsable y solidaria”* (Cussianovich, 2005: 17).

Este nuevo paradigma, el de la ternura, invita a reflexionar sobre la posición que el niño /a ocupa en su comunidad: interpela a pensar en transformar estilos y formas de relacionarse en el seno de la familia, de la escuela, de la comunidad. En el tejido social, el protagonismo infantil es además una conquista, es algo que admite procesos y desarrollo fruto de relaciones sociales, de poder. El protagonismo infantil tiene que ver básicamente con el respeto hacia el niño/a como un sujeto de derecho, y la posibilidad de escucharlo y tener en cuenta lo que piensa.

“Se trata de un nuevo pacto social, ético, con las nuevas generaciones, pacto fundado en el reconocimiento de su condición de sujetos de derechos, de todos los derechos humanos; pacto que en la interculturalidad deberá encontrar los caminos del respeto, del mutuo enriquecimiento” (Cussianovich, 2005: 23).

Esta teoría revaloriza la educación desde la afectuosidad y permite procesos de transformación en las pautas de crianza y en las prácticas educativas. La ternura también se aprende y constituye un aprendizaje con el otro, jamás individual, que implica la totalidad de la persona en el encuentro.

Desde nuestro punto de vista, para nuestra profesión de trabajadoras sociales es importante esta perspectiva, ya que revalorizar el encuentro con los otros es indispensable para nuestro trabajo cotidiano. En una sociedad consumista, invadida por los medios de comunicación y la tecnología, vale la pena preguntarse: ¿desde qué lugar abordamos a las personas con las que trabajamos? Y ¿acaso no es válido hacerlo desde una mirada más humana, basada en el afecto y el respeto por el otro?, ¿una mirada en la que todos estén contenidos? Estos interrogantes, nos han movilizado para investigar y conocer la postura de Cussianovich, con quien coincidimos en la revalorización de algo tan primitivo como es el amor y el afecto a la hora de trabajar con niños/as.

1.6. Manfred Liebel: Infancia y Trabajo

Para comenzar con el análisis de esta perspectiva debemos posicionarnos en la mirada del niño/a como sujeto de Derecho. Este autor plantea el tema de los niños/as trabajadores y la forma en que ellos se visualizan como tales.

En la década de 1950 en Europa y Norteamérica, los niños/as trabajadores comenzaron a verse como un “problema social” y se dio inicio a la lucha contra este flagelo. Con el paso del tiempo, y en el mejor de los casos, los niños/as que trabajaban se visualizaron como indefensos y merecedores de compasión.

Fue en las sociedades latinoamericanas, donde los NATS (niños y niñas trabajadores del sur) en la década de 1980 comenzaron la lucha por sus derechos y los movimientos sociales buscando reconocimiento. Muchas de estas iniciativas, fueron acompañadas por movimientos humanitarios de adultos, pero su razón de ser, es estar lideradas por niños/as y adolescentes. Pusieron en tela de juicio muchas de las verdades sobre el trabajo infantil.

Según el autor, y de acuerdo a los resultados de sus investigaciones, no se puede hablar de niños/as que trabajan sin tener en cuenta todas las circunstancias concretas en las que viven. Algunos niños/as ven su trabajo como algo necesario, pero también como una oportunidad para crecer y aprender, para formarse, adquirir experiencia y por supuesto, para colaborar en su hogar.

Los chicos están convencidos de que no es el trabajo en sí lo que los hace sufrir sino las penosas condiciones en las que a veces deben hacerlo. *“Y ningún niño o niña trabajador piensa que sería bueno prohibir que los niños trabajen. Ellos esperan que la legislación garantice, no sólo a ellos mismos sino también a los adultos, el derecho a trabajar y que les asegure una mejor protección y mayores derechos de decisión en su trabajo”* (Liebel, 2003: 17).

Durante muchos años, la abolición del trabajo infantil fue una meta incuestionable de los gobiernos y políticos de todo el mundo, hoy se sostiene una mirada más crítica sobre la visión netamente negativa del trabajo infantil. Los defensores de este nuevo enfoque se sustentan en lo declarado en la Convención de los Derechos del Niño/a porque aquí, se valora el trabajo de los niños/as en el hecho de si los perjudican o no en sus dimensiones social, física, moral o mental y se centran en destacar que los niños/as son capaces de aportar al mundo e influir en las circunstancias de vida que los marcan mediante una actividad de su libre elección.

“Tratar de acercarse al tema del trabajo infantil desde una perspectiva orientada en el sujeto significa entender a los niños y niñas trabajadores como actores sociales que mediante su trabajo contribuyen a la conservación y al desarrollo de la vida humana y de la sociedad en la que viven y que merecen reconocimiento social por ello” (Liebel, 2003: 24).

Liebel, es un ferviente defensor de los derechos del niño/a y se aboca precisamente al derecho a la asociación y a la participación, y su pensamiento es claramente a favor del trabajo infantil. En nuestro país, no está permitido que los niños/as trabajen y en nuestra sociedad (la Mendocina) y en particular en Rivadavia el hecho de que los niños/as trabajen está más relacionado con actividades agrícolas, ya que en la zona rural los infantes colaboran con sus padres en las fincas, desde pequeños.

Según Liebel, los niños/as organizados se visualizan a sí mismos como sujetos sociales, y expresan decididamente su Derecho a trabajar, a que puedan decidir libremente si desean o no hacerlo; que no sea ésta una decisión que tomen los adultos por ellos. Desean participar en decisiones que les afectan, reclaman que su voz sea oída; y sus reclamos van mucho más allá de los componentes participativos que ya se les ha concedido, exigen, por ejemplo, tener voz y voto.

Si bien la Convención de los Derechos del Niño/a fue un gran avance en materia de conferir el derecho a participar y a ser oído, no significa que en la realidad estos derechos se efectivicen y se concreten. La mirada de los adultos y de la sociedad latina, sigue siendo centrada en el adulto y occidentalista. El acceso al mundo y a las decisiones de los adultos, les sigue siendo totalmente vedado a los niños/as.

En América Latina, en algunas regiones, se considera normal que los niños/as obtengan un beneficio de su trabajo ya que no son vistos solamente como mano de obra. Ahora bien, el trabajo infantil en estas regiones, reviste un carácter contradictorio: por un lado trabajar les da más derechos y mayor estatus social que puede ir mucho más allá de lo que se les concede en las sociedades occidentales; pero por otro lado, sin embargo, no es muy difícil ver que los adultos acaparen a los niños/as todo el día, de manera que no les queda tiempo para jugar o realizar otras tareas con sus pares, inclusive a veces, ni siquiera terminan la educación primaria.

En las sociedades del sur y en las grandes urbes, el motivo principal por el cual los niños/as salen a trabajar, es porque están solos, sus padres ausentes, o por la necesidad de colaborar en la economía familiar. Están obligados a tomar sus propias decisiones y actuar en forma independiente, estructuran estrategias de comportamiento que les permiten sacar respuestas eficaces a los problemas cotidianos que se les presentan.

“Las organizaciones de los niños, representan a una niñez independiente, que hasta ahora no ha existido en esta forma, y que va más allá de jerarquías generacionales tradicionales y de una infancia autónoma encerrada en sitios reservados como los que conoce el patrón burgués occidental” (Liebel, 2003: 48).

Nos interesa como futuras Trabajadoras Sociales, el aporte de este autor porque nuestro campo de acción está directamente relacionado con la niñez y la

adolescencia, está entre nuestras incumbencias trabajar para lograr una niñez más plena de derechos, más participativa y respetada. Y también incidir en la autovaloración de los niños/as como sujetos y no como objetos, con el objetivo de aportar a una sociedad más justa y equitativa para todos. Es valioso el aporte de este autor porque rescata el respeto de las voces de los niños/as, de sus orígenes étnicos diversos, de sus culturas distintas, y nos invita a reflexionar sobre el trabajo Infantil, desde una perspectiva de los derechos.

1.7. Bazán Enrique: El Modo de Vida de la Infancia

Bazán a través de sus producciones y particularmente de su obra “El modo de vida de la infancia” nos acerca a un análisis de la infancia desamparada; aquella niñez despojada de derechos, de dignidad, la que vive en las calles en el más absoluto abandono por parte de la sociedad. Su propósito es comprender y explicar cómo operan algunos dispositivos estructurales que confluyen en la biografía e historia social de la niñez.

“Así, el modo de vida se entiende -ya de modo particular y aplicado- como la manera en que se produce y reproduce la vida material y espiritual de la infancia en una sociedad dada. Este modo de vida está referido a la vida diaria y su vínculo con lo estructural. La vida material de la infancia tiene que ver con las condiciones de subsistencia y está en relación con la vida social, política, cultural, ideológica y jurídica” (Bazán, 2010: 9).

El modo de vida es como una huella dactilar, ya que nos confiere identidad y es el centro mismo donde se desarrolla la subjetividad. Por eso, hablar del modo de vida de la infancia nos remite directamente a la vida cotidiana, allí donde se produce y reproduce la idea de infancia. En tal sentido, el modo de vida nos puede dar una explicación de cómo opera el niño/a que vive en la calle, su modo de vivir y la conciencia que tiene de su realidad.

Para poder analizar el modo de vida de la infancia en situación de calle, debemos referirnos al tema del amor, del afecto, ya que éste, es el sustento de todas las relaciones sociales, y componente fundamental del ser humano social e individual. El amor, podría decirse que es el primer derecho del niño/a.

Cuando de Políticas Públicas se trata, el desafecto, la falta de cariño, se traduce en más abandono y más vulneración de derechos. Además de pobreza material y ciudadana, un niño/a también puede padecer pobreza o déficit de afecto.

Plantea Bazán que el Estado, a través de sus instituciones debe aprender una nueva manera de vincularse con la infancia. Debe ser desde el afecto y el cariño.

El problema radica en la visión que se tiene del niño/a en situación de pobreza y extrema pobreza, es visto como “el otro que es peligroso para mí”. Entonces, desde esta perspectiva, no hay posibilidades de tratar con afecto a un niño/a de la calle, no vale la pena, no es visto como “otro legítimo”, sino como un “otro amenazante”.

La política, respecto al modo de vida de la infancia pobre, opera con formato de poder: dominación y sometimiento. Como es de imaginar, en las relaciones de poder existe un dominador y un sometido, y en esta relación, la infancia se lleva la peor parte. Teniendo en cuenta este panorama, los niños/as pobres difícilmente puedan visualizarse como sujetos de derechos; es más coherente pensar que queden supeditados a diferentes situaciones de mayor pobreza y desamparo.

A pesar de que existen nuevas corrientes de pensamiento, nuevas fuerzas que intentan poner al niño/a en su lugar como sujeto de derechos, en la práctica las cosas distan mucho de lograr un verdadero reconocimiento. Los movimientos de niños/as trabajadores, estarían dentro de este conjunto de nuevas ideas y experiencias sociales que enmarcan la niñez en la actualidad.

Otro factor a tener en cuenta en el análisis que hace Bazán, es que para dilucidar y comprender la infancia desamparada, un elemento importante es la cultura. La cultura nos refiere a usos, normas, costumbres, a un sistema de ideologías creados por la humanidad. La infancia, la pobreza, son una creación cultural.

“El significado de cultura es de amplio espectro. Primero, es sinónimo de escolarización. En este sentido, el niño tiene o no tiene estudios escolares, es culto o inculto, posee ciertos modales o es un bárbaro. Los niños a los que nos referimos quedan así estigmatizados y marcados por estas carencias” (Bazán, 2010: 20).

La cultura define modos de ser, modos de vivir. Un niño/a que no estudia, no se comporta de acuerdo a los cánones establecidos socialmente, tiene otros modales, es

considerado un ser inferior. El saber también define quien está del lado bueno de la sociedad y quien está del otro; a quiénes hay que corregir y a quiénes no.

“La cultura se correlaciona con la ideología en razón del sistema de ideas decadentes, prevalentes y emergentes; con la política en correspondencia a la dominación, sometimiento y vigilancia; con la economía en relación directa e intensa respecto a la estratificación que simboliza” (Bazán, 2010:22).

Nos interesa el aporte de este autor, ya que amplifica la mirada y está en congruencia con Cussianovich, quien también habla de la ternura y el amor. Redefinen ambos la vinculación del Estado con los niños/as desde una perspectiva no tan burocrática y mucho más humanitaria, que permite resultados muchos más justos para los chicos.

Bazán hace un análisis de la CIDN (Convención Internacional de los Derechos del Niño) y pone énfasis en el cambio sustancial que se produce a partir de esta declaración: el del niño/a objeto al niño/a sujeto de derechos. Todos los países adherentes a la CIDN la han aplicado a través de procesos de adecuación normativa, programática, orgánica, funcional y de recursos humanos.

Algunos enunciados de la declaración son:

1. El niño como sujeto de Derechos.
2. El interés superior del niño.
3. El Derecho a la vida, supervivencia y desarrollo.
4. El Derecho a la no discriminación.
5. El Derecho a la opinión.
6. El Derecho de asociación.
7. El Derecho de participación.
8. El Derecho a la educación.

El punto de partida es el interés superior del niño/a; es decir, que siempre y en todas las medidas que se adopten concernientes a ello/as, lo primordial será el interés

superior de ese niño/a, y el garante de que esto se cumpla será el Estado, en primer lugar, y la sociedad, en segundo.

“El concepto fundamental de la CDN es el llamado interés superior del niño (best interests of the child). El artículo 3 de la Convención establece que este debe primar en todas las medidas concernientes a las y los niños; por ejemplo, en las instituciones públicas o privadas de asistencia a la infancia y adolescencia; en los procesos judiciales; en las autoridades administrativas; y también en los órganos legislativos” (Bazán, 2010: 28)

El problema es que el Interés Superior del Niño/a, en la práctica, deviene en un enigma permanente que termina siendo perjudicial para la infancia. La interpretación de este principio está casi echada a su suerte, en la medida en que queda supeditada a la absoluta arbitrariedad del gestor público o del operador de justicia o del legislador. Tanto en lo social como en lo jurídico la infancia no logra alcanzar con plenitud su categoría de sujeto de derechos ni mucho menos la aplicación del Interés Superior del Niño/a.

Hay un vacío político por parte de los políticos para la aplicación de estos principios, y también hay un vacío en lo jurídico, en la interpretación del interés superior del niño/a, por falta de conocimiento sobre el modo de vida de la infancia desamparada. Tampoco, los operadores sociales tienen incorporados en su saber, la concepción del niño/a pobre con derechos. Todos estos vacíos representan más violencia simbólica e institucional.

A nuestro entender el vacío, la ceguera y la falta de interés hacen evidentes en el trato con los niños/as, por eso es que sostenemos que sólo se trata de tener voluntad política y voluntad jurídica para reconocer y garantizar sus derechos.

“Probablemente la utopía es el plan irrealizable que nos permite ver en los escenarios futuros la satisfacción absoluta de las necesidades de la infancia, el ejercicio pleno de los derechos del niño y la actuación protagónica de la niñez” (Bazán, 2010:35).

En América Latina, las utopías sobre una infancia plena de derechos son necesarias para reorientar la práctica y seleccionar el curso de la acción social práctica con la infancia. Como futuras profesionales, la infancia desamparada es un tema central; repensarla significa llenar el vacío político, pensar un proyecto de país, un

propósito democrático, un modo de vida alternativo, es pensar las bases de las políticas públicas. Consideramos que la piedra fundamental es el amor, el amor sustenta a la ética y desde allí debemos posicionarnos como operadores sociales; como aquellos actores que se involucran en la vida cotidiana de los niños/as, su familia y su comunidad.

Capítulo 2.

La perspectiva teórica adoptada

2.1. Introducción

El presente capítulo busca dar cuenta de las perspectivas teóricas adoptadas en relación a categorías más amplias como educación, participaciones, derechos de los niños/as.

Para este fin, en un primer momento, se indaga sobre la concepción de Escuela, y se realiza una breve mención de los cambios que se han producido en la misma en los últimos años.

En un segundo momento se puntualiza en el concepto de Educación en Argentina, teniendo en cuenta los objetivos de la Educación General Básica, y el importante rol del docente y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, se hace mención al marco legal que regula el derecho a la educación.

En el tercer punto se amplía el concepto de Escuela; y se realiza una descripción de las escuelas insertas en la comunidad urbana y rural.

En un cuarto momento, abordamos el tema de Jornada Extendida, según el Programa Nacional vigente, que en el caso del Departamento de Rivadavia, se aplica en algunas escuelas, siendo de importancia los aportes que proporcionan a nuestra investigación. También, indagamos la participación infantil teniendo en cuenta el concepto que hemos tomado para la elaboración de esta tesis. Luego, analizamos una experiencia de participación que ocurre en nuestro país: “La Ciudad de los niños en Rosario”, donde niños y niñas participan activamente en espacios generados para este fin por el gobierno municipal.

Por último, nos referimos al Consejo de Niños y Adolescentes impulsado por el Área de Niñez de la municipalidad de Rivadavia, Mendoza. Se trata de un proyecto creado por ordenanza Municipal, donde niños, niñas y adolescentes que concurren a escuelas primarias y secundarias del departamento, se reúnen en forma mensual para tratar temas referidos a la niñez y adolescencia y a la comunidad en general, promoviendo de esta forma los derechos de los niños/as y generando espacios de diálogo y discusión infantil.

2.2. Escuela en Argentina. Concepto

A lo largo de la historia la escuela ha sido un lugar de expresión, represión, sumisión como también de reproducción del sistema político económico vigente, relacionado al contexto histórico político, social, y territorial de la comunidad educativa. En el caso particular de la escuela argentina:

*En el siglo XIX (vigente en la actualidad en algunas aulas) la escuela era la institución que transmitía el saber, los contenidos culturales, que el alumno debía saber para su vida. Existía en esa época una población heterogénea culturalmente por la llegada de inmigrantes europeos, por lo que fue necesario formar ciudadanos que integraran un Estado y que respondieran a un ideal de Nación y a un modelo económico-social, para instalar el orden que permitiera el progreso.

En este Modelo de Escuela Tradicional la concepción de enseñanza propia de esta corriente es la de trasmisión cultural. El docente es el responsable de transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento disciplinar que constituye nuestra cultura. Se sancionó en este sentido la ley 1420 en 1884:

*Hacia 1960 toma auge la imagen y el medio audio visual en la enseñanza. La concepción de aprendizaje subyacente fue similar al de la Tradicional; Susana Avolio de Cols sintetiza este periodo expresando que: *“El alumno desempeñaba un papel pasivo, se limitaba a ver y escuchar, los alumnos seguían siendo un mero espectador”* (Avolio de Cols, 1996: 159).

*En la década del 70 dominada por un modelo político-económico neoliberal, en una sociedad de individuos donde las creencias comunes se diluyen, donde la apuesta a un proyecto colectivo de sociedad se ve cuestionada por un individualismo, la escuela -como lo expresa Myriam Feldfeber es una: *“escuela capitalista espacio de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales; las críticas a la escuela pública se centraron en la imposición de los intereses de las clases dominantes y de un orden social injusto por medio de los aparatos ideológicos del Estado, entre los cuales el sistema educativo ocupa un lugar destacado”* (Feldfeber, 2013).

*La escuela del 80 enfatiza el aprender en lugar de enseñar y el desarrollo de los procesos lógicos de los alumnos sobre el aprendizaje de contenidos.

*En la década del 90 con la sucesiva implementación de políticas neoliberales: *“Se pretende una revalorización de los contenidos y de la intervención específica del docente en el proceso de aprender del alumno. Enseñar es una actividad específica, distinta del aprender. El hombre es un ser biológico, psicológico, social y trascendente cuyo desarrollo se da en forma integrada y armónica. El alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El docente interviene orientando el proceso”* (Avolio de Cols, 1996: 163).

Teniendo en cuenta los cambios que se han producido en la escuela, tomamos a Bruner (1996) para definir a la Escuela como: *“institución educativa que reúne a niños y jóvenes de diferentes culturas y origen social. Su función sustantiva consiste en garantizar la distribución equitativa, la recreación y el enriquecimiento de saberes socialmente válidos, que constituyen el capital cultural básico de una sociedad y que permiten desarrollarse, recrear la cultura, trabajar, convivir con los demás y continuar aprendiendo, promoviendo aprendizajes personal y socialmente significativos, desde el respeto a los saberes previos, la interacción, la formación de hipótesis, la reflexión, el análisis, la producción y el juicio crítico”*.

Consideramos que esta conceptualización es amplia, excediendo lo netamente pedagógico del proceso de enseñanza aprendizaje; tiene en cuenta la heterogeneidad de las personas, reconociendo la diversidad cultural, social, promoviendo aprendizajes personal y socialmente significativos, validando los saberes ya incorporados por los niños/as y adolescentes, preparándolos para la reflexión, reconociendo la posibilidad de la incorporación de nuevos conocimientos.

Si bien la Escuela es una institución educativa donde se transmiten conocimientos y los alumnos los incorporan a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este proceso la escuela propicia la interacción entre alumno/a, docente, comunidad educativa, y la sociedad donde está inserta.

En la actualidad la escuela debe promover un alumnado activo que pueda trabajar dentro del aula sus propios intereses como niños/as, adolescentes, ciudadanos, insertos en una comunidad con características particulares, con una cultura propia.

Retomando la Ley de Educación N° 26.206, se explicita en el Art. 122: *“la institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de objetivos establecidos por esta ley. Para ello favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres, tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadora escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución”* (Ley de Educación N° 26.206).

La escuela juega un rol fundamental en la participación infantil, ya que puede ser facilitadora o entorpecedora de la implementación de los derechos de niños y niñas que -en su rol de alumnos y alumnas- están insertos en los establecimientos educativos.

2.3. Educación: Concepto y Objetivos

Plasmada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que en sus primeros artículos desarrolla los derechos más relevantes para tener en cuenta en nuestra investigación; estamos hablando de que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado (Art. 2).

Etimológicamente la palabra Educación proviene del Latín *“Educere: guiar, conducir”* o *educare: “formar, instruir”*. Es un proceso multidimensional de vinculación y conocimiento cultural, moral y conductual de formas de ver el mundo de generaciones anteriores. A través de ella se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no solo se produce a través de las palabras, sino que está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes porque es también un proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.

Según el documento curricular Provincial de Mendoza, Nivel Inicial, Primer y segundo Ciclo de la Educación General Básica: la Educación es: *“proceso individual y social de transmisión de conocimientos, consolidación y creación de la cultura de una nación y de la comunidad y sus valores, se desarrolla en el perfil del educando*

sustentado en su dignidad y libertad de la persona humana atendiendo a sus dimensiones físicas, psíquicas éticas y espirituales, se incluyen en la educación pública a todos los servicios de gestión estatal y privada de la provincia” (Dirección General de Escuelas, 1998: 23).

La Educación se tipifica de la siguiente manera:

- Formal: hace referencia al ámbito de la escuela.
- No formal: Cursos, academias.
- Informal: educación que se adquiere a lo largo de la vida, abarca a las anteriores.

La educación en la Argentina tiene objetivos comunes a todos los alumnos y alumnas, plasmados en la vigente ley 26.206, orientados a asegurar una educación de calidad con igualdad, mediante la inclusión educativa a través de políticas universales, garantizando una educación integral, impulsando la identidad nacional, respetando la cultura y las particularidad de cada localidad, favoreciendo el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.

Los objetivos mencionados en la Ley de Educación, son adaptados a la realidad de cada escuela¹, de esta forma se respeta la diversidad cultural y las particularidades de cada comunidad educativa, de las localidades en las que están insertas y la realidad de la población que concurre a los distintos establecimientos educativos. Son objetivos amplios ya que considera a los sujetos en todos los ámbitos de su vida; de esta manera, no quedan limitados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de la política educativa citados en el artículo 11 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 están orientados a garantizar: *“calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona; la formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”* (Ley Nacional de Educación; 2006: inc. b, c).

¹ Ver capítulo 3, objetivos Escuela Amadeo.

Asimismo, buscan *fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales; la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas; asegurar condiciones de igualdad; el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nº 26.061; el acceso, la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo; la participación democrática de toda la comunidad educativa; oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida*” (Ley Nacional de Educación; 2006: art. 11 inc: d, e, f, g, h, i, j,).

Como así también, la mencionada Ley Nacional de Educación plantea, *“(…) la centralidad de la lectura y la escritura, desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación; a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos; a los pueblos indígenas el respeto a su identidad cultural; conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral; una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad; el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea; la coordinación de políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios; en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”* (Ley Nacional de Educación; 2006: Art. 11, inc. k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v).

La Educación Argentina se propone la formación integral de los alumnos para la vida social, así como también para su inserción laboral, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la persona, su contexto particular, su cultura, asumiendo el alumnado un papel activo en su propia formación, ya que los forma para la participación democrática; basada en valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, garantizándoles el respeto a su dignidad, e inculcándoles estos valores

para que ellos y ellas en su medio social promuevan el respeto a la diversidad, la cultura, la integración y la igualdad.

2.4. Rol del docente, rol del alumno. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Como se expuso en el apartado de Escuela en Argentina², los cambios políticos, económicos, sociales e históricos influyen en las aulas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también en las características particulares del rol del docente, del alumno y de la alumna. A continuación, en un primer momento caracterizamos el rol de los docentes y los alumnos a nivel general; en un segundo momento, se tiene en cuenta el perfil de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje según las Escuelas Formosa y Amadeo Jacques.

Rol del docente: El Docente es el que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje, responde preguntas cuando el alumno necesita, propicia el medio que estimule la respuesta necesaria, y tiene que adaptar los contenidos teóricos a la realidad de los alumnos/as. Asimismo, genera participación en el aula, creando un clima que facilite el aprendizaje y fomente la solidaridad entre compañeros.

La escuela Formosa considera con respecto al *“perfil de sus docentes que: deben ser guía y animador del proceso formativo de los alumnos y conducirlos con calidad académica. Estar abiertos y disponibles para avanzar institucionalmente en un proceso de crecimiento continuo”* (PEI Escuela Formosa, 2013).

Rol del estudiante: El estudiante forma parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. En dicho proceso asume un papel activo, trabaja en grupo de forma cooperada, realizando actividades de descubrir conocimientos. Los alumnos viven experiencias directas, están insertos en una familia, en una comunidad; tienen una cultura, viven en su medio social, y se preparan para ese medio. Deben tomar una actitud dinámica en su propio proceso de aprendizaje, ser curiosos y constructivamente cuestionadores, interesados por el mundo que los rodea.

Entre otras características del rol del alumno/a, en el documento curricular se mencionan que los estudiantes: *“(…) puedan aceptar equivocarse y*

² Ver capítulo 2, Escuela en Argentina. Concepto.

probar, ensayar, explorar, investigar y rehacer logrando mejores niveles de producción y reflexión". Deben ser solidarios con sus compañeros. Además se busca que puedan identificarse con sus educadores y aprender de ellos no solo temas escolares, sino también actitudes y valores. Se espera que sean respetuosos de las diferencias, con capacidad creciente para aceptar lo diverso, desarrollando actitudes de tolerancia (Dirección General de Escuelas, 1998: 24).

Las escuelas estudiadas en el capítulo tres también exponen el perfil de sus alumnos/as, en el caso de la Escuela Formosa considera: *"la escuela espera alumnos que transiten una experiencia educativa significativa, que obtengan las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad, rescatando valores, afectos y todo lo que haga a una persona de bien"* (PEI Escuela Formosa, 2013: 6).

Con respecto al perfil del alumnado, desde la escuela Amadeo Jacques se expresa: *"como características generales son alumnos integrados socialmente, contenidos por sus familias, estudiosos, responsables, con buena predisposición para aprender, respetuosos de las normas de convivencia y de las autoridades. En su gran mayoría, tienen valores arraigados como solidaridad, autonomía, libertad, independencia, tolerancia y cortesía"* (PEI Escuela Amadeo Jacques, 2013).

En los establecimientos educativos, como en cualquier otra institución donde hay interacción entre sujetos, se establece un juego dinámico entre todos los miembros. En el caso particular de las escuelas se visualiza un juego de posiciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, como alumnado, docentes, padres, madres, directivos, personal no docente, etc., que va a tener características particulares según el contexto histórico, territorial, en el que está inserto cada uno.

En este juego cada actor tiene un posicionamiento en relación a otros sujetos, al rol que desempeña, etc. Desde sus posiciones como docente y alumnos/ hacen posible el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a la posición ocupada en determinado espacio, como puede ser una escuela concreta, los agentes irán construyendo un *habitus*, que siguiendo a Bourdieu se lo define como: *"(...) el sistema de disposiciones en vista de la práctica; constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas (...) precisamente porque el Habitus es aquello que hace que los*

agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu, 1987: 40).

Estos *habitus* según Bourdieu están en juego permanentemente en el ámbito educativo en el proceso de aprendizaje. Este proceso para autores como Avolio de Cols es entendido como: *“Enseñar y aprender constituyen procesos que interactúan”, pero al mismo tiempo, se refieren a dos procesos paralelos y diferentes que presentan características específicas que los distinguen. La enseñanza constituye un proceso específico, si bien se contempla con el aprendizaje y no puede subordinarse a dicho proceso, posee sus propias formas, elementos constitutivos y regularidades y tiene lugar en condiciones determinadas. La enseñanza constituye un sistema de acciones dirigidas hacia los alumnos; las acciones de alumnos y maestros están interrelacionadas. El aprendizaje no se logra solo por las acciones del maestro, sino, a partir de estas acciones e interacciones entre ambos protagonistas, alumnos y maestros, por lo tanto el aprendizaje no es un proceso unilateral sino que implica una ida y vuelta de intercambio entre docentes y alumnos/as”*(Avolio de Cols, 1996: 143). Entonces, según la autora mencionada, si bien la enseñanza y el aprendizaje son procesos que tienen características específicas, en ambos se da la interacción entre docentes y alumnos.

Teniendo en cuenta otra concepción de aprendizaje y enseñanza, extraída del Proyecto Institucional de la Escuela N°1-059 “Formosa”, vigente en el año 2013, se considera al *“aprendizaje como un proceso complejo, continuo de construcción de significados, que implica relacionar lo conocido con lo nuevo por conocer. Es siempre un proceso individual, pero exige la interacción con los pares, con el docente y con los contenidos. Como proceso interactivo, requiere de la confrontación de hipótesis y puntos de vista que generen conflictos socio-cognitivos capaces de movilizar la reestructuración intelectual”* (PEI Escuela Formosa, 2013: 40).

Por otro lado, la *“enseñanza es una práctica social que implica un proceso activo, reflexivo, creativo y crítico, a través del cual el docente realiza la mediación entre el objetivo de conocimiento y el sujeto que aprende, e implementa estrategias de intervención flexibles, capaces de adaptarse a las peculiaridades de cada momento, a*

las necesidades del alumno, a los requerimientos del contenido y a las intencionalidades pedagógicas” (PEI Escuela Formosa, 2013: 40).

Es evidente que este documento institucional considera con el mismo nivel de importancia al docente, al alumno y al contenido, y propone una interacción didáctica entre ellos. Distintas concepciones de la enseñanza; particularmente, la idea, la imagen, la representación que tenga el docente sobre la tarea de enseñar, se reflejará, en gran medida, en su manera de actuar. Es decir, incidirá en el papel que adopte en el aula, en las estrategias que aplique para transmitir el conocimiento, así como en la manera en que se vincula con los alumnos/as.

En un mismo sentido, retomamos una cita de Freire: *“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual -los argumentos de la totalidad - ya no rigen” (Freire, 1970; 90).*

2.5. Escuela rural y escuela urbana

Retomando el concepto de escuela como *“institución educativa que reúne a niños y jóvenes de diferentes culturas y origen social (...)”*, expuesto en el punto 2.2., el hecho de su ubicación territorial también la dota de características propias que diferencia a las escuelas ubicadas en zonas rurales de las ubicadas en zonas urbanas, donde los actores sociales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tendrán los mismos roles y funciones como educando y educadores, dotados de las características de la comunidad en donde está ubicada la institución educativa, para adaptar los contenidos teóricos a la realidad de los alumnos/as, y preparar a los niños y niñas para su mundo social.

Los conceptos de urbano y rural no se explican así mismos, sino que se describen en relación a otro. Lo mismo sucede con respecto al concepto de escuelas rurales y escuela urbanas. En un primer momento, mencionaremos características de lo rural y de lo urbano; luego avanzaremos en la descripción de la escuela rural y la escuela urbana; y por último, nos centraremos en la educación rural y en la urbana.

En primer lugar, lo rural está vinculado al campo, al trabajo en la tierra al aire libre; se caracteriza por tener baja densidad poblacional, largas distancias entre casas, pocos recursos institucionales y, en algunos casos, escasa presencia de servicios como luz, agua potable, etc. Además, hay una relación directa entre los miembros de la comunidad, un cara a cara, más allá de las distancias espaciales entre sus viviendas.

En este sentido, coincidimos con las caracterización que menciona Mores sobre lo rural, al considerar que este concepto es difuso e identifica a esta zona de la siguiente manera: *“baja densidad poblacional (cuya cantidad tampoco es generalizable, lo que es poco denso en China es bastante denso para Europa por ejemplo), actividad principalmente agrícola (aunque esta realidad viene cambiando), formas y usos sociales derivados del aislamiento (desde la preservación de lenguas autóctonas hasta un arraigo al grupo familiar), y una dificultad para acceder a bienes y servicios propios del mundo desarrollado, producto de barreras geográficas como la distancia”* (Read, 1999).

El adjetivo de lo rural expresa comúnmente lo contrario a lo entendido como urbano, que se asocia con la ciudad. En este sentido, una comunidad rural es aquel pueblo que se desarrolla en un ámbito rural alejado de los cascos urbanos. El concepto puede hacer referencia tanto al pueblo en sí mismo como a los actores que residen en él.

Una ciudad es un área con una alta densidad poblacional y cuyos habitantes, por lo general, no se dedican a las actividades agrícolas. Las ciudades presentan características como el predominio de las viviendas verticales y colectivas (los edificios), servicios públicos, fuerte presencia de instituciones públicas, semi públicas y privadas; además, se caracteriza por el anonimato de sus pobladores, y por la gran cantidad de personas.

Con respecto a los establecimientos educativos ubicados en cada una de las zonas mencionadas, estos también se impregnan de las características de la comunidad donde están insertos.

A la escuela rural, se la define como: *“aquella escuela ubicada en una región o zona rural. Sus características son: escaso número de profesores y alumnos, quienes muchas veces deben recorrer grandes distancias para concurrir a clases. Suelen contar*

con menos recursos educativos y edificios que las escuelas urbanas, para la enseñanza” (Real Academia Española: 2001).

Consideramos importante agregar datos estadísticos como aporte a la caracterización de los establecimientos educativos rurales del Departamento de Rivadavia. Para ello se incluyen los suministrados por el docente Juan Molina, quien en su ensayo *“Educación Rural” propuestas para el fortalecimiento del Sistema Educativo Rural del Departamento de Rivadavia*- expone: *“En lo netamente estadístico, en el Departamento de Rivadavia, existen 41 (cuarenta y uno) establecimientos educativos rurales, dentro del sistema formal de educación, en todos sus niveles, con una población estudiantil aproximada de 7.000 alumnos, significando estos datos un 61% del total de establecimientos y el 57,7% de la Población Educativa del Departamento”* (Molina, 2008: 8).

Por otro lado y en relación a lo expuesto, la escuela urbana es aquella que se ubica en una ciudad o zona urbanizada. Garantiza a sus alumnos, el acceso a saberes como prácticas y experiencias culturales para la realización integral de las personas. Cuenta con equipamiento edilicio y tecnológico y gran número de alumnos, docentes.

Se identifican las escuelas rurales como urbanas, con las mismas características de la zona a la que pertenece, con respecto al número de personas que habitan las zonas, las distancias entre vivienda e instituciones, las actividades laborales etc.

Con respecto a la educación, y retomando el punto 2.2, en el que se la entiende como aquel “proceso individual y social de transmisión de conocimientos, consolidación y creación de la cultura de una nación y de la comunidad y sus valores (...)”, puede afirmarse que la educación tanto en ámbitos rurales como en las ciudades, conserva su función de guiar y de formar a los ciudadanos.

La educación rural es un concepto difuso porque el mismo tema de la ruralidad es difuso. Podemos dar por sentado que eso que llamamos rural, que se construye a partir de la oposición al concepto de urbano- tiene características que le son particulares. En efecto, las escuelas de ámbitos rurales se constituyen en un lugar de referencia para las comunidades a las que pertenecen, por lo tanto la educación debe garantizar dar respuesta a las necesidades educativas de esas poblaciones, considerando el contexto particular de cada situación y promoviendo el

enriquecimiento del capital cultural de los alumnos. Al respecto, Molina considera: *“(...) por las condiciones de vida de estas comunidades, en un alto porcentaje, los niños y jóvenes que concurren a las escuelas rurales pertenecen a los sectores más pobres del sector, (...) la educación debe asentarse sobre un diagnóstico acabado del medio en que se aplica; se debe empezar desde abajo hacia arriba y desde dentro hacia fuera”* (Molina, 2008: 6).

El docente Juan Molina profesor en educación primaria, tras su experiencia de trabajo en escuelas rurales, considera que *“los sistemas educativos han reproducido contenidos culturales que no compatibilizan con la racionalidad de los pobladores rurales y, en segundo lugar, los contenidos culturales que transmite la escuela no han estado dirigidos a satisfacer las necesidades de aprendizaje que generan en la vida cultural, social y económica de las localidades rurales. De este modo, la escuela rural más bien ha colaborado a reproducir desigualdades que mantienen a los habitantes rurales en una condición de permanente marginación con respecto a la sociedad global”* (Molina, 2008: 4).

Es decir, frente a normas escolares que generalmente no consideran la realidad rural, a textos escolares pensados para niños urbanos y que, por lo tanto, no atienden a la cotidianeidad y la experiencia de los niños que viven en zonas rurales y el desafío que supone el trabajo del maestro, refuerza la necesidad de propiciar el desarrollo de habilidades y conocimientos que les permitan enfrentar creativa y críticamente las particularidades de su entorno rural, tal como lo expone la Ley de Educación N° 26.206 como uno de los objetivos de la educación: *“Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”* (art. 11 inc. 9).

2.6. Jornada extendida

En los establecimientos educativos urbanos tanto como en los rurales, desde hace 5 años, se implementa un programa denominado, en un primer momento, Doble Escolaridad, y actualmente “Jornada Extendida”. Si bien su aplicación no discrimina zonas, depende de la estructura edilicia de las escuelas; en los casos de las que tienen

doble turno con una matrícula elevada de alumnos/as por el momento no se implementa.

La misión que se propone el programa es: *“La consolidación de una escuela igualitaria, el principio de la universalidad e igualdad supone construir las condiciones materiales, pedagógicas y didácticas necesarias para que todos los niños y niñas puedan apropiarse de los saberes que la escuela les ofrece. La organización de otros espacios de aprendizaje para efectivizar la transmisión de los saberes propuestos en los diseños curriculares para habilitar el abordaje de nuevos saberes”* (DGE, 2013).

En este último año, están incluidos en Jornada Extendida los/as alumnos/as de sexto y séptimo grado, con talleres orientados a reforzar los conocimientos incorporados en la currícula. Además, Vollmer defendió la medida al destacar que *“no intentamos que a la mañana sea una escuela y a la tarde otra, sino que el proceso educativo que se inicia a la mañana se complementa y refuerza a la tarde. También todos los días hay un bloque donde se enseña a los niños a estudiar y organizarse”* (DGE, 2013).

A la hora de seleccionar los talleres que se aplican en cada escuela, los directivos deben tener en cuenta la realidad de su comunidad educativa, la cotidianidad de los/as alumnos/as, su entorno familiar y comunitario para que los resultados del programa sean efectivos, y de esta forma alcanzar nuevas y mejores condiciones para el logro de aprendizajes, para fortalecer los aprendizajes adquiridos de los niños, y ampliar el universo cultural, ofreciéndoles diferentes actividades que sean relevantes en su entorno socio-comunitario, rescatando las tradiciones y culturas regionales, y contribuyendo a su inclusión social y cultural.

Los objetivos que se propone el programa son:

- Generar nuevas y mejores condiciones para el logro de aprendizajes relevantes y significativos para las niñas y los niños que cursan la educación primaria, a fin de promover trayectorias educativas continuas y completas, así como de mejorar el carácter propedéutico del nivel con respecto a la educación secundaria obligatoria.
- Fortalecer los aprendizajes de los niños que transitan los últimos años de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria.

- Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades relacionadas al arte, al juego, al deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras relevantes en su entorno socio comunitario, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios contribuyendo a su inclusión social y cultural.
- Renovar tiempos, espacios y dinámicas escolares. La reorganización del uso de espacio físico como así también la renovación de los modos tradicionales de estar en la escuela posibilita el despliegue de nuevas estrategias de trabajo con los alumnos y entre los mismos docentes. En este sentido, un tiempo escolar distinto convoca a diseñar un mayor aprovechamiento de los recursos y un movimiento de adaptación de todos los que habitan la escuela en función de una nueva propuesta (DGE).

Por último, la titular de la cartera de Educación de la Provincia de Mendoza, explicó que: *“La doble escolaridad y la jornada extendida tienden a generarle a los alumnos esa sensación de que ellos pueden. Ellos pueden aprender, estudiar, rendir y por lo tanto pasar de grado”* (Abrille de Vollmer, 2013).

2.7. Participación Infantil. Concepto

Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en 1989, se han promovido experiencias de participación infantil en diferentes entornos geográficos y en distintos ámbitos sociales y políticos. Han sido, sobre todo, las entidades locales las que más se han esforzado en poner en marcha y difundir experiencias de participación social de los más pequeños. Pero no todo lo que se difunde como participación infantil puede considerarse como una práctica adecuada.

Qué entendemos por participación infantil: *“Un proceso en el que niños, niñas y adolescentes abordan con otras personas de su entorno temas que afectan a sus condiciones de vida individuales y colectivas. Los participantes interactúan respetando la dignidad de los demás, con la intención de alcanzar objetivos compartidos. A lo largo*

del proceso, los chicos y chicas experimentan que están desarrollando un papel útil en el seno de la comunidad" (Aranda y otros, 2010: 2).

Desde nuestra perspectiva entendemos a la participación como las posibilidades que tienen niñas y niños de decidir y tomar responsabilidades en el ámbito escolar y en otros ámbitos de su vida cotidiana, en actividades relacionadas con la formación, la recreación, el deporte, y su vida en general. Significa concretamente poder decidir, opinar y ser escuchado, tener la posibilidad de ser tenidos en cuenta por los adultos y por sus pares.

Pero tener este derecho (el de participar) no significa poder llevarlo a cabo, existe en nuestro país la intencionalidad de darle aval a los derechos de los niños/as, pero, nos atrevemos a afirmar que aún queda un largo camino para hacerlos efectivos en la práctica. Las leyes están, pero se cumplen a medias.

Un ejemplo de esto, es que ningún niño/a formó parte en la elaboración de los escritos que le dieron origen a sus derechos. Y si nos adentramos en el seno familiar, podemos ver claramente la forma en que percibimos a nuestros hijos: ellos son "nuestros" "no son vistos como iguales o diferentes. Aún queda mucho por recorrer para que los veamos como auténticos "otros". Estamos convencidos de que cualquier proyecto para democratizar la sociedad pasa necesariamente por el trabajo con la familia y la escuela y que debe ocuparse del reconocimiento del otro y la construcción colectiva de normas que regulan la convivencia social.

2.8. Concepciones sobre la Participación de los niños en Argentina. La Ciudad de los Niños. Rosario

Actualmente en nuestro país, existe un proyecto en vigencia que se llama: "Ciudades Amigas de la Infancia". Se constituye como una iniciativa orientada a apoyar y premiar a todos aquellos entes locales que trabajen en favor del cumplimiento de los principios contenidos en la Convención sobre los Derechos de Niños y Niñas especialmente, los relativos a la participación infantil real y efectiva.

"La presente guía pretende orientar a las administraciones locales como referentes más cercanos a los ciudadanos niños y niñas y a todas las personas

implicadas en el trabajo a favor de la infancia con instrumentos básicos para iniciar, potenciar e instrumentalizar sus acciones para promover la participación de sus ciudadanos más jóvenes” (Aranda y otros, 2010: 2).

A través de este proyecto, niños y niñas de Rosario, Argentina, intervienen activamente en el diseño y mejoramiento de la ciudad que habitan y recorren a diario. Los Consejos de niños y niñas son los espacios primordiales de participación que el proyecto ofrece para lograr que la mirada de la niñez intervenga en el proceso de transformación de la ciudad.

Se busca desde distintos espacios dar lugar a la voz de la infancia, haciendo valer el derecho que tiene a expresarse y ser escuchada, además se posibilita al conjunto de la ciudadanía enriquecer el entramado urbano a partir de la mirada de estos ciudadanos tan particulares.

Esta propuesta, inspirada en las ideas del pedagogo italiano, Francesco Tonucci, da un paso más allá de la intención de gobernar para los niños y las niñas, creando condiciones para la participación y construcción democráticas, que permitan gobernar junto a ellos.

¿Cómo se trabaja? A través de un equipo de trabajo interdisciplinario y voluntarios que despliega diferentes propuestas lúdicas que les permite reflejar el sentir de niños y niñas.

En este espacio real de participación infantil que existe en nuestro país, los niños/as tienen la posibilidad de interactuar con sus pares y de ser tratados como verdaderos ciudadanos, personas de derechos, donde su opinión vale y es tenida en cuenta para la transformación social de su ciudad.

Para hacer efectiva la participación en este proyecto, se han establecido algunos criterios generales y reglas a tener en cuenta:

- Hablar y escuchar: poner a los niños/as en primer lugar, en el lugar de protagonistas, darles la palabra y la oportunidad de expresar libremente sus opiniones y pensamientos, tratar de comprenderlos y tener la firme voluntad de tener en cuenta lo que dicen.

- Incitar el diálogo: significa potenciar el compromiso y el consenso, en cuestiones que les afecten a ellos y a la sociedad.
- Garantizar la continuidad y renovación de los representantes: se trata de integrar acciones y llevar adelante un proyecto educativo global, que contemple una renovación adecuada de niños/as para que muchos de ellos participen.
- Formular propuestas concretas de trabajo y horizontes de actuación acordes con la percepción temporal de los niños/as: se trata de no hacer generalizaciones tan abstractas, sino dar la posibilidad de lograr metas concretas y a corto plazo.
- Entender: la participación debe darse en el marco de una comunicación interpersonal e inter grupal, un proceso donde grandes y chicos exponen sus percepciones libremente.
- Abrir cauces de comunicación y difusión: para que estas experiencias sean multiplicadoras y puedan transmitirse a otros niños/as y adultos en un intercambio enriquecedor.

Para alcanzar distintos niveles de participación infantil y lograr promover este derecho fundamental, los niños/as deben:

- Estar informados, porque la información es poder, y todos necesitan este nivel para poder participar en algo.
- Ser consultados, porque la opinión de los niños/as debe ser requerida en forma activa, regular y abierta.
- Dialogar decisiones, en la participación responsable, se discuten y se tienen en cuenta diferentes opciones y el porqué de las decisiones tomadas.
- Negociar y alcanzar consenso, no todas las decisiones hacen felices a todos, por eso se deben bajar las aspiraciones para lograr un consenso equitativo.
- Aceptar y respetar las decisiones de niños y niñas, hay que aceptar la autonomía de cada persona de acuerdo a su edad.

2.9. Participación infantil en el Ámbito Escolar. El Consejo de niños y Adolescentes

Teniendo en cuenta el marco internacional, la Convención de los Derechos del Niño promulgada en 1989, a nivel nacional la Ley 26061 “De Protección Integral de los Derechos del Niño/a”, y la ley provincial N° 6354 del Niño y del Adolescente, es que surge en Rivadavia la inquietud de impulsar estos derechos, ya que consideran que los niños, niñas y adolescentes son una realidad latente y presente que insta a la reflexión a los decidores políticos, y a las organizaciones sociales y jurídicas. Este municipio, sensible a los temas de la infancia, contempla en su Ordenanza N° 3428 la creación de un Consejo Departamental de la Niñez, en su artículo 2, inciso a) dice: “El Consejo constituido por la presente, tendrá los siguientes objetivos: la protección integral del niño/a y del adolescente, comprendiendo a todas las personas que no hubieran alcanzado la mayoría de edad”.

El Consejo nace como consecuencia de la concepción de los niños y niñas como sujetos de pleno derecho. Luego de realizar un diagnóstico en el departamento, que determinó la no existencia de circuitos de participación infantiles, es que la Lic. Valeria Muñoz y el equipo de Niñez y Adolescencia, deciden reformular la propuesta de la Ordenanza 3428 ya que en ningún lugar se nombra la participación directa y efectiva de los niños/as. En el artículo 3, por ejemplo, incisos a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll menciona los integrantes del consejo y ninguno de ellos es un infante, todos son representantes de diversas instituciones que trabajan con la niñez y otras afines al tema.

Se crea la Ordenanza N° 4467 que le da origen al Consejo Departamental de Infancia y Adolescencia, y que en la actualidad funciona con algunas modificaciones.

Lo más relevante para la elaboración de este proyecto fueron las siguientes consideraciones:

- La condición del niño/a como sujeto de derechos.
- El derecho indeclinable que tiene el niño/a a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta.

- El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en el ámbito familiar, social y cultural; su edad, grado de madurez y demás condiciones personales.
- Que se debe garantizar el interés superior del niño/a (Ver ley 26061).
- Que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a asociarse libremente con otras personas, con fines sociales, culturales, religiosos, recreativos, políticos, laborales, etc.
- Que el mecanismo de participación directa se realice mediante la representación de centros de estudiantes de escuelas primarias y secundarias del departamento.
- Por ello, se modifican el artículo 1º, 2º, 3º y 8º de la ordenanza N° 3428/96 que quedan de la siguiente manera:
 - Artículo 1º: Créase el Consejo Departamental de Infancia y Adolescencia.
 - Artículo 2º: Los objetivos serán: a), b) y c) ídem Ordenanza N°3428; d) ejercer mecanismos de comunicación que desarrollen el diálogo y las discusiones entre niños, niñas y adolescentes, la sociedad civil y entidades gubernamentales; e) promover medidas oportunas para garantizar el ejercicio y continuidad en la ejecución de las propuestas elaboradas y diseñadas.
 - Artículo 3º: Se agrega un representante por cada centro de estudiantes de las escuelas primarias y secundarias del departamento.
 - Artículo 8º: Se solicita al municipio que se asigne una partida de dinero para garantizar el funcionamiento del proyecto, así como espacio físico que corresponda para tal fin.

¿Cómo funciona el Consejo de Niños y Adolescentes? Es un espacio específico para la participación activa en la vida de un municipio. Se trata de espacios de diálogo y reconocimiento de las demandas e iniciativas de los niños/as y adolescentes, que encuentran su fundamentación en un concepto de ciudadanía, igualdad, derechos y protagonismo, donde ser niño/a es sentirse capaz de transformar la realidad.

Entre sus principales objetivos, está la tarea de constituirse como un órgano de toma de decisiones.

Está compuesto por niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años, que asistan a escuelas primarias o secundarias de Rivadavia y que son elegidos en forma democrática por sus compañeros. Además cuenta con un representante del Concejo Deliberante del departamento, personal técnico del Equipo de Niñez y Adolescencia de la Municipalidad y representantes de OSC afines a la temática.

El 20 de noviembre de 2009 se constituye formalmente el Consejo ante autoridades municipales, departamentales y representantes de todas las escuelas de la zona. En el año 2010, comenzaron a realizarse talleres en todos los establecimientos educativos, sumando niños/as y adolescentes que se interesaron por la propuesta y decidieron participar.

Al cabo de unos meses el proyecto estuvo en pleno auge, lográndose que el Consejo se reuniera una vez por mes con diferentes grados de participación y los altibajos propios de un proyecto en su inicio. Al principio los integrantes se interesaron por cuestiones relacionadas a la caridad y la solidaridad y llevaron a cabo acciones como:

- entrega de ropa a familias de bajos recursos del departamento.
- Organización de un campeonato de fútbol inter escolar con el objetivo de recaudar mercadería para entregar al Hogar “Los Carrizales” donde se albergan niños y niñas con medidas de protección del juzgado.
- Luego se abocaron a tareas como el reciclaje y actividades relacionadas al cuidado del espacio público y el medio ambiente:
- Pintaron y renovaron juegos en las plazas distritales.
- Organizaron eventos como bicicleteadas y encuentros de murgas y bandas locales con el fin de promover la solidaridad, la cooperación y la participación de la comunidad.

Con el paso del tiempo, la participación se hizo más irregular y los representantes se fueron renovando. En el año 2013 se determinó desde la DGE que

los niños no tenían más autorización para salir del establecimiento en horario escolar y esto constituyó una gran traba para la continuidad de proyecto, que sólo pudo funcionar con las escuelas secundarias y los centros de estudiantes, ya que los encuentros se realizaron en horario extra escolar. Se creó la “Asociación de Centros de Estudiantes” y se elaboró un estatuto que funciona en la actualidad.

Capítulo 3.

Las comunidades educativas: casos de estudio

3.1. Introducción

El capítulo que se expone a continuación pretende aportar una descripción de las comunidades educativas de la zona Rural, “Escuela Amadeo Jacques”³ y de la Zona Urbana “Escuela Formosa”⁴, teniendo en cuenta su historia, sus actores sociales; sus roles, Misión y Objetivos de las escuelas; Proyectos; etc. Además, se intenta describir brevemente algunas características de las familias estudiadas, tales como: tipología, composición, etc. Estos datos enriquecen el análisis, permitiendo realizar similitudes y diferencias, y aportando elementos importantes de ambas zonas, para el estudio de investigación.

3.2. Caracterización de familias en Rivadavia

La familia como núcleo de socialización primaria y unidad básica de organización de la sociedad, es compleja y contradictoria, dado que es producto de múltiples determinaciones, dependientes del contexto socio-político y cultural en el que se halla inserta. Ha sufrido muchos cambios en los últimos cuarenta años en la Argentina.

La tradicional familia nuclear compuesta por la pareja conyugal y sus hijos, unidos por los clásicos vínculos de alianza y de sangre, coexiste en la sociedad actual con otros tipos de familias. Esto ha complejizado aún más las relaciones sociales y sin duda las interacciones entre padres e hijos se han visto afectadas por estos cambios socio culturales.

Se considera que la familia moderna es básicamente compleja porque ha sufrido transformaciones con respecto a sus funciones tradicionales como la de organizar la convivencia entre los miembros, la sexualidad y la procreación. Estas son transformaciones que nos muestran nuevas configuraciones de los lazos familiares. Como lo menciona Barg: *“La familia es una organización grupal, producto de múltiples relaciones, donde existe un vínculo afectivo perdurable que permite diseñar un*

³ Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imagen 1.

⁴ Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imagen 2.

proyecto biográfico conjunto. La tarea del grupo consiste en la reproducción social y de la vida según funciones y roles” (Barg, 2009: 62).

En Mendoza y en Rivadavia la familia es atravesada por todos estos cambios. Particularmente la comunidad urbana está más expuesta al consumismo y a las consecuencias de la post modernidad: la mujer se ha incorporado al mercado de trabajo, delegando las funciones domésticas y de crianza de los hijos a agentes externos como guarderías, niñeras, etc. Esto no es tan frecuente en la zona rural donde la crianza de los hijos es delegada a otros miembros de la familia como tíos, abuelos, etc. Y donde aún la familia tradicional es la tipología más frecuente en la zona. Estas nuevas formas de crianza, impactan inevitablemente en la conformación de la identidad de los niños/as y en la percepción que tienen de su familia. En este sentido, los alumnos que concurren a la escuela Formosa, provienen de familias más disgregadas, con comportamientos más individualistas, que realizan actividades fuera de su jurisdicción, lo cual influye en su sentido de pertenencia y arraigo a su barrio.

Por su parte, los alumnos de la escuela Amadeo, son alumnos más integrados socialmente, donde el soporte fundamental es la comunidad que le da sentido e identidad a sus miembros.

3.3. Escuela Nº 1-483 “Amadeo Jacques” (PEI 2013)

3.3.1. Reseña histórica

La escuela Nº 1-483 Amadeo Jacques, se encuentra ubicada en calle Cerro Overo s/n del distrito Los Campamentos, departamento de Rivadavia, a 70 km aproximadamente de la ciudad de Mendoza.

Fue creada el 16 de junio de 1959, cuando los censos determinaban la necesidad de crear una escuela en Los Campamentos, según consta en los relatos de los historiales. Este había sido un largo sueño del Sr. Enio Calzetti, quien desde sus inicios brindó apoyo a la institución.

El espacio donde se habían dictado clases hasta el momento era el Club Argentino. Al año siguiente se inauguró el nuevo edificio escolar, donado íntegramente el terreno y edificio por el Sr. Enio Calzetti.

En el año 1977 el edificio se vio seriamente afectado por un sismo y comenzaron las gestiones para lograr la construcción del actual establecimiento, que fue inaugurado en 1983.

En el año 2009 se creó un salón de usos múltiples donde funciona el comedor escolar y diversas actividades que organiza la escuela.

3.3.2. Misión y Objetivos de la escuela

Sus principales objetivos son los de la Educación General Básica⁵, por mencionar algunos:

- Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción, y la igualdad en la calidad y el logro de los aprendizajes.
- Favorecer el desarrollo personal y social para un desempeño responsable comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos y respetuoso de los demás.
- Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos.

Además, se pretende *“garantizar la atención a la diversidad de un ser integral, que tiene diversas necesidades, diferentes ritmos de aprendizaje, variadas formas de acceder al conocimiento del mundo que lo rodea y con el que interactúa. Pretendemos que pueda relacionarse con sus pares, con los adultos y con la sociedad en general brindándole las herramientas básicas para que se comuniquen, con la responsabilidad de hacer valer sus derechos y concretar sus deberes como niños/as y adolescentes provenientes de un ámbito rural”* (PEI Escuela Amadeo Jacques, 2013).

También, es importante destacar, que entre sus objetivos también se pretende que el niño/a adquiera capacidades y destrezas para recrear su cultura y trabajar, todo

⁵ Ver capítulo 2, Escuela Argentina.

esto respetando los saberes previos del alumno, su juicio crítico, su forma de interactuar, de reflexionar y de producir conocimiento.

Toda esta concepción del alumno, se sustenta en el proceso de aprendizaje y enseñanza⁶.

3.3.3. Características de la comunidad⁷

La escuela está ubicada en una zona rural, a sus alrededores se encuentran tres importantes barrios: Lencinas, Petifour y Sagrada Familia. La comunidad cuenta también con un Centro de Salud, una Subcomisaria, un Registro Civil, una Capilla y el Club Argentino. Se encuentra rodeada de grandes viñedos y frutales, que conforman la fuente de trabajo de los vecinos que forman parte de la comunidad educativa de la escuela.

Es una comunidad netamente rural, con características socio-económicas particulares, donde según un relevamiento realizado por la escuela a principios del año 2012; 231 padres tienen primario completo; 80 primario incompleto; 34 con secundario incompleto; sólo 14 lo tienen completo , 2 con terciario incompleto, 2 con completo y sólo 2 padres no tienen ningún tipo de escolaridad. La mayoría de las madres son amas de casa (162), cinco de ellas son jefas de hogar y el resto (23) se dedican a variadas actividades como: empleadas domésticas, estudiantes, docente y comerciante.

En cuanto a los padres de esta comunidad, podría decirse que la mayoría se desempeña como Obrero Rural (119), otra porción es comerciante o empleado (36) y el resto (5) se dedica a diversas actividades como: docente, jubilado, trabajador por cuenta propia; y sólo 2 de ellos se encuentran desocupados.

⁶ Ver capítulo 2, Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

⁷ Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imágenes 3 y 4, 5 y 6.

3.3.4. Características de la escuela

Escuela: Nº 1-483 "Amadeo Jacques"

Turno: Mañana y Tarde.

Dirección: Cerro Overo s/n Los Campamentos, Rivadavia.

Zona: 40 por ciento.

Ámbito: rural

Matrícula: 346 alumnos.

Plan funcional: con situación de revista: 46 personas: titulares, traslados transitorios, suplentes, cambios de funciones, celadores refuerzo y administrativos.

Sección 27: Rivadavia.

Inspectora Técnica y Equipo Directivo: Directora Titular, Vicedirectora y Secretaria.

3.3.5. Diagnóstico

Este es el diagnóstico que se realizó durante el año por las docentes del establecimiento. El objetivo fue evaluar el rendimiento de los alumnos en diferentes materias, y las propuestas realizadas por las maestras para mejorar la calidad educativa de los alumnos, así como el incentivo y estímulo brindados para favorecer el paso de los alumnos por la institución escolar.

Siguiendo la línea de lo evaluado por las docentes de la Escuela Amadeo Jacques, se observa que la mayor dificultad de los alumnos se presenta en el área de Lengua, Matemática e inglés. Se han implementado diversas estrategias (charlas, talleres, apoyo en jornada extendida) para incentivar a los alumnos con dificultades en estas áreas, lográndose resultados satisfactorios.

De acuerdo al análisis F.O.D.A. realizado en la comunidad educativa, padres y alumnos, existen muchas más fortalezas que debilidades.

3.3.6. Perfil del alumno; normas de convivencia

De acuerdo a las normas de convivencia elaboradas por Docentes, Padres y Alumnos, algunas consideraciones son:

- Trabajar en un clima confortable, cómodo, higiénico, y humanamente agradable.
- Participar de todas las decisiones institucionales que atañen a la escuela.
- Conocer la normativa vigente.
- Respetar los horarios de la escuela.
- Ser respetuosos con los compañeros.
- Acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diálogo permanente entre todos los involucrados.
- Ser atendidos en todas las situaciones que lo requieran.

Con respecto al perfil del alumno de la escuela Amadeo Jacques⁸, podemos argumentar que, como características generales son alumnos integrados socialmente, contenidos por sus familias, estudiosos, responsables, con buena predisposición para aprender, respetuosos de las normas de convivencia y de las autoridades. En su gran mayoría, tienen valores arraigados como solidaridad, autonomía, libertad, independencia, tolerancia y cortesía.

3.3.7. Proyectos

Este punto es relevante para nuestra investigación porque los proyectos muestran las prácticas de la escuela, los puntos en que se pone el énfasis, a partir de estos se puede también vislumbrar si hay participación, en qué sentido es: ¿se refiere una problemática o a varias? Los proyectos nos permiten ver las ideas que se persiguen en la escuela, a qué actores de la institución se incentiva a participar, de qué

⁸ Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imágenes 10 y 11.

manera, con qué objetivos se busca esa participación y todo aquello que subyace al discurso de las docentes, padres y alumnos⁹.

Los proyectos que se trabajaron en la escuela, en el año 2013 fueron:

1. “Trabajando juntos podemos cambiar el mundo”: es un proyecto orientado a la elaboración de normas que regulen la convivencia de todos los actores en el establecimiento. Incentiva a la participación de los alumnos, padres y docentes, porque promueve el diálogo entre los actores, para generar acuerdos en el aula. Este es el eje de la participación infantil: el diálogo, el consenso, ser oído, ser respetado.
2. “Intensificación, apoyo y recuperación institucional”: con el objetivo de recuperar a los alumnos en materias que les son dificultosas a través de Jornada Extendida.
3. “Escuela de Capacitación del agua”: con experiencias prácticas de cómo potabilizar el agua, y charlas sobre la importancia del cuidado de este recurso y sobre enfermedades de transmisión hídrica. Esto también implica conocimiento de la comunidad educativa (fundamentalmente docentes y alumnos) y supone un involucramiento, una toma de conciencia, lo cual significa incentivar la participación de todos y en el marco del interés de la tesis, la participación de los alumnos; una participación desde el conocimiento, y entonces una participación responsable, crítica (en el sentido de alejada del sentido común porque depende del conocimiento científico y técnico que se les brinda).
4. “Lengua extranjera” para el aprendizaje del idioma inglés en escuela primaria.
5. “Comisión de aplicación del laboratorio de Ciencias”: con capacitaciones para los docentes en el manejo y aplicación del equipamiento de ciencias.
6. “Paseamos por nuestra ciudad en bicicleta”: se organizó una bicicleteada con alumnos y docentes para recorrer lugares emblemáticos de Rivadavia. Lo que se busca con esto, primero el conocimiento del territorio por parte

⁹ Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imagen 12.

de la comunidad educativa, luego su participación, su cuidado, su compromiso para con ese territorio del que los alumnos y docentes son parte, para incentivarlos a ayudar a construir cotidianamente un espacio mejor donde vivir.

7. “Prevención y Detección precoz en zonas rurales”: en coordinación con la Escuela “ María Angélica de Catena” se acerca los recursos humanos de la Educación Especial a la Escuela Común Rural para detectar tempranamente dificultades de aprendizaje, motoras, sensoriales, etc., con el objetivo de sostener a los alumnos en su contexto. Esto claramente está relacionado con el tema de los derechos educativos del niño/a: derechos en cuanto a la asistencia a la escuela, en cuanto a la permanencia en el sistema educativo; y también, derechos en un sentido más general, en cuanto a su salud, sus capacidades individuales, su inclusión social, su no discriminación, etc. Retomando lo explicitado en la ley 26061, este proyecto claramente cumple con el artículo tres: *“Se entiende por interés superior, la máxima satisfacción integral y simultánea de los Derechos y Garantías reconocidas en esta ley; debiéndose respetar su condición de sujeto de Derecho”*(Art. 3).

3.4. Escuela Nº 1-059 “Formosa” (PEI 2013)

3.4.1. Reseña histórica

La Escuela Nacional Nº 21 fue creada el día 6 de agosto de 1906. Se instaló en principio en el edificio de propiedad del Sr. Juan Luis García ubicado en la calle San Isidro de la Villa de Rivadavia, siendo director Juan Luis García. En 1908 fue trasladada a la casa del Sr. Pedro Videla actual propietario del Sr. Moisés Nassif situada en la misma calle donde funcionó hasta el 31 de julio de 1947 en que pasó a ocupar el edificio del Sr. Francisco Pippi, donde se ubica actualmente. Se inaugura el edificio que el Ministerio de Obras Públicas de la Nación, cumpliendo con el Plan Quinquenal de Gobierno, ordenó construir en el terreno del Consejo Nacional de Educación.

Al crearse esta escuela, y durante muchos años, fue designado Encargado Escolar el Sr. Modesto Gaviola, Jefe Político e Intendente Municipal de este Departamento. La ceremonia inaugural se realizó el 17 de setiembre de 1950.

En este lugar que hoy ocupa el edificio de la Escuela y sus adyacencias existía hace muchos años un enorme médano, por lo que estos terrenos eran altos. Al cultivar la tierra los médanos desaparecieron pero no así el nombre de: “El Alto”. Es por ello que generalmente se llama al lugar “El Alto”, e incluso la comunidad la llama “Escuela del Alto”.

El 19 de junio de 1978 pasó a jurisdicción provincial, y a partir de 1980 pasó a llamarse Escuela 1-059 “Formosa”. La comisión cooperadora donó una parte de superficie para la construcción de la Escuela Nº 4-094 “Félix Pesce Scarso”.

En el año de su fundación, 1906; la escuela contaba con 27 alumnos inscriptos. En la actualidad tiene una matrícula de 643 alumnos y 28 secciones de grado.

3.4.2. Misión de la escuela

La misión de la escuela puede resumirse en algunos objetivos que busca construir una escuela democratizadora, donde todos puedan aprender, empleando estrategias para que los niños/as puedan construir sus aprendizajes, posibilitando su desarrollo integral, en un clima escolar favorable, respetuoso y responsable donde se hagan cumplir los derechos y obligaciones, logrando una escuela inclusiva, exigente y de calidad.

3.4.3. Objetivos

En vinculación con la Misión de la escuela arriba explicitada, los objetivos establecidos por la comunidad educativa para la Escuela Formosa, se encuentran plasmados en su Proyecto Institucional, y mantienen una estrecha vinculación con los objetivos de la Educación General Básica¹⁰, así como también con los derechos expuestos en las leyes 26.061 y 26.206¹¹. Algunos de estos objetivos son:

- Lograr que los alumnos aprendan lo que tienen que aprender en un clima escolar favorable y respetuoso.

¹⁰ Capítulo 2: Perspectiva Teórica Adoptada: Escuela Argentina.

¹¹ Capítulo 5: Aspecto Metodológico y Técnicas de Investigación: Caso de Estudio: dos Escuelas.

- Promover la participación activa de los miembros de la comunidad educativa.
- Implementar estrategias para prevenir el fracaso escolar con apoyo de otras instituciones.
- Integrar y trabajar la diversidad.
- Lograr el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables y programados.

Educación de calidad es comprometerse con:

- Objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados que visualicen y en el PEI (Proyecto Institucional), permitiendo lograr que los alumnos adquieran capacidades como: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a aprender; contando con recursos humanos y materiales suficientes y acorde a las necesidades, comprometiendo la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- La atención a la diversidad y buscando la equidad, tomando en cuenta la desigualdad, situación de los alumnos, brindando apoyo especial a quienes lo requieran para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible.

3.4.4. Características de la comunidad¹²

El edificio de la escuela Formosa está ubicado en la Zona Urbana del departamento de Rivadavia, a sus alrededores se encuentran los barrios: Mutual Cuyo 1,2 y 3, Barrio Formosa, Petrolero, Democracia, Nueve de Julio, Cipreses.

Las Instituciones con las que cuenta la comunidad no están en los barrios mencionados, la población tiene que concurrir a instituciones que se encuentran en las zonas más céntricas del departamento, y son compartidas por personas que provienen de distintas partes de la Ciudad.

¹² Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imágenes 7, 8 y 9.

En cuanto a las instituciones u organizaciones que concurre la población: Hospital Saporitti, Comisaría 13, Parroquia San Isidro Labrados, Iglesia Adventista, el poli Deportivo (donde se practica futbol, rugby, basquetbol, entre otros), Municipalidad de Rivadavia, sedes de varias obras sociales, Registro civil, Terminal de ómnibus, etc.

El alumnado proviene de familias de nivel socio- económico medio. En cuanto a la ocupación de los jefes y jefas de hogar, en su mayoría son: obreros, empleados, profesionales, trabajadoras del servicio doméstico, comerciantes, trabajadores independientes, amas de casa.

Se pueden identificar algunas problemáticas específicas en cuanto al entorno familia del alumnado (aunque éstas no se dan en todas las familias) como:

- Familias numerosas e incompletas, de escasos recursos económicos
- Familias con diversas conformaciones del grupo familiar
- Padres y madres con jornada de medio día de trabajo
- Algunos alumnos con problemas de necesidades básicas insatisfechas

Teniendo en cuenta las características de la población que concurren al establecimiento, es que la institución educativa que reúne niños/as y jóvenes de diferentes culturas y origen social afirma: *“Pretendemos garantizar la atención a la diversidad de un ser integral, que tienen distintas necesidades, diferentes ritmos de aprendizajes, variadas formas de acceder al conociendo del mundo que lo rodea y con el que interactúa. Pretendemos que pueda relacionarse con sus pares, con los adultos y con la sociedad en general, brindándole las herramientas básicas para que se comunique, con la responsabilidad de hacer valer sus derechos y concretar sus deberes como niños y adolescentes provenientes de un ámbito urbano”* (PEI Escuela Formosa, 2013: 40).

“En el aspecto pedagógico pretendemos que adquieran capacidades y destrezas que le permitan recrear la cultura, el trabajar, convivir con los demás y continuar aprendiendo, promoviendo aprendizajes personal y socialmente significativos, desde el

respeto de los saberes previos, la interacción, la formulación de hipótesis, la reflexión, el análisis y el juicio crítico” (PEI Escuela Formosa, 2013: 40).

3.4.5. Características de la escuela

Consideramos importante citar algunos datos que reflejen a la institución, en cuanto a su estructura, como su ubicación, población que concurre a la misma, entre otras características, para tener una imagen más real de la Escuela seleccionada para nuestra investigación que se encuentra situada en zona Urbana. Escuela: N° 1-059 “FORMOSA”:

Dirección: Chañar s/n de Ciudad de Rivadavia.

Zona: 20 por ciento.

Turno: Mañana y Tarde.

Ámbito: urbano

Matrícula: 669 alumnos.

Plan funcional: con situación de revista: titulares, traslados transitorios, suplentes, cambios de funciones, celadores refuerzo y administrativos.

Sección: 27 de Rivadavia.

Inspectora Técnica y Directora Titular y Vicedirectora.

3.4.6. Diagnóstico

Consideramos adecuado incluir las estrategias que sugieren docentes, para trabajar en el año vigente, ya que nos permiten identificar hacia donde apuntan en la formación del alumnado, cuales son las áreas que consideran importantes trabajar. Las estrategias que plantean pueden ser elementos importantes en nuestro análisis.

A partir de un abordaje integral (plasmado en su proyecto institucional) de: Organización Institucional, Gestión Áulica, Trabajo Colectivo de los Docentes, Equipos de Apoyo y Orientación de la Escuela Formosa, identifican situaciones que demandan estrategias didácticas en los saberes menos logrados en cada Área, para fortalecerlas y

potencias resultados positivos. Acordar aprendizajes fundamentales que deben garantizar en cada grado.

- Renovar actividades implementando dispositivos de apoyo previo al cierre del trimestre, para reforzar a los alumnos con bajo rendimiento trimestral.
- Buscar momentos de reflexión y acuerdos al finalizar cada trimestre.
- Fortalecer el vínculo entre escuela y familia.

3.4.7. Normas de convivencia

La comunidad educativa (alumnos/as, maestras/os, profesores/as, celadores/as, familia, directivos) constituye un grupo humano que para funcionar necesita ponerse de acuerdo respecto de lo que “está bien” y de lo que “está mal”, así como respecto de la conveniencia de obrar de un modo u otro, recordando que lo que realice cada uno repercute en el grupo que lo rodea y en la comunidad educativa en general. Entonces, en este sentido cada uno es responsable del esfuerzo y fracaso del otro.

Perfil del equipo directivo: Este equipo deberá ser conocedor de la realidad institucional para interpretarla, proporcionar datos y criterios y formar conciencia crítica. Asimismo, acompañante en el proceso de capacitación de cada uno de los docentes capitalizándolos a favor del logro del Proyecto Educativo. Generador de climas de trabajo creativo, armónico, responsable, reflexivo, solidario y fraterno, con un claro sentido de misión compartida, asegurándose el mejoramiento continuo en el logro de metas comunes y en el sentido que marca la direccionalidad del proyecto.

Perfil del docente que necesita la escuela: el equipo de docentes debe ser guía y animador del proceso formativo de los alumnos y conducirlo con calidad académica. Deberá estar abierto y disponible para avanzar institucionalmente en un proceso de crecimiento continuo. En este sentido, es compromiso del docente:

- Tratar al alumno con respecto y cariño.
- Atender a la diversidad respetando el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Explicar nuevamente los temas cuando no hayan sido comprendidos.
- Dar a conocer a los alumnos los criterios e instrumentos de evaluación.

- Revisar los contenidos antes de una evaluación escrita.
- Entregar pruebas escritas en un lapso no mayor de tres días.
- Presentar a los alumnos y padres las planillas de seguimiento trimestral cuando lo soliciten.
- Controlar carpetas o cuadernos, trabajos prácticos o realizar autocorrecciones.

Perfil del alumno¹³: la escuela espera alumnos que transiten una experiencia educativa significativa, que obtengan las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad, rescatando valores, afectos y todo lo que haga a una persona de bien.

Perfil del egresado: un alumno, autónomo, con capacidad de utilizar herramientas obtenidas en la educación primaria, que le permita desarrollarse, recrear la cultura, trabajar, convivir y continuar aprendiendo. Será compromiso del alumno:

- Asistir regular y puntualmente a clases.
- Llamar por su nombre a los compañeros.
- Caminar y conversar en las galerías.
- Cuidar el mobiliario de la escuela.
- Respetar a los maestros.
- Respetar a los compañeros.
- Hablar en voz baja en el aula.
- Escuchar atentamente a los demás.
- Estudiar y hacer las tareas todos los días.

Rol de la familia¹⁴: la familia es la primera educadora de sus hijos, la escuela ha de ayudarlos en el ejercicio de su tarea. Los mismos deben procurar: fortalecer en sus hijos la autoestima, ayudarlos en su formación, mantenerse informados respecto del desenvolvimiento escolar, involucrarse en la vida institucional, acompañar al maestro

¹³ Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imágenes 13, 14, 15.

¹⁴ Ver Anexo 5: Imágenes de campo. Imagen 16.

en el cumplimiento de las Normas de Convivencia escolar. Los compromisos de los padres:

- Asistir a la escuela cuando directivos o maestros de la institución lo requieran.
- Interiorizarse mensualmente del seguimiento de sus hijos.
- Mantener dialogo fluido con sus hijos, analizando valores.
- Revisar carpetas y cuadernos diariamente.
- Firmar evaluaciones escritas.
- Revisar cuadernos de comunicaciones.

3.4.8. Proyectos

En la presente investigación, se mencionan los proyectos implementados en año 2013, por la comunidad educativa, considerando que los mismos pueden brindarnos datos importantes sobre el rol de los niños/as en la escuela, los medios de trasmisión de los derechos, las ideas de participación que se persiguen los adultos en la institución, entre otros. Nos permiten visualizar el perfil institucional hacia donde está orientado, ya sea la promoción, a la trasmisión de los derechos de los niños/as, o si solo trabajan problemáticas particulares, como así también la vinculación con la comunidad, la familia y otras instituciones.

Proyectos implementados por la Escuela Formosa:

1. "Tolerancia y no Violencia": proyecto orientado a lograr que el alumno reflexione sobre su propia conducta y manera de proceder con los demás, y de esta forma establezca un orden lógico de valores. Para su ejecución, del proyecto participan alumnos/as, docentes, padres y madres.
2. "Sobre Edad": de aceleración del segundo ciclo: incluye a alumnos que repitieron por lo menos dos veces.
3. "Tejiendo Redes de Inclusión": inclusión de una alumna para el desarrollo de habilidades y estrategias que posibiliten la inclusión lingüística en situaciones básicas de comunicación. Lo importante es que las personas sordas tengan acceso a un sistema de comunicación que les permita

desarrollar un lenguaje interno a través del cual apropiarse del mundo que los rodea (aquí se incentiva la participación de todos los miembros de la comunidad asegurando el respeto de las diferencias y entonces los derechos del niño/a...).

4. "Proyecto de Mejora": el proyecto tiene como objetivo promover la participación de los docentes de EGB 1 y 2, que les permita su aplicación en las prácticas áulicas".
5. "Escuela de Capacitación del agua": con experiencias prácticas de cómo potabilizar el agua, y charlas sobre la importancia del cuidado de este recurso y sobre enfermedades de transmisión hídrica.
6. "Reciclar: en coordinación con la Municipalidad de Rivadavia, mediante la recolección, clasificación de plásticos, traídas a la institución por los alumnos, de sus casa, o comunidad, con el fin de cuida el medio ambiente, y obtener recursos económicos destinados a las necesidades de la institución.

Capítulo 4.
Marco legal de la problemática en
estudio

4.1. Introducción

Cuando hablamos de participación infantil en el ámbito educativo, nos parece importante contextualizar legalmente nuestra investigación. De esta manera en el presente capítulo se pretende reconocer la trayectoria legal de la participación como un derecho de todos los niños y niñas de la Argentina, teniendo en cuenta la Constitución Nacional de este país, así como las leyes de educación y niñez.

Podemos afirmar que sin estas leyes, sin la adherencia de Argentina a los tratados internacionales, que permiten tratar a los/as niños/as como ciudadanos y ciudadanas, no se podría hablar de Participación Infantil como derecho de las niñas y niños, ya que gracias al contexto legal se está habilitado para llevar a cabo experiencias concretas de participación infantil, en todos los ámbitos sociales y, particularmente en las escuelas.

4.2. Constitución Nacional Argentina

La constitución es la principal Ley del Estado, denominada Ley Fundamental. En ella se encuentran las bases de nuestra organización como país y los principios básicos de convivencia en un Estado; y se reconocen todos los derechos que todos los argentinos poseen por el solo hecho de ser varones y mujeres: el derecho a vivir, a trabajar en condiciones dignas, a gozar de la libertad, de la dignidad, etc. Los contenidos de la constitución son comunes a todos los ciudadanos (sin distinción de género ni raza) y tienen por finalidad asegurar la libertad y la dignidad de las personas.

El Estado argentino adhiere a la Convención de los Derechos del Niño/a, por lo cual dicho tratado tiene jerarquía superior a las Leyes. En el año 1994, se incorporan las disposiciones de la Convención de los Derechos del Niño/a a la Constitución Nacional. Desde ese momento se han adaptado progresivamente a la misma las leyes nacionales y provinciales relativas a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Esta Ley Fundamental expresa en sus capítulos: "(...) su adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño/a; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía Constitucional, no deroga artículo alguno de la primera parte de esta

constitución y debe entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocida” (Constitución Nacional Argentina, Art. 75 inc. 22).

En sus capítulos se plantea que los principios, garantías y derechos reconocidos por esta Ley, no podrán ser alterados por las leyes que reglamenten su ejercicio y que las declaraciones, derechos y garantías que enumera la Constitución no serán entendidos como negación de otros derechos y garantías no enumerados (Constitución Nacional Argentina, Art 28, 33).

La constitución argentina adhiere a la convención, en la cual se plantea el reconocimiento de los niños/as como ciudadanos. Desde ese momento se han adecuado las Leyes Nacionales y Provinciales, específicamente la Ley 26.061 de Protección Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes, a su protección, y a las medidas correspondientes a garantizar sus derechos.

4.3. La Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes

La concepción de la infancia y la adolescencia han presentado cambios significativos. En este sentido, teniendo presente la necesidad de proporcionar al niño una protección especial, a comienzos del siglo XX se las definió en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño/a, y en la Declaración de los Derechos del Niño/a adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño/a.

La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños/as tuvo una función fundamental para estos cambios, llevando a varios países su adhesión e incorporando en sus leyes los derechos y garantías sobre el interés superior de los niños y niñas. En el año 1989 fue aprobada por la mayoría de los países del mundo; en el caso de la Argentina el 27 de Septiembre de 1990 en Buenos Aires se aprueba por la Ley Nº 23849 y es incorporado a la Constitución Nacional, considerando que *“el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser*

educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (Preámbulo de la Convención de los Derechos de los Niños, 1989).

Este tratado reconoce a los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos y ciudadanas con derechos que deben ser garantizados, y obliga a los Estados que lo ratifican a adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole, para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención.

Específicamente el **Derecho a Participar**, uno de los derechos incorporados recientemente, que muestra en cambio paradigmático de la concepción de la niñez. El mismo se expresa en cuatro artículos en la Convención sobre los Derechos de los Niños (1989), que hacen referencia específicamente a este derecho político fundamental: este incluye el derecho a expresar su opinión en los asuntos que los afecta, teniéndose en cuenta la libertad de expresión; también la libertad de pensamiento; y de celebrar reuniones pacíficas. En este sentido, afirma que los niños/as tienen derecho a asociarse libremente con otras personas con fines sociales, recreativos, culturales, políticos; y participar en actividades recreativas propias de su edad, libremente en la vida cultural y en las artes; también se reconocen de esta manera el derecho al descanso y el esparcimiento, y al juego. (Convención sobre los Derechos de los Niños/as, 1989, Arts. 12; 13; 14; 15; 31).

El derecho a participar abarca el derecho a pensar y a expresarse libremente. En este tratado se manifiesta la **libertad de pensamiento**: *“Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”* (Art.14-1), es importante mencionar que se tiene en cuenta la edad y madurez de cada niña y niño.

En relación a la **Libertad de expresión**, en la Convención se manifiesta: *“el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”* (Art. 13). Para garantizar este derecho es necesario el acceso a la información, por eso tienen un rol importante los medios de comunicación y fundamentalmente la educación.

La Educación del niño/a deberá estar encaminada al desarrollo físico, mental y de la personalidad. Se le deberá inculcar el respeto a los derechos humanos, la cultura, los valores nacionales, el medio ambiente natural; además, prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre (Art. 29-1 inc. a; b; c; d; e). De esta forma garantizará al niño/a que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez (Art-12).

Todos los Estados que adhirieron a la Convención tienen la obligación de respetar los derechos en ella enunciados, asegurar que se aplique a cada niño, niña y adolescente de sus territorios, sin ningún tipo de distinción, ni por edad, género, religión, raza, condición socio económica, etc. (Art. 2-1).

4.4. Ley Nº 1420 de Educación Común, Ley Nº 24.195 Federal de Educación, Ley Nº 26.206 de Educación Nacional

El Estado Argentino, ha sancionado a nivel Nacional tres leyes con respecto a la Educación; cada una surge de su realidad histórica, así como de la concepción de educación, de los objetivos que se pretendían lograr con la misma; del rol de cada actor de la comunidad educativa, y por sobre todo, la concesión de niñez, derechos y ciudadanía.

La primera ley de Educación Argentina, que estuvo más de 100 años vigente, es la Ley 1.420 que se sancionó en el año 1884 ya que debido a las inmigraciones masivas de la época existía una población heterogénea. Ante esta realidad la educación se propone homogeneizar y nivelar a la población, por lo cual la escuela primaria tiene por único objeto, favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad (Ley 1.420, Art. 1).

En la década de 1990, con la sucesiva implementación de políticas neoliberales, se visualiza una importante segmentación social y un aumento en la brecha entre clases. En este contexto se replanteó la Ley Federal de Educación Nº 24.195, que buscaba alternativas en torno al desarrollo local y social, con el objetivo de reorganizar la actividad económica y las relaciones sociales desde abajo.

Esta Ley Federal de Educación se propone como objetivos de la Educación General Básica: la formación básica común a todos los niños/as y adolescentes del país, garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes; el desarrollo individual, social y personal para un desempeño en la comunidad; incentivar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades en todos sus ámbitos; lograr la adquisición de saberes significativos; fomentar la reflexión sobre la realidad, lo cual estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria; finalmente, conocer y valorar la tradición argentina y el patrimonio cultural del país (Ley Federal de Educación, Art. 15).

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación Nº 26.206, actualmente vigente. Esta considera que la Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común, y agrega en la Educación Rural, el objetivo de garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema, a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales (Ley Nacional de Educación Nº 26.206, Art. 27; 50).

Estas dos últimas leyes aplicadas en el país tienen objetivos amplios, en el sentido que abarcan todos los ámbitos de la persona, y especifican los que se pretende lograr. Si bien la Ley Federal pretende buscar alternativas en torno al desarrollo local y social, en sus artículos no se salva la distinción entre escuelas Urbanas y Rurales, como sí lo plantea la Ley 26.206, teniendo en cuenta las características particulares de cada zona.

En las dos leyes se plantea la obligatoriedad escolar, variando la estructura del sistema educativo y las edades impuestas por ley como obligatorias.

En la Ley de Educación Común se expone que la instrucción debe ser obligatoria, gratuita, gradual; la obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños/as, dentro de la edad escolar establecida (Ley de Educación Común, arts. 2; 3; 5).

Con respecto a la Ley Federal de Educación se estructura el sistema educativo obligatorio, integrado por la Educación Inicial, la Educación General Básica y el Nivel

Polimodal. La Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año y la Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad. Finalmente, el Nivel Polimodal, posterior al cumplimiento de la Educación General Básica, impartido por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo (Ley Federal de Educación, Art. 15 inc. a; b; c).

Por último, la Ley Nº 26.206 define que la obligatoriedad escolar en todos el país se extiende desde los 5 años hasta la finalización del nivel de educación secundaria, siendo la modalidad del sistema educativo los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. En el caso de la Educación rural, la misma se encuentra destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Ley Nº 26.206, Art. 16; 49). En sus artículos especifica el rol del Estado como garantista del ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender, a diferencia de la Ley 1.420 que responsabiliza a los padres o tutores para garantizar las asistencias a los establecimientos educativos en las edades que la ley determina como obligatorios.

En los apartados anteriores se describe la evolución legal en Argentina sobre los Derechos de los Niños y Niñas, principalmente el derecho a Participar. En la Ley sancionada en el año 1884 se considera a los/as alumnos/as como un ser a instruir, no se menciona en forma al alumno y sus deberes y obligaciones. Las Leyes posteriores sí tienen especificados en sus capítulos el derecho a participar y exponen los derechos de los/as alumnos/as.

Por un lado, la Ley Federal de Educación lo menciona: *“El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación”* (Ley Federal de Educación, Art. 5 inc. u). Considera los derechos que tienen los niños y niñas como alumnos, entre estos, su derecho a la Participación es incorporada en esta Ley, considerando que los alumnos y alumnas tiene derechos a: ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática y poder Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para

participar en el funcionamiento de las unidades educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avance en los niveles del sistema (Ley Federal de Educación, Art. 43 inc. d, e).

En esta ley también se hace hincapié en la participación de la Familia, considerando el derecho de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales a participar, y el derecho de los padres como integrantes de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa (Ley Federal de Educación, Art. 5 inc. s,t).

Por otro lado, en la Ley actualmente vigente, se busca garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nº 26.061, que tiene incorporado en sus artículos 3, 19, 23, y 24, el derecho de niños y niñas a expresar su opinión y ser oídos. Asimismo, plantea a la Participación como medio de las organizaciones sociales, y la familia y el Estado de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este Derecho. Como fin al garantizar el acceso de todos los ciudadanos a la información y el conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social; y como derecho del alumnado al considerar que se respete su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática y la libertad para integrar centros, u otras asociaciones, para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas. También, ratifica uno de los elementos fundamental de la participación que es la toma de decisiones, tanto en la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje (Ley Nº 26.206, Arts. 4; 7; 11; 126).

4.5. Participación infantil: Ley 26061: Protección Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes

Los avatares históricos en el mundo dan cuenta de múltiples posiciones y lógicas dialécticas que se articulan alrededor de la infancia, sus derechos y

obligaciones. En Argentina, por un lado, la Ley de Patronato proclamada en el año 1919 sostenía: *“Apoyaron la creación de varias instituciones filantrópicas destinadas a solucionar los problemas de los niños vagabundos, el desamparo infantil y las enfermedades sociales. Sus objetivos eran realizar con los chicos una labor asistencial, ligarlos al aparato productivo y transmitirles un sistema de valores, cumpliendo así sus funciones de control social, disciplinamiento laboral y moral”* (Ley de Situación Irregular).

La mencionada Ley está basada en la Doctrina del Control Social. En este caso, al interior de la categoría infancia se puede diferenciar a los niños que cumplen determinadas condiciones socioeconómicas y los que no. Los primeros, tienen la contención de su familia, el acceso a la educación y a la satisfacción de sus necesidades básicas, los segundos no. Y por eso, se transforman en “menores” y en objeto de asistencia de la doctrina de la situación irregular.

Se llama menores a todos aquellos niños/as cuyo grado de vulnerabilidad los coloca en la situación de alguna institución especial que, creada por los adultos, debe hacerse cargo de ellos. De esta manera, el/a niño/a está sometido al adulto; todos son considerados objetos tutelares quedando bajo el poder del Estado, la Escuela y la Familia. En esta teoría se considera al niño sin decisión y sin voz propia; su opinión no tiene valor; *“su vida es la vida privada (...) son los mayores, padres, maestros, profesionales y jueces quienes saben mejor qué les conviene y qué necesitan”* (Piotti, 2008).

En la Ley de Patronato se plantea que la patria potestad es el conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de sus hijos, desde la concepción de estos y en tanto sean menores de edad y no se hayan emancipado. El ejercicio de la patria potestad de los hijos corresponde al padre; y en caso de muerte de éste o de haber incurrido en la pérdida de la patria potestad o del derecho de ejercitarla, a la madre. En el caso de los niños y niñas confiados espontáneamente por sus padres, tutores o guardadores a un establecimiento de beneficencia privado o público, los menores quedarán bajo tutela definitiva del Consejo Nacional del Menor, en jurisdicción nacional y de la autoridad que se designe en jurisdicción provincial (Ley N° 10.903 de Patronato).

En ninguno de los artículos de la Ley 10.903, se considera la opinión de los niños y niñas; cualquiera fuera la situación, es el adulto el que asume derechos y responsabilidades, siendo la infancia considerada como un proceso pasivo de paso hacia la adultez, que mediante el control social y el disciplinamiento, se somete a niños y niñas a voluntades de los adultos, considerándolos una propiedad, como objetos estáticos sin posibilidad, mucho menos el derecho de expresar su opinión en cuanto a sus deseos, necesidades, o lo que concierne a su propia vida.

Con respecto a la doctrina de control social y el cambio paradigmático hacia la doctrina de protección integral de los niños y niñas, la Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes (cap. 4.2.) constituye un giro importante, y entonces, se comienza a mirar la infancia y la adolescencia no desde la peligrosidad y la incapacidad, ni de las políticas de caridad y beneficencia, sino desde sus derechos.

Los derechos de las/os niñas/os es una temática que se hizo conocida en Argentina hace unos pocos años gracias a un proceso a través del cual Argentina, en el año 1989, adhirió la Convención de los Derechos del Niño, ratificándose por la ley 23.849 en el año 1990, e incluida en la Constitución Nacional en la reforma de 1994. A través de la misma se adhiere a la consideración del niño como sujeto y no como objeto, como se menciona en la Doctrina de Situación Irregular. Específicamente, en la Ley Nacional Protección Integral a los niños, niñas y adolescentes proclamada en septiembre de 2005, tras un largo proceso histórico por la protección de la infancia y el reconocimiento a la integridad de los/as niños/as y adolescentes. Esta Ley tiene por objeto la protección integral de los derechos del niño y niña para garantizar el ejercicio pleno y su disfrute efectivo y permanente.

En este sentido, considera que el niño/a, no sólo debe ser protegido en sus necesidades básicas, sino que se le otorga el derecho a la opinión y a la asociación. Declara como objetivo máximo de toda legislación y asociación sobre la infancia, el interés superior del Niño, entendiendo por tal todos los derechos que consagra la convención más la opinión del niño: *“Se entiende por interés superior, la máxima satisfacción integral y simultánea de los Derechos y Garantías reconocidas en esta ley; debiéndose respetar su condición de sujeto de Derecho”* (Ley de Protección Integral N° 26.206; Art. 3).

Se establece por primera vez, que el niño/a tenga conocimiento de sus derechos y pueda expresar y difundir sus ideas con independencia de los mayores. Se considera que el niño/a tiene la libertad de tener sus propias ideas, creencias o culto religioso, según el desarrollo de sus facultades y con las limitaciones y garantías consagradas por el ordenamiento jurídico, y ejercerlo bajo la orientación de sus padres, tutores o representantes (Art. 19). Es decir, que es importante la presencia del adulto, quien tiene la responsabilidad y la obligación de garantizar todos los derechos del niño; sobre todo escuchar la expresión de su opinión en los ámbitos escolar, estatal, familiar, comunitario, social, científico, cultural, deportivo y recreativo de su vida cotidiana, en la familia, comunidad y escuela, garantizando el derecho a opinar y ser oído, a participar y a expresar libremente su opinión en los asuntos que le conciernen y en aquellos en los que tenga interés; que sus opiniones sean tenidas en cuenta, conforme a su madurez y desarrollo. Este Derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelvan los niños/as y adolescentes” (Ley de Protección Integral Nº 26.206; Art. 24).

El derecho a ser oído es un elemento fundamental de la participación, e involucra a varios sujetos. Esto hace a una comunicación simétrica, posibilitando a distintas personas formar parte de ella, a ser parte de los que les incumbe, mediante su propia voz, el diálogo, la toma de decisiones, la conformación de grupos, etc.

En cuanto a la participación en grupos, la ley expresa el Derecho de libre asociación: *“los niños tienen derecho a asociarse libremente con otras personas, con fines sociales, recreativos, culturales, políticos, o de cualquier otra índole, siempre que sean de carácter lícito y de conformidad a la legislación vigente”* (Ley de Protección Integral Nº 26.206; Art. 23).

El derecho a participar, a que el niño/a tenga la libertad de expresarse, a ser oído, a asociarse con otras personas, a tener un rol activo en todos los ámbitos de su vida, es un derecho que está incorporado en varias leyes nacionales y en tratados internacionales, así como en nuestra propia constitución que adhiere a esos tratados.

En muchas sociedades, ya sea por leyes o tradición, a los niños, niñas y adolescentes se les ve pero no se les escucha. En ese sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes

introduce un gran cambio, ya que establece que los menores de 18 años son protagonistas de su propia vida, por lo que deben participar en las decisiones que les afectan. En consecuencia, el derecho de la niñez a participar, a expresar su opinión y a ser escuchada, implica un nuevo relacionamiento con los adultos, en el que estos deben aprender a escuchar.

Capítulo 5.
Aspectos metodológicos y técnicos
de la investigación

5.1. Introducción

El presente capítulo constituye una descripción en profundidad de la estrategia metodológica adoptada en la investigación, que instauro la perspectiva teórica-epistemológica adoptada. Particularmente, en función de la metodología asumida, se explicitan las técnicas de construcción de información utilizadas, los instrumentos elaborados para su aplicación durante el trabajo de campo, los criterios de selección de los informantes y entonces la conformación de las muestras, y por último, las estrategias de análisis de los datos desarrolladas en el marco del logro de los objetivos de investigación propuestos.

5.2. La estrategia metodológica desarrollada

La investigación propuesta cuyo objetivo general es “comparar y comprender el modelo de participación que propician las escuelas rurales y las urbanas en el ejercicio del derecho a participar de los niños/as que a ellas asisten, en Rivadavia, en el año 2013”, implica una combinación de metodologías cuantitativa y cualitativa, con predominio de esta última, asociada a una perspectiva epistemológica propia del *Paradigma Fenomenológico o Interpretativo*: se trata de observar algo y buscarle significado.

Este estudio es en un principio de *tipo exploratorio* ya que la revisión de la literatura reveló que el tema ha sido escasamente indagado en la provincia de Mendoza; no obstante, también puede caracterizarse como de *tipo descriptivo*, ya que busca caracterizar y comparar la participación que logran los alumnos de escuelas primarias de zonas urbanas y rurales del departamento de Rivadavia.

En esta tesis los casos de análisis la comunidad educativa Urbana de la Escuela Formosa y la comunidad educativa Rural de la Escuela Amadeo Jacques, son comprendidos en el marco del contexto espacio-temporal en el cual se desenvuelven¹⁵, desde una perspectiva que recupera los elementos históricos, además de las relaciones entre sus actores, y la interacción con el territorio; en definitiva, la vida social construida en torno a cada una de las comunidades investigadas.

¹⁵ Ver capítulo 3: Las Comunidades Educativas.

5.3. Las técnicas de construcción de la información

Las técnicas de construcción de la información utilizadas para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación son documentales, observacionales y conversacionales (Valles, 1997).

Respecto de las primeras, se realizó el análisis de documentos oficiales y especializados sobre la temática, como investigaciones referidas a educación en el ámbito Rural y Urbano, participación infantil, etc.; también, trabajos de organismos oficiales como Proyectos Institucionales (PEI) de cada escuela, leyes de educación y niñez, convenciones, etc.

En relación con las segundas, las técnicas basadas en la observación, se desarrolló la observación no participante o directa a alumnos/as, docentes, directivos, y celadores de los dos establecimientos educativos seleccionados, tanto en momentos de recreos y de actos, en el cursado, y en actividades extra escolares¹⁶. Esta técnica fue usada para registrar en forma sistemática y confiable los datos observables registrados durante el trabajo de campo en las escuelas.

Finalmente, dentro de las herramientas conversacionales, se aplicó la técnica de la entrevista cualitativa individual con informantes clave, que en algunos casos adoptó el formato de entrevista en profundidad y en otros de entrevistas semi estructuradas. Para tal fin se elaboraron guías de entrevistas correspondientes a los diferentes actores de las escuelas analizadas que fueron entrevistados, como alumnos/as, docentes, directivos, padres y madres¹⁷.

Durante el desarrollo del trabajo de campo se abordó por un lado, en la Escuela Rural a dos docentes, dos niñas, dos niños, dos madres y un papá; por otro lado, en la Escuela Urbana se entrevistó a tres niñas y un niños, dos madres, una docente y a la directora del establecimiento educativo. Las entrevistas y la observación directa, se realizaron en el ámbito escolar con niños, niñas y docentes. También, se accedió a los padres de los niños en el ámbito comunitario, a través de las mismas técnicas. Estas actividades se realizaron entre los meses de abril y mayo del 2013.

¹⁶ Ver Anexo 3, Trabajo con los datos: Sistema de Categorías; Ver Anexo 1, Guías de Entrevistas.

¹⁷ Ver capítulo 3, Las Comunidades Educativas: Casos de Estudio.

Las entrevistas estuvieron dirigidas a analizar y comprender las opiniones y percepciones que los docentes, padres, madres y los propios niños y niñas tienen respecto de su derecho a participar, así como sus prácticas concretas de participación en los establecimientos educativos primarios a los que concurren, comparando instituciones urbanas y rurales¹⁸. La aplicación de esta técnica conversacional, pretendió ser lo más abierta posible; no obstante para facilitar el trabajo con los datos, su tratamiento y análisis simultáneo, se confeccionó una guía de entrevista flexible y abierta, a modo de instrumento o herramienta de construcción de información, que permitió tratar los temas centrales relacionados con los objetivos iniciales de la investigación.

En cuanto a la observación directa también se confeccionaron Guías de Observación¹⁹ dirigidas a alumnos, padres y docentes, que permitieron identificar y ampliar el conocimiento respecto de algunos elementos considerados fundamentales para el avance en el cumplimiento de los objetivos.

5.4. Los casos de estudio: dos Escuelas del departamento de Rivadavia, Mendoza

Nuestra tesis implicó un estudio de caso, el cual incluye dos comunidades educativas con una característica fundamental que las distingue, la pertenencia a zonas diferentes: una urbana y la otra rural. Por un lado, la “Escuela Formosa” ubicada en la ciudad de Rivadavia con características urbanas²⁰, y por otro lado, la Escuela “Amadeo Jacques” ubicada en Los Campamentos distrito de Rivadavia, con características rurales²¹.

Mediante el método de estudio de caso, herramienta valiosa de investigación, se pretendió explorar, describir, explicar, evaluar a los actores sociales involucrados en los fenómenos estudiados: alumnos/as, docentes, tutore/as en el ámbito educativo y en relación a la comunidad donde están situadas las instituciones, a partir de la

¹⁸ Ver Capítulo 4, Marco legal de la problemática en estudio.

¹⁹ Ver Anexo 4, Trabajo con los datos: Recorte de Categorías.

²⁰ Ver capítulo 3, Escuela Formosa.

²¹ Ver capítulo 3, Escuela Amadeo.

aplicación de la variedad de técnicas arriba explicitadas; esto es: análisis de documentos, registros de archivos; entrevistas y observación directa de los participantes.

5.5. Los informantes: sus características y las estrategia de selección

En cuanto a la población a estudiar se seleccionó a un grupo de alumnos/as de entre 10 y 12 años de edad pertenecientes a ambas escuelas casos de estudio, y a padres y docentes. El tipo de muestreo realizado es intencional, no probabilístico, y teórico, asociado a la estrategia metodológica cualitativa desarrollada.

El proceso de selección de los alumnos/as fue dirigido por los docentes y directivos, quienes identificaron a niños/as de los últimos años del nivel primario (6º y 7º grado) con buen rendimiento académico. Por su parte, los docentes entrevistados fueron los que tenían disponibilidad para brindar las entrevistas al encontrarse en hora libre. Ellos también fueron elegidos por los directivos de las escuelas. Finalmente, las madres y padres de los alumnos fueron seleccionados a partir de la cercanía de residencia con el establecimiento educativo. El recorrido por la zona permitió identificar a los referentes de los establecimientos educativos y de las zonas (docentes y no docentes), como miembros de la comisión de cada escuela, o docentes que viven cerca de las dichas instituciones, que por un lado, nos aportaron datos sobre lo que conocen de la comunidad, de sus instituciones; y por otro, nos guiaron para contactarnos con más informantes.

Se entrevistó a ocho alumnos/as, cuatro docentes, cuatro madres y un padre de las escuelas Formosa y Amadeo Jacques.

5.6. El análisis de los datos

El análisis e interpretación de los datos construidos a partir de la aplicación de las distintas técnicas se realizó siguiendo la propuesta de Taylor y Bogdan (1996) del método comprensivo que busca lograr una descripción densa del objeto de estudio. Se trata de un proceso simultáneo entre recolección, codificación y análisis de los datos,

que comienza en la identificación de categorías²², las cuales derivan de los objetivos y de las guías de entrevistas²³, y que concluye con la generación de proposiciones e hipótesis a modo de conclusiones.

Los procesos complementarios para abordar el proceso de análisis e interpretación de los datos son la categorización e interpretación que “hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico” (Rodríguez; Gil; García; 1996). Estos se emplearán de manera recurrente, coherente y sistemáticamente en el desarrollo de tres momentos clave como son el proceso de reducción de datos y generación de categorías que atiende a la aplicación de la técnica de categorización; los procesos de relación, comparación y clasificación de categorías, cuyo propósito fundamental es ofrecer un marco técnico-comprensivo adecuado para la generación de las primeras conclusiones del estudio; y finalmente, el proceso interpretativo que requiere que el investigador elabore un discurso interpretativo comprensivo caracterizado por la crítica y la reflexión, que revelan la emergencia de una espiral de comprensión, lo que permite llegar a construcciones conceptuales y teóricas cada vez más abstractas, otorgándoles mayor solidez a los resultados (Taylor y Bodgan, 1996).

A continuación se enumeran las principales categorías de análisis que fueron construidas, algunas a priori, iniciales, teóricas, construidas en un principio a partir de la perspectiva conceptual adoptada. En este sentido, el trabajo con los datos también supuso tener presentes los aportes bibliográficos seleccionados, siempre en relación estrecha con los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación. Otras categorías resultaron emergentes, al surgir desde los informantes de manera inductiva; es decir, fueron elaboradas desde sus propias palabras en el marco de sus discursos, así como desde las observaciones hechas a partir del trabajo de campo²⁴; algunas de estas categorías incluso mantuvieron el mismo nombre que les dieron los entrevistados, correspondiendo a las denominadas “categorías en vivo”.

²² Ver Anexo 3, Trabajo con los datos: Sistema de Categorías.

²³ Ver Anexo 1, Guías de Entrevistas.

²⁴ Ver Anexo 3, Trabajo con los datos: Sistema de Categorías.

Categorías teóricas o previas:

- Percepción de los/as niños/as en torno a la escuela.
- Visualización de la forma de participación de los/as alumnos/as en el establecimiento educativo al que concurren.
- Canales de participación en Escuela Rural y Urbana para alumnos y alumnas.
- Actividades de los/as alumnos/as fuera del establecimiento educativo.
- Propuestas de participación de los niños en la escuela.
- Experiencias de participación concretas, para alumnos y alumnas, que propician las Escuelas Rurales y Urbanas.
- Estrategias de participación de alumnos y alumnas en Escuela Rural y urbana.
- Similitudes y diferencias en la participación de los niños/as en escuela rural y urbana.
- Participación de los niños/as en actividades dentro de su familia.
- Actividades de estímulo de la Participación de los alumnos y alumnas entre escuelas.
- Estrategias de participación de la familia en la comunidad de escuelas Rurales y Urbanas.
- Forma de participación de tutores en escuelas Rurales y Urbanas.
- Importancia que le atribuyen los docentes a las propuestas de los alumnos /as.
- Comunicación establecida entre Docentes y tutores.
- Conocimiento de niños sobre sus Derechos.
- Conocimiento de los niños sobre el derecho a participar/ Participación.
- Conocimiento de los padres sobre los derechos de los niños.
- Conocimiento de los padres sobre el derecho a participar/ Participación.
- Estimulo que brindan los padres para que sus hijos ejerzan sus derechos.
- Conocimiento de los docentes sobre los derechos de los niños.
- Conocimiento de los docentes sobre el derecho a participar/ Participación.
- Técnicas que aplican los docentes para transmitir los derechos de los/as niños/as en el aula.
- Trayectoria laboral de los docentes en Escuelas Rurales y Urbanas.

Categorías emergentes:

- Características socioeconómicas de la familia rural y urbana de los alumnos y alumnas.
- Actividad que ofrecen los efectores de la Comunidad para que participen los niños y niñas.
- Articulación de la escuela con los efectores de la comunidad.

Capítulo 6.

Trabajo con los datos.

Hacia una comprensión del modelo de participación de los niños/as que propician las escuelas rurales y urbanas en Rivadavia, Mendoza

6.1. Introducción

El presente capítulo pretende reflejar el proceso de análisis efectuado de manera simultánea a la recolección y codificación de los datos que se fueron construyendo durante el desarrollo de la investigación. Particularmente, se busca dar cuenta de las similitudes y diferencias en los discursos y acciones concretas de los alumnos/as, docentes, y tutores de escuelas Rurales y Urbanas, a partir de lo expresado en las entrevistas y observaciones directas en la comunidad²⁵, teniéndose en cuenta las diversas categorías de análisis explicitadas en el punto 5.5. del capítulo anterior. A partir de ello, se identificarán tipologías que permitirán ir elaborando proposiciones hasta llegar a las conclusiones fundamentales del estudio.

6.2. La comunidad rural de la Escuela de Los Campamentos: las familias, los progenitores y sus características

El comienzo del análisis se ubica en una descripción de las familias de las zonas Rurales y Urbanas y, fundamentalmente, de las actividades económicas que desempeñan cotidianamente, puesto que la posición territorial en la que están insertos denota características propias de la comunidad, como las actividades laborales, el nivel educativo, etc. También, se expondrán características de cada escuela y su vinculación con la población, la trayectoria de los docentes entrevistados y la percepción que los/as alumnos/as tienen de su escuela.

Los Campamentos es una comunidad rural, con características socio-económicas particulares. En las entrevistas realizadas a las docentes, las mismas describen a la mayoría de las familias de los alumnos de la escuela Amadeo Jacques como: *“hogares mono parentales con mujeres que trabajan y tienen varios hijos, otras son familias extendidas, donde conviven padres y sus hijos con abuelos, hermanos, etc.”*²⁶. Lo que expresan los cuatro alumnos entrevistados es que ellos son parte de

²⁵ Ver Anexo 4, Trabajo con los datos: Recorte de Categorías.

²⁶ Ver Anexo 4, Trabajo con los datos: Recorte de Categorías.

familias compuestas por padre, madre y hermanos; lo que podríamos denominar, familias nucleares típicas.

En cuanto a la actividad laboral de las familias del distrito los Campamentos, las docentes mencionan que: *“los padres en su mayoría son obreros rurales y las madres amas de casa”*²⁷. En el caso particular de progenitores/ras entrevistados y los tutores de los niños entrevistados: dos madres se dedican a la docencia y cinco son amas de casa; en el caso de los padres: uno de ellos es maestro mayor de obra, otro es camionero, dos trabajan en una empresa estatal y el resto son obreros rurales.

Según un relevamiento realizado por la escuela a principios del año 2013 (PEI Escuela Amado Jacques) la mayoría de las madres son amas de casa, el resto se dedican a variadas actividades como: empleadas domésticas, estudiantes, docentes y comerciantes. En cuanto a los padres de esta comunidad, podría decirse que la mayoría se desempeña como obrero rural, otra porción es comerciante o empleado y el resto se dedica a diversas actividades como: docente, jubilado, trabajador por cuenta propia; y sólo 2 de ellos se encuentran desocupados.

Aportando a la descripción de las familias de la comunidad Rural en cuanto a su conformación como a su actividad económica es importante tener en cuenta el nivel educativo de los progenitores de los alumnos y alumnas. Según datos extraídos del Proyecto Institucional de la Escuela Amadeo Jacques, el 42% de ellos tiene la primaria incompleta, el 19% terminó el nivel primario sin acceder al medio, el resto tiene nivel secundario incompleto, completo y sólo 3 de ellos, el 1%, presenta nivel superior completo.

Es de gran relevancia el análisis de estos datos, ya que la escuela rural tiene características particulares, como bien lo describe Molina: *“el conjunto social de Rivadavia manifiesta un profundo sentido de pertenencia y una fuerte identidad cultural, cimentados en valores como solidaridad, tradición, amistad, fidelidad al territorio, sacrificio, esfuerzo y perseverancia”*(Molina 2008; 3).

Si bien la comunidad de Los Campamentos tiene características de ruralidad, hay una cierta concentración de hogares en el centro del poblado donde se agrupan

²⁷ Ver Anexo 4, Trabajo con los datos: Recorte de Categorías.

las familias y esto, le da peculiaridades específicas de un “pueblo” donde confluyen la idiosincrasia propia del grupo social que allí habita y las particularidades del contexto global de la ciudad de Rivadavia. En ese sentido, la educación que se dicta es la misma que en el resto del departamento.

6.3. La comunidad urbana de la Escuela Formosa: las familias, los progenitores y sus características

Por su parte, el edificio de la escuela Formosa está ubicado en la Zona Urbana del departamento de Rivadavia, el alumnado proviene de los barrios aledaños, y forma parte de familias “tipo” en su mayoría, aunque también hay familias monoparentales, extendidas y ensambladas. Los cuatro alumnos entrevistados tienen familias “tipo” compuestas por su papá, mamá y hermanos.

En cuanto al nivel socio-económico de la mayoría de las familias es de clase media, los jefes y jefas de hogar desempeñan actividades como: obreros, empleados, profesionales, servicio doméstico, comerciantes, trabajadores independientes, amas de casa, etc. (PEI Escuela Formosa). También, hay según lo manifestado por las personas entrevistadas, padres de familia que se dedican a trabajos de albañilería, en el petróleo, también como empleados y bomberos. Por su parte, entre las madres se encuentran dos amas de casa, una maestra especial y otra empleada Municipal.

En cuanto a la escolaridad de los progenitores es más elevado el porcentaje de personas que terminaron el nivel primario y pudieron acceder al nivel medio que en las zonas Rurales.

6.4. Las docentes y su experiencia docente

En lo que respecta a los docentes que fueron entrevistadas en ambas escuelas, todas llevan más de diez años en la docencia, tienen experiencia previa en otras escuelas, y han trabajado tanto en ámbitos rurales como urbanos, como es el caso de la directora de la Escuela Formosa que ejerce la docencia desde hace treinta y cinco años. Todas coinciden en haber trabajado previamente en escuelas Rurales, como es el ejemplo de una de las docentes entrevistadas de la escuela Formosa, quien dice

ejerger la docencia desde hace diez años, y que siempre ha trabajado en Escuelas rurales y que este es su primer año en una escuela urbana²⁸.

6.5. Los establecimientos educativos y su vinculación con las comunidades en las que se insertan: diferencias encontradas

Los establecimientos educativos de los que forman partes los actores sociales mencionados, pueden vincularse con la comunidad en la que están insertos, en el caso de la Escuela Amadeo con la Comunidad de Los Campamentos (Barrio Lencinas y zonas aledañas).

La forma de vinculación es mediante reuniones periódicas entre los distintos representantes de las instituciones. Sus relaciones son más directas, cara a cara, más allá de las distancias espaciales entre sus viviendas. El centro de salud está muy presente mediante el agente sanitario, así como la Comisaría, el Club, la Iglesia, se reúnen para resolver distintas situaciones. Están informados, tienen una radio en la zona y en la Unión Vecinal se hacen eventos. La docente entrevistada expresa: *“el comisario que es también de la zona, piensa organizar charlas, caminatas, todo para integrar más a la comunidad, que todos nos conozcamos, que nos conozcamos todos, como que si necesitamos de alguien o de algún vecino de lo que sea, el sacerdote, el médico, que estemos todos, que nos conozcamos”*.

Las escuelas de ámbitos rurales se constituyen en un lugar de referencia para las comunidades a las que pertenecen, por lo tanto la educación debe garantizar dar respuesta a las necesidades educativas de las poblaciones considerando el contexto particular de cada situación y promoviendo el enriquecimiento del capital cultural de los alumnos.

Por el contrario, en lo urbano una docente dice que no sabe si tienen Unión Vecinal y expresa: *“(...) y los barrios cercanos a la escuela, ni si se realizan actividades”*. La directora sólo dice: *“sin la comunidad no se puede trabajar”*, pero no especifica si la escuela se integra a la comunidad o si realizan actividades conjuntas.

²⁸ Ver Anexo 4, Trabajo con los datos: Recorte de Categorías.

Una mamá refirió a que no hay vinculación de la Escuela con el Jardín de Infantes, ni actividades con otros establecimientos, teniendo en cuenta que el jardín comparte edificio con el nivel primario.

Los alumnos y las alumnas de la escuela Formosa, en su mayoría, realizan actividades extra curriculares, en instituciones públicas o privadas del departamento, pero ninguna se encuentra en los barrios de su zona ni son organizadas por vecinos; es decir que la escuela no articula con ningún efector de su comunidad.

6.6. La percepción de los alumnos en torno a sus escuelas

Reconociendo algunas características de las familias, la comunidad y de la escuela, centramos nuestra atención en la forma de Percepción de los/as niños/as en torno a la escuela, retomando en concepto de Bruner (1996) para definir a la Escuela como: *“institución educativa que reúne a niños y jóvenes de diferentes culturas y origen social. Su función sustantiva consiste en garantizar la distribución equitativa, la recreación y el enriquecimiento de saberes socialmente válidos, que constituyen el capital cultural básico de una sociedad y que permiten desarrollarse, recrear la cultura, trabajar, convivir con los demás y continuar aprendiendo, promoviendo aprendizajes personal y socialmente significativo, desde el respeto a los saberes previos, la interacción, la formación de hipótesis, la reflexión, el análisis, la producción y el juicio crítico”*.

Por un lado los/as ocho alumnos/as de la escuela Formosa como Amadeo expresaron que les gusta ir a la escuela, motivados para: *“tener un futuro, una vida mejor”*, haciendo hincapié todos los/as niños/as en la enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, los motivos manifestados por siete de los/as alumnos/as, es por *“el encuentro con su grupo de pares, el juego con amigos”*.

Lo expresado por los niños/as tiene relación en algún aspecto con la definición de Escuela, en un sentido micro como proyección a futuro, sin percibir los aportes de la educación en el mismo proceso de enseñanza aprendizaje, proceso que les permite desarrollarse, recrear la cultura, trabajar, convivir con los demás y continuar aprendiendo, promoviendo aprendizajes personal y socialmente significativo.

La escuela es un ámbito de socialización, y mediante la educación los sujetos adquieren nuevos conocimientos, se retoman saberes previos, se revaloriza la interacción como estrategia de aprendizaje. En muchas escuelas se trabaja en grupos, tal como lo expresa la docente de la Escuela Formosa: *“los alumnos del grado 3, trabajan en grupo, confrontan, opinan, escuchan opiniones de los demás”*.

Retomando los conocimientos, lo aprehendido por el alumnado desde su hogar, su comunidad y desde la misma comunidad educativa, sumado a la formación dinámica, sistemática de nuevos saberes, los niños y niñas pueden reflexionar y elaborar su juicio crítico.

A continuación, se retomarán los objetivos específicos de la investigación para continuar con el análisis. Estos objetivos toman como base las características mencionadas del alumnado inserto en comunidades rurales, como son los estudiantes de la Escuela Amadeo Jacques; y en comunidades urbanas, como son los alumnos de la Escuela Formosa, ubicada en la ciudad de Rivadavia.

6.7. Los canales de participación y su funcionamiento en las escuelas rurales y urbanas del departamento de Rivadavia

Los canales de participación son medios que permiten acceder a una participación real; en el caso de las escuelas en particular, el alumnado utiliza estos canales para formar parte de las actividades que les incumbe, para dar cuenta de sus ideas y que las mismas sean tenidas en cuenta; es decir, para poder ser oídos.

En las escuelas los canales de participación son facilitados u obstaculizados por los adultos, ya sean docentes o directivos; por la familia y la misma comunidad; las zonas donde habitan los alumnos también influyen en la participación de estos niños.

En el caso particular de la Escuela Amadeo Jacques, los canales que se utilizan para generar la participación de alumnos y alumnas son el diálogo; a través del intercambio entre docentes y alumnos se trabajan las temáticas vinculadas con los derechos de los/as niños/as, a partir del compromiso de los primeros con los niños, conociendo su realidad; es decir, se les transmiten algunos de sus derechos. Sin embargo, desde las entrevistas no pudo explicitarse claramente si se llevan a la práctica o no, y de qué manera.

Una de las madres entrevistadas de la escuela Rural, manifiesta que en su comunidad hay pocas actividades para que los niños/as participen; considera que sería importante que se ampliaran las opciones y se incentivara el interés en los niños/as para que participen. En este segundo caso, se considera a estas actividades como canales de participación, los cuales deben estar relacionados con los intereses de los niños para que estos concurren.

Los informantes hablan de la comunidad como un elemento importante a la hora de incentivar la participación de los niños/as, pero no se menciona específicamente a la escuela como precursora de actividades recreativas.

Con respecto a la escuela Formosa, una alumna expresa que la forma de transmitir los derechos es practicando diariamente los valores en las clases; en este sentido afirma que su maestra dedica tiempo para enseñarles sobre el tema.

Tanto la docente como la Directora de la Escuela Formosa, expresan que los derechos de los/as niños/as son transmitidos a las alumnos/as como contenidos transversales a todas las áreas, que se les trasmite valores, derechos y obligaciones conjuntamente, y que los derechos están mencionados en la currícula de la escuela.

No obstante, en un discurso contrario, la directora, así mismo manifiesta que el derecho está exagerado, sobredimensionado, lo cual se considera da cuenta claramente de la concepción -aún antigua, tradicional- que se tiene del niño/a, no como un sujeto de derecho, sino como objeto.

Como canal de participación donde se transmiten los derechos de los/as niños/as, entre ellos el derecho a la participación, se destaca la transmisión de la información en cada espacio curricular, como Ciencias Sociales y Naturales, etc. y al igual que en la escuela Amadeo Jacques, se plantea la transmisión de derechos pero no se habla de medios concretos para ejercerlos.

Retomando el marco teórico, en la Ley de Educación N° 26.206, se explicita en el Art. 122: que “la *institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de objetivos establecidos por esta ley (...)*”, por lo tanto a través de ella se transmite conocimiento, pero también es responsable del aprendizaje del mismo; siendo los derechos un eje fundamental de los saberes que los alumnos y alumnas como ciudadanos, deben

incorporar para su desenvolvimiento diario y poder así ser reconocidos como sujetos de derechos.

La escuela juega un rol fundamental en la participación infantil, ya que puede ser facilitadora o entorpecedora de la implementación de los derechos de niños y niñas que -en su rol de alumnos y alumnas- están insertos en los establecimientos educativos. En esta investigación y a través de la técnica de observación no participante, directa, se puede inferir, que existen (en ambas escuelas) muchos prejuicios en el equipo docente sobre los derechos de los niños; por un lado, se estimula a opinar y a participar a los chicos y por el otro se los reprime, controla o subestima.

El discurso de los adultos está impregnado de estos preconceptos. Un claro ejemplo de ello expresado en la entrevistas es en el caso de la Escuela Formosa cuando la directora manifiesta: *“Está demasiado exagerado ya, el derecho, y como que la obligación ha quedado de lado, y hay abuso de derecho”*²⁹. Por su parte, en el caso de la Escuela Amadeo Jacques, una docente dice: *“uno cree que porque son pequeños que ellos no saben, o que no tienen una opinión, bueno en su opinión a lo mejor no está toda bien formada, pero es importante, y es valioso lo que ellos dicen”*³⁰.

En ambos relatos emergen estos prejuicios de considerar a los alumnos como individuos que no saben asumir los derechos y obligaciones con responsabilidad, y que entonces a la hora de expresar sus opiniones por su edad, éstas no están bien formadas. Es evidente, que en el fondo no se tiene en cuenta la edad de los alumnos, no se relativizan sus discursos en función de ésta, de su madurez y de su capacidad de asumir responsabilidades, de decidir en relación a posibilidades. En consecuencia, dichos discursos que subyacen a la práctica educativa, imposibilitan la efectiva implementación de los derechos de los niños en las escuelas, ya que no se les permite asumirlos, ejercerlos y ejercitarlos en la práctica cotidiana dentro y fuera del aula.

Con respecto a la posibilidad que tienen los alumnos de organizarse en las escuelas, es importante destacar que en ninguno de los establecimientos existe un

²⁹ Anexo 4, Trabajo con los datos: Recorte de categorías: Entrevista Escuela Formosa.

³⁰ Anexo 4, Trabajo con los datos: Recorte de categorías: Entrevistas Escuela Amadeo.

centro de estudiantes, ni tienen delegados por cursos. Incluso, algunos de los alumnos entrevistados no saben ni de qué se trata este tipo de organización estudiantil. Siendo los centros de estudiantes la máxima expresión de participación organizada de los alumnos y alumnas de instituciones educativas, en muchos casos este sistema de organización no puede concebirse sin la intervención de los docentes y apoyado por la comunidad educativa.

6.8. El conocimiento de los niños/as, padres y docentes, sobre los derechos que los primeros tienen a participar

La comprensión de los derechos del niño/a por parte de los alumnos, docentes y padres es un eslabón fundamental en el análisis de esta tesis, ya que su conocimiento o no, nos aporta un indicio de la calidad de vida que tienen los niños/as en Rivadavia. El poder ejercer sus derechos y el estímulo brindado por la escuela y la comunidad es la base fundamental para que ellos puedan visualizarse como sujetos de derecho y como ciudadanos/as.

En referencia a este objetivo, podemos decir que en la escuela Amadeo Jacques, los niños manifiestan que *“participan en la escuela y que todos sus compañeros participan”*. Los niños/as comentan que en la escuela los hacen participar a todos y relacionan dicha participación con actividades concretas que desarrollan, como juegos, encuentros con otras escuelas, entre otras actividades.

No obstante, en estas prácticas expresan tener que ejecutar lo planeado por los docentes sin tener opciones de decisión propia. Esto deja entrever que los alumnos aún no tienen incorporado en su imaginario la idea de poder proponer actividades que les gusten desarrollar y, entonces, la única forma en que sí pueden decidir es cuando se les consulta para realizar alguna actividad, pero esto no ocurre con mucha frecuencia.

Los alumnos de la escuela Formosa, por su parte expresan: *“todos no, pero varios sí participan”*, también expresan que participan según lo que les gusta. Al igual que la escuela rural, relacionan la participación con una actividad concreta y el practicar esa actividad tiene que ver con lo que les gusta hacer, si no, tienen la opción de no hacerlo.

Las docentes de la escuela Formosa relacionan la participación con el grupo, la opinión, el debate, el sentirse parte de la comunidad educativa. Una docente no visualiza en su grado la participación de los/as alumnos/as. Por su parte la directora entrevistada considera que se estimula la participación y que los alumnos pueden expresar opiniones, lo que les gusta y lo que no, sus necesidades pero todo en relación a las necesidades planteadas por los adultos. Entonces, no menciona el tomar decisiones o asumir obligaciones propias que nazcan de los mismos alumnos/as.

Una madre cuyo hijo asiste a la escuela Formosa considera que él participa porque responde a las preguntas de la docente: *“participa bastante porque es una persona muy atenta y muy despierta a las preguntas de la maestra”*. No obstante, a pesar de que visualiza la participación como derecho a expresar lo que piensa, lo hace en función de lo que los docentes preguntan en clase.

Los alumnos de ambas escuelas dicen que sí conocen los derechos de los niños/as, se refieren a los mismos como: compartir, no discriminar, cuidarse, jugar, estudiar, alimentarse, opinar, ser respetado. También hablan de que tienen obligaciones. La mayoría conoce sus derechos y los definen conceptualmente. Las maestras y sus padres les han hablado sobre los mismos, pero en ningún caso les han mencionado el derecho a participar, lo desconocen como tal.

La mayoría de los padres entrevistados de ambas escuelas tienen conocimiento sobre los derechos de los niños/as, los definieron como: derecho a la identidad, educación, salud, a tener un techo digno, a no trabajar, a ser felices, a hacer deportes y a ser lo que ellos quieran. Dijeron que además de los derechos, los niños/as tienen deberes y que deben ser guiados por un adulto.

Con respecto al Derecho a Participar los padres se refieren a colaborar, opinar acerca de un tema, aportar sus ideas. Se refirieron a que el ejemplo que ellos como adultos puedan dar es la forma en que los chicos aprenden a participar, y que es muy importante entonces colaborar en la comunidad y apoyar a los docentes.

Los profesores de la escuela Formosa, dijeron *“que participar es el derecho a ser escuchado y a ser tenido en cuenta”*; también mencionaron que siempre están dispuestos a ayudar a los niños/as y a comprometerse con ellos. Coincidieron en que debe hacerse también hincapié en las obligaciones, porque el derecho está muy

exagerado y a veces abusan de ello. Los docentes conocen el derecho a participar, aunque resaltan también las obligaciones de los alumnos.

Como bien lo explica Bazán: *“ Implica que los niños y adolescentes tienen en la palabra -escrita o hablada- el medio social, cultural y jurídicamente aceptado, para decir lo que piensan y sienten respecto a lo que les concierne y acontece como personas humanas, como sujeto de derechos. Complementariamente, al otro lado social, las demás personas, en obligada correspondencia, quedan dispuestas a escuchar y tomar en cuenta el decir de los niños. Este componente del enfoque de derechos del niño le permite, en tanto sujeto social, articular tanto su pensamiento y sentimientos como las contingencias que debe afrontar tanto de modo individual como colectivo, en todos los asuntos inmediatos y mediatos de su vida”* (Bazán, 2010: 24).

En función de la cita anterior, cabe preguntarnos: ¿esto ocurre en las escuelas investigadas?, ¿realmente los niños y niñas tienen la posibilidad y el espacio para ser escuchados?, ¿son verdaderamente tenidas en cuenta sus opiniones, quejas y sugerencias?

En la zona rural, los docentes destacaron que participar es comprometerse en todo, en la escuela, la iglesia, la comunidad. En la escuela todos deben colaborar para resolver problemas.

Como puede concluirse a partir de la comparación entre las escuelas analizadas, existe una diferencia sustancial en la comprensión y conocimiento, así como en el enfoque que se le da a los derechos del niño/a en ambas escuelas: en la zona urbana, la participación es individual y está mucho más relacionada con las características de la ciudad, los medios masivos de comunicación y la densidad poblacional. Esto no significa que los niños/as estén más formados en sus derechos, sino, por el contrario, su participación es aislada y realizan actividades específicas e individuales fuera de su comunidad.

En la zona rural, la participación está directamente relacionada con la comunidad y el soporte que ésta brinda a sus miembros. Todas las instituciones trabajan en conjunto para lograr fines específicos que beneficien a todos. Saben organizarse y transmiten a sus hijos esta forma de vida, por lo cual los niños/as son

más participativos en actividades concretas, aunque tampoco tienen formación específica sobre sus derechos y cómo ejercerlos.

6.9. Las estrategias de participación de los niños/as en las escuelas rurales y urbanas de Rivadavia

En el presente objetivo se investigó sobre el conocimiento que tienen los miembros de la comunidad educativa en relación a los derechos de los niños/as, y los canales de participación que adultos facilitan u obstaculizan, para transmitir o generar participación en el alumnado. A continuación, analizaremos las estrategias de participación de los niños/as en ambas escuelas, rural y urbana, de Rivadavia.

En un primer momento se rescatarán las estrategias de participación mencionadas por los actores sociales de la zona de Los Campamentos de la Escuela Amadeo; en un segundo momento, lo expresado por los entrevistados de la ciudad de Rivadavia de la Escuela Formosa.

Algunas de las Estrategias de participación que consideran las personas entrevistadas, para generar un rol activo del alumnado de la escuela Rural son: realizar actividades con otras escuelas relacionadas con el deporte. Las escuelas con las que se ha participado son de la Zona. También, aunque con menor frecuencia, se concurre a la ciudad donde se encuentran con escuelas de todo el departamento. Una alumna cuenta: *“A veces vamos a campeonatos (...) en realidad va todo el grado, y si uno no puede ir, bueno... ya... que ellos no pueden”*.

También, manifiestan que asisten a actividades generadas por la comunidad. Algunos alumnos se quejan de que éstas son para mujeres. En el interior de la institución cuentan que la forma de transmitir los derechos es practicando diariamente los valores en clase, y que su maestra les dedica un ratito para enseñarles.

Los docentes entrevistados de escuela Amadeo Jacques plantean que las actividades que se llevan a cabo entre escuelas son deportivas, y que los encuentros son con escuelas de distintos distritos de Rivadavia. También expresan que se trabaja el derecho a participar en el curso mediante el dialogo, reflexiones, viñetas, dramatizaciones. Una de las docentes explica: *“Y trabajar a través de dibujitos de viñetas, que ellos puedan ir reconociendo los derechos, en sí no decimos derechos con*

un nombre, trabajamos más que todo relacionando con la currícula (...) los trabajamos con, con viñetas con dramatizaciones, con ese tipo de cosas". Otra de las actividades que se mencionan como medios en que los niños/as tienen protagonismo es cuando salen en los actos, o pasar a la bandera; estas prácticas seleccionan a quienes más estudian y a los que tienen ganas de participar.

En relación a las madres y padres entrevistados consideran como estratégicas para que los niños y niñas trabajen: *"A... las actividades que ellos tienen, este, si por ejemplo en el festival, creería yo, creería que ahí, porque los integran a los chicos ahí, en ese... en ese... ósea para que demuestre lo que sabes hacer digamos, para mi sí"*. Un padre cuenta que él participa en su comunidad asumiendo la función de entrenador de fútbol infantil; actividad de la que también participan sus hijos.

Puede afirmarse entonces que la mayoría de las estrategias de participación que se utilizan en la Escuela Amadeo Jacques son generalmente planificadas por los adultos, para cumplir con objetivos curriculares, como los de trasmisión a los niños y niñas de sus derechos, valores, etc. Estas actividades son llevadas a cabo en el aula entre compañeros y el docente. También, actividades que permitan practicar los valores antes de comenzar con los contenidos curriculares, utilizando el diálogo, las viñetas, y las dramatizaciones para reflexionar.

Además, se desarrollan actividades donde los niños/as según criterios de los docentes salen en actos o festivales, ya sea por mérito a su comportamiento o rendimiento académico.

No obstante, las actividades que permiten la integración de todos los niños son las deportivas; el alumnado considera que participan cuando compiten con otras escuelas en campeonatos. En ninguna de estas actividades se explicita la opinión de los alumnos, sino que las actividades son propuestas, guiadas por los docentes, legitimadas por padres y madres y ejecutadas por los chicos.

Desde nuestra perspectiva de participación, las posibilidades que tienen las niñas y los niños de tomar decisiones y de asumir responsabilidades en el ámbito escolar, en cuanto a actividades relacionadas con la formación, la recreación, el deporte, y su vida en general, son verdaderamente limitadas y en algunos casos, inexistentes.

Se considera que no es una imposición autoritaria por parte de los adultos sobre las actividades que los niños y niñas deben realizar, sino que lo que subyace es una mirada paternalista, considerando a los niños/as seres limitados, en el sentido en que lo dice Rousseau: *“El niño ha de llegar a hombre; todas las ideas que del estado de hombre puede forjarse resultan para él motivos de instrucción, pero acerca de las ideas de este estado, las cuales exceden a su capacidad”*. Es decir, el autor plantea, que los niños/as no deben ejercer ningún imperio; dice que los adultos saben lo que necesitan y deben dárselo, luego ellos se harán entender cuando les haga falta.

En relación a las estrategias de participación de los niños y niñas de la escuela urbana se detectan las siguientes actividades manifestadas por alumnos, docentes, tutores:

Los/as alumnos/os de la escuela Formosa refieren a actividades específicas que les gustaría realizar, relacionadas con la recreación; plantean que en algunas situaciones tienen la posibilidad de proponerlas, y que en algunos casos las realizan. También, cuentan que en clase trabajan los valores. La forma en que participan la describen de la siguiente manera: *“participamos diciendo algunos valores, como por ejemplo... he... he respeto, nos preguntan y cada uno dice un valor, y después hacemos un trabajo”*. Afirman realizar actividades deportivas con otras escuelas, la mayoría de ciudad, con sede de encuentro en el Centro Deportivo de Rivadavia. Dos alumnos comentan sobre actividades familiares, uno expresa no practicar en la comunidad ninguna actividad, otra comenta realizarla fuera de su barrio.

En cuanto a los Docente de la Escuela Formosa, trabajan los derechos con sus alumnos en el aula. La informante expresa que aplican trabajo en grupo y que tratan de incentivar a los/as alumnos/as para el debate y la confrontación: *“yo por ejemplo en el aula, yo trabajo en grupo y entonces siempre por ejemplo hago trabajar, que cada grupo trabaje lo suyo, y que después he... justifiquen el por qué, expongan a sus compañeros, que confronten, y si...yo en el aula sí trabajo, trabajo con la participación”*. Considera que de esta manera los chicos participan entre ellos.

La directora de la institución manifiesta transmitir valores desde su cargo a través del dialogo: *“cuando hablo con ellos”*, haciéndoles ver ciertas actitudes. Asimismo, afirma que las docentes trabajan en todas las áreas.

Con respecto a las madres, ellas cuentan que realizan actividades familiares fuera de la comunidad donde viven, algunas acompañando a sus hijos cuando juegan al fútbol en un centro deportivo alejado de su barrio, y otras mediante salidas y paseos.

Ninguno de los alumnos plantea la posibilidad de asumir un rol protagónico al proponer actividades que les gustaría hacer; es decir, en la libertad de expresar su opinión ante lo mencionado. Al igual que en la escuela Amadeo Jacques, en las clases se trabajan los valores, se realizan actividades recreativas, se vinculan con otras escuelas mediante el deporte en los denominados “intercolegiales”.

Los docentes de la Escuela Formosa al igual que en la escuela Amadeo Jacques trabajan en el aula. En la institución urbana los docentes, afirman trabajar en grupo dentro del aula, tratan de incentivar a los/as alumnos/as para el debate y la confrontación, porque consideran que de esta manera los chicos participan y se vinculan entre ellos. Una de las docentes manifiesta que trabaja de esa manera porque aplica experiencias que aprendió de una escuela rural en la que trabajó anteriormente: *“Es como que he... también aprendí eso de una directora, siempre me decía, ha no chicas, no, no los pongan así uno detrás del otro”, lo decía cuando estábamos nosotras así, no saben lo fe que se ve, que trabajen en grupo, que participen, que confronten, que... entonces bueno te vas acostumbrando a eso”*.

En la escuela Formosa es evidente que se trabaja de una forma similar a la escuela rural; se trata al alumnado desde una concepción paternalista, considerando que los niños/as participan de acuerdo a la predisposición que tengan en relación a las actividades propuestas por los adultos.

Si comparamos con los criterios de la Ciudad de Niños y Niñas de la Municipalidad de Rosario, para hacer efectiva la participación³¹, podemos observar que se habla de los derechos de los niño/as pero no se los escucha; no se les da palabra y la oportunidad de expresar libremente sus opiniones; se los incita al diálogo, pero como respuesta a las consignas de los docentes, sin potenciar el compromiso y el

³¹ Ver capítulo 2, Concepciones sobre la Participación de los niños en Argentina. La Ciudad de los Niños. Rosario.

consenso, en cuestiones que les afecten a ellos. No formulan propuestas concretas de trabajo y horizontes de actuación acordes con la percepción temporal de los niños/as.

6.10. Las experiencias de participación concretas que propician las escuelas rurales y urbanas

En referencia a este objetivo, podemos resaltar que en la escuela Amadeo los alumnos no manifiestan ningún interés por hacer propuestas de actividades que les interese realizar en el establecimiento. Asimismo, relacionan la participación en su escuela con hacer deportes, juegos, juntarse con otras escuelas de su zona, etc.

Por su parte, los padres de ambas escuelas relacionan la participación de sus hijos con actividades como actos o deportes. Los docentes, se enfocan en la predisposición de los niños para salir en actos o fiestas escolares y también en la realización de actividades con los padres en el aula.

Un factor de gran influencia en la zona rural a la hora de realizar todo tipo de actividades con los alumnos es la distancia, ya que en general sus hogares se encuentran lejos de la zona urbanizada -en este caso Rivadavia- y esto se convierte en una gran limitación.

Entonces, la comunidad se sostiene en base al entramado de relaciones que se tejen y entretienen entre sus miembros, producto de la obligación de contar con el "otro", su par, su vecino, el más cercano a su casa para satisfacer determinadas necesidades. Como dice Molina: *"Es evidente que una comunidad rural es fruto de las constantes e intensas relaciones con sus vecinos y pares, así como con los poblados vecinos y los de mayor importancia en su región; frente a ello es necesario reconocer que las localidades rurales del país no son producto de estrategias autárquicas, y no pueden ser tratadas cual si lo fueran"* (Molina, 2008: 6). Esto no ocurre en la zona urbana, ya que hay mucha más oferta comercial, densidad poblacional, accesibilidad y medios de transporte para movilizarse.

En la escuela Formosa, los alumnos expresan algún interés sobre actividades como hockey o talleres pero nada referido a alguna forma de organización estudiantil. Algunos alumnos plantean que *"no realizan otra actividad en el establecimiento educativo, fuera de lo curricular"* y cuentan que ellos participan"; *"cuando trabajan los*

valores, en el curso, diciendo cada uno un valor, luego realizamos alguna actividad con lo expuesto por todos". Los docentes trabajan con grupos, confrontan, opinan, escuchan opiniones de los demás.

Podemos inferir con cierta seguridad que en ambas escuelas, tanto en el ámbito rural como en el urbano, no existe variedad de experiencias de participación de los alumnos, tampoco ellos parecen tener mayor interés en generarlas, ni los docentes de crear espacios que permitan la implementación efectiva en el aula de este derecho. Asimismo, consideramos que con el tiempo esta situación se irá afirmando cada vez más con mayor fuerza si no se adoptan medidas en un sentido contrario.

Un elemento que parece ser de gran influencia para los chicos y que es expresado continuamente por parte de los docentes es la participación de los padres y su injerencia en el establecimiento educativo al cual concurren sus hijos. Retomando la línea de análisis de Enrique Bazán podemos decir que: *"La principal limitación que observamos en la cuestión de derechos, es aquella que se asienta en el orden cultural, es decir, en el de las valoraciones y costumbres acerca de la idea de la niñez imperante en la clase adulto céntrica. Ello impide ceder el paso a la niñez en términos prácticos de reconocimiento social y en términos jurídicos de reconocimiento del niño como sujeto de derechos"*(Bazán, 2010: 49).

Consideramos que el camino está haciéndose en favor de los derechos de los niños, pero aún falta un largo proceso cultural para hacerlos efectivos, especialmente en las escuelas y en comunidades pequeñas, como lo es el departamento de Rivadavia.

Conclusiones y Propuestas

Los objetivos planteados al iniciar la investigación se retomaron para elaborar las principales conclusiones a las que hemos arribado y que a continuación se desarrollarán, desde una perspectiva teórico-metodológica que busca rescatar los elementos tanto objetivos como simbólicos del objeto de estudio, que son los diferentes modelos de participación que existen en las escuelas rurales y urbanas del Departamento de Rivadavia, Provincia de Mendoza.

El trabajo de campo consistió fundamentalmente en la realización de entrevistas cualitativas semiestructuradas a miembros de las comunidades educativas de las escuelas Formosa y Amadeo Jacques y de observaciones no participante en los establecimientos educativos mencionados.

En cuanto a las dificultades metodológicas encontradas en el desarrollo del trabajo de campo y el contacto y charla con los informantes, se enfrentaron dificultades para poder concretar el encuentro con algunos actores (por ejemplo con la directora de la Escuela Amadeo Jacques a quien nunca se pudo entrevistar) por falta de tiempo, fundamentalmente; así como se observó cierta resistencia en algunas de las entrevistas respecto de determinados temas. Estos impedimentos en algún sentido obstaculizaron la tarea investigativa, ya que por más insistencia que hubo por parte de las tesis, algunas entrevistas no llegaron a llevarse a cabo, mientras otras no pudieron alcanzar la profundidad que se hubiera deseado.

No obstante, en general quienes brindaron sus opiniones permitieron reconstruir sus valiosos puntos de vista, tanto en el caso de lo/as docentes, como de los padres y madres y de lo/as alumno/as. Tal como se detalló en el capítulo 5, la técnica de la entrevista cualitativa se aplicó en forma individual con el apoyo de una guía de preguntas, que a medida que se avanzó con el trabajo de campo fue experimentando algunas modificaciones que permitió su enriquecimiento así como el del proceso de construcción y refinamiento de los datos.

La investigación nos ha permitido aproximarnos, desde los relevantes discursos de niños, niñas, padres y madres, docentes, a las significaciones que ellos y ellas imprimen a la participación infantil en los establecimientos educativos ubicados en zonas rurales y urbanas del Departamento de Rivadavia. De esta manera los hallazgos de las categorías, en concordancia con la perspectiva teórica adoptada, los objetivos y

los supuestos previos esbozados, nos permiten inferir los puntos que a continuación se desarrollarán.

De acuerdo con el primer objetivo planteado en esta tesis ***“Identificar los canales de participación y su funcionamiento en las escuelas rurales y urbanas del departamento de Rivadavia”*** y teniendo en cuenta la anticipación de sentido planteada que suponía que ***“Las escuelas primarias rurales y urbanas favorecen el funcionamiento de diversos canales de participación de alumnos y alumnas”***, se puede concluir que hay diferencias entre la escuela urbana y la rural.

La escuela urbana, por lo expresado por los entrevistados, no se articula con efectores de la comunidad, dificultándose así el establecimiento de canales de participación para los/as alumno/as. Esto obstaculiza las interacciones con otros actores cercanos de la comunidad educativa, como por ejemplo, los actores barriales, lo cual genera una especie de aislamiento, donde la institución educativa funciona como una isla separada y desvinculada de su entorno, sin establecer redes con otras organizaciones, al menos departamentales. Sin duda, esto a su vez conlleva un impacto negativo en los niños/as, ya que es un canal de participación no aprovechado, teniendo en cuenta que a una sociedad lo que la sostiene es el aprovechamiento mutuo de los recursos que brinda cada institución; recursos que pueden ser tanto materiales como simbólicos.

También, referido al objetivo número uno, se habla de que en esta escuela urbana se promueven los derechos del niño/a dándoles espacios para que opinen y digan lo que les pasa. En este sentido, se pudo observar que el discurso de los docentes, padres y niños tiene incorporado el conocimiento de los derechos de estos últimos; no obstante, la práctica cotidiana muestra una realidad muy diferente: existen muchos prejuicios por parte de los adultos con respecto a la idea de que los niños/as se organicen, a que tengan espacios dentro o fuera de la escuela para debatir temas que les interesen. En consecuencia, se considera que difícilmente conciban la idea de que los niños sean capaces de tomar decisiones en cuestiones que les incumben.

Esta percepción de los adultos puede vincularse con el hecho de que la mayoría de los informantes, no conocen los centros de estudiantes y/o nunca participaron en ellos siendo alumnos, desestimándolos como canal para la participación de los

niños/as en el ámbito escolar. Además, es evidente que el sólo conocimiento que los alumnos tienen de sus derechos, no es suficiente para su efectiva implementación en la escuela, ya que la conformación de centros de estudiantes implica una forma básica de organización que no está presente en las escuelas investigadas.

Por otro lado, la escuela del ámbito rural ciertamente se articula con los efectores de la comunidad. Hay cierta fluidez en los canales de comunicación que favorece el intercambio entre los distintos actores. La institución se encuentra integrada en una serie de conexiones que se dan a diario con las entidades barriales. Esto permite y beneficia la participación y el conocimiento entre los miembros de la comunidad, así como el aprovechamiento de los diferentes recursos institucionales disponibles.

Asimismo, podemos afirmar que se realiza una difusión de los derechos de los/as niños/as en este establecimiento, que se puede inferir a partir de las técnicas grupales utilizadas en clase y con los padres. Estas actividades favorecen la implementación del derecho a participar, ya que promueven el debate y la discusión en el aula. Es evidente entonces, que tanto los adultos como los propios niños conocen los derechos de estos últimos y actúan en cierta manera en su difusión. No obstante, al igual que en la escuela urbana, existe una arraigada concepción del niño/a que lo ubica en un lugar de objeto, en un lugar pasivo, de alguien que no sabe o que no es capaz de tomar decisiones por sí mismo y, entonces, debe ser completamente guiado por un adulto.

En vinculación con lo expresado en el párrafo anterior, se retoma el objetivo número dos que busca ***Comprender el conocimiento que tienen niños/as, padres y docentes, sobre los derechos que tienen a participar***, y el supuesto planteado de que ***Los conocimientos que tienen los niños y niñas, padres y docentes sobre los derechos a participar son diferentes***. Tanto en la escuela de zona urbana como en la de zona rural, los padres no se refieren concretamente a la participación infantil, no la definen conceptualmente, aunque sí hablan de otros derechos y están a favor de los mismos. Puede decirse entonces que no conciben a esta participación como parte de los derechos de los niño/as.

Por su parte lo/as niño/as entrevistado/as expresan conocer sus derechos, y específicamente el derecho a participar, lo mencionan y lo definen como la realización de actividades, como puede ser practicar algún deporte como jugar al fútbol, bailar, juntarse con amigos, jugar en las plazas, salir a caminar con amigos, salir con sus familias, asistir a fiestas. Sin embargo, ninguno habla de la participación como el derecho a opinar, a tomar decisiones en lo que les afecta; tampoco mencionan la posibilidad de asociarse, de reunirse para debatir con sus compañeros sobre diferentes temas. Posiblemente esto pueda vincularse con su corta edad, aunque también con la falta de incentivo existente en sus hogares y en sus instituciones educativas.

Lo/as docentes entrevistado/as conocen los derechos de los niños y particularmente sus derechos a participar. En vinculación a ello, expresan que conforman grupos en el aula donde se trabaja grupalmente con los alumnos, y a veces con los padres buscando incentivar la participación; sin embargo, la temática sobre la que se habla es siempre impuesta por los adultos de acuerdo a lo que ellos consideran relevante (por ejemplo, en la zona rural discuten sobre las normas de convivencia de la escuela). Además, es evidente que la participación infantil es visualizada por los docentes como el trabajo en equipo.

En función de lo expresado, puede afirmarse que tanto los niño/as como los adultos saben en cierto sentido qué es la participación, pero no lo aplican plenamente como derecho. Particularmente, la noción sobre los derechos de los niños/as que tienen los padres que se entrevistaron en ambas zonas, es bastante escueta, pareciera que no es un tema de interés para ellos y, mucho menos, una cuestión que discutan o de la cual hablen con sus hijos en el hogar. Desde esta investigación, por el contrario, se considera que sin este estímulo fundamental brindado por los tutores, resulta muy difícil la implementación de los derechos del niño en la comunidad y específicamente en el ámbito escolar.

Los niños/as, por el contrario, sí conversan de derechos y refieren que sus padres les hablan acerca de estos. Es probable entonces que en la comunidad de Rivadavia el conocimiento que hay sobre el tema sea dispar, y que en algunos hogares los padres y los hijos hablen de esto y en otros no.

Los docentes por su parte, implementan distintas estrategias en el aula, pero en ninguna de las dos escuelas el niño/a es visto como potencial sujeto de derecho sino como “un niño” que tiene responsabilidades y a quien hay que conducir. Los docentes hacen hincapié en las obligaciones y en lo que debe hacer un chico en la escuela, fundamentalmente en términos académicos.

Teniendo en consideración el objetivo tres que buscaba ***Caracterizar las diferentes estrategias de participación de los niños/as en las escuelas rurales y urbanas de Rivadavia***, y la anticipación de sentido ***Las estrategias de participación de los niños y niñas son distintas en los establecimientos educativos urbanos y rurales***, puede afirmarse que en la escuela urbana se promueven en cierto sentido los derechos de los niños/as y se les da algunos espacios para que opinen; estos espacios se vinculan con poder decir lo que piensan y presentar sus quejas ante el equipo docente. Además, pueden debatir en clase, ver videos y hacer dramatizaciones; no obstante, todas estas son actividades pensadas por los adultos y ejecutadas por los chicos.

Por su parte, tal como se afirmó en párrafos anteriores, los niños/as vivencian la participación como hacer lo que les gusta y realizar actividades específicas. Ellos no hacen propuestas para hacer cosas diferentes, y entonces, se adaptan a la oferta existente y les cuesta pensarse como generadores de experiencias. Asimismo, les es difícil concebirse como parte de un grupo. En este sentido, la gran mayoría de sus actividades extra escolares (urbanas) son individuales, y solo algunas en familia.

En la escuela rural está mucho más naturalizado el hecho que los niños/as deben obedecer a los docentes, por ello ejecutan lo que los adultos proponen, sin cuestionarlo.

Asimismo, se observa otra diferencia con la escuela urbana, la cual radica en que en las zonas rurales, los niños/as aprovechan los recursos que hay en su comunidad y se visualizan grupalmente en forma espontánea. Los docentes y padres fomentan esta forma de vida, y esto está culturalmente aceptado. Esta situación prácticamente no se observa en la ciudad, donde reina un mayor individualismo social que se traslada a los niño/as y sus progenitores.

Volviendo a la escuela urbana, algunos padres promueven los derechos de los niños a través de su participación en la escuela mediante la Comisión de Padres, la cual es reducida en número de miembros en relación con la matrícula de alumnos y también da cuenta de la escasa participación de los adultos por diversos motivos. Por lo rescatado de las entrevistas, son pocos los que concurren a las reuniones y participan de las actividades de la escuela. Entonces, si bien tienen cierta incidencia en la institución porque trabajan fundamentalmente para recaudar fondos y hacer pequeños arreglos en el establecimiento, o para viajes de estudio de los alumnos, no tienen prácticamente vinculación con los docentes. A ello se le agrega que en muchas ocasiones los maestros se sienten invadidos, e incluso con temor de que los padres cuestionen sus métodos pedagógicos en el aula y entonces, prefieren mantener con ellos un contacto mínimo no incentivando su participación.

Esto no se da de la misma manera en la escuela rural, donde los tutores le otorgan importancia a su participación en la escuela como un ejemplo de apoyo y compromiso con el colegio que servirá para que sus hijos sigan su trayectoria educativa y no la abandonen. Los padres vislumbran que su ejemplo de participación es importante para que sus hijos se comprometan con el estudio.

La Comisión de Padres en esta institución tiene un rol importante y la mayoría de los padres y madres colaboran en las actividades solicitadas por los directivos, independientemente de si son miembros de la comisión o no. En cuanto a la vinculación con el docente, estos padres le dan un rol importante y de autoridad al maestro, y no lo cuestionan, o al menos lo hacen en mucha menor medida que sus pares de la comunidad urbana. En consecuencia, la relación entre padres y docentes es más cercana y genera vínculos y actividades más frecuentes que en la comunidad educativa urbana.

En el marco del objetivo cuatro: ***Describir las experiencias de participación concretas que propician las escuelas rurales y urbanas***, y en coincidencia con lo manifestado como supuesto, se puede afirmar que las experiencias concretas de participación que propician las escuelas se diferencian en varios aspectos y que éstas pueden vincularse con las zonas urbana y rural en las que se ubican. Fundamentalmente, lo hacen en el uso de recursos institucionales y en el sentido de

pertenencia y arraigo que tienen sus miembros hacia el barrio o la localidad en la que viven y en la que se encuentra la institución educativa a la que concurren.

Sin embargo, también se encuentran similitudes en las experiencias concretas de participación de lo/as niño/as de ambas escuelas. Por un lado, vivencian la participación y la entienden como hacer lo que les gusta y no como un derecho. Por otro lado, también sienten a la participación como la respuesta a lo solicitado por el adulto, ya sean sus docentes, sus directivos o sus tutores. En este sentido, los niño/as no visualizan la participación como una manera concreta de decidir, proponer, formar parte de algo, expresar una opinión ante la cual los demás también respondan y opinen, etc. Esto puede vincularse con la casi total inexistencia de experiencias fuera ni dentro de la escuela donde estos agentes sociales sean escuchados y tenidos en cuenta como ciudadanos.

Finalmente, y en función del objetivo general propuesto de ***Comparar y comprender el modelo de participación que propician las escuelas rurales y urbanas en el ejercicio del derecho a participar de los niños/as que a ellas asisten, en Rivadavia, en el año 2013***, se puede afirmar el supuesto inicial de que ***La ubicación geográfica de los establecimientos educativos, urbana o rural, condiciona el desarrollo de diferentes modelos de participación de los niños y niñas***. En este sentido, la escuela en zona urbana favorece modelos de participación con una concepción muy individualista, mientras que la institución de zona rural, pone el énfasis en lo colectivo; en una participación que vincula al alumno/a con su escuela, su barrio, su familia, etc.

En la escuela rural no ejercitan la participación de los niño/as como derecho; no obstante, la promueven como parte de su cultura o modo de vida respecto a la relación y a las actividades que coordinan con otros actores de la comunidad, en el entramado que conforma la interacción entre las instituciones. Por el contrario, en el discurso de los docentes y directivos de la escuela urbana explícitamente se busca promover los derechos de los niños/as, pero en la realidad no se hace; es decir, los adultos los escuchan pero no tienen realmente en cuenta sus opiniones a la hora de tomar decisiones; éstas solo quedan a nivel de lo discursivo pero no de la acción. En

síntesis, en la escuela se pone mucho más énfasis y atención en lo que dicen y piensan los adultos que en lo que piensan y opinan los niños/as.

En función de lo analizado, se puede suponer que en algunos docentes y padres hay intenciones de promover los derechos de los niños/as, pero todavía hace falta realizar todo un proceso de reflexión profunda, fundamentalmente sobre la concepción que se tiene del niño/a, que abarque a toda la sociedad rivadaviense. Aunque la Ley de Niñez es clara y está en plena vigencia en nuestro país, los actores sociales de pequeñas comunidades como la estudiada, no la conocen o la conocen débilmente, y no la implementan en su totalidad.

Los adultos como miembros de una familia y parte de la comunidad educativa local, son los principales responsables de impulsar el cambio; ellos son los referentes de los más pequeños. Se considera que el camino empieza en el hogar, con los padres, dado que es allí donde se reproduce la vida cotidiana de los niño/as durante la mayor parte del tiempo diario; en el diálogo e incentivo y en el lugar que se les da en su familia.

Por otro lado, la comunidad es soporte fundamental en la conformación de la identidad pero también es el seno donde se reproducen los prejuicios que impiden la participación infantil como derecho.

La escuela, es otro ámbito de socialización fundamental de los niños/as, donde aprenden en sentido estricto mucho más que los contenidos curriculares. Allí conocen de amistad y compañerismo, de asociación entre pares, de apego y de contención. Pero también allí se visualizan las desigualdades sociales, los estigmas, los preconceptos que implícitamente se encuentran en las prácticas diarias.

Si bien se observan ciertas intenciones de algunos adultos de conocer y difundir los derechos de los chicos, los cambios sociales se logran mancomunadamente; se conquistan entre todo/as y para beneficio de todo/as. En ese sentido, en una sociedad cada vez más individualista, donde cada uno de sus miembros está centrado en sus logros personales, repensar valores como la solidaridad y el respeto por el otro, es el puntapié inicial de un camino donde la participación como derecho de lo/as niño/as es posible.

Queda mucho por hacer en niñez en Argentina, en Mendoza, en Rivadavia y en cada escuela. Hay una gran deuda pendiente con los sectores más pobres, donde lo/as niño/as son lo/as que más sufren; pero también las hay pendientes con la infancia en todos los sectores sociales. No desconocemos los cambios radicales que se han dado sobre la concepción del niño y su rol en la sociedad, hasta declararse una ley que coloca al niño/a como sujeto de derecho; no obstante, aún resta que esta ley se aplique plenamente. Para ello será fundamental que cada sector repense cuál es su concepción de la niñez y de qué forma la sociedad es medio u obstáculo para el cumplimiento de la norma.

El Estado es el encargado de implementar los mecanismos que efectivicen los derechos de los niños en la sociedad mediante políticas públicas y a través de sus instituciones. Es necesario capacitar a los profesionales para que trabajen con niños y niñas en temas de derechos y promuevan ámbitos y espacios reales para la participación infantil. En este sentido, en la provincia de Mendoza, incluido el departamento de Rivadavia, la Dirección General de Escuelas, como organismo que regula los colegios, los docentes, los contenidos y las metodologías que se utilizan para la trasmisión de aprendizajes, sugiere que se implementen jornadas periódicas de capacitación docente en relación a la población con que se trabaja. En concordancia con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, los contenidos que se transmiten tienen que estar relacionados con los alumno/as, con sus contextos y sus vidas cotidianas.

Como futuras trabajadoras sociales, hay una función importante que cumplir en la vida de las personas y su comunidad. Entonces, en el caso particular del objeto de estudio de esta investigación, se considera necesaria la capacitación sobre el conocimiento de los derechos de los niños y las niñas para poder transmitírselos y ser medios para su puesta en práctica. Desde cada ámbito laboral hay que promover una reflexión crítica sobre las concepciones de las infancias y sobre las leyes que las protegen. Particularmente, en las escuelas y en relación con el derecho a la participación, es necesario escuchar la opinión de los niño/as, otorgarle el valor que tiene, y generar canales para que se expresen, se reúnan, tomen decisiones y se involucren de a poco en las diferentes situaciones que los rodean en su cotidianidad.

Esto también implica el trabajo conjunto, articulado, planificado y sostenido en el tiempo con los docentes, los directivos, demás personal de las escuelas y con los padres; además de con otros agentes que también deberían estar involucrados en la difusión y el respeto de los derechos de los niño/as porque los condicionan: las instituciones de la salud; las Organizaciones de la Sociedad Civil; otras instituciones intermedias y demás organismos del Estado municipal, provincial y nacional; etc.

Como ciudadanos adultos, miembros de instituciones como la familia y la escuela, es importante informarse en torno a la niñez y sus derechos, hacer una reflexión sobre las significaciones y representaciones que se tiene de los niño/as, para garantizar sus derechos y generar medios de participación. Estas reflexiones son un paso importante para que ello/as ocupen el espacio que -por ley y más allá de ésta- les corresponde, el de ciudadano/as con obligaciones y derechos.

Para finalizar, se espera que nuestra investigación resulte significativa dado el conocimiento científico que buscó construir y aportar sobre la participación infantil; fundamentalmente la identificación de los canales de participación a partir de las distintas experiencias vividas por los niño/as, así como la comprensión del conocimiento o desconocimiento que tienen docentes, padres, alumnos/as sobre el derecho a la participación de los niños/as; tema que no es desarrollado con frecuencia en ámbitos académicos. Este conocimiento resulta importante para el posterior desarrollo de una propuesta de medidas escolares dirigidas a la comunidad educativa de escuelas primarias, tanto rurales como urbanas, que reconozcan la relevancia e incentiven la participación de los alumnos del departamento de Rivadavia y de la provincia de Mendoza en su conjunto. En consecuencia, se espera haber llenado -al menos en parte- un vacío existente que por un lado, sirva para aportar insumos a investigaciones futuras en el área de la niñez, entendiéndola en un sentido amplio, que da cuenta de las diversas situaciones en las que esta etapa de la vida de una persona transcurre; y por otro, contribuya a la formulación de políticas públicas relevantes en ese sentido.

En cuanto a las contribuciones a la profesión, se puede afirmar que lo que caracteriza al conocimiento producido por el Trabajo Social es la inserción de sus profesionales en prácticas concretas. El Trabajador Social se enfrenta a las mismas

cuestiones que otros científicos sociales a la hora de trabajar con instituciones como las escuelas, las familias, y sus miembros, y siempre en su horizonte deberá estar la preocupación por los Derechos Humanos como su eje de intervención profesional.

Es imprescindible posicionarse desde la lógica del Trabajo Social con firmes herramientas a nivel preventivo, promocional y de restitución de los derechos de los niños y las niñas, con procedimientos y acciones que involucren a todos los actores sociales, de manera que los cambios en los modelos de participación se generen a nivel del entorno socio-cultural. La intervención de los profesionales debe estar orientada desde una perspectiva integral y positiva sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos, *“como ciudadanos”*.

Si bien en la investigación surgieron nuevos interrogantes que tratamos de incluir en la recolección, la codificación y el análisis de los datos realizados, identificándolos como categorías emergentes, también surgieron otros, que no son menos importantes, y que podrían ser propuestos para el desarrollo de estudios futuros. Una de esas preguntas está relacionada con las concepciones de la niñez que tienen los adultos y fundamentalmente, los docentes: de qué manera en la trasmisión de los contenidos curriculares se comunican explícita e implícitamente prejuicios o concepciones previas sobre la participación de lo/as niño/as que no son coherentes con la Ley de Niñez. Otro interrogante está vinculado con otros actores sociales como la familia y la comunidad: qué papel juegan ambas instituciones a la hora de ser canales para promover la participación de esos ciudadanos, y hasta qué punto los adultos condicionan la implementación real de los derechos en la escuela y la comunidad.

Por último, en el marco de la discusión y el conocimiento de los modelos de participación que propician las escuelas rurales y urbanas de Rivadavia, se espera haber rescatado la importancia de la formación de la sociedad en su conjunto en cuanto a los derechos y su respeto, que permita la construcción de una comunidad cada vez más activa.

“Eduquemos niños para que piensen, no para que obedezcan”.

Anónimo.

Bibliografía consultada

- ABRILLE de VOLLMER, María Inés: La doble escolaridad llegara a casi todas las escuelas en 2013, Sitio Andino, Mendoza, 2013, Disponible en: <http://www.sitioandino.com>
- AVOLIO de COLS, Susana: Los proyectos para el trabajo en el aula, Buenos Aires, Marymar, 1996.
- ARANDA BRICIO, Gregorio: Bases para la Participación Infantil en el ámbito local, Ciudades amigas de la infancia, Editorial UNICEF Comité Español, Madrid 2010. Disponible en: <http://www.ciudadesamigasdelainfancia.org/>
- BARG, Liliana. Las tramas familiares en el campo de lo social, Buenos Aires: editorial Espacio, 2009.
- BAZÁN, Enrique: Modo de vida de la Infancia, Lima, edición digital, 2010.
- BOURDIEU, Pierre: Campo intelectual y proyecto creador, México, Siglo XXI, 1987.
- BRUNER, Jerome: La Cultura de la Educación, Madrid, Visor, 1996.
- CRAGNOLINO, Elisa: La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita, Córdoba, Vaca Narvaja, 2010.
- CUSSIANOVICH, Alejandro: Educando desde una Pedagogía de la ternura, Ed. Ilfejant, Perú, 2005.
- DE MAUSE, Llyod: Historia de la Infancia, Madrid, ed. Alianza, 1982.
- FELDFEBER, Miriam: Políticas educativas y trabajo docente, I Novedades Educativas, noviembre 2013, disponible en: <http://www.noveduc.com/index.php>
- FREIRE, Paulo: Pedagogía del Oprimido, Título, México, Siglo XXI, 1970.
- LIEBEL, Manfred: Infancia y Trabajo, Ed. Ilfejant, 2003.
- MOLINA, Juan: Educación Rural, propuestas para el fortalecimiento del Sistema Educativo Rural del Departamento de Rivadavia, Provincia de Mendoza, 2008.
- PIOTTI, María Lidia: Los Tres Paradigmas sobre la Infancia y la Adolescencia, texto de cátedra, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza República Argentina, 2008.
- READ, More en Iris de Brito: "Educación Rural; estudio sobre la educación rural desde una perspectiva de las políticas educativas", marzo del 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: El *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, edición la 22^a, 2001, disponible en www.rae.es

ROUSSEAU, Jean Jacques: *El Emilio o la educación*, editado por elaleph.com, 2000,

disponible en:

[http://www.elaleph.com/libro/Emilio o la Educación de Juan Jacobo Rousseau/900/](http://www.elaleph.com/libro/Emilio_o_la_Educación_de_Juan_Jacobo_Rousseau/900/)

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Editorial Paidós, Barcelona, 1996.

TONUCCI Francisco *La Ciudad de los niños*, Italia, ed. Fundación Germán Sánchez

Ruiperez, 1998, disponible en:

[http://www.zona_bajio.com/Tonucci Ciudad de los niños2.pdf](http://www.zona_bajio.com/Tonucci_Ciudad_de_los_niños2.pdf)

VALLES, Miguel S.: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Ed. Síntesis, Madrid, 1997.

Otras fuentes consultadas

Constitución de la Nación Argentina.

Convención sobre los Derechos de Niños/as, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos.

DGE: Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza:

<http://www.mendoza.edu.ar/>

Documento Curricular Provincial (Nivel Inicial y EGB 1 y 2), Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza, 1998.

Ley de Situación Irregular.

Ley Provincial 6.354 (Mendoza).

Ley Nacional Nº 24.195, Ley Federal de Educación.

Ley Nacional 1.420 de Sarmiento.

Ley Nacional 26.206 de Educación.

Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, República Argentina,
<http://portal.educacion.gov.ar/>

MREyC (Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina), Los derechos del niño y su recepción por la legislación argentina, Protección Internacional de los niños, Presidencia de la nación, República Argentina, s/f, disponible en:

http://www.menores.gob.ar/index.php?sop=derechos_del_nino&ssop=derechos_legis

Ordenanza Municipal N° 3428: artículo 3, incisos a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll.

Ordenanza Municipal N°: 4467.

Proyecto Educativo Institucional (PEI), Escuela Amadeo Jacques, Departamento Rivadavia, Mendoza, 2013.

Proyecto Educativo Institucional (PEI), Escuela Formosa N° 1-059, Departamento Rivadavia, Mendoza, 2013.

Reseña histórica comparativa de la ley 1.420 y 26, disponible en:
<http://neetescola.com/>

<http://www.sitioandino.com/nota/34287-vollmer-prometio-que-la-doble-escolaridad-llegara-a-casi-todas-las-escuelas-en-2013/>

Anexos

Anexo 1: Guías de Entrevistas

En base a los objetivos de investigación propuestos, a continuación se explicitan las tres guías de entrevista iniciales a ser aplicadas durante el trabajo de campo con los informantes seleccionados: alumnos y alumnas de las escuelas bajo estudio, docentes y tutores.

Objetivos específicos:

- Identificar los canales de participación y su funcionamiento en las escuelas rurales y urbanas del departamento de Rivadavia.
- Comprender el conocimiento que tienen niños/as, padres y docentes, sobre los derechos que tienen a participar.
- Caracterizar las diferentes estrategias de participación de los niños/as en las escuelas rurales y urbanas de Rivadavia.
- Describir las experiencias de participación concretas que propician las escuelas rurales y urbanas.
- Identificar las estrategias que generan los establecimientos educativos de zonas rurales y urbanas para la socialización de niños/as de los últimos años de la escuela primaria.

1. Guía de Entrevista para Alumnos y Alumnas

Variables de base

1. Edad
2. Sexo
3. Lugar de residencia
4. Composición familiar
5. Empleo del padre o tutor
6. Grado o año que cursa (Nivel de Escolaridad)

7. Escuela
8. Ubicación geográfica del establecimiento educativo.

Los niños y la escuela

9. ¿Qué año estás cursando?
10. ¿Te gusta venir a la escuela?, ¿por qué?
11. ¿Cómo dirías que es ir a la escuela?
12. ¿Qué tiene de lindo la escuela?

Los niños y la participación en la escuela

13. ¿Qué actividades te gusta realizar en la escuela?, o ¿en qué actividades participa?, ¿por qué?, ¿de qué manera lo hace?, ¿cómo lo hacen?, ¿dónde realizan las mayorías de las actividades: en el aula, en el patio, fuera de la escuela, etc.?, ¿con quién o con quienes realizas?
14. Contanos de alguna actividad que realizaste o que estas realizando: ¿en qué consisten, dónde se realizan, quiénes las realizan, de qué manera, con qué propósito, etc.?
15. ¿Hay alguna actividad que te gustaría realizar pero no puedes?, ¿cuál?, ¿por qué no puedes?
16. ¿En tu escuela tienen centro de estudiantes?
17. ¿Todos pueden participar en el centro de estudiantes? ¿De qué manera?
18. ¿En qué actividades ves que participan tus compañeros?
19. ¿Todos tus compañeros participan en todas las actividades?

Los niños y sus derechos

20. ¿Escuchaste hablar del derecho a participar?
21. ¿Las maestras les han hablado de los derechos del niño?, ¿qué les han explicado?

22. ¿Alguien más te ha hablado de los derechos de los niños?, ¿qué te han dicho?
23. ¿Sabes qué son los derechos del niño?
24. ¿Qué significa participar para vos?

Los niños y la participación con otras escuelas

25. ¿Realizan actividades con otras escuelas?, ¿en qué consisten?, ¿de dónde son esas escuelas?, ¿Todos los alumnos pueden participar de las actividades con otras escuelas?

Los niños y la participación en la familia

26. ¿En tu casa realizan actividades en familia?, ¿Cuáles?, ¿te gusta participar de ellas?, ¿en cuáles no te gusta participar?, ¿quienes eligen las actividades que realizan?

Los niños y la participación en la comunidad

27. ¿En tu comunidad/ barrio hay Unión Vecinal? ¿Conocés qué actividades realizan allí?, ¿participas en ellas?, ¿en qué consisten?, qué opinión tenés respecto de las mismas? (qué te parecen, te gustan)
28. ¿Hay iglesia? ¿Concurrís?
29. ¿Hay clubes, plazas, espacios para jugar?, ¿asistís a alguno de ellos?, ¿con qué frecuencia?, ¿qué actividades realizás allí?, ¿qué opinión tenés sobre ellas?, ¿Quiénes realizan generalmente esas actividades?

2. Guía de Entrevista para Docentes

Variables de base

1. Edad
2. Sexo
3. Lugar de residencia
4. Grado o año en el que enseña
5. Escuela en la que trabaja
6. Materia que dicta en la escuela

El docente y su experiencia educativa

7. ¿Desde hace cuando ejerce la docencia?
8. ¿Cuánto hace que trabaja en la escuela?
9. ¿Trabaja en otros establecimientos educativos?

Los derechos del niño y la escuela

10. ¿En la currícula están incorporados los derechos de los/as niño/as?, ¿de qué manera?, ¿qué opinión tiene respecto de la manera en que están incorporados o no?
11. ¿Usted trasmite a los niños y niñas sus derechos?, ¿De qué manera?, ¿Se implementan en alguna actividad práctica?, ¿cuál/es?, ¿podría explicarlas (en qué consisten, cómo se realizan, dónde se realizan, participan los padres, la comunidad, qué se busca con esas actividades, etc.)?
12. ¿Qué es para usted la participación?
13. ¿Considera entonces que usted estimula la participación de sus alumnos en la escuela?
14. ¿Considera que las otras maestras de la escuela estimulan la participación infantil en la escuela?

15. ¿Considera que los niños y niñas ejercen el derecho a participar en el establecimiento educativo?
16. ¿De qué manera?
17. ¿En qué actividades se evidencia ese derecho a participar?, ¿en todos los niños se evidencia?, ¿de qué depende?
18. ¿Evidencia falencias en la participación que brinda la escuela?, ¿de qué tipo?, ¿por qué?
19. ¿Cómo podrían subsanarse?
20. ¿Considera que existen similitudes o diferencias en la forma de participación de los/as alumnos/as de escuela rurales y los/as alumnos/as de las escuelas urbanas?, ¿en qué sentido?, ¿por qué cree que sucede?, ¿qué hay en las escuelas rurales o en las urbanas de diferente?, ¿de qué depende?, etc.

La vinculación y participación de la escuela en la comunidad

21. ¿Piensa que hay vinculación de la escuela con la comunidad (barrio, organizaciones de la sociedad civil, unión vecinal, centro de salud, biblioteca popular, etc., dependerá de la zona)?, ¿en qué sentido?
22. ¿Es parte del proyecto institucional la realización de actividades conjunta entre escuela y comunidad?, ¿se llevan a cabo?
23. De existir: ¿cómo es esa vinculación?, ¿entre quiénes?, ¿cómo se logró?, ¿cómo ha sido el papel de la escuela?, ¿cuál es el rol de los alumnos en esa vinculación?
24. ¿Considera que debería existir esa vinculación de la escuela con la comunidad?, ¿por qué?

El vínculo y la participación de los padres en la escuela

25. ¿La escuela tiene comisión de padres?, ¿en qué actividades participan?
26. ¿Se involucran los tutores o padres con la educación de los/as niños/as?, ¿en qué actividades lo hacen?, ¿de qué depende de que lo hagan?

27. ¿La escuela fomenta el vínculo y la participación de los padres?, ¿de qué manera (en qué actividades)?
28. ¿Considera que debería hacerlo en caso de que no lo haga?, ¿cómo?, ¿qué estrategias debería implementar la escuela para lograr ese vínculo con los padres y su participación?
29. ¿Considera importante la participación de los padres en la escuela?, ¿en qué sentido?
30. ¿Observa diferencias entre las escuelas de zonas urbanas y rurales?, ¿por qué cree que se dan?

La importancia de los padres en el conocimiento de los derechos y la participación de los niños

31. ¿Considera importante el rol de los padres en el conocimiento de los derechos de los niños?, ¿y particularmente en su participación?
32. ¿Cómo cree que repercute la participación o no, de los tutores en el ejercicio de la participación de los niños/as?
33. ¿Cómo considera que podría lograrse la participación de los padres o una mayor participación, en caso de que exista...?
34. ¿solicitan los padres información sobre temas vigentes que involucren a los niños y niñas?

3. Guía de entrevista para padres y tutores

Variables de base

1. Edad
2. Sexo
3. Nivel de escolaridad
4. Empleo
5. Vínculo con el niño
6. Ubicación geográfica del establecimiento educativo al que asiste el niño.
7. Composición familiar

El vínculo y la participación de los padres en la escuela de sus hijos

8. ¿Cuántos hijos que van a la escuela primaria tiene? ¿De qué edades?, ¿Año o grado al que asiste/n el/los niño/s?
9. ¿Conoce a los docentes de su/s hijo/s?
10. ¿Lo citan habitualmente para contarle novedades sobre el desempeño escolar de su/s hijo/s?, ¿en qué situaciones?, ¿con qué objetivos?, ¿con qué frecuencia concurre a esas citas?,
11. ¿Le parece importante que se lo cite?, ¿por qué?
12. ¿Concurre por su propia voluntad a la escuela?, ¿por qué motivos? (consultar por las actividades que desempeña su hijo/s? u otro motivo?), ¿con qué frecuencia concurre voluntariamente?
13. ¿Usted concurre a los actos escolares?, ¿y a alguna otra actividad organizada por la escuela (reuniones de padre, entrega de libretas, cooperadora de la escuela, viajes de estudio, salidas en general, etc.)?,
14. ¿Sabe si otros padres concurren y participan de actividades organizadas por la escuela?
15. ¿Considera que es importante la participación del padre/madre?, ¿por qué?
16. ¿Le gusta a usted participar?, ¿por qué?, ¿en qué sentido?

17. ¿Ha conformado la comisión de padres de la escuela?, conoce a los padres que la conforman?, ¿ha participado en actividades propuestas por la comisión?

Los derechos del niño y la participación en la escuela

18. ¿Conoce los derechos del niño?, ¿Cuáles?, ¿se los transmite a sus hijos?, ¿en qué situaciones?
19. ¿Qué es para usted la participación?
20. ¿Sabe que la participación de los niños en diferentes actividades en la casa, la escuela, etc., es un derecho?
21. ¿Qué piensa sobre este derecho?
22. ¿Cree que sus hijos participan en alguna actividad en la escuela?, ¿Cuáles?, ¿qué le parece?

Los niños y la participación en la comunidad

23. ¿Y en su barrio, existen actividades donde los niños participan?, ¿cuáles?
24. ¿Su/s hijo/s participa/n de alguna de ellas?, ¿de cuál?, ¿cómo llegaron a participar?, ¿qué opinión tiene al respecto?, ¿usted qué papel asumió (¿lo incentivó a participar o no?)?

La familia y la participación en la comunidad

25. ¿Usted realiza alguna actividad en familia en su barrio o comunidad?, ¿Cuáles?, ¿de qué manera la realizan?, ¿cuánto tiempo hace que participan?, ¿qué opinión tiene al respecto?
26. ¿Qué rol cumplen su/s hijo/s en esas actividades?, ¿qué opinión tiene al respecto?

Anexo 2: Guías de Observación

En base a los objetivos de investigación propuestos, a continuación se explicitan las tres guías de observación iniciales a aplicar durante el trabajo de campo con los informantes seleccionados: alumnos y alumnas de las escuelas bajo estudio, docentes y tutores.

1. Guía de Observación ALUMNOS:

1. Actitud frente al entrevistador: positiva o negativa.
2. Predisposición para contestar preguntas.
3. Cómo reaccionan a la hora de participar en actividades escolares.
4. Participan o no en actividades cotidianas (recreo, juegos, actos escolares): cómo es la participación que logran, o de qué manera participan, en qué aspectos la logran, en qué situaciones. En relación con ello, cómo se relacionan en la escuela y con quiénes, cómo es la relación entre los compañeros y con los docentes...).
5. Códigos gestuales.

2. Guía de Observación PADRES:

1. Códigos gestuales
2. Predisposición para responder preguntas
3. Interés por las actividades que realizan sus hijos en la escuela.
4. Interés por nuevas propuestas.

3. Guía de Observación DOCENTES:

1. Códigos gestuales.
2. Conocimiento sobre derechos del niño.
3. Relación con los alumnos; relación entre los docente.

4. Interés por el tema propuesto.
5. Predisposición para la entrevista.
6. Facilitador o no de la realización de la investigación.

Anexo 3: Trabajo con los datos: Sistema de Categorías

Bloques	Unidad de observación	Categorías Iniciales	Códigos
PARTICIPACIÓN	Alumnos y alumnas	Percepción de los/as niños/as en torno a la escuela.	Amarillo
		Visualización de la forma de participación de los/as alumnos/as en el establecimiento educativo al que concurren.	Rojo
		Canales de participación en Escuela Rural y Urbana para alumnos y alumnas.	Azul
		Actividades de los/as alumnos/as fuera del establecimiento educativo.	Lila
		Propuestas de participación de los niños en la escuela.	Gris
		Experiencias de participación concretas, para alumnos y alumnas, que propician las Escuelas Rurales y Urbanas.	Verde oscuro
		Estrategias de participación de alumnos y alumnas en Escuela Rural y urbana.	Morado
		Similitudes y diferencias en la participación de los niños/as en escuela rural y urbana.	Púrpura oscuro
		Participación de los niños/as en actividades dentro de su familia.	Rosa

		Actividades de estímulo de la Participación de los alumnos y alumnas entre escuelas.	Rosa claro
	Tutores	Estrategias de participación de la familia en la comunidad de escuelas Rurales y Urbanas.	Fucsia
		Forma de participación de tutores en escuelas Rurales y Urbanas.	<u>Bordó</u>
	Docentes	Importancia que le atribuyen los docentes a las propuestas de los alumnos /as.	Turquesa
		Comunicación establecida entre Docentes y tutores.	<u>Azul marino</u>
DERECHOS	Alumnos y alumnas	Conocimiento de niños sobre sus Derechos.	Verde Claro
		Conocimiento de los niños sobre el derecho a participar/ Participación.	Marrón Claro
	Tutores	Conocimiento de los padres sobre los derechos de los niños.	Azul oscuro
		Conocimiento de los padres sobre el derecho a participar/ Participación.	Naranja
		Estimulo que brindan los padres para que sus hijos ejerzan sus derechos.	Marrón oscuro
	Docentes	Conocimiento de los docentes sobre los derechos de los niños.	Amarillo

		Conocimiento de los docentes sobre el derecho a participar/ Participación.	Celeste
		Técnicas que aplican los docentes para transmitir los derechos de los/as niños/as en el aula.	Petróleo
		Trayectoria laboral de los docentes en Escuelas Rurales y Urbanas.	Oliva

	Unidad de observación	Categorías Emergentes	Códigos
COMUNIDAD	Alumnos y alumnas	Actividad que ofrecen los efectores de la Comunidad para que participen los niños y niñas.	Mostaza
		Características socioeconómicas de la familia rural y urbana de los alumnos y alumnas.	<u>Rojo</u>
	Comunidad educativa	Articulación de la escuela con los efectores de la comunidad.	<u>Celeste</u>

Anexo 4. Trabajo con los datos: Recorte de Categorías

1. Introducción

A continuación se incluye el trabajo inicial realizado con los documentos de las entrevistas. A partir de la sucesiva identificación de categorías -tanto teóricas o iniciales, como emergentes- en los discursos de los informantes, se las codificó. Esto permitió organizar y sistematizar los datos y entonces, avanzar en el análisis de los mismos hasta arribar a las conclusiones.

2. Recorte y análisis inicial por categorías

En la categoría número uno, los/as ocho alumnos/as de la escuela Formosa como Amadeo expresaron que les gusta ir a la escuela, motivados para: **“tener un futuro, una vida mejor”**, haciendo hincapié todos los/as niños/as en la **enseñanza y aprendizaje**.

Otro de los motivos manifestado por siete de los/as alumnos/as, por el que les gusta asistir a la escuela, es por **el encuentro con su grupo de pares**, el juego con amigos.

Todos los/as niños/as de las escuela Rural y Urbana dijeron que les gustan las materias especiales como gimnasia, música, y entre las específicas cuatro alumnos/as le gusta matemáticas, dos de escuela Formosa y dos de escuela Amadeo.

Con respecto a los adultos entrevistados solo dos madres (una de cada escuela) hablaron si les gustaba el establecimiento educativo para sus hijos, las cuales expresaron que les gusta porque **“tienen buen nivel, por la calidad educativa”**.

Conclusión: *es considerado importante asistir a la escuela para garantizar una vida mejor, mediante la enseñanza - aprendizaje, el encuentro entre amigos y la calidad educativa.*

En la categoría número dos, en la escuela Amadeo, tres alumnos/as manifiestan que **participan en la escuela y que todos sus compañeros** participan. Con respecto a la participación de los compañeros una alumna expresa palabras como: *“teníamos que participar todos (...) llega un momento en que les toca participar digamos”*.

Los/as alumnos/as hablan de **la participación en relación a actividades concretas** como intercolegiales, donde manifiestan que va todo el grado, que no se les pregunta quien quiere e ir y que participa la mayoría y llega un momento en que todos tienen que participar.

Conclusión: *En la Escuela Amadeo es vista la participación por los alumnos como la realización de una actividad concreta, donde están obligados a ejecutarla, no habla de gustos, opinión ni decisión.*

Los alumnos de la escuela Formosa, por su parte, tres de ellos dicen que sí participan sus compañeros, una alumna expresa *“todos no, pero varios sí participan”*, también expresan que **participan según lo que les gusta**. Una alumna habla de una actividad concreta, que si concurren a esa actividad participan todos los que concurren.

Con respecto a ser escuchado una alumna dice que sí se escucha lo que opinan, y un alumno manifiesta que no le gusta opinar.

Conclusión: *En la Escuela Formosa lo/as alumnos/as relacionan la participación con una actividad concreta y el practicar esa actividad tiene que ver con lo que les gusta.*

Una docente expresa no ver en los alumnos de la escuela Formosa *“esa cosa de participación en grupo”*, porque ella en clase no ve que confronten, justifiquen, debatan, que **“no saben todavía trabajar en grupo”**.

La directora de la escuela Formosa considera que sí participan en la escuela, que ella no toma decisiones unánimemente; que los/as alumnos/as pueden presentar sus opiniones, quejas los que necesitan; también manifiesta la importancia de que los padres se sientan parte de la comunidad educativa para que el alumno/a no repita el discurso si no, no participa.

Conclusión: *Las docentes relacionan la participación con el grupo, la opinión, el debate, el sentirse parte de la comunidad educativa. La docente no visualiza en su grado participación de los/as alumnos/as. Por su parte la directora considera que se estimula la participación y que los alumnos pueden expresar opiniones, necesidades,*

pero en relación a los adultos, no menciona el tomar decisiones o asumir obligaciones por parte de los/as alumnos/as.

Una madre, considera que su hijo **participa porque responde a las preguntas de la docente**: *“participa bastante porque es una persona muy atenta y muy despierta a las preguntas de la maestra”.*

Con respecto a los canales de participación, de la categoría tres, una alumna de la escuela Formosa, expresa que la forma de transmitir los derechos es **practicando diariamente los valores en clases**, su maestra les dedica una ratito para enseñarles. Y que su casa es otro de los medios para conocer los/as derechos de los niños/as.

En la escuela Amadeo, una docente manifiesta que con el **diálogo** trabajan los derechos de los/as niños/as, comprometiéndose con los alumnos conociendo su realidad.

Conclusión: *El diálogo como un canal de participación, donde interactúan constantemente los docentes con los alumnos, como medio de expresión y conocimiento del otro.*

Tanto la docente como la Directora de la Escuela Formosa, expresan que los derechos de los/as niños/as son transmitidos a las alumnos/as **como contenidos transversales** a todas las áreas, que se les trasmite valores, derechos y obligaciones conjuntamente, los derechos están mencionados en la curricular de la escuela.

Conclusión: *como canal de participación donde se transmiten los derechos de los/as niños/as entre ellos el derecho a la participación, es por medio de la trasmisión de la información en cada área.*

Una mamá de alumnos de la escuela Rural manifiesta que en su comunidad hay pocas actividades para que los niños participen, considera que sería importante que se **ampliaran las actividades y se generara interés en los niños/as para que participen.**

Conclusión: *canal de participación: ampliar actividades para que motive la participación de los/as niños/as en su comunidad.*

Referido a las actividades que los niños realizan fuera del establecimiento educativo, tres alumnos de la escuela rural, manifiestan tener actividades extraescolares como árabe, fútbol, etc. en la misma comunidad donde viven; los

cuatro alumnos entrevistados de la escuela Amadeo cuentan ocupar los espacios públicos como plaza, club, para juntarse con amigos, para el juego o para charlar.

En la comunidad urbana, sólo una alumna afirma realizar actividades extra escolares como inglés y patinaje, fuera de su barrio, también manifiesta que la mayoría de sus compañeros/as practica actividades extraescolares. Dos alumnos manifiestan salir con la familia y salir a jugar en el barrio con sus amigos.

En la escuela Amadeo, dos madres cuentan que hay “actividades en la comunidad, una manifiesta que **“recién ahora”**. Las dos madres entrevistadas hablan de las actividades de sus hijos; por un lado una afirma que su hija asiste a aerobio; la otra dice que por el momento sus hijos no asisten a nada, pero sí participaban de fútbol. Una mamá dice que le parece importante que *“aparte del estudio tengan otra actividad”*.

En la escuela Formosa las dos madres cuentan que en su barrio no hay actividades para que sus hijos participen, que sus hijos practican deporte fuera de la comunidad.

Conclusión: *por lo expresado por alumnos/as y mamás de ambas comunidades, Rural y Urbana, los niños y niñas practican actividades extra escolares, tanto en instituciones, como en espacios públicos sin adultos que los coordinen, la diferencia entre comunidades es que en la zona Rural los chicos ocupan los espacios de su propia comunidad, sus instituciones; en la zona Urbana deben concurrir a instituciones fuera de sus barrios.*

Referido a las propuestas de participación que hacen los alumnos en la escuela Amadeo, tres alumnos manifiestan no tener en su escuela centro de estudiantes, uno pregunta que es un centro de estudiantes. Respecto a las actividades que les gustaría tener en la institución una alumna expresa no hay otra actividad que sugeriría para que se implemente en la escuela.

En la escuela Formosa, una alumna expresa no tener centro de estudiantes en la escuela, a un alumno le gustaría tener taller y no tiene idea de por qué no hay, otra alumna cuenta que le gustaría practicar hockey y que en algunos momentos sí lo practican.

Conclusión: *ninguna Escuela tiene Centro de Estudiantes. Los alumnos/as de escuela Amadeo no proponen actividades nuevas en su institución; los alumnos/as de la escuela Formosa sí sugieren nuevas actividades, pero no hay propuestas concretas en ninguna de las dos escuelas”.*

Respecto de las experiencias de participación en la comunidad urbana por un lado, una alumna plantea que no realiza otra actividad en el establecimiento educativo, fuera de lo curricular; por otro lado, su compañera cuenta que ellos participan cuando trabajan los valores, en el curso, diciendo cada uno un valor, luego realizan alguna actividad con lo expuesto por todos los alumnos.

Una mamá considera que los alumnos/as participan en el festival, y el papá considera que en deporte participan los niños/as.

La docente de la escuela Amadeo identifica como formas de participación de los/as alumnos/as, **salir en los actos**; ellas seleccionan a quiénes más estudian y a los que tienen ganas de participar. Una actividad concreta que cuenta la docente es la actividad con papás, madres y niños/as. Se trabaja en grupos por un lado padres y madres, por otro lado alumnos, luego se comparten conclusiones.

Por su parte, en la comunidad urbana, los alumnos del grado 3, trabajan en grupo, confrontan, opinan, escuchan opiniones de los demás. Una mamá expresa que la actividad en que participan los/as alumnos/as es en los actos.

Conclusión: *las experiencias que consideran tanto docentes como tutores de la escuela rural están relacionadas con actividades concretas del establecimiento educativos como actos, festivos. Alumnos/os plantean la participación en las clases.*

Sólo una alumna plantea las estrategias de participación de las que se vale la institución a la que concurre y menciona que **tenían que participar todos**, tanto en la escuela como en otros lugares.

Una alumna cuenta la inexistencia de los talleres de Jornada Extendida, aplicados en la escuela Amadeo.

Docentes de la Escuela Amadeo manifiestan que la forma de hablar de los derechos; de trabajarlos con los/as alumnos/as, es mediante el diálogo. Trabajan con viñetas, dramatizaciones, se habla de temas que surgen, se reflexiona sobre el error

buscando conductas buenas, se plantean temas que si bien no quedan en el cuaderno son trabajados en el curso.

Conclusión: *las estrategias para trabajar con los chicos y que participen son implementadas en el curso mediante el diálogo y mediante reflexiones, con viñetas y dramatizaciones.*

Docentes de la Escuela Formosa también trabajan en el aula. En esta institución su docente aplica el trabajo en grupo, trata de incentivar a los/as alumnos/as para el debate y la confrontación. Considera que de esta manera los chicos participan entre ellos.

La directora de la institución manifiesta transmitir valores desde su cargo con el dialogo: “*cuando hablo con ellos*” haciéndoles ver ciertas actitudes, y que las docentes trabajan en todas las áreas. No plantea estrategias para que los alumnos participen, se expresen u opinen.

Conclusión: *como estrategias de participación la docente implementa el trabajo en grupo, dentro del aula.*

Dos madres plantean que la escuela Amadeo trasmite derechos, que se hace todo por el bien de los niños, y le atribuyen un factor positivo que la comunidad sea pequeña, para que todos se conozcan y se desinhiban. No mencionan medios de generación de participación en los niños y niñas.

Una docente de la escuela Urbana, con experiencia en escuelas rurales, considera que hay diferencias entre los padres y madres de distintas zonas. A los padres de escuelas Rurales debido a su bajo **nivel de escolaridad, así como las largas jornadas de trabajo pesado** que deben cumplir, se les imposibilita ayudar a sus hijos con las tareas, por lo que se tiene que trabajar en las aulas. También, menciona que en la zona rural las distancias son largas entre establecimientos y lugares para conseguir materiales escolares, por lo que o llevan ellas los materiales o no le piden.

En las escuelas urbanas la **accesibilidad de los comercios**, los medios de transportes, favorecen para obtener la mayoría de los materiales que se les pide a los alumnos para trabajar.

Con respecto a la incidencia de los tutores en el establecimiento educativo, la maestra expresa que en la escuelas Rurales participan todos sin necesidad de ser parte de la cooperadora, y en la escuela urbana los padres de cooperadora se involucran más con las actividades o necesidades de la institución: *“algunas madres vinieron a pintar los pizarrones, viste no participaban de cooperadora, en cambio acá yo pienso que los más participativos son los de cooperadora, pienso que sí”*.

También, marca la diferencia en el trabajo de los alumnos de distintas escuelas, ella considera que los alumnos de zona Urbana no saben trabajar en grupo, debatir; mientras que en la escuela Rural se trabaja más en grupos. Con respecto a la participación de niños y niñas plantea que: *“los niños rurales son otra cosa, tienen otra sensibilidad, tienen... es otra cosa trabajar con ellos, acá en la zona rural... eh urbana, es como que, como que no les importa, como que están en otra”*.

El trabajo de las docentes en las distintas instituciones por lo expresado por la maestra también es diferente. La docente manifiesta que en escuelas Rurales es más familiar y se puede trabajar en conjunto, por el número reducido de personal. Muy diferente es en las escuelas urbanas que por ser grandes es difícil trabajar entre colegas o llegar a acordar actividades: *“en esta escuela así de grande es imposible, cada uno hace lo suyo”*. En el trabajo con los/as alumno/as en las zonas rurales, se conoce el entorno del niño, su familia y al niño, y en las escuelas grandes como es el caso de la escuela Formosa, es más difícil establecer ese contacto con los niños y sus familias.

La directora de la Escuela Formosa considera que la zona Rural impide la participación, atribuyéndole un factor negativo tanto a la cultura, la autoestima de los ciudadanos, la falta de trabajo.

Conclusión: *por un lado, se considera que en las escuelas rurales, se puede trabajar en grupo, ya que se conoce la comunidad, las necesidades de los niños, los padres colaboran con la institución, y las docentes pueden articular actividades. Por otro lado, la directora de la escuela urbana considera que en la zona rural si bien se generan instancias de participación se ven obstaculizada por la falta de trabajo, baja autoestima, y su cultura.*

Dos madres plantean como forma de participación de sus hijo/as en la familia, la realización de actividades domésticas; solo una mamá menciona la recreación como “salir juntos” en familia como forma de participación de los niños.

Conclusión: *en la casa participan los niños según lo establecido por el adulto.*

Cuatro alumnos manifiestan poder participar en actividades con otras escuelas, las actividades mencionadas están relacionadas con el deporte. Las escuelas con las que se ha participado son de la zona; también asisten a la ciudad donde se encuentran con escuelas de todo el departamento.

Cuatro alumnos de la escuela Amadeo afirman realizar actividades deportivas con otras escuelas, la mayoría de ciudad. La sede de los encuentros es en el centro deportivo de Rivadavia.

Docentes de la escuela Amadeo plantean que las actividades que se llevan a cabo entre escuelas son deportivas, y si hay otra actividad es porque las escuelas quieren adaptarse a esos proyectos, los encuentros son con escuelas de distintos distritos de Rivadavia.

Una mamá considera que la escuela Amadeo sí tiene vinculación con otras escuelas; si bien no recuerda concretamente con que instituciones han realizado actividades conjuntas, cuenta que alumnos y alumnas de otras escuelas han concurrido a la de Campamento, y los niños/as del establecimiento educativo a la que concurren sus hijas han tenido salidas a otras escuelas.

Como estrategias de participación familiares dos alumnos/as de escuela rural expresan que en el barrio donde viven, tienen unión vecinal, que organizan actividades para realizar individualmente y en familia. De los dos alumnos uno dice que las actividades que se dictan son para mujeres; la alumna expresa participar con su familia, y un tercer niño dice que no concurre con su familia a actividades comunitarias.

Dos madres y un papá, expresan que sí tienen unión vecinal. Una mamá dice realizar actividades en familia aunque no forman parte de la unión vecinal, otra mamá manifiesta no participar en conjunto con los miembros de su hogar en la comunidad, y por último el papá, cuenta que él participa en su comunidad asumiendo la función de

entrenador de fútbol infantil, donde también participan sus hijos como jugadores de fútbol.

Por otro lado, dos alumnos comentan sobre actividades familiares, uno expresa no practicar en la comunidad ninguna actividad, otra comenta realizarlas fuera de su barrio. Los alumnos comentan tener plaza, unión vecinal en su barrio; las actividades planificadas por la unión vecinal son en fechas festivas como días del niño, de las madres, etc. Un tercer alumno cuenta que en su barrio, cercano a los barrios mencionados por los dos alumnos, tienen un salón comunitario, se festejan cumpleaños, tienen plaza a la que concurre con su familia. Los tres cuentan que los templos religiosos están en el centro del departamento de Rivadavia.

Dos madres cuentan realizar actividades familiares fuera de la comunidad donde viven, una acompañando a sus hijos cuando juegan al fútbol en un centro deportivo alejado de su barrio, y otra mediante salidas, paseos.

Conclusión: *en la comunidad Rural los vecinos se organizan mediante la Unión Vecinal, la cual promueve actividades dentro de la comunidad; en la zona urbana en algunos barrios tienen Unión Vecinal; las actividades familiares o individuales se realizan fuera de los barrios, llevando a las familias a generar actividades aisladas de sus vecinos.*

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas, un alumno de la escuela rural cuenta que su papá y mamá concurren al establecimiento educativo a consultar a los docentes cómo va el cursado, sin embargo no participan en la comisión de la escuela.

Natalia, docente de la Escuela Amadeo, cuenta que los papás asisten frecuentemente a la escuela, que cuando se los cita concurren. Al respecto expresa: *“Se los ha convocado y ellos han asistido cada uno con su docente, con su alumno, con sus hijos, ellos **han participado**, se los convoca y vienen”*. La docente también cuenta que han planificado actividades en el aula para los padres y han participado. Ella ve que las madres **se preocupan por sus hijos**.

Dos madres afirman concurrir voluntariamente a la escuela, como cuando las citan para saber cómo van en el estudio sus hijas/os. Otra forma de incidir en la educación de sus hijas/as es participando en la cooperadora de padres, para colaborar

en las mejoras de la institución; las dos madres manifiestan formar parte de la comisión.

De manera similar, dos alumnas de la escuela urbana cuentan que sus madres asisten de manera permanente a la escuela para preguntar cómo están en la escuela, y que ninguna participa de la comisión de padres.

Una docente de la escuela Formosa cuenta que la forma de participación de los padres y madres en la institución es mediante asambleas, las cuales no tienen mucha convocatoria. En la asamblea se invita a todos los padres y madres, no es exclusivo de los padres que conforman la cooperadora, pero afirma que éstos son los que concurren.

Con respecto a la presencia de los padres en el grado, la docente expresa que no participan, teniendo en cuenta que no han concurrido por su voluntad y relacionándolo con la edad de los niños, que al ser más grandes (tercer grado) los van dejando solos; sí manifiesta que los padres inciden en la educación sus hijos; las tareas que ella envía para que la realicen en la casa, los alumno/as las traen completas.

La directora de la institución cuando habla de la participación de las madres hace referencia a la cooperadora, que mediante bingos u otros eventos, recaudan fondos para responder a las necesidades edilicias de la escuela que el Estado no responde.

Una mamá cuenta que participa de forma permanente en las actividades propuestas desde la escuela, y que si bien en el jardín de cinco no tienen cooperadora, tampoco se vinculan con la cooperadora de la primaria, ni participan de sus asambleas; son tres madres las que han asumido la responsabilidad de ornamentar el jardín, buscar recursos, etc.

Otra mamá, de nivel primario, expresa no asistir a preguntar por la situación académica, ni por la conductas de su hijos, porque considera que si algo pasa la citarán; no participa de las asambleas, solo presencia actos, colabora con las rifas organizadas por la comisión de padres.

Con respecto a la comunicación entre padres y docentes una madre dice que los padres que integran la comisión de padres son los que participan, la mayoría son

madres, y que la directora es la que toma las decisiones, las madres aportan ideas y luego, ponen en ejecución lo que han dispuesto. La relación con los docentes es muy buena, las madres preguntan qué se necesita y también los docentes los mandan a llamar si lo requieren.

Otra madre dice que sí la citan, o si no, que ella se dirige a la escuela a preguntar cómo van sus hijos con el estudio y demás. Un papá, refirió que él no conoce a los docentes de su hijo. Sí le parece importante que lo citen pero que es su esposa quien concurre porque él trabaja.

Conclusión: *“la comunicación es fluida, las madres participan más”.*

Una docente dijo que convocan a los padres y realizan talleres; han elaborado las normas de convivencia en conjunto, y que la mayoría de los padres participan y concurren a las reuniones.

Conclusión: *“la comunicación es fluida con los padres; la mayoría participan y colaboran”.*

En la escuela Formosa una mamá dice que conforma la Comisión de Padres, y que le parece importante que la citen, pero que no obstante, en situaciones deben buscar a la directora para dialogar con ella. Otra mamá, aduce que sí conoce a los docentes de sus hijos, pero que le mandan a decir las cosas con ellos. También refiere que las reuniones se hacen con todos los padres de ambos turnos y que se organizan cosas, o la directora dice lo que debe hacer cada uno.

Conclusión: *“las madres participan aunque en forma más dispersa”.*

Una docente dijo que no le gusta que los padres participen, que le parece mejor trabajar sin ellos; que muy pocos de ellos han ido a conocerla, y que no conoce a los padres que integran la Cooperadora.

La directora de la escuela comenta que sin la comunidad no se puede trabajar, que los padres concurren casi todos; que ellos ocupan el lugar del Estado porque satisfacen muchas necesidades del establecimiento. Un 90% de los padres están comprometidos y eso le parece maravilloso.

Conclusión: *“una docente prefiere trabajar sin los padres, la directora pone a los padres en primer lugar”.*

Dos alumnos de la Escuela Amadeo dicen que sí conocen los derechos de los niños. Otro alumno dice que conoce “algo” y otra alumna refiere no conocerlos, aunque en la indagación, refiere algún conocimiento al respecto.

Tres alumnos dicen que sus padres les han hablado de los derechos de los niños; se refieren a los derechos como: compartir, no discriminar, cuidarse. Un alumno no refiere nada sobre esto. Una alumna dice que las maestras no les han hablado sobre sus derechos.

Conclusión: *“la mayoría conoce sus derechos y los definen conceptualmente”.*

Los cuatro alumnos entrevistados de la Escuela Formosa dicen que conocen los derechos de los niños. Dos alumnos dicen que las maestras y sus padres les han hablado sobre los derechos, y dos alumnas no refieren nada sobre esto. Dos alumnos se refieren a los derechos como: jugar, estudiar, alimentarse, opinar, ser respetado. También hablan de que tienen obligaciones.

Conclusión: *“todos los alumnos conocen sus derechos y los definen conceptualmente”.*

Tres niños de escuela rural sí conocen el derecho a participar, uno dice que no. Una alumna se refiere a la participación como levantar la mano, dar su opinión, aportar ideas. Otro alumno dice que todos pueden decir lo mismo y que nadie es más que otro. Otra alumna dice que no todos somos iguales y que hay que respetarse. Un niño no dijo nada al respecto.

Conclusión: *“la mayoría conoce el derecho a participar”.*

Tres alumnos definen la participación de los niños como: participar de encuentros, responder preguntas en clase, participar en diferentes acciones. Un alumno dijo que sí sabía que era la participación, pero no supo definirla.

Conclusión: *“la mayoría conoce el derecho a participar”.*

Una madre de la escuela Amadeo dijo que sí conoce los derechos de los niños; los definió como: derecho a la identidad, educación, salud. Un padre dijo que sí sabía que eran, pero no supo definirlos. Una madre dijo que no los conocía perfectamente, pero dijo que además de los derechos, los niños tienen deberes y que deben ser guiados por un adulto.

Conclusión: *“la mayoría de los padres sabe de qué se tratan los derechos de los niños”.*

Las madres entrevistadas dijeron que sí conocían los derechos de los niños, los definieron como: derecho a la educación, a tener un techo digno, derecho a no trabajar, a ser felices, a hacer deportes y a ser lo que ellos quieran.

Conclusión: *“todas las madres saben qué son los derechos de los niños”.*

Uno de los padres dice que participar es colaborar; una madre no conoce este derecho, y la tercera madre lo define como: opinar acerca de un tema, aportar sus ideas.

Conclusión: *“la mayoría de los padres sabe qué es este derecho”.*

Una madre dice que su hijo participa en la escuela, y responde preguntas, la otra mamá dice que participar es estar presente y acompañar a sus hijos.

Conclusión: *“ninguna de las madres se refirió concretamente a la participación infantil”.*

Una madre considera que estimula a su hijo estando presente, colaborando en la escuela y dando el ejemplo de participación, también apoyándolo cuando desea hacer algo que le gusta. Otra mamá coincidió en que el ejemplo es la forma en que los chicos aprenden a participar, y que es muy importante colaborar en la comunidad y apoyar a los docentes. Un papá dijo que sí estimulaba a sus hijos, pero no especificó de qué manera.

Conclusión: *“la mayoría de los padres estimulan a sus hijos a través del ejemplo”.*

Una madre consideró que estimulaba la participación en sus hijos a través del diálogo, e incentivando a que colabore en las tareas del hogar, como poner la mesa, ayudar a la mamá y que se ayuden entre hermanos. La otra mamá coincidió en estimular a sus hijos a que colaboren con las tareas del hogar y en el cuidado y responsabilidad de tener una mascota.

Conclusión: *“los padres estimulan a sus hijos a través del diálogo, y se refieren concretamente a ayudar en tareas del hogar como forma de participación”.*

La docente entrevistada, dijo que no queda todo asentado, pero que siempre atienden a la diversidad y a la situación que vive cada niño, a ayudarlos y a comprometerse con ellos.

Conclusión: *“los docentes conocen este derecho”.*

La directora de la escuela urbana dijo que le parecían muy bien los derechos del niño, pero que debe hacerse también hincapié en las obligaciones, que el derecho está muy exagerado, y que hay abuso de derecho. Otra docente hizo hincapié en el derecho a la educación y el derecho a la identidad.

Conclusión: *“consideran que el derecho está exagerado. Conocen los derechos”.*

Para la docente de escuela Amadeo participar es comprometerse en todo, en la escuela, la iglesia, la comunidad, en la escuela; todos deben participar para resolver problemas.

Conclusión: *“conocen este derecho y lo enfocan a la participación en la comunidad”.*

En la escuela Formosa, la docente y directora coincidieron en que participar es el derecho a ser escuchado y a ser tenido en cuenta. La docente también consideró, que se refiere a tener incidencia en las decisiones, por ejemplo en la escuela. La directora dijo que la participación se ejerce a través del ejemplo de los padres y de la práctica cotidiana.

Conclusión: *“conocen este derecho, se ejerce a través del ejemplo de los padres”.*

La docente de la escuela rural dijo que utilizan técnicas como viñetas, dibujos, dramatizaciones, sketch, etc. En la escuela urbana los docentes coinciden en que los derechos son trabajados como contenidos transversales a todas las áreas, además utilizan el diálogo, la charla informal, aunque no están incluidos en la currícula como un contenido específico, se trabajan con juegos para el día del niño, forman grupos para que los niños participen y confronten.

La directora refirió que se hacen trabajos de investigación, se hacen dramatizaciones, viajes de investigación, trabajo oral, con ejemplos, haciendo comparaciones, trayendo programas televisivos, en noticias.

De la escuela Amadeo, la docente entrevistada dijo que hace 20 años que ejerce la docencia, siempre en zona rural, que hace un año está en la Escuela Amadeo como titular. En la escuela Formosa, la docente dijo que ejerce desde hace diez años, y que siempre ha trabajado en Escuelas rurales y este es su primer año en escuela urbana. La directora afirmó que ejerce la docencia desde hace 35 años, que este es su primer año en escuela urbana, su cargo es directora titular. No trabajan en otros establecimientos educativos.

Conclusión: *“la mayoría de los docentes trabajó mas años en escuela rural que urbana”.*

En cuanto a las actividades que los niños realizan, una alumna dijo que en la Unión Vecinal dan aerobio para chicas, en el Club Argentino dan gimnasia y vóley para mujeres y fútbol para los hombres. Algunos chicos participan en esas actividades. Otro alumno dijo que va a la iglesia y a la cancha. Otra alumna agregó, que en la Unión Vecinal hacen fiestas, cumpleaños, reuniones. Un alumno sólo aportó que sí hay plazas.

La docente refiere que en el club hay campeonatos, deportes. Dice que toda la comunidad ofrece actividades como charlas caminatas: el Centro de Salud, la Iglesia, la Comisaría. Se organizan con la finalidad de conocerse y ayudarse.

Los padres refieren que las actividades que hay en la zona son: aeróbic, folclore y fútbol.

Conclusión: *“hay actividades para que participen los niños”.*

Una alumna de la escuela Formosa no respondió a esta categoría, los otros tres alumnos coincidieron que sí hay Unión Vecinal y que no hay iglesia. Sí hay un salón donde se festejan cumpleaños y eventos.

Los padres refieren que no hay actividades en el barrio donde viven para que los niños participen.

Conclusión: *“no hay actividades para que participen los niños”.*

En la comunidad rural los cuatro alumnos tienen familia “tipo” compuesta por padre, madre y hermanos. Dos de las madres son maestras jardineras y dos son amas

de casa. Uno de los padres es maestro mayor de obra, otro es camionero, otro trabaja en una empresa y el cuarto es dueño de una empresa constructora.

Refiere que la mayoría son hogares mono parentales con mujeres que trabajan y tiene varios hijos. Otras son familias extendidas, donde conviven padres y sus hijos con abuelos, hermanos, etc. Dice que los padres en su mayoría son obreros rurales y las madres, amas de casa. Una madre dice que ella es ama de casa y su esposo obrero agrícola. Otra mamá refirió ser ama de casa y comerciante, y que tiene terciario incompleto. Un padre dijo que es empleado y que tiene secundario completo.

En la comunidad urbana los cuatro alumnos tienen familia “tipo” compuesta por padre, madre y hermanos. Los padres son albañil, petrolero, empleado, bombero. Dos madres son amas de casa, una es maestra especial y otra es empleada Municipal.

Una docente dijo que la mayoría de los alumnos son de Barrios aledaños.

Una madre dijo que es ama de casa y que tiene secundario completo. Otra, dijo que tiene secundario incompleto y que es ama de casa, los padres que conoce de la zona, son odontólogos, profesores, maestras.

En la comunidad rural, la articulación de las instituciones con la comunidad, se da a través de reuniones periódicas. El agente sanitario está muy presente, así como la Comisaría, El Club, la Iglesia. Se reúnen para resolver algo, o charlas, etc. Están informados, tienen una radio en la zona y en la Unión Vecinal se hacen eventos.

Conclusión: *“la escuela articula con los efectores de la comunidad”.*

Por el contrario, en lo urbano una docente dice que no sabe si hay Unión Vecinal y tampoco qué actividades hay en el Barrio. La directora sólo dice que sin la comunidad no se puede trabajar.

Una madre no se refirió a que no hay vinculación de la Escuela con el Jardín de Infantes, ni actividades con otros establecimientos, expreso que no realizan actividades conjuntas con la escuela primaria donde comparten el establecimiento con el jardín.

Conclusión: *“la escuela no articula con ningún efector de la comunidad*

Anexo 5: Imágenes de campo

Imagen 1. Escuela Amadeo Jacques, Departamento de Rivadavia, Provincia de Mendoza



Fuente: elaboración propia. Imagen tomada durante el trabajo de campo, 2013.

Imagen 2. Escuela Formosa, Departamento de Rivadavia, Provincia de Mendoza



Fuente: elaboración propia. Imagen tomada durante el trabajo de campo, 2013.

Imágenes 3 y 4. Los Campamentos (Zona Rural), Rivadavia, Mendoza



Fuente: elaboración propia. Imágenes tomadas durante el trabajo de campo, 2013.

Imágenes 5 y 6. Instituciones (Zona Rural), Rivadavia, Mendoza



Fuente: elaboración propia. Imágenes tomadas durante el trabajo de campo, 2013.

Imagen 7. Calle Comandante Torres (Zona Urbana), Rivadavia, Mendoza



Fuente: elaboración propia. Imagen tomada durante el trabajo de campo, 2013.

Imágenes 8 y 9. Instituciones (Zona Urbana), Rivadavia, Mendoza



Fuente: elaboración propia. Imágenes tomadas durante el trabajo de campo, 2013.

Imágenes 10, 11. Alumnos de la Escuela Amadeo Jacques



Fuente: elaboración propia. Imágenes tomadas durante el trabajo de campo, 2013.

Imagen 12. Alumnos de la Escuela Amadeo Jacques y miembros de la comunidad



Fuente: elaboración propia. Imagen tomada durante el trabajo de campo, 2013.

Imágenes 13, 14, 15. Alumnos de la Escuela Formosa



Fuente: elaboración propia. Imágenes tomadas durante el trabajo de campo, 2013.

Imagen 16. Alumnos y madres de la Escuela Formosa



Fuente: elaboración propia. Imagen tomada durante el trabajo de campo, 2013.