



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

APRENDIENDO A PARTICIPAR PARTICIPANDO

**EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA
DE LOS NIÑ@S EN LAS ESCUELAS**

AUTORAS

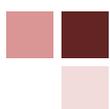
PIGNI, MARÍA CECILIA

VAZQUEZ, PAOLA LUCIANA

DOCENTE DE INTERVENCIÓN: GALÁN, MARCO

DOCENTE DE REDACCIÓN: BOSSIO, MARÍA TERESA

ORIENTADOR TEMÁTICO: ARÉVALO, LUIS



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1: 'FUNDAMENTOS	
11 TEÓRICOS DE NUESTRA	
INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL'	
1.1 CONFORMACIÓN DEL SISTEMA	
EDUCATIVO ARGENTINO.	
13 LA HOMOGENEIDAD COMO MANDATO	
FUNDACIONAL: INVISIBILIZACIÓN DEL	
NIÑ@ COMO SUJETO ACTIVO	
1.2 HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN	
UNIVERSAL Y DEMOCRÁTICO	
17 1.2.1 CORRIENTES PEDAGÓGICAS LIGADAS A LA	
DEMOCRATIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	
17 1.2.2 LA SEGMENTACIÓN DEL	
SISTEMA EDUCATIVO	
20 1.2.3 LOS MARCOS NORMATIVOS EN	
ARGENTINA EN LA DÉCADA DEL '90:	
21 ¿LA EDUCACIÓN COMO UN SERVICIO	
O COMO UN DERECHO?	
24 1.2.4 RECONOCIMIENTO DE LA	
EDUCACIÓN COMO DERECHO	
26 1.3 DEBATES EN TORNO AL	
CONCEPTO DE CIUDADANÍA	
32 1.4 PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA	
DE LOS NIÑ@S	
32 1.4.1 HABLEMOS DE PARTICIPAR	
34 1.4.1.1 ¿Qué entendemos por Participación	
Protagónica de los Niñ@s?	
39 1.5 ESCUELA: ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN	
DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA	
41 1.6 ¿DESDE DÓNDE MIRAMOS	
A LOS NIÑ@S?	
41 1.6.1 DEFINIENDO A LA NIÑEZ	

44	1.6.2 DISTINTAS CONCEPCIONES SOBRE LA NIÑEZ: SUS PARADIGMAS
51	1.7 LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S
53	1.8 MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y NACIONAL QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA EN LOS NIÑ@S
55	1.8.1 LA EDUCACIÓN Y SU AVANCE LEGISLATIVO
57	1.8.2 HISTORIA LEGISLATIVA QUE AVALA EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA EN LOS NIÑ@S
60	1.9 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO
63	CAPÍTULO 2: ‘CAMPO DE INTERVENCIÓN’
65	2.1 ESCENARIO: CONTEXTUALIZANDO NUESTRAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN
65	2.1.1 UNQUILLO: UN POCO DE HISTORIA
69	2.1.2 UNQUILLO: PROMOVRIENDO EL DERECHO DE LA PARTICIPACIÓN. Y LOS NIÑ@S, ¿TENEMOS ESE DERECHO?
71	2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD
73	2.2.1 ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD ¿MIRAMOS DESDE ADENTRO?: RELACIONES, REPRESENTACIONES, TENSIONES
77	2.2.1.1 Algunos Ritos de la Escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield y sus Niñ@s
79	2.3 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO
83	CAPITULO 3: ‘SUJETOS DE NUESTRA INTERVENCIÓN’
85	3.1 SUJETOS CON QUIENES CAMINAMOS
92	3.1.1 FAMILIA Y LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S

	3.1.2 LA ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ
	101 SÁRSFIELD Y LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S
	104 3.2 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO
CAPITULO 4: ‘CAMINO HACIA LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN’	107
4.1 LA PROMOCIÓN DE PROTAGONISMO DE LOS NIÑ@S: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO COOPERATIVO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	111
4.1.1 NUESTRO OBJETO DE INTERVENCIÓN	111
4.2 ESPACIO DE PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S EN EL ÁMBITO ESCOLAR: MUTUAL ESCOLAR	118
4.2.1 ¿QUÉ ES UNA MUTUAL ESCOLAR?	118
4.2.2 PRIMERAS EXPERIENCIAS DE MUTUALISMO ESCOLAR	121
4.3 EL MUTUALISMO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN	122
4.3.1 APRENDIENDO A PARTICIPAR JUGANDO: EL ESPACIO DEL TALLER COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD COOPERATIVA	124
4.3.2 HACER PARA APRENDER: ACCIONES COLECTIVAS DE LOS NIÑ@S DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD	127
4.3.3 PRIMEROS PASOS HACIA LA MUTUAL ESCOLAR DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD	132
4.4 EVALUACIÓN DE LOS TALLERES	134
4.5 MUTUALISMO ESCOLAR: NUEVO DESAFÍO PARA EL TRABAJO SOCIAL	136
4.6 OBSTÁCULOS, LIMITACIONES Y FORTALEZAS	137
4.7 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO	139
	141 CONCLUSIÓN
	145 ABREVIATURAS Y SIGLAS

146 BIBLIOGRAFIA

146 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

152 LEYES

153 REVISTA

154 PÁGINA WEB

154 OTRAS FUENTES CONSULTADAS



AGRADECIMIENTOS

El poder realizar y llevar adelante nuestro trabajo final implicó el aporte y el apoyo de mucha gente que nos guiaron y nos alentaron a seguir con nuestra estrategia de intervención.

Apreciamos el apoyo y la motivación recibida constantemente por parte de nuestro equipo de profesores y de los representantes de UICE marcándonos siempre lo positivo de nuestro desempeño en aquellos momentos en que considerábamos que estábamos desorientadas en nuestro proceso, o bien mostrándonos otras posibles opciones que podríamos desarrollar, sea aportándonos conocimientos teóricos o herramientas de trabajo, como así también, el compartir experiencias con otras instituciones educativas en donde ya se había construido un espacio de participación y organización con los niñ@s. Cada uno desde la posición que ocupaba y con sus aportes hizo que este proceso de aprendizaje se enriqueciera. Un especial agradecimiento a Luis, nuestro orientador, que nos dedicó más tiempo del que estaba estipulado, marcándonos cada detalle, y hacernos sentir que podíamos llegar a más.

A la institución escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield por abrirnos las puertas y permitirnos realizar nuestras prácticas pre-profesionales dentro de la misma, por confiar en nuestras acciones y conocimientos, por dejarnos aprender, a negociar, a interactuar junto a ellos. A los docentes con los cuales realizamos los talleres, que nos brindaron sus tiempo dentro como fuera de la institución.

Y por último a cada niñ@ de quinto grado de la escuela, que fueron el pilar y motor de nuestras prácticas, porque sin el apoyo de ellos, sin sus energías, sus ganas de aprender, de hacer, de jugar, no hubiésemos logrado concretar nuestro trabajo de tesina.

CECILIA Y PAOLA

La realización de este trabajo final fue un desafío personal al afrontar y superar durante todo el proceso buenas y malas circunstancias del destino. Con el apoyo incondicional de personas que quisieron estar y acompañar de alguna manera, fue posible cerrar este ciclo de tesina y no abandonar todo.

En primer lugar agradezco a mi familia por entender mis tiempos, mis locuras, mis nervios, gracias Raúl, Raquel, Victoria y Florencia por dedicar su tiempo y su espacio para que pueda sentarme a estudiar en este último tramo de la carrera profesional.

A mis amigas de la vida (Melisa, Julieta, Vanesa, Noelia y Anita) les agradezco que hayan entendido el porqué de mis faltas de mates, de risas, de encuentros y gracias por sus palabras de apoyo y aliento.

Gracias Paola por bancar y adaptarte a mis tiempos laborales, de antojos, de llantos, risas, en fin, gracias por escucharme en esos días raros.

Por último le agradezco a mi hija María Emilia por darme las fuerzas necesarias para luchar aún más día a día y hacer que cada esfuerzo tenga un hermoso sentido.

CECILIA

Luego de finalizar un trabajo lleno de aprendizajes, como fue la elaboración de esta tesina, es inevitable el empezar a recordar todos aquellos momentos que como grupo tuvimos que pasar, el juntarse todos los días y estar trabajando en nuestro proyecto toda la tarde, el quedarnos hasta altas horas de la noche, para luego descansar cuatro o cinco horas, luego levantarse e ir trabajar, ir a clases, el volver a juntarse, el dejar de hacer otras cosas, como reunirse con amigas y poder disfrutar una tarde con sol y mates o cuando se nos tildó la computadora y creíamos que habíamos perdido todo lo escrito, o bien cuando no contamos con respaldo en las distintas estrategias que íbamos proponiendo a lo largo de este proceso y así puedo contarles muchas otras cosas más que nos fueron pasando en la elaboración de este proyecto. Sin duda toda una aventura y un aprendizaje.

Pero, particularmente, también es en este momento que comienzo recordar que esto no hubiera sido posible sino contaba con el apoyo de mucha gente que con sus palabras de aliento, abrazos o su sola presencia no hubiese podido lograr, porque fueron muchas las veces en que perdía el entusiasmo, o me encontraba desanimada, o creía que no podía seguir adelante, porque muchas veces las cosas no salieron como uno lo imagina o espera.

Y que mejor forma de agradecer a todos y a cada uno por todo ese apoyo constante que me brindaron, me guiaron, animaron, algunos desde la distancia mi vieja, mi viejo, mis hermanos y sobrinos, mis tres soles; otros desde muy cerquita mi hermana y mi cuñado, por esos años de convivencia y amistad, a mis amigas del alma que me bancaron mis ausencias en todas aquellas juntadas, y a todas aquellas personas que he conocido en el transcurso de la facultad. A mi compañera de este largo proceso, por bancarse mi malhumor, mis olvidos. A cada uno de ellos, GRACIAS por su apoyo incondicional.

PAOLA



INTRODUCCIÓN

La presente tesina es resultado de nuestro proceso de formación en la Escuela de Trabajo Social (UNC) siendo su eje temático la *Participación Protagónica de los niñ@s*¹ en el ámbito escolar. Las prácticas pre-profesionales fueron realizadas en la escuela primaria Dr. Dalmacio Vélez Sársfield perteneciente a la localidad de Unquillo. Consideramos a la temática seleccionada, por un lado, relevante para comenzar a reflexionar sobre el pleno ejercicio de los derechos de los niñ@s, ya que, la participación es reconocida como derecho a partir de que el Estado argentino incorporó la Convención Internacional como parte de su Constitución Nacional. Por otro lado, abordar la temática desde una institución educativa nos pareció importante debido, a que entendemos a la escuela como un espacio propicio para comenzar un proceso de desmitificación de los mitos que durante años rodearon y que aún rodean a la participación de los niñ@s.

Como futuras profesionales no nos basta que la participación de los niñ@s esté plasmado como un derecho en las distintas leyes que se rigen en nuestro país, sino que para poder lograr su efectivo cumplimiento y reconocimiento, no sólo dentro de las instituciones educativas sino en todos los ámbitos donde transcurre la vida del niñ@, es importante que ese derecho sea de conocimiento público y que se comience a desnaturalizar esa concepción del niñ@ sobreprotegido.

Teniendo en cuenta que la escuela desde sus orígenes es considerada como: “(...) *institución de control y disciplinamiento que ha estado históricamente asociado a la transmisión de las normas de conducta y comportamientos socialmente establecidos (...)*” (TIRAMONTI, G. 2005:17)² es que nos surgieron como inquietudes e interrogantes si era posible construir un espacio de participación, de toma de decisiones de los niñ@s en asuntos que les conciernen directamente a

¹ Consensuamos utilizar la terminología “niñ@” al considerar el Derecho a la Participación sin distinción de género.

² Idea que vamos a desarrollar más en profundidad en los siguientes capítulos.

ellos y a la comunidad donde viven, dentro de una institución que conlleva sus normas, sus jerárquicas y valores tradicionales como es la escuela. ¿Es posible pensar la escuela como un ámbito de ejercicio efectivo de la participación? ¿Es posible que la escuela promueva el Derecho a la *Participación Protagónica de los Niñ@s*? Para poder responder estos interrogantes nos apoyamos en el análisis de las leyes de educación como así también de su recorrido histórico, con sus avances y retrocesos. Razonamiento que nos llevó a poder definir nuestra estrategia de intervención tendiente a la promoción del pleno ejercicio de los derechos de los niñ@s en el ámbito escolar.

El trabajo de tesis está organizado de la siguiente manera, en un primer capítulo se focaliza en los conceptos que hicieron y guiaron a nuestra práctica de intervención realizando un recorrido histórico de los mismos.

El segundo capítulo hace referencia al campo de intervención donde nos insertamos y realizamos nuestras prácticas pre-profesionales.

El capítulo tres hace mención de los distintos actores que actúan y despliegan diferentes tipos de estrategias, como así también de las relaciones que se establecen entre ellos dentro de ese ámbito institucional a abordar, transformándose en nuestros sujetos de intervención.

En el capítulo cuatro se describe la estrategia de intervención que desarrollamos dentro del ámbito institucional elegido para realizar nuestras prácticas pre- profesionales.

Para finalizar construimos reflexiones finales acerca de las dificultades que fuimos transitando a lo largo del proceso de intervención.

CAPÍTULO

1

**“FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE NUESTRA
INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL”**

“Llamamos a todos a no soñar, sino a algo más simple y definitivo, los llamamos a despertar.”

Subcomandante Marcos - Enero 1999



En este capítulo presentaremos los principales lineamientos teóricos, metodológicos y normativos que guiaron y fundamentaron nuestro proceso de intervención, lo que nos permitió asumir una posición frente a aquellas conceptualizaciones como ciudadanía, educación, participación, protagonismo de los niñ@s, entre otros; son de fundamental importancia en nuestro proceso y son susceptibles de múltiples interpretaciones, no sólo por los diferentes autores consultados, sino también por los actores que interactúan en el campo de intervención elegido.

1.1 CONFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. LA HOMOGENEIDAD COMO MANDATO FUNDACIONAL: INVISIBILIZACIÓN DEL NIÑ@ COMO SUJETO ACTIVO

Al estar insertas en una institución educativa y al ser la demanda³ de la misma la temática de ciudadanía, es que consideramos como categorías teóricas principales para fundamentar nuestra estrategia de intervención a estos dos conceptos. Para poder entender como las categorías educación y ciudadanía se relacionan, es que creemos necesario, en una primera instancia, hacer un breve recorrido teórico e histórico del sistema educativo argentino.

Nos parece importante traer a mención los aportes de SIRVENT, M.T. (1999) en lo referido a la educación como derecho. El sentido común de las personas relaciona educación con escuela, o sea, con el sistema educativo formal, sin embargo para la autora, apoyada desde un paradigma de la educación permanente, la educación es concebida:

“(…) como una necesidad y un derecho de todas las personas y grupos a lo largo de toda la vida: empieza cuando uno nace y termina cuando uno muere. Trasciende ampliamente la escuela. Abarca todos los recursos existentes en la escuela y más allá de ella. Todas las áreas de la vida cotidiana (tanto la escuela como el “más allá de la escuela”, incluyendo la experiencia de vida misma, como por ejemplo, la participación en una asamblea) son entendidas como

³ La demanda institucional es considerada como la acción fundante de la intervención. (...)”es un dispositivo que presenta ante nuestra intervención profesional aquella cuestión que nos liga con lo instituido (...)” (ROTONDI, G. 2010:2).

potencialmente educativas (...)” (SIRVENT, M. T. (1999), en LADIZESKY, M. 2010:3).

También, partimos de concebir a la educación tomando los aportes de FREIRE, P. (1990:35) “(...) como un reconocer y descubrir críticamente la realidad (...)”, esta perspectiva, consideramos que complementa a la definición de SIRVENT, M. T. (1999), al considerar que la educación no sólo se logra en la escuela y no sólo se refiere a aprender conocimientos científicos. Esta educación de carácter liberador se contrapone a la definición tradicional del concepto, en donde los educandos, según términos del primer autor mencionado, se convierten en objetos pasivos, manipulados a través del proceso de transferencia de conocimiento unilateral de los educadores hacia los educandos, sin dar espacio para la participación creativa en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Según estos dos autores la práctica educativa va más allá de la transmisión de información, conocimientos y, sobre todo, de contenidos académicos. Educar, es poder lograr la aprehensión de la comprensión del entorno de cada sujeto y así lograr actuar conscientemente en él y con las personas con las que interactuamos cotidianamente. La educación es fundamental para lograr potenciar las capacidades de los sujetos a cooperar, a influir en el mismo siendo conscientes de su realidad cotidiana. Desde esta perspectiva la educación tiene una misión renovadora, de reforma y de impulso del cambio social.

Sin embargo, en los orígenes del sistema educativo, la función de la educación, era considerada como mecanismo de control social por parte del Estado. La consolidación del sistema educativo público en Argentina, siguiendo los aportes de LEANDRI, R. (2000) se dio en un contexto social y económico marcado por una importante incorporación del país al mercado mundial como proveedor de materias primas, con la consecuente llegada de inmigrantes y de un proceso de urbanización. El Estado argentino se vio en la necesidad de búsqueda de una cierta homogeneidad cultural entre la población. Tomando los aportes de PUIGGROS, A. (1994), la preocupación por la implantación de normas de conductas a los alumnos, por los hábitos higiénicos, por la transmisión de valores nacionales, y de una moral convirtieron a la escuela “(...) en un gran mecanismo de adaptación a las normas” (PUIGGROS, A. 1994:72). En síntesis, la educación en manos de una oligarquía dominante, que tuvo como referente a Sarmiento, sostuvo un fin homogeneizador,

disciplinador y preventivo, considerando a los niñ@s como sujetos sin decisión ni voz propia. PIOTTI, M. L. (2010) afirma que los niñ@s en este contexto descripto, no son reconocidos como sujetos capaces de organizarse legalmente.

Los mentores de la generación del '80 en el plano de las ideas, imaginaban a Argentina como un país moderno, con sus corrientes de pensamiento predominantes de Europa, caracterizadas por el *liberalismo*⁴ y el *positivismo*⁵, en donde, según ESQUIVEL, J. (2000) la religión no podía trascender de los asuntos privados de los individuos, debía ser excluida de cualquier posibilidad de regular y legislar los ámbitos de la vida social. Sin embargo, la Iglesia Católica fue otro actor importante en este contexto ya que este sector en cuanto a la educación, reclamaba autonomía y su dirección.

⁴ Es una doctrina filosófica, política y económica surgida en Inglaterra entre los siglos XVII y XVIII, en clara oposición a los regímenes absolutistas. Los pilares básicos de esta doctrina tienen que ver con la libertad individual, política y de mercado. Está muy vinculada al nacimiento del Estado Moderno y al desarrollo del régimen de producción capitalista. El Estado liberal es un poder soberano que brinda las condiciones necesarias para que los individuos persigan sus intereses individuales de acuerdo con las reglas del mercado. Estas ideas liberales tenían un concepto muy restringido y no universal de la igualdad de los hombres. El hecho de que se consideraba ciudadano sólo a los varones propietarios dejaba afuera de los beneficios a una enorme cantidad de gente. Poco a poco y gracias a las luchas de diversos movimientos sociales en reclamo de sus derechos, se fue logrando instalar la democracia como forma de gobierno (CASULLO, A. & FUNES, E. & HIRSCHMANN, P. & RASNOSKY, J. & SCHUSTER, F. 1998).

⁵ El positivismo fue un movimiento intelectual amplio, de gran alcance en la segunda mitad del siglo XIX. Su nombre proviene del propósito de utilizar para la investigación filosófica los métodos y los resultados de las ciencias positivas. En esta filosofía está claramente expresada la exaltación de las ciencias experimentales, es decir, la física, la biología y la química, como reacción frente a las construcciones metafísicas y el idealismo. Su verdadero fundador fue el filósofo francés Comte. Considera a la ciencia como el único instrumento capaz de garantizar el progreso indefinido del hombre y de la sociedad. El positivismo se basó en la tradición del empirismo clásico, o sea, en la idea de que cualquier conocimiento, para ser verdadero, debe apoyarse en la experiencia. Efectivamente, la razón discursiva puede elaborar los datos empíricos en forma de leyes generales, pero antes debe referirse en los hechos, siguiendo el siguiente método: observación, recolección de datos y comprobación experimental. (ENCICLOPEDIA TEMÁTICA OCÉANO COLOR: s/f).

En cuanto a las repercusiones del positivismo en la educación, podemos mencionar, la preocupación por el método, esto es: "(...) *por fundamentar científicamente la pedagogía, y la confianza en la ciencia* (...)" (TIRAMONTI, G. 1994:10).

En el año 1884 se promulga la Ley 1.420 de Educación Común, la cual estableció la educación elemental obligatoria, laica y gratuita para los niños. Según LEANDRI, R. (2000) esta ley refleja el triunfo de las elites liberales en la relación Estado y sistema educativo. Se puede decir entonces, que la Ley 1.420 “(...) ayudó a profundizar la formación del ciudadano, al hombre de industria y a lograr una mayor homogeneidad cultural en la población (...)” (LEANDRI, R. 2000:9).

Se creó el Consejo Nacional de Educación desde donde se aseguraba la efectiva difusión de los contenidos y, a su vez, propiciaba la uniformidad de los saberes y métodos. El principal objetivo del Consejo fue obtener el pleno cumplimiento de la obligatoriedad escolar que marcaba la Ley 1.420, fue posible a través del uso de la fuerza pública y a la imposición de multas, pero sobre todo intentó persuadir con campañas masivas de matriculación, repartos de alimentos o la atención sanitaria gratuita.

Frente a este modelo de educación caracterizada por el *positivismo pedagógico*⁶ hubo expresiones entorno a una educación popular. Según PUIGGROS, A. (1994:74) “(...) los democrático- radicalizados, los docentes socialistas y los libertarios coincidían en la experimentación de una educación alternativa al modelo que triunfaba (...)”. Estos actores coincidían en la participación de la sociedad en la conformación del sistema educativo nacional, otorgando a los alumnos un espacio para la toma de decisiones, las normas referidas a la disciplina escolar eran establecidas entre toda la comunidad educativa. Consideraban la exclusión del Estado como garante de la formación educativa, propiciando la autogestión de las instituciones escolares. Este grupo opositor al modelo sarmientino, pregonaba por una educación pública que integrara a los inmigrantes del país, estuvieron en contra de la imposición ideológica y cultural. Su preocupación se centraba en el monopolio del Estado en la educación como mecanismo de control social, entonces desarrollan espacios alternativos de educación centrados en la democratización, es así como

⁶ Cuando hablamos de la influencia que marcó el positivismo en el sistema educativo estamos haciendo referencia a que la educación persigue un individuo a-crítico y que aprende a acumular memorísticamente hechos ya ocurridos. Según PUIGGROS, A. (1994) sus modelos curriculares estaban dirigidos a ordenar, expulsar o promover en la escuela a la población a través de tres categorías interrelacionadas, como la raza, sector social y educación proporcionada por el Estado.

promovieron experiencias de gobierno de los alumnos y de cogestión escuela-comunidad.

En este marco, es posible afirmar que en Argentina, la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes, estuvo más vinculada a la esfera de lo político, que a la de lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado.

1.2. HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN UNIVERSAL Y DEMOCRÁTICO

1.2.1 CORRIENTES PEDAGÓGICAS LIGADAS A LA DEMOCRATIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

En 1918, se gesta en el seno de la Universidad Nacional de Córdoba el Movimiento Reformista que rápidamente se extendió por América Latina. Este reformismo universitario retomaba las ideas pedagógicas de los educadores democráticos de la generación del '80. Las reivindicaciones reformistas bregaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario. Las bases programáticas que estableció la Reforma fueron el cogobierno estudiantil, la autonomía universitaria, la docencia libre, la libertad de cátedra, concursos con jurados con participación estudiantil, investigación como función de la universidad y por último, la extensión universitaria y compromiso con la sociedad.

PUIGGROS, A. (1994) dice que es a finales del año 1920 que el positivismo entra en retroceso y en Argentina la problemática educativa comienza a centrarse por demandas referidas a la participación en la planificación, gestión y conducción de las políticas educativas. Los actores del campo educativo se manifestaban en contra de la burocracia educativa y a favor de una educación nacionalista y democrática.

Si bien aún persiste el modelo de aprendizaje unilateral, descrito en el apartado anterior, en donde el alumno es mero receptor, y la función de la escuela,

tomando los aportes de HERRERA, M. E. (1999:7) es “(...) enseñar y por esto define lo que es legítimo aprender. Esta acción pedagógica impone como legítima la cultura de la clase dominante (...) Rechazando al mismo tiempo la cultura de los otros grupos sociales (...)”, observamos que es en éste contexto donde comienza a gestarse aire de cambio en cuanto a la educación sarmientista, es en estos tiempos donde los niños y adolescentes estudiantes comienzan a exigir un espacio de voz y de conducción en la institución escuela. Estos sujetos reformistas con deseos de aprehender su cotidianidad desde una manera más democrática fueron los impulsores de los espacios de diálogo entre todos los actores del sistema educativo.

En Argentina, a partir de 1920, comienza a gestarse una nueva corriente pedagógica: La Nueva Escuela como crítica a la educación tradicional y a los métodos positivistas. Esta perspectiva se caracteriza por centrar su interés en los niños, en desarrollar y potenciar su creatividad, respetar la diversidad y establecer una relación más horizontal entre maestros y alumnos. Fomentaba el autogobierno escolar y la integración con la comunidad. (PALACIOS, J. 1999). Este movimiento de renovación pedagógico plantea un nuevo modelo de educación, cuya finalidad es convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, denominado *paidocentrismo*⁷. Es un proceso de enseñanza donde el alumno podría desarrollar un pensamiento crítico, social, reflexivo, constructivo y participativo, para ello la educación debe estar dirigida a la creatividad y a las necesidades del niño, para que sean protagonistas en la construcción de su propio conocimiento.

Desde la perspectiva tradicional se le criticaba su forma de enseñanza basada en la experiencia inmediata de los niños, esta nueva corriente pedagógica, pensaba que la vivencia de la realidad era más enriquecedora para el aprendizaje que la transmisión de conocimientos de un libro. Se evidencia cómo en la escuela

⁷ Terminología utilizada por COMENIO, J. A. para transformar y marcar el comienzo de una nueva escuela en Europa. Logra exponer en su pensamiento, la importancia y las necesidades que requiere un sistema educativo para centrar su objetivo en el aprendizaje de los alumnos. Algunas de las aportaciones pedagógicas de COMENIO son: las críticas al método tradicional memorístico, proponiendo una educación formativa de construcción social a través de un método pedagógico el que tenía como base los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación, los sentidos y la razón. Además de señalar la necesidad de eliminar totalmente la violencia del proceso educativo y la importancia de la educación desde el hogar (lo que actualmente conocemos como educación inicial) (LÓPEZ NOREÑA, G. 2011).

tradicional, predominan los aspectos teóricos antes que los prácticos. Se hizo innecesaria la idea de un programa porque era el mismo docente quien debía describir las necesidades del niño y trabajar con ellas. Creían que las experiencias cotidianas eran más capaces de despertar el interés que aquellas que proporcionaban los libros (SAVIANI, D. 1983). En cuanto a la escuela, era un establecimiento en donde se formaba a los jóvenes para asumir una posición en la sociedad, era el medio de transformación ideológica y cultural, en donde la principal fuente de información era el profesor o maestro. En la Escuela Nueva, la escuela tiene un papel social, para que los jóvenes vivan en la sociedad es necesario que propicien un espíritu democrático, participativo, en donde el saber de los libros debe subordinarse a la experiencia real. En cuanto al rol del alumno también se perciben cambios, en la escuela tradicional tenía un papel pasivo, en cambio, en la Escuela Nueva se adquiere un rol activo y ocupa el centro de la organización educativa. El papel del profesor también ha sido modificado, ya no es más el trasmisor de información, el decodificador de la realidad sino el mediador y el facilitador de la información que debe propiciar el medio adecuado para que el alumno despliegue sus conocimientos adquiridos.

Estos debates conceptuales en relación al lugar de la educación en la construcción del sujeto y su ciudadanía están cruzados por diferentes momentos políticos de Argentina, de golpes militares y reinstalación de un modelo conservador y períodos democráticos que permiten volver a debatir el sistema educativo y su propuesta pedagógica.

En los sucesivos golpes de estados y gobiernos militares que acontecieron en nuestro país se prohibieron los centros de estudiantes secundarios y universitarios, se persiguieron a docentes con ideas laicas en torno a la educación, se establecieron normas más rígidas para ejercer la docencia. Se instaura la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas, de los valores patrióticos y de la simbología y valores militares en los programas escolares.

Alrededor de los años sesenta, se gestan nuevas ideas liberadoras en América Latina y se comienza a hablar de la pedagogía de la liberación, su referente máximo es un brasileño llamado FREIRE PAULO. Su propuesta es la educación problematizadora que cuestiona el sistema unidireccional propuesto por la educación

tradicional que él va a denominar como *bancaria*⁸. FREIRE, P. (1970) en su propuesta pedagógica da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la asimetría entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la educación problematizadora se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

Para FREIRE, P. (1970) el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, sino que es una construcción colectiva y dialéctica, marcada por aspectos, puntos de vista y contradicciones necesarias de las condiciones de vida de los sujetos que les permite comprenderlas. Para la Educación Popular, el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida y contribuye a la comprensión de nuestro entorno para así poder tomar decisiones conscientes respecto a nuestra vida cotidiana.

Consideramos que estas nuevas concepciones acerca de la educación en América Latina, fueron las que influenciaron a aquellos grupos que pregonaban por la democratización de la educación en nuestro país.

1.2.2 LA SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El tipo más común de reforma educativa desde los años setenta ha sido la descentralización de la administración, gestión y en algunos casos financiamiento del sistema educativo. Según FILMUS, D. (1997) estas reformas son consecuencias

⁸ Según fragmentos de la obra de PAULO FREIRE (1970) “Pedagogía del oprimido” en la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. El aprendizaje consiste en la memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes. Cuanto más se dejen llenar, mejores educandos serán. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados que el educando memoriza y repite. Esta educación se refiere a la realidad como algo estático, detenido, dividido, con contenidos totalmente ajenos al educando. Educadores y educandos se archivan en la medida en que no existe creatividad alguna, ni transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Esta educación refleja la sociedad opresora siendo una dimensión de la cultura del silencio.

y respuestas ante la crisis del modelo de *Estado de Bienestar*⁹ que se produjo a fines de los años setenta. El Estado argentino decidió reducir su gasto en la política pública de educación en este contexto de crisis. Cabe aclarar que los actores del campo educativo demandaron por la transferencia de los servicios educativos y sus reclamos estaban vinculados a decir de FILMUS, D. (1997:15):

“(…) en pos de un verdadero federalismo y mayor autonomía de las provincias frente a un poder que respondía principalmente a los sectores económicos vinculados con el proyecto agroexportador centrado en el puerto de Buenos Aires. Esta demanda se sustenta también en las promesas incumplidas por el modelo educativo centralizado: integración nacional, equidad, calidad, articulación del sistema, racionalidad en la utilización de los medios, etc. (…)”

Sin embargo, el sentido de la descentralización estuvo dirigido a la desresponsabilización del Estado Nacional del servicio educativo y a racionalizar la utilización de recursos en la calidad educativa. Este proceso no significó una ampliación de las posibilidades de participación comunitaria de las escuelas ni la emergencia de procesos innovadores por iniciativas de sus actores. Tampoco permitió una mejora del servicio. Este achicamiento del Estado ante la educación como cuestión social sumado a la desigualdad de las situaciones económicas, políticas, culturales de las provincias, provocaron una profundización de la segmentación educativa. (FILMUS, D. 1997). Es decir, quedando relegada la educación a las condiciones y recursos económicos de cada provincia, acentúa las diferencias de cada región en torno a la calidad educativa.

1.2.3 LOS MARCOS NORMATIVOS EN ARGENTINA EN LA DÉCADA DEL '90: ¿LA EDUCACIÓN COMO UN SERVICIO O COMO UN DERECHO?

El proceso de descentralización implicó un traspaso de responsabilidades jurisdiccionales para el sostenimiento económico, mencionado en el apartado anterior, y junto a la aplicación de la Ley Federal de Educación fueron los ejes centrales de la reforma educativa en la década de los noventa. En 1992 se sanciona y

⁹ Crisis fiscal, endeudamiento externo, excesiva burocratización del aparato público y la falta de capacidad de los Estados para atender las demandas del conjunto de la sociedad son algunas características de la crisis de Estado de Bienestar en Argentina durante los años setenta (FILMUS, D. 1997).

promulga la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (Ley 24.049), la cual garantizaría a las provincias, según su artículo 3, la transferencia de servicios con tres requisitos fundamentales, como lo son, “(...) *la cobertura cuantitativa asegurada, calidad pedagógica y equidad (...)*”. Esta Ley, no previó la adjudicación de los recursos necesarios para la atención de los nuevos servicios educativos. De esta manera, se generó una profunda crisis fiscal que afectó a las distintas jurisdicciones, significando una disminución de inversión educativa por parte de las provincias, impactando en la calidad de la misma, generando una inequidad en el interior del sistema educativo argentino, en función de la asimetría económica y productiva de las provincias, propia de la crisis fiscal mencionada.

En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación, como su nombre lo indica, presentaba un modelo educativo de carácter federal, es decir, cada provincia tenía bajo su tutela el armado de las currículas y, según la redacción de la ley, definía a la educación como un “bien social y responsabilidad común” y al sistema educativo como un “servicio”. La calidad educativa del “bien” que se brindaba, significaba que los conocimientos elaborados por expertos, traducidos en manuales, deben ser depositados/transmitidos por el docente en el cerebro del alumno. Esta ley para BIANCHI BUSTOS, M. E. (s/f:7) “(...) *instauró en la educación una profunda reforma que tuvo como principal objetivo la reducción de los “gastos” del Estado Nacional en materia educativa y la descentralización de los servicios educativos (...)*”.

Observamos, a través de uno de sus artículos, como en esta nueva ley de educación aprobada en la gestión del presidente Menem (1990-1995) aún conserva una de las características de los orígenes del sistema educativo en cuanto a la función de la educación como formadora de sujetos propicios para el mercado laboral, instalando la creencia de que a través de la educación el sujeto aporta al crecimiento económico de la sociedad. De esta manera la educación es formadora de mano de obra para un mercado laboral que en este contexto se encontraba caracterizado por una incipiente explotación y precariedad laboral en cuanto a salario.

Sin embargo, todos estos cambios propuestos por la reforma neoliberal, desembocaron en una crisis social, política y económica, produciendo en el seno de la sociedad una atenuación de las diferencias sociales, aumento de la pobreza, etc.,

debiendo poner en marcha un plan particular para un sector social. Comienzan a implementarse políticas sociales focalizadas, el campo educativo, no queda exento de ellas “(...) *las políticas focalizadas vienen a compensar las fallas de un sistema, que se muestra incapaz de articular a los diferentes grupos poblacionales desde sus mecanismos globales de regulación (...)*” (DUSCHATZKY, S. & REDONDO, P. 2004:11).

Las políticas focalizadas, se instalan sobre la emergencia de la cultura de riesgo, configurando nuevas *subjetividades agradecidas* en los sujetos, según DUSCHATZKY, S. & REDONDO, P. (2013), colocándolos en una posición de dependencia, de asistidos, de sujetos carenciados y no reconociéndolos como sujetos de derechos. Para cada carencia existe un programa, una política que intenta reparar y suplir la falta, condicionada, a su vez, por la continuidad o no de los sucesivos gobiernos. En esta línea los establecimientos educativos dependen de programas paralelos para su subsistencia, en donde hay una serie de requerimientos que deben de cumplir para entrar en la condición de “beneficiados”. De esta manera, se rompe ese carácter universal del derecho a la educación y se la sitúa en el territorio de la mercancía.

En este contexto, el país estaba atravesado por el aumento del desempleo y por la pérdida de justicia social, conllevando a más de la mitad del país a situarse por debajo de la línea de pobreza, produciéndose una creciente fragmentación social, aumentando, así, la brecha entre ricos y pobres. En cuanto a la educación, los sectores pudientes, se desplazaron hacia una oferta privada, produciéndose, a su vez, una re significación de la educación pública. Las escuelas estatales se convirtieron, al menos ante los ojos de la opinión pública, en contenedores de emergencia social, con prioridades como alimentar a los alumnos antes que educarlos.

TEDESCO, J.C. (2003) dice que la pobreza estructural conlleva a la deserción y al fracaso escolar, los índices de ambas categorías durante este momento histórico del sistema educativo en Argentina se fueron incrementando, sobretudo en el nivel medio. PUIGRÓSS, A. (1996) en cuanto a la deserción escolar entiende que en este contexto hubo una deserción de aprendizajes no de los niñ@s de las aulas “(...) *producto de las medidas de los gobiernos que llevaron a la escuela a convertirla en un comedor, en un espacio donde se concurre pero en el que cada día se aprende menos (...)*” (BIANCHI BUSTOS, M. E. s/f:14).

En síntesis, concluimos en que las políticas educativas de los años ochenta-noventa han sido particularmente funcionales a un modelo de desigualdad social, privilegio y exclusión, promovidos por sectores dominantes los cuales pregonaban que el Estado no tenía que responsabilizarse de las funciones educativas. Este sector dominante que garantizaría los derechos de los sujetos consignados en nuestra Constitución Nacional, impuso una cultura de incertidumbre, y generó un aumento significativo de la pobreza y el desempleo.

Es en este contexto, que consideramos, que los niñ@s que aún asistieron a las aulas, no se les permitía ser críticos de su realidad, sino que los formaban para su adaptación a ese orden social fragmentado.

1.2.4 RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

Los años que siguieron a la crisis que explotó en 2001 llevaron a la paulatina recuperación de la economía y a volver a pensar en la educación como un derecho y no un servicio. El gobierno kirchnerista aprobó la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), que reemplaza a la sancionada en 1994 y convierte al Estado Nacional en el principal veedor de la educación, pasando a reemplazar a los gobiernos provinciales en la tarea de establecer las currículas.

Es así que desde fines del año 2003 y principios del año 2004, desde el Ministerio de Educación Nacional se comienza a reformar y a poner en vigencia nuevas leyes. En diciembre de 2003 es sancionada la Ley 25.864 llamada de los “180 días de clase”¹⁰; en el año 2005 se sancionan dos nuevas Leyes: la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional¹¹ y la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo¹²; finalmente, en el año 2006 se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional.

¹⁰ “(...) Fíjese un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta (180) días efectivos de clase, para los establecimientos educativos de todo el país en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes (...)” (Ley 25.864: Art.1).

¹¹ Tiene por objetivo regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente. Este es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos de formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnico y tecnológica. (<http://www.inet.edu.ar/normativa/ley-de-educacion-tecnico-profesional/>).

Con la nueva Ley de Educación Nacional (26.206) el Estado comienza a debatir acerca de políticas específicas para lograr la inclusión, la calidad, disminuir la desigualdad y la deserción escolar, es decir, de las problemáticas que viene acarreado el sistema educativo argentino.

A su vez, esta última ley sancionada durante el gobierno kirchnerista pretende establecer una re-responsabilización del Estado Nacional en educación. Por un lado, recupera el control sobre los contenidos de la currículas a nivel general y por otro lado, genera políticas públicas específicas para promover la educación hacia sectores que fueron excluidos del sistema, sobre todo en el nivel medio, tales como el Plan Conectar Igualdad¹³, El Plan FinEs¹⁴, entre otros. Sin embargo, puede decirse, a nuestro entender, que esta legislación aún contiene rasgos característicos con la década anterior, ya que si bien el Estado tiene como poder en lo que respecta a la regulación y control de la política educativa, se mantiene el proceso de descentralización, poniendo todo el peso de la responsabilidad por su prestación en las provincias.

Concluimos en que la nueva ley avanza algunos pasos cuando, en el artículo 84, se refiere a la calidad educativa, menciona que:

¹² Fue sancionada en diciembre del 2005. Se comenzó a aplicar al año siguiente y constituyó una norma fundamental para el fortalecimiento de la educación. Su relevancia radicó en que establecía un aumento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional y de las jurisdicciones provinciales (FERNÁNDEZ, M. I. 2009).

¹³ Programa Conectar Igualdad fue creado en el año 2010 durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Como una política de inclusión digital de alcance federal, Conectar Igualdad recorre el país distribuyendo netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación de gestión estatal. Es en este sentido que dicho programa propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada, con nuevas posibilidades de un proceso de acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción social, económico ni de las más diversas geográficas tanto rurales como urbanas (http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=894).

¹⁴ El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios, comúnmente conocido como Plan FinES es una política educativa del Ministerio de Educación de la Nación que se encuentra vigente en todas las jurisdicciones. Su propósito es ofrecer a los jóvenes y adultos, mayores de 18 años, que adeudan materias del secundario y aquellos que no han finalizado sus niveles de educación, de todo el país un plan específico adaptado a sus posibilidades y necesidades, para la finalización de sus estudios primarios y/o secundarios (http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=894).

“(...) el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural (...) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria (...)” (Ley de Educación Nacional: Art.84).

En otras palabras, por lo menos en el discurso, entendemos que se acerca a la idea de un sistema educativo unificado en el cual las bases del aprendizaje sean las mismas para todos; es decir, es universal, pero, al mismo tiempo, se propone ser diversificado y democrático para con la historia de las diferentes culturas y costumbres que conviven en el país.

Por último, rescatamos que en esta nueva etapa de gobierno en Argentina, se comienza a concebir a la educación como un derecho, tratando de que a las aulas puedan asistir todos los niños sin importar su condición social, económica, política, etc. y que puedan aprehender dentro de un sistema de educación con calidad educativa.

El poder ejercer este derecho es fundamental para toda persona que se encuentra en situaciones de vulnerabilidad social y económica ya que a través del aprendizaje, de la comprensión de su entorno críticamente, tiene la posibilidad de salir de la pobreza por su propio medio y participar plenamente en la vida de la comunidad. Esta caracterización de sujeto al que apostamos, nos da pie para comenzar a debatir el concepto de ciudadanía por el cual nos posicionamos a lo largo de nuestra tesina.

1.3 DEBATES EN TORNO AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

La gran transformación que hubo en nuestras sociedades desde fines del siglo XIX, a causa de la globalización económica y tecnológica, y de la creciente urbanización ha generado la heterogeneidad y fragmentación, de las formas de vida de los sujetos. De esta manera, en las sociedades actuales complejas, se fue configurando según ROSANVALLON, P. (1995) una nueva cuestión social, emergente del aumento del desempleo, aparición de nuevas formas de pobreza, del ensanchamiento de la brecha entre pobres y ricos.

En este contexto, según PAROLA, R. (2001) es que surge la distinción entre los fenómenos de *exclusión* y *desafiliación*. Ambos fenómenos sociales, a nuestro entender, implican dificultades de reconocimiento efectivo de los derechos de los sujetos por parte del Estado. Sus políticas sociales diseñadas son de tipo focalizadas atendiendo a problemas recortados o fragmentados, situación que pone en evidencia aún más esa situación de exclusión y desafiliación de aquellos sujetos sociales que no son favorecidos por las políticas sociales negándoles, a decir de JELIN, E. (1989) aquellos derechos que son inherentes a todo ser humano. Si analizamos la historia de la sociedad argentina podemos sin duda reconocer que muchas e importantes conquistas y redefiniciones de derechos son frutos de aquellos actores colectivos reconocidos socialmente. Estos actores colectivos son quienes han elaborado estrategias para dar respuesta a la exclusión y a la desafiliación logrando representar a las voces no tenidas en cuenta, y a través de este camino de conquista de derechos y de reconocimiento como sujetos de derechos se logra conformar sociedades cada vez más inclusiva y se ha reivindicado la condición de sujetos de derechos, es decir, de ciudadanos.

La idea de ciudadanos nos remite a la antigua Grecia, en donde no todos los sujetos eran considerados como tales, la figura de ciudadano surgida en ese contexto, fue por medio de la separación entre los hombres libres y los esclavos.

Con el correr del tiempo dicho concepto ha evolucionado hacia una concepción tradicional y universal sobre el derecho que tienen las personas a tener derechos por su pertenencia a una nación. Esta concepción clásica de ciudadanía nos remite a MARSHALL, T. (1950) que imaginaba a la ciudadanía como un conjunto de derechos sociales, civiles y políticos, que podían ser disfrutados en forma igualitaria por todos los miembros de la comunidad. La define, de esta manera, como la fuerza opuesta a la desigualdad entre las clases sociales.

Luego de un largo proceso, entre luchas y debates en torno a su conceptualización y sobre quienes se podían incluir dentro de esa terminología, se entiende actualmente a ciudadanía como la posibilidad de votar y ser elegido, de decidir sobre su trabajo, y sobre cualquier otro aspecto de su vida cotidiana, es también, asumir responsabilidades frente a sí mismo y frente a la sociedad. Para dar cuenta de este posicionamiento teórico que hemos asumido, es que creemos necesario mencionar a los autores en que nos hemos apoyado.

Retomando, nuevamente a MARSHAL, T. (1950) entendemos a la ciudadanía como un estatus conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. La no-discriminación en el acceso a esos recursos, constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía. Caso contrario los titulares de derechos permanecen en una situación de precariedad expresada como déficit de ciudadanía.

La noción de *ciudadanía diferenciada* y de *ciudadanía universal* de AQUÍN, N. (2003) también contribuyo teóricamente a nuestro posicionamiento. La primera sostiene que un criterio de equidad se da en la participación de los grupos en la comunidad política, no sólo como individuos sino también por su pertenencia a un grupo; la segunda sostiene la necesidad de pensar en la construcción de un espacio público, que acoja en su seno las diferencias y que impida la fragmentación. Es decir que se constituyen como diferentes, a partir de su identidad socio-cultural y no de su pertenencia a una clase social.

CUSTO, E. (2000) & AQUÍN, N. (2003) refieren a la relevancia del aporte de O'DONNELL (s/f) para nuestra sociedad argentina, en su propuesta del concepto de *ciudadanía de baja intensidad*, que implica una ausencia de ciudadanía ante la presencia de pobreza y desigualdad y la existencia de personas a quienes no se reconoce ningún tipo de ciudadanía. Sin embargo, existe para el autor una correspondencia entre la asimetría en la distribución de recursos y este tipo de ciudadanía, confirmando que el ejercicio de la ciudadanía “(...) supone necesariamente ciertas condiciones sociales (...)” (AQUÍN, N. 2003:23). Cuando se hace referencia a las condiciones sociales “(...) las liga a un auténtico estado de derecho y con él la vigencia generalizada de los derechos civiles. Así, el descenso de la ciudadanía en el nuevo contexto neoliberal, promueve una ciudadanía ‘pasiva’ que oculta un proceso de ‘des - ciudadanía’ (...)” (CUSTO, E. 2000:16).

La noción de ciudadano dentro de la sociedad civil refiere a extensión de la ciudadanía, ya que es en el plano puramente social, en el cual el sujeto se moviliza en torno a su cotidianeidad, donde se forjan expectativas y el aprendizaje de derechos y responsabilidades, donde se adquiere la capacidad participativa y la aprehensión de prácticas solidarias, y la comprensión de las cuestiones políticas y sociales. Pero esta visión del espacio social, no implican para AQUÍN, N. (2003) suplir una concepción de la ciudadanía ligada al Estado, sino reconocer una doble

asociación: por un lado al Estado, que es el garante máximo del desarrollo y consolidación de la institucionalidad democrática; por otro lado, a la sociedad, ese espacio indeterminado que permite la generación de prácticas consecuentes con el ideario democrático y sus arreglos institucionales.

Nos apoyamos en la teoría de BUSTELO, E. (1998) quien menciona dos modelos de ciudadanía predominantes y que hoy disputan el contenido de la política social en América Latina: *ciudadanía asistida* y *ciudadanía emancipada*, a las cuales distingue a partir de diferentes dimensiones que destacan la perspectiva de cada una.

El primer modelo de ciudadanía se trata de una concepción *atomística* de la sociedad, en la que se reconocen sólo individuos con intereses como principio básico organizador de toda asociación humana. Se habla de hombre económico con libertades negativas, donde el Estado no tiene ningún tipo de intervención. La *ciudadanía asistida* está relacionada con el modelo económico hegemónico predominante, y documentado en el Consenso de Washington¹⁵. La *ciudadanía emancipada*, presenta características contrarias a la anterior. Es decir, es aquella en donde las políticas públicas orientan el proceso de acumulación, para una distribución equitativa; igualdad de oportunidades y participación, y la constitución de sujetos sociales autónomos.

A nuestro entender, este concepto de *ciudadanía emancipada*, genera la posibilidad, por parte de los diferentes actores políticos, sociales, a avanzar en el proceso de expansión de la ciudadanía y en la emancipación de las personas. Se hace preciso progresar en los derechos sociales, los cuales implican sujetos-actores de ciudadanía, reconociéndola igualdad como propicia para la misma. El autor, además, hace mención de que el único ámbito para la expansión de la ciudadanía es la democracia.

¹⁵ “(...) surgió en 1989 a fin de procurar un modelo más estable, abierto y liberalizado para los países de América Latina. Se trata, sobre todo, de encontrar soluciones al problema de la deuda externa que atenaza el desarrollo económico de la zona latinoamericana y, al mismo tiempo, establecer un ambiente de transparencia y estabilidad económica. Este artículo analiza la trayectoria del Consenso, sus logros, sus fallos y los futuros retos a los que se enfrenta (...)” (CASILDA BÉJAR, R. 2004:19). Boletín Económico.

Es en este sentido, que coincidimos con los aportes de NAVARRO GIRALDO, G. (1999) en su idea de que no puede hablarse de democracia sin hacer referencia a la ciudadanía:

“(...) en su dimensión política, la ciudadanía puede ser entendida como la titularidad de los derechos fundamentales y por tanto inscrita en el paradigma del Estado social y democrático de derecho. Los valores, principios y derechos fundamentales son nuevos referentes simbólicos de la política. Ésta y las posibilidades de la ciudadanía, se refieren a formas de participación, organización y movilización. Ejercer la ciudadanía en relación, no sólo con la ciudad y el país, sino también con los derechos y deberes que le son propios, hace referencia a la expresión de las necesidades e intereses de los ciudadanos, a sus discursos y propuestas en torno a los derechos sociales, económicos, políticos y culturales que consagra la constitución política (...)” (NAVARRO GIRALDO, G. 1999:12-22).

Creemos importante reafirmar esta relación entre democracia y ciudadanía, apoyándonos en la teoría de BOBIO según la cual, no es sólo procedimental como ejercicio de la participación y la representación, sino que además, está sostenida por valores expresados en criterios o principios que conducen al bienestar personal y colectivo. Si la democracia nos lleva a una sociedad equitativa y justa, entendemos que la exclusión política, social o cultural debe de ser erradicada, es necesario, para ello, a nuestro entender, incluir la noción de ciudadanía.

Para finalizar con nuestro posicionamiento teórico en relación al concepto de ciudadanía, adherimos a la idea de CUSTO, E. (2000) cuando habla del sistema neoliberal implementado en los últimos años en nuestro país y en toda la región latinoamericana, produciendo cambios en la estructura social:

“(...) gran número de sujetos se encuentran excluidos de una sociedad que prestigia la producción de bienes, y la utilidad y el consumo de los mismos. No sólo los enfrenta a una miseria económica sino que los condena a una pérdida creciente de la dignidad humana, del trabajo, de la participación, de la capacidad de decidir en los procesos sociales, aumentando su vulnerabilidad a enfermar física y psíquicamente (...)” (CUSTO, E. 2000:40).

Estos cambios en las relaciones sociales generan y condicionan *“(...) sujetos apáticos, desvalorizados, con poca disposición al compromiso social (...)”* (CUSTO, E. 2003:12). Creemos que desde nuestra profesión como trabajadoras

sociales podemos contribuir en el proceso de construcción de sujetos ciudadanos capaces de reclamar y luchar por sus derechos, es por eso, que concluimos en concebir y posicionarnos en entender a la ciudadanía como el ejercicio de participación protagónica en proyectos colectivos, es decir, a la capacidad de incidir en el espacio público en la defensa de sus intereses y del conjunto, de manera justa e incluyente.

Sostenemos, para finalizar este apartado, que el mejor camino para ejercer la ciudadanía en un estado democrático es desarrollando capacidades cívicas, políticas y sociales en donde se incluya a toda la comunidad por igual. Por ello, las instituciones educativas como agentes socializadores, tienen un papel fundamental en la construcción de la ciudadanía ya que es en ellas, en donde el niñ@ evidencia verdaderas prácticas ciudadanas. Educar implica no sólo el aprendizaje de los derechos y deberes del niñ@, la importancia de la igualdad, solidaridad y la tolerancia, sino el aprender a relacionarse con el otro con intereses en común. Es un espacio clave para la construcción de sujetos, no sólo de derechos sino también de sujetos sociales con autonomía y participación, que pueden transformar su realidad cotidiana. Más adelante haremos mención a la escuela como un espacio de construcción de participación ciudadana.

1.4 PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S¹⁶

1.4.1 HABLEMOS DE PARTICIPAR

Para comenzar hablar de *Participación Protagónica de los Niñ@s*, eje central de nuestra tesina, nos parece adecuado comprender a través de su significación, desde donde miramos a la participación.

En términos generales entendemos que la participación puede asociarse a una acción colectiva dirigida a lograr un objetivo común, a su vez, también puede significarse como el *tomar parte de, tener parte, involucrarse y dar cuenta de*. Sin embargo, el concepto, fue variando a lo largo del tiempo, hay diversas corrientes y definiciones de participación, con diferentes marcos teóricos. Haremos mención de aquellos autores apropiados para la construcción de nuestra base teórica en relación a la temática de participación y de *Participación Protagónica de los Niñ@s*, este entramado conceptual guio nuestras prácticas y nos permitió posicionarnos frente a la misma.

En principio, la participación ciudadana estuvo asociada con aquellos sujetos de mayor poder económico y político. FRASER, N. (1997) analiza cómo el reconocimiento social que se ha atribuido a determinados colectivos y/o personas,

¹⁶ Consideramos relevante aclarar el porqué de la determinación de este título "*Participación Protagónica de los Niñ@s*", surge a partir de un espacio de reflexión, debate y consenso en el grupo. Comenzamos a preguntarnos y plantearnos sí debíamos utilizar o no la terminología de *participación infantil*, la cual hemos visto en la mayoría del material teórico consultado. Luego de haber extendido la búsqueda a otros autores, acerca de la temática, logramos profundizar la discusión y reflexión entre los distintos marcos teóricos. ¿Por qué no Infantil? ¿Por qué de otra manera? En primer lugar, decidimos en la denominación participación de los niñ@s, porque nuestros sujetos de intervención son los niñ@s de la Escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, y es CON ellos que realizamos nuestras prácticas pre-profesionales. Otro aspecto a considerar, rescatando los aportes de los autores DE MIGUEL MARTÍNEZ, D. & BRETONES HERNÁNDEZ, X. (2003) que realizan en la investigación llamada Confancia: Con Voz. Es la etimología de la palabra infancia, la cual deriva del latín y cuyo significado es *sin voz*, (infancia) o *quienes no tienen voz*. Es por ello que creemos, que al utilizar el adjetivo infantil, estamos haciendo mención del paradigma de control social basado en la cultura adulto-centrista, paradigma al cual nos oponemos profundamente al momento de intervenir.

estuvo asociado a la redistribución de la riqueza. Es decir, que las desventajas económicas impidieron la participación igualitaria generando desigualdades de oportunidades ante el derecho de participación a aquellas personas que poseen menor volumen y estructura de capital económico. Siguiendo a la autora no sólo el capital económico es el generador de desigualdades sociales y políticas, sino también el capital cultural y social. A lo largo de la historia, los sectores subalternos, los sujetos desplazados, los excluidos, han luchado y se han movilizado por un reconocimiento de la diferencia. Es aquí en donde concebimos a la participación como generadora de identidad, al decir de FRASER, N. (1997:25) “(...) *la identidad del grupo sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal de movilización política (...)*”.

LINARES, C. (2000) sostiene que la promoción de la participación se relaciona con varios grados de incidencia; uno de ellos es el que ocurre a nivel de la conciencia individual, en donde el sujeto se reconoce como sujeto de derecho a participar; otro el que se da a nivel grupal, implica la conciencia de que es parte de un grupo y que como tal tiene responsabilidades; y por último, cuando existe la percepción de que pertenece a un ámbito más amplio como puede ser la escuela, la comunidad y/o la sociedad. Pensamos que el formar parte de un colectivo hace que cada miembro comparta sus valores, sentimientos, experiencias, informaciones; en el grupo se producen significados compartidos que pueden movilizar acciones colectivas. De esta manera surge el operar con el otro por un mismo fin compartiendo las opiniones que fundamentarán el proceso de construcción de decisiones colectiva.

Siguiendo los aportes de SAURI, G. & MÁRQUEZ, A. (2005) consideramos que estas acciones colectivas, orientadas al cambio, a la transformación, definidas a través de un diálogo consensuado, es una manera de participar ya que dichos autores entienden a la participación:

“(...) como una característica inherente de la vida humana, que tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de actuar en un entorno determinado y de transformarlo a la vez que ser transformado por este (...)”(SAURI, G. & MÁRQUEZ, A. 2005:2).

Entendida así la participación, se la concibe como esencial para el desarrollo humano de toda persona al permitirle potenciar sus capacidades individuales en el seno de un grupo y contribuir en él.

Pensamos que por medio de esas luchas colectivas, las sociedades son más conscientes que la participación ciudadana es un elemento fundamental para regular al Estado y para que el mismo proteja los derechos de todas las personas. La participación es un derecho humano esencial de toda persona, y una sociedad puede considerarse democrática cuando todos sus ciudadanos a través del diálogo y de la escucha hacia el otro cooperan con ese otro para comprometerse con los problemas que los ocupan y poder transformar sus vidas cotidianas. La participación, es uno de los componentes más importantes para la construcción de la democracia y es a través de ella, que se contribuye para asegurar el cumplimiento de otros derechos; su ejercicio y aprendizaje, empodera, fortalece y prepara al sujeto para la vida en comunidad.

1.4.1.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S?

La participación de los niñ@s ha sido reconocida como un derecho de todos los niñ@s por la Convención Internacional de Derechos de Niñ@s y Adolescentessiendo la misma sancionada en el año 1989. Este derecho contempla no sólo el reconocimiento del niñ@ como sujeto de opinión, sino que además, implica la toma de decisiones de los niñ@s en aquellos asuntos que le conciernen directamente a ellos y a la comunidad donde viven y se desarrollan. Logrando, de esta manera, un sentimiento de pertenencia.

Este concepto de participación de los niñ@s ha sido definido desde distintas perspectivas teóricas, por diversos autores, con distintas profundidades y alcances, es por eso que creemos de fundamental importancia rescatar aquellas definiciones que hacen a nuestro marco conceptual para lograr de esta forma responder a un interrogante que nos ha surgido en este proceso ¿qué es para nosotras la participación protagónica de los niñ@s? ¿Por qué **Participación Protagónica de los Niñ@s** y no participación de los niñ@s?

GAITÁN, A. (1998:85) lo define como “(...) *proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos (...)*”.

Este autor enfatiza el papel de las estructuras de poder en los procesos de toma de decisiones de los grupos y su real incidencia sobre la acción. Esta definición se relaciona con la concepción de participación desarrollada anteriormente, en donde el sujeto a través del ejercicio de la misma desarrolla sus potencialidades individuales en pos del bien colectivo. HART, R. (1997) definió el concepto de modo conciso al sostener que es un proceso de compartir decisiones que afectan la propia vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive.

“(...) como derecho la participación abre la puerta de la ciudadanía a aquellas personas que, por motivos de edad, todavía no pueden ejercerla a través del voto. Se trata del medio para construir la democracia y medir su fortaleza (...)” (HART, R.1997:55), siendo, además, un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. De esta forma, el autor sostiene que la participación es el derecho fundamental de la ciudadanía activa.

Considerando la participación como un derecho de los niñ@s, como un fin instrumental para la consecución de otros derechos, apostamos a una participación protagónica, consciente, libre, como un *“(...) factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad (...)”* (ALFAGEMER, E. & CANTOS, R. & MARTÍNEZ. M. 2003:23). Por ello, como sostienen CUSSIÁNOVICH, A. & FIGUEROA, E. (2001) deviene en un interés del niñ@ y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad. Entendemos entonces que la participación de los niñ@s supone generar en ellos confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación ubica a los niñ@s como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general para modificar su realidad y poder alcanzar mayor respeto por sus derechos.

Cuando hablamos de participación protagónica, estamos pensando en que los niñ@s desempeñen un papel, y que ese papel debe ser el principal y determinante. Es decir, *“(...) es hacer práctica la visión del niñ@ como sujeto social de derechos (...)”* (GAITÁN, A. 1998:6-7). Coincidimos con la autora que cuando se habla de ***Participación Protagónica de los Niñ@s*** se habla de sujetos con opiniones propias, y al mismo tiempo de sujetos sociales de derechos. Para poder llevar a cabo la participación protagónica, compartimos la perspectiva teórica de SAURI, G. &

MÁRQUEZ, A. (2005) en que es importante la información para realizar una acción transformadora. Ambos autores entienden al protagonismo de los niñ@s “(...) como la capacidad de los niñ@s de informarse, planificar y actuar de manera organizada y responsable en la solución de sus problemas (...)” (SAURI, G. & MÁRQUEZ, A. 2005:120).

En este marco conceptual y político apostamos al fortalecimiento de una conceptualización de *Participación Protagónica de los Niñ@s* referida a la posibilidad y capacidad que tienen para pensar, proponer y actuar con un perfil propio, estableciendo formas de expresión creativas y distintas, y tener la capacidad de determinar su propio rumbo.

Rescatando los aportes de HORNA CASTRO, P. (2006) consideramos que los niñ@s al ser reconocidos como sujetos de derechos, es necesario construir un espacio para ejercer su participación protagónica, es decir, en donde puedan involucrarse y ser tenidos en cuenta en todos aquellos ámbitos donde construyeron un sentido de pertenencia, de identidad, como lo son la escuela, el barrio, la familia y tantos otros.

“(...) además estos puntos de vista expresados deben ser tenidos en cuenta e influir en las decisiones; significa ser involucrados democráticamente por sus familias, la escuela, los gobiernos locales, medios de comunicación, organismos gubernamentales y no gubernamentales (...)” (HORNA CASTRO, P. 2006:18).

El ejercicio de la participación protagónica según CASTRO MORALES, J. & OTROS (2009) se da en dos ámbitos fundamentales, como son la familia y la escuela. El primer espacio de socialización mencionado, tiene como condicionante de la participación de los niñ@s, según el autor, al tipo de organización familiar, es decir, si es autoritaria (la figura del adulto es quien tiene la voz de mando sin tener en cuenta la de los miembros de la familia) o democrática (en donde la opinión del niñ@ es tenida en cuenta). La escuela, tiene como eje de participación a los asuntos que conciernen al proyecto escolar, aunque, el mismo es diseñado y dirigido por los adultos. Es en estos espacios donde los niñ@s pueden ejercer su derecho a participar, a interrelacionarse con el otro de manera consciente y organizada a través de los intereses y problemas que les afecta para satisfacer su vida cotidiana.

Dentro de estos ámbitos mencionados, los niñ@s pueden no ejercer su real derecho a la participación por la influencia de los adultos, sector que aún no

reconoce a los niñ@s como sujetos de opinión y como sujetos colectivos. Es por ello, que nos parece apropiada la teoría de HART, R. (1993), en APUD, A. (2005:10) que:

“(...) de forma metafórica, nos presenta la escalera de participación de los niñ@s, dirigida a presentar cómo los adultos pueden prestar apoyo a la implicación de los niñ@s en el proceso de su participación, cómo evitar la manipulación, cómo lograr modelos de participación genuina y cómo estructurar alternativas para la participación. (...)”.

HART, R. (1993) divide la escalera de participación de los niñ@s en ocho niveles no lineales¹⁷, sostiene que es a partir del cuarto nivel que se consideran modelos de participación genuina. A continuación detallaremos y describiremos a que refiere cada nivel:

1. MANIPULACIÓN O ENGAÑO: este es el nivel más bajo de la escalera, es aquel en que los adultos utilizan a los niñ@s para transmitir sus propias ideas y mensajes. Para el autor, esta es una manera negativa para empezar a enseñar a los niñ@s lo que es el proceso de una acción democrática de participación.

2. DECORACIÓN: en este segundo escalón los adultos utilizan a los pequeños para promover una causa sin que éstos tengan implicación alguna en la organización de dicha causa y sin comprender previamente dicho problema. Es decir, se utiliza a los niños de una manera decorativa para reforzar una causa sin importar si la comprenden o no.

3. POLÍTICA DE FORMA SIN CONTENIDO: este nivel continúa dentro de las formas inaceptables de participación de los niñ@s. Hace alusión a aquellos casos en los cuales se les da a los niñ@s la oportunidad de expresarse pero, en realidad, son palabras impuestas por los adultos, teniendo, además, poco o ningún conocimiento sobre dicha causa.

4. ASIGNADOS, PERO INFORMADOS: En este escalón, en la mayoría de los casos, los niñ@s no son los iniciadores del proyecto, pero están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio. Es decir, comprenden las intenciones del proyecto, conocen quien tomo las decisiones de su participación.

¹⁷ La participación para HART, R. (1993) en la realidad puede presentarse como una mezcla de los niveles propuestos de acuerdo a las situaciones que los niñ@s enfrentan en su cotidianeidad.

5. CONSULTADOS E INFORMADOS: cuando un proyecto es creado y dirigido por adultos, no siempre implica que no sea participativo para los niñ@s ya que éstos pueden involucrarse activamente en él en la medida en que entiendan el proceso, sean consultados y tomados en cuenta. En este caso el proyecto es diseñado y dirigido por los adultos, pero los niños lo comprenden y sus opiniones se toman en serio.

6. INICIADO POR UN ADULTO, CON DECISIONES COMPARTIDAS CON LOS NIÑ@S: en este tipo de acciones se toman decisiones conjuntas entre adultos y niñ@s y se da una relación de igualdad. Para que este tipo de proyecto iniciado por los adultos funcione, es necesario que los niñ@s se impliquen en cierto grado en todo el proceso y que entiendan cómo se llega a compromisos y por qué.

7. INICIADO Y DIRIGIDO POR NIÑ@S: este nivel de la escalera de la participación, se da cuando los niñ@s deciden qué hacer y los adultos participan sólo si los niñ@s solicitan su apoyo y ayuda. Aquí se requiere de los adultos un cambio de actitud dirigido a reconocer y legitimar a los niñ@s como sujetos de derechos, a creer en su capacidad de decidir y actuar desde sus propias iniciativas, y a estar dispuestos a acompañarlos en este proceso de crecimiento.

8. INICIADO POR NIÑ@S, CON DECISIONES COMPARTIDAS CON LOS ADULTOS: el último escalón, sigue incluyendo a los adultos, en este caso como orientadores de las iniciativas de los niñ@s. Los proyectos que se encuentran en este nivel aún son poco frecuentes, lo cual se debe a que a veces los adultos muestran poco interés en entender a los niñ@s.

Este recorrido conceptual nos da pie para respondernos a la pregunta que nos hemos planteado inicialmente, entendiendo que la participación protagónica de los niñ@s nunca debe llegar a sustituirse, a bloquearse ni a condicionarse por parte de los adultos, sino, por lo contrario, deben complementarse y apoyarse mutuamente. Debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niñ@s como para los adultos.

Para finalizar hacemos una breve mención sobre una reflexión grupal; entendemos que la denominación *Participación Protagónica de los Niñ@s* refiere al niñ@ como un sujeto de derechos y es ésta manera de concebir a los niñ@s lo que nos ha permitido desde nuestras prácticas pre-profesionales en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, una intervención fundada “con” y “para” ellos. Creemos,

a su vez, que al utilizar el adjetivo “infantil” estamos haciendo mención al **Paradigma de Control Social** basado en la cultura adulto-centrista (paradigma del cual haremos mención en el transcurso de la tesina), que reduce al niñ@ a la posición de objeto, prevaleciendo las decisiones de los adultos sobre la de los niñ@s limitando cualquier tipo de participación de los mismos, es por ello, que al momento de nombrar a nuestros sujetos de intervención, consensuamos en realizarlo de la siguiente manera: NIÑ@.

1.5 ESCUELA: ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Nos parece importante comenzar este punto, con reflexiones surgidas durante este proceso. Desde una perspectiva crítica consideramos y coincidimos, con cada uno de los autores que fuimos leyendo, en que la escuela, como un espacio educativo, es un ámbito de ejercicio de la ciudadanía, entonces nos surgieron interrogantes, ¿cómo se promueve la ciudadanía en la escuela?, ¿cómo se promueve la participación de los niñ@s en estos espacios?

Teniendo en cuenta que aún persisten características de los orígenes del sistema educativo en Argentina, enmarcada en una educación bancaria con el fin, como mencionamos anteriormente, de homogenizar, disciplinar, y en donde se considera al niñ@ como sujeto pasivo, es que pensamos nuestra intervención desde una posición que nos permita retomar las corrientes propulsoras de la educación como un ámbito donde se respete la cultura de cada sujeto, promoviendo una educación inclusiva y participativa para todos los actores de la comunidad educativa y así lograr la concepción de niñ@ como sujeto de derecho.

Posicionándonos en la línea de Educación Popular, tomamos los aportes de FREIRE, P. (1986:15), el cual concibe a la educación como “(...) *praxis, reflexión y acción del hombre para transformarlo (...)*”; la educación para este autor, no es dar información, sino generar la participación dirigida a un cambio, lo que supone enfocar a la misma como un medio de transformación social. Este modelo de Educación Popular entiende que para la transformación social es importante la información acerca de su realidad, ser sujetos situados en sus contextos. Es desde esta perspectiva que consideramos a las escuelas como el medio para que los niñ@s desarrollen conciencias críticas de su realidad social y así, poder desnaturalizar una realidad que se les presenta como única.

La participación en la escuela según GIROUX, H. (1990:35) implica que “(...) las escuelas se han de ver como esferas públicas democráticas dedicadas a potenciar a la persona y sociedad (...)”. Este punto de vista, está centrado en la promoción de democratización escolar, que concibe la escuela como un lugar para la preparación democrática, permitiendo el ejercicio de la autonomía y la participación. Esta teoría ve a la participación como un concepto de igualdad y libertad de la persona y también se centra en la importancia de las decisiones colectivas. Estos conceptos relacionados de participación y educación, colaboran a nuestro entender para crear una ciudadanía más completa y competente. Pensar la escuela en términos participativos, es dar un paso hacia su democratización, las cuestiones de interés en los niños, crear un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación.

Es en este sentido que entendemos que el paso por la escuela, representa el ingreso de los niños al ámbito público, donde se produce el encuentro y el reconocimiento del otro como semejante, donde hay un sistema normativo que regula las interacciones entre las personas, y donde es particularmente importante la participación desde una ética ciudadana basada en derechos y obligaciones.

Entendemos que la escuela como espacio de construcción de participación ciudadana rompe con la idea de alumno modelo esperado para una sociedad determinada, y avanza hacia una educación centrada en los derechos humanos y en sus propios derechos como niños, como sujetos de derechos.

A lo largo del presente trabajo de tesina, visualizamos a la participación como un derecho, desde este posicionamiento, consideramos que es vital para favorecer e impulsar la inclusión del niño no sólo dentro de las instituciones educativas sino también en todos aquellos espacios que hacen y conforman su cotidianidad. Es decir, que desde nuestra perspectiva teórica, apostamos a una escuela como espacio de aprendizajes y aprehensión mutua entre niños, docentes y familia de los derechos que tenemos por el simple hecho de ser persona.

Por eso sostenemos que la escuela, como un espacio de *socialización secundaria*¹⁸ tiene el deber y la obligación de potencializar al sujeto como sujeto

¹⁸ BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1991:30) definen a la socialización secundaria, como “(...) aquel proceso por el cual el individuo ya socializado lo induce hacia nuevos sectores del mundo objetivado de su sociedad. Es en donde el niño comienza a identificarse con el otro, acepta los roles y actitudes de los

social activo, en donde pueda aprender junto al otro. Este es un desafío para romper con la educación bancaria que dentro y fuera de las aulas aún persiste y a decir de FREIRE, P. (1986) anula la capacidad de imaginación y creación por parte del niño@.

Consideramos a la escuela como uno de los espacios donde todos los actores, incluidos los niño@s, tienen voz; y es desde este espacio, donde los sujetos sociales comienzan a comprender y asumir las reglas y valores democráticos. En donde el cuestionar, el criticar, el confrontar, el reflexionar, hace a la construcción del niño@ como sujeto de derecho. Darle un lugar de toma de decisiones a los niño@s para poder moldear su vida y lograr un compromiso compartido, es uno de los principales desafíos de las instituciones educativas de hoy.

Coincidimos con la autora LANSDOWN, G. (1998), que la implementación de la Convención Internacional de Derechos de Niño@s y Adolescentes implica que se deberían de crear espacios para que los niño@s puedan intervenir en la toma de decisiones en todos los niveles del funcionamiento de la escuela y, para que esto suceda, es necesario que existan estructuras democráticas tales como horas de debate, consejos escolares, centro de estudiantes, entre otros, de manera que se asegure la participación real de los niño@s.

1.6 ¿DESDE DÓNDE MIRAMOS A LOS NIÑO@S?

1.6.1 DEFINIENDO LA NIÑEZ

En el siguiente apartado, construiremos nuestro posicionamiento teórico, a través de un análisis que nos permitió lograr llegar a una conceptualización de la niñez y desde esta perspectiva, poder abordar la temática elegida con nuestros sujetos de intervención, descriptos con posterioridad.

Desde la Convención Internacional de Derechos de Niño@s y Adolescentes, en su artículo 1, se considera niño@ a *“(...) todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado*

otros, los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los otros significantes el niño@ se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetiva (...)”.

antes la mayoría de edad (...)". Sin embargo, sostenemos que la edad es un parámetro pero no el único para definir quién es niñ@ y quién no lo es sino que es una dimensión excluyente al no considerar al sujeto inmerso en un contexto social que lo influye. QVORTRUP, P. (1994) sostiene que la edad viene a ser una condición que genera relaciones sociales de poder al considerarse únicamente legítima la acción de los adultos y no concebir a los niñ@s como agentes sociales. A su vez, la edad como dato, es relativa, ya que adquiere distintas valencias según las vivencias y trayectorias sociales de los sujetos. Por lo que en cada sociedad, y en cada momento histórico se concibe de manera diferente el ser niñ@. Es a partir de estas representaciones sociales que van circulando en determinada sociedad y tiempo las que generan distintos tipos de relaciones que condicionan las prácticas de los niñ@s. Es desde este sentido pensar también, que tampoco es lo mismo la niñez en los distintos sectores sociales (CASAS, F. 2006).

Por ello, coincidimos con el enfoque del interaccionismo simbólico, siendo uno de sus referentes, MEAD, G. (1982), entendiendo al niñ@ como un sujeto social en permanente relación con sus otros y consigo mismo, interacción que se lleva a cabo a través del *juego organizado* y del *juego espontáneo*. Es decir, que considera que el niñ@ se encuentra inmerso en una estructura social con la cual mantiene una relación mutua a lo largo de toda su vida.

El constructivismo, también considera al niñ@ como un sujeto social, ampliando su teoría a un proceso de institucionalización¹⁹, realizada por medio de la socialización primaria y secundaria, aprehende un orden social impuesto desde el mundo adulto. Esta perspectiva sociológica, entiende que el niñ@ debe atravesar un momento de desarrollo previo a la vida adulta, es por ello que son los mayores los que les transmite, y de alguna manera, les imponen, los valores, conductas, etc.

¹⁹ Rescatando los aportes de BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1966) este proceso de institucionalización se da partir de seis componentes: la habituación en el sentido de que todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta; la institucionalización, haciendo referencia a una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores; la objetivación y externalización son momentos de un mismo proceso dialéctico; la internalización hace mención a que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia de la socialización; la legitimación, hace referencia a los modos con el que se justifica y explica la institución; por último reificación hace alusión a que el hombre se ha olvidado de que ha creado el mundo, por lo que aprehende los fenómenos humanos como algo divino.

esperadas para alcanzar su madurez. Existen percepciones que apelan a “los niñ@s como el futuro”, sin embargo, creemos y coincidimos con las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva al entender, no sólo al niñ@ como un futuro sino con un aquí y ahora. En las sociedades actuales, la imposición de los adultos sobre los niñ@s, es considerada, desde el enfoque estructural, como una dicotomía entre grupos de poder, siendo los niñ@s un grupo social minoritario. LIEBEL, M. (2007) es uno de los autores fundantes de esta concepción, quien afirma que la condición de ser niñ@ es una causa de discriminación y de desprecio al considerarse como una etapa de inmadurez, desvalorizándose su capacidad de decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos, sociales, que los afectan directamente, generando una condición de dependencia hacia el adulto, agudizando, aún más, esa condición de minoría. Sin embargo, todas las personas atravesamos esta etapa, es por ello que el autor considera que la niñez está presente en todas las sociedades.

Rescatamos de dicho enfoque, la noción de la dimensión de niñ@ como grupo heterogéneo, por un lado en el sentido de que dentro de esta categoría social hay diferencias de distinto tipo como son de género, de clase social, etc., Y por otro lado, la conceptualización de niñez se va modificando según el tiempo, espacio y las configuraciones sociales, económicas, políticas que conlleva cada sociedad.

La perspectiva sociológica relacional, a nuestro entender, parte de las teorías planteadas y desarrolladas por los enfoques analizados anteriormente, ampliando su posicionamiento sobre la niñez como un proceso relacional que existe y se expresa entre las *generaciones*²⁰, por un lado; entre los niñ@s con las personas adultas, y por otro, entre sus pares.

Desde los aportes de CUSSIÁNOVICH, A. (1995) realizamos una síntesis de las concepciones de niñ@ al reconocer a la niñez como una categoría social construida histórica y políticamente, es decir, que las etapas del desarrollo no son universales sino que varían en las distintas culturas y están en función del mantenimiento de la sociedad. El autor mencionado, también considera a la niñez como una categoría relacional y heterónoma construida a partir de las definiciones que los adultos (a través de los medios de comunicación, los gobiernos de turno, las profesiones, etc.) realizan detonando sobre ella una asimetría de poder y legitimando

²⁰ Según MANNHEIM, K. (1928:98) “(...) *la generación es una experiencia histórica que crea un marco común de vivencias e interpretaciones (...)*”.

una manera de mirar a los niñ@s, a quienes no se les permite actuar según sus propios intereses, necesidades o deseos.

Los niñ@s son agentes sociales, en el sentido de que actúan y construyen su entorno, producen conocimientos y experiencias vivenciadas por ellos mismos, a través de sus propias percepciones y representaciones. Por ello consideramos de importancia promover el derecho a su participación protagónica en todos los ámbitos de su vida social.

Luego de definir como concebimos a los sujetos de nuestra intervención, nos parece importante mencionar las distintas concepciones de la niñez a lo largo de la historia, para poder entender los paradigmas vigentes de la niñez en la actualidad. La niñez no siempre fue concebida de la misma manera, han existido y existen distintas conceptualizaciones que han permitido y delimitado una manera de intervenir con los niñ@s. En el siguiente apartado se hará mención de ellas.

1.6.2 DISTINTAS CONCEPCIONES SOBRE LA NIÑEZ: SUS PARADIGMAS

COREA, C. & LEWKOWICZ, I. (1999), expresaron que hace más de una década que esa categoría conceptual generada por aquellas instituciones de poder como fueron la familia y la escuela en donde los niñ@s son la esperanza del futuro ha desaparecido, es decir, que la niñez tal como se la conoció ya no existe lo que existen son los niñ@s, y esto llevó a pensar una mirada distinta sobre ellos. Pensar la niñez desde paradigmas actuales y como sujetos de derechos.

Como mencionamos en el capítulo anterior, las concepciones de la niñez son construcciones histórico sociales, es decir, las distintas maneras de concebir al niñ@ fueron cambiando a lo largo de la historia, y algunas de ellas aún persisten.

Paralelamente y de manera paradójica, cuando se produce el reconocimiento de los niñ@s surge también su control, por medio de la familia y de la escuela. Es de esta manera que el concepto de niñ@ tuvo relación con las características de frágil, inmadura, necesitada de protección y tutela (MACHINANDIARENA, A. P. 2011).

Durante el siglo XVIII, tomando el escrito de las autoras CERVINI, M. A & CUNZOLO, V. (2012), los niñ@s “pertenecían” a sus padres, es decir, no tenían autoridad de decidir por sí mismos, además, los maltratos, uso y abusos que se ejercían hacia ellos estaban legitimados socialmente.

En este contexto histórico, se puede decir siguiendo a CASSINARI, M. (2005) que no había una diferenciación de los hábitos, necesidades, intereses de los niñ@s con la de los adultos, es decir, que no se hablaba de ser niñ@. ARIÉS, P. (1960) refleja esta postura en las expresiones culturales de la época, ya que no había libros escritos para ellos, no había dibujos ni pinturas para ellos y su vestimenta no se diferenciaba a la del adulto; el niñ@ era considerado parte del mundo adulto.

En las pinturas artísticas de la época, ARIÉS, P. (1960) también sostiene que se realizaba una marcada diferenciación social; el niñ@ pobre, se encontraba caracterizado por la fuerza de trabajo, mientras que los niñ@s de los sectores adinerados, aparecían bajo la idea de la inocencia, a la fragilidad y pertenecientes a la familia.

Con el advenimiento del capitalismo, según ARIÉS, P (1987) se comienza a reconocer al niñ@ como diferente del ámbito adulto. Es aquí donde podemos decir, a partir, de lo desarrollado anteriormente acerca de la historia del sistema educativo argentino, que se visualiza el modelo de educación hegemónica cuyo objetivo era formar ciudadanos y trabajadores de las nuevas naciones, es decir, la sociedad occidental concebía a los niñ@s como adultos necesarios para el futuro del desarrollo de la sociedad socioeconómica.

Podemos decir, rescatando los apreciaciones de CERVINI, M. A.&CUNZOLO, V. (2012) que es en este contexto en donde la familia nuclear comienza a ocupar un papel protagonista pasando a ser el lugar de sostén y protección de sus miembros, futuros obreros para el sistema capitalista. La mirada controladora se posó en esta institución, aunque con diversas modalidades según la posición social²¹, cuyo objetivo era que no se desvíen de esa función formadora de ciudadanos trabajadores. A partir de allí, en palabras de CUSSIÁNOVICH, A. (1995:8) “(...) con el fin de proteger a los niñ@s, se les confinó a la seguridad y privacidad del hogar y la familia (...)”. De esta manera, la cosa de niñ@ pasa a ser una cuestión privada y más específicamente, los niñ@s pobres objeto de control social.

²¹ “(...) la familia es la responsable final de los problemas por los que atraviesa el menor, y no es casual que las familias pobres son las que viven en situación de pobreza (...)” MACHINANDIARENA, A. P. (2001:28).

Paulatinamente, siguiendo a MACHINANDIARENA, A. P. (2011), el Estado necesitó hacerse cargo de ese sector de la minoridad y tomar un rol más activo, por ello comienza a configurar distintas formas de política y control social, para dar respuesta a la cuestión social, en donde la niñez pobre pasa a ser objeto de intervención. Así la niñez pasó de ser maltratada y negada a ser protegida en virtud de su salud, desde un sentido moral y disciplinador que debía garantizar la fuerza obrera. Se va delineando un sistema de protección en nuestro país, por medio de la Ley 10.903 conocida como Ley de Agote, sancionada en 1919.

En palabras del autor GARCÍA MÉNDEZ, E. (1994) en FERNÁNDEZ HASAN, A. (2007), se puede decir que comienza así la era de una legislación específica destinada a la minoridad, en donde las leyes son de y para los menores, centralizando el poder de decidir qué es lo bueno y qué es lo malo para el niñ@ en la figura de un juez de menores otorgándole plena competencia para judicializar aquellos problemas vinculados a los niñ@s en situación de riesgo. La tutela-patronato era la base de la nueva legislación, disponiendo para ello, de internaciones ya sea, por motivo de abandono material o moral, alejándolos de sus familias y negándole, de esta manera, sus principios básicos de derechos consagrados constitucionalmente.

Siguiendo con las ideas del autor mencionado, es que podemos decir que por medio de esta ley se consolida la intervención ilimitada del Estado en la vida de los niñ@s pobres, abandonados y supuestamente delincuentes, es decir, se comienza a criminalizar a la pobreza. Se disponía arbitrariamente, por medio de instituciones, de todo menor que hubiera cometido o fuera víctima de algún delito, o se encontrara material o moralmente abandonado. En otras palabras, el Estado se da la facultad de educar y de proteger a los niñ@s considerados en “peligro”. Por lo que se comienza a mirar al niñ@ desde su conducta, comportamiento, peligroso o potencialmente peligroso para ese orden social establecido por el sistema capitalista.

MACHINANDIARENA, A. P. (2011) sostiene que a raíz de dicha reglamentación se comienza a visualizar una marcada división en la niñez, por un lado, se encuentran los definidos como menores, provenientes de los sectores más marginales, que no concurren a los establecimientos educativos, son los que deben trabajar para poder sobrevivir, los que cometen delitos, los huérfanos, los abandonados, los cuales se encuentran bajo la tutela del Estado, por medio de dicha

ley. Por otro lado, los llamados niñ@s y adolescentes, los “normales”, los que viven con su familia y que tienen asegurada su subsistencia, su educación y que usan su tiempo libre para jugar, para divertirse. Para lo cual tanto la escuela como la familia no sólo tienen la función de ser agentes socializadores para esos niñ@s sino también que tienen una función de protección.

Coincidimos con la autora mencionada en el párrafo anterior, en que ningún niñ@, independientemente de su posición social, era oído ni mucho menos podía expresar libremente su opinión. Esta etapa de control del niñ@ es lo que se lo asemeja, según la teoría propuesta por PIOTTI, M. L. (2010), con el **Paradigma de Control Social de la Infancia y del Menor en Situación Irregular**, donde se considera al niñ@ como un objeto de tutela y no como sujeto de derechos, quedando sometido al adulto.

Esta visión que se tenía de los niñ@s como objetos de protección y de cuidado, donde por medio de instituciones se los controlaba, culpabilizaba y judicializaba, fue tomando otro rumbo durante el siglo XX. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niñ@ y Adolescentes aprobada por la mayoría de los países en el año 1989 fue parte de este proceso de modificaciones, pero no la única ya que han existido un conjunto de instrumentos jurídicos internacionales²² que han expresado la importancia de ser niñ@, las cuales introducen una nueva manera de mirar a los niñ@s como sujetos sociales de derechos. Es decir, se buscó el reconocimiento de un papel más activo, participativo del niñ@ no sólo dentro de su ámbito familiar sino también dentro de su comunidad, como afirma PIOTTI, M. L. (2010:93) “(...) se visibiliza a los niñ@s en su capacidad de expresión y lucha (...)”. Por lo que las decisiones que los afecta ya no recaen solamente en manos de un adulto sino que se tiene que tener en cuenta la palabra de ese niñ@ que se está decidiendo sobre su vida.

Asimismo establece y afirma que la situación socioeconómica de la familia no debe ser una condición para que se establezca como medida resolutoria la separación del niñ@ de su familia de origen, como lo era en el paradigma anterior. Sino que obliga a los organismos de los Estados a incluir y legislar proyectos que

²² Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil; de Beijing; Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para los Jóvenes privados de Libertad; Directrices para las Naciones Unidas para la Administración de Justicia Juvenil; RIAD (FERNÁNDEZ HASAN, A. 2007).

resguarden el *Interés Superior del Niño*²³, entendiéndolo como aquel que promueve y garantiza su desarrollo pleno en cuanto a educación, salud y vivienda. Es decir, obliga a los Estados a ser garante, a través de las políticas públicas, de los derechos del niño.

Esta nueva doctrina, producto de vastos movimientos sociales hacia el establecimiento y la protección de los derechos del niño, que PIOTTI, M. L. (2010) llamó **Paradigma de Protección Integral**, estableció no sólo modificaciones en cuanto a la capacidad de Estado como institución responsable de aplicar políticas públicas para reparar y prevenir aquellas adversidades que recaían sobre los niños, sino también cambios en la cultura, ya que se dejó de hablar de menores y se comenzó a utilizar más el término niños con derechos.

Por otro lado, es una doctrina más inclusiva, ya que no se dirige sólo a aquellos niños abandonados, carentes, inadaptados, sino que lo hace a todos los niños sin excepción, como lo establece el artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y Adolescentes. Es a raíz de este paradigma donde por primera vez se le otorga al niño su posibilidad de expresarse, de difundir sus ideas y en donde se le da a conocer de sus derechos.

Siguiendo con las ideas de PIOTTI, M. L. (2010), coincidimos en que esta doctrina de protección integral, sigue los lineamientos del paradigma anterior, en el sentido de que aún conserva en su práctica un sesgo paternalista ya que son los adultos por medio de las instituciones como la familia y el Estado los que deciden dónde, cómo y cuándo los niños deben ejercer sus derechos de opinión, decisión y organización.

PIOTTI, M. L. (2010) nos presenta un tercer paradigma, el **Paradigma de la Promoción del Protagonismo Integral de la Infancia. Plenitud de los Derechos**

²³ “(...) A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de los niños la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar: a) su condición de sujeto de derecho; b) el derecho de los niños de ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; c) el respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) el equilibrio entre derechos y garantías de los niños y las exigencias del bien común; f) su centro de vida. Se entiende por tal el lugar donde los niños hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia (...)” (Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños: Art. 3).

del Niñ@. Surge en Latinoamérica en la década del 80- 90 el cual no se opone al anterior paradigma sino que lo complementa, buscando otorgar al niñ@ los derechos sobre ciudadanía social. Exige el reconocimiento del trabajo de los niñ@s y la creación de condiciones para protegerlo, se opone a la postura de UNICEF al calificar al trabajo de los niñ@s como estrategia de sobrevivencia, y cree que el niñ@ además de trabajador es un sujeto económico que aporta con sus ingresos a la economía nacional.

El ser niñ@ protagonista es (re)conocerse como sujeto social capaz de transformar su realidad y que esté dispuesto a organizarse con otros niñ@s y adultos para lograrlo. Por ello, para este paradigma, resulta importante destacar el protagonismo de los niñ@s, el cual hace referencia a un proceso social en donde los niñ@s desempeñan un papel principal en su propio desarrollo pero también en su comunidad, para así alcanzar la plena realización de sus derechos siempre atendiendo a su Interés Superior. Como sostiene CUSSIÁNOVICH, A. (s/f:24) *“(...) si bien se nace protagonista, se debe aprender hacerlo cotidianamente (...)”*. Es decir, por medio de esta personalidad protagónica se va construyendo no sólo un modo de vida, sino también una personalidad individual y colectiva.

Por su parte LIEBEL, M. (1995) afirma que el protagonismo de los niñ@s se manifiesta espontáneamente dentro de su vida, estableciendo amistades y alianzas, para protegerse mutuamente en todos aquellos momentos que se les presentan riesgos ante su subsistencia.

Siguiendo con los lineamientos de este paradigma, es importante rescatar el concepto de protagonismo del niñ@ organizado como un grupo social que tienen intereses comunes. Sin embargo, nos parece pertinente mencionar, siguiendo a LIEBEL, M. (1995) que al hablar de organización de niñ@s no significa organización para o a favor de ellos sino, al contrario, es una organización de niñ@s. A su vez, rescatamos los aportes de PIOTTI, M. L. (2010) al manifestar que no se trata de una nueva forma de separar a los adultos de los niñ@s sino de un trabajo en conjunto e integral.

Como equipo de intervención nos posicionamos, de forma complementaria, en los dos últimos paradigmas, ya que, por un lado, se reconoce a los niñ@s como actores sociales, promoviendo en ellos una ciudadanía activa, participativa y protagónica, en el ejercicio y goce de sus derechos. Desde el **Paradigma de**

Promoción Social rescatamos, además, que toma como base a los movimientos sociales, por lo que promueve la organización de los niñ@s. Según GAITÁN, A. (1998:86):

“(...) la organización de los niñ@s es el proceso de articulación de niñ@s y adolescentes, a título individual y/o de grupo, con la finalidad de ejercer y hacer valer sus propios derechos de acuerdo a su interés supremo. Dicha articulación puede darse en diferentes niveles (local, municipal, departamental, regional, nacional e internacional) y en distintos contextos (familiar, comunitario, escolar, laboral, cultural, religioso, etc.) (...)”.

A su vez, PIOTTI, M. L. (2006) considera a la organización de los niñ@s como un espacio de construcción de los niñ@s como sujetos de derechos personales, sociales y políticos. Lo que posibilita superar las contradicciones existentes entre la realidad y las necesidades. La organización es también *“(...) posibilidad de ejercicio de la democracia en la vida cotidiana y es consolidar redes de vida, creando para sus miembros capital social, cultural y herramientas para construir estrategias identitarias comunes (...)”* (PIOTTI, M. L. 2006:194).

Por último, entendemos que no sólo los adultos forman parte de la construcción de la vida comunitaria sino también los niñ@s, agregando en palabras de PIOTTI, M. L. & LATTANZI, L. (2011:20):

“(...) la promoción de los movimientos de los niñ@s es el papel que debemos desempeñar los adultos, acompañando y no imponiendo, abriendo oportunidades de vidas y no someter, formando a los niñ@s y respetando sus decisiones en vez de imponer las nuestras, cuidando que se cumplan sus derechos y no protegiendo a los niñ@s porque toda protección no tarda en derivar en tutela (...)”.

Es por ello, que nos parece importante poder trabajar con otros sujetos involucrados en la temática al entender que la **Participación Protagónica de los Niñ@s** no es individual sino colectiva y complementaria a la de los adultos, sin condicionarse uno con el otro.

1.7 LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S

Como definimos anteriormente, participar no sólo está ligado a los derechos civiles, políticos y sociales, a la pertenencia a una comunidad sino que también se refiere al pleno ejercicio efectivo de todos los derechos de la persona. Entendemos que a partir de la des-responsabilización del Estado de la garantía de esos derechos, la sociedad civil se vio despojada y obligada a demandar, exigir y aunar sus voces en pos de su legitimación.

Entendemos, coincidiendo con AQUÍN, N. (2003) que el Trabajo Social, como toda práctica social, está estructurado por una situación macro social estructurante, y que implica una intervención con el objetivo de transformar ciertos aspectos de esa realidad social. En este marco, siguiendo con los aportes de la autora mencionada, el Trabajo Social es una profesión que colabora en la construcción de una ciudadanía participativa en el seno de la sociedad civil, ya que es un espacio propicio para la problematización colectiva. Es decir, las *necesidades fugitivas*²⁴, en término de FRASER, N. (1991) son las que comienzan a ser parte de la agenda pública yes desde esta constitución de participación ciudadana en donde se van transformando en públicas y colectivas aquellas demandas que fueron iniciadas como sectoriales, que los afecta dentro de su espacio micro.

La construcción de ciudadanía implica el reconocimiento de una heterogeneidad de valores, creencias y comportamientos compartidos, aceptados e internalizados, lo cual es un factor importante, tanto para la acción colectiva como para la organización de los sujetos. Es a partir de allí que la intervención del Trabajador Social es esencial dentro de la dimensión cultural, en donde se van desarrollando valores como la libertad, igualdad y la solidaridad.

Haciendo referencia a la intervención de nuestra profesión con jóvenes y niñ@s, históricamente ha sido, teóricamente guiada desde el paradigma caracterizado por la situación irregular, la cual los consideraba como objeto pasivo de la acción profesional y no como sujetos de derechos. Años más tarde, luego de la promulgación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niñ@ y

²⁴ “(...) son necesidades que se han fugado de los enclaves discursivos contruidos en y alrededor de las instituciones doméstica y economía oficial (...)” (FRASER, N. 1991:17).

Adolescentes, se intenta cambiar la dirección de las miradas, y empezar a conocer a los niñ@s desde sus propias necesidades, inquietudes y saberes, y sobre todo empezar a reconocerlos desde sus potencialidades y capacidades.

Este avance en torno a la temática de los niñ@s, es un paso hacia adelante para nuestra profesión y para todas aquellas disciplinas que intervienen con sujetos ciudadanos menores de dieciocho años. Consideramos que desde nuestra profesión, se tienen que producir conocimientos, investigaciones y problematizar la realidad de los niñ@s para que se pongan en prácticas aquellos derechos por lo que se han luchado.

Toda estrategia de intervención no puede perder de vista su perspectiva integral, por lo que debe insertarse en el mundo real de los niñ@s, en su vida cotidiana, abarcar la dimensiones recreativa, productiva, educativa y organizativa, esto significa que no puede pensarse ni mirarse a los niñ@s fuera de sus espacios cotidianos, fuera de su participación y construcción de sus propias organizaciones.

Es necesario, además, reafirmar la identidad de los niñ@s no como un proyecto a futuro sino como una vivencia de su aquí y ahora. Esta identidad está ligada a la ciudadanía. Para ello es central producir espacios donde ellos puedan organizarse para crecer, para que a partir de ello, puedan conocer y evaluar los conflictos sociales que los rodea, y que desde su mirada e interpretaciones puedan resolverlas o buscar posibles vías de resolución junto con los adultos cumpliendo una función orientadora.

Para concluir, afirmamos, desde los aportes de PIOTTI, M. L. (2010), que el Trabajo Social tiene las herramientas teóricas, prácticas y metodológicas para la construcción de ciudadanía en los niñ@s, este camino es un proceso gradual de aprendizaje y vivencia cotidiana sobre la *Participación Protagónica de los Niñ@s*. Coincidimos que la base para el proceso de construcción ciudadana es la aprehensión de los derechos, su exigencia para su real ejercicio y comprender que se afirman junto con los otros (no como derechos que empiezan donde termina los del otro). Esto implica estar informado sobre sus derechos y sobre las situaciones macro y micro que impiden su concreción. Es decir, el Trabajo Social a través de estrategias amplias, puede lograr que los niñ@s sean escuchados, y sobre todo, que comiencen a actuar en sus espacios cotidianos, en su familia, en su barrio, en la escuela, entre tantos otros. Apuntamos a fortalecer una capacidad de opinar de

manera fundada y argumentativa, a saber escuchar al otro, ejercitar la práctica del consenso y el disenso.

Teniendo en cuenta que las políticas sociales constituyen uno de los espacios sociales en los que el Trabajo Social interviene, coincidimos con PIOTTI, M. L. (2010) en sostener, que es posible, modificando las legislaciones nacionales, romper con ese sesgo adultista y fomentar la participación de los niñ@s en los diferentes espacios que les permiten conducir sus propias vidas.

Para finalizar, creemos que es necesario problematizar las perspectivas que se juegan a la hora de intervenir y revisar la concepción de sujeto que subyace en la práctica, por lo que es importante no descuidar marcos teóricos y normativos que van a permitir una lectura más compleja de la realidad sobre la que se va actuar y desarrollar futuras intervenciones.

1.8 MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y NACIONAL QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA EN LOS NIÑ@S

El derecho a la participación está consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Como derecho humano, la participación es un derecho civil y político que las personas tienen y que ejercen tanto en el ámbito social como político.

Desde ese momento la participación constituye un derecho humano fundamental que alcanza a todos los seres humanos sin distinción de género, raza, religión, nacionalidad, clase social ni edad; por tanto es también un derecho de los niñ@s. A pesar de que existe una aparente inclusión de los niñ@s a ese derecho político y de expresión, su reconocimiento tuvo un largo proceso.

La Convención Internacional de Derechos de Niñ@s y Adolescentes es el primer tratado internacional que reconoce la ciudadanía de todos los niñ@s del mundo. Es el marco legal que los protege en el ejercicio de sus derechos. Al ampliar la noción de ciudadanía hacia los niñ@s y adolescentes, contribuye al desarrollo de una sociedad más democrática y participativa. También establece que el *Interés Superior del Niñ@* debe ser respetado y considerado por el Estado, la familia y la comunidad, evitando tomar decisiones en su nombre.

GARCÍA MÉNDEZ, E. (2004) nos dice que la Convención constituye un paradigma rupturista destinado a alterar el panorama jurídico-cultural de las

relaciones, de una parte de los niñ@s con las instituciones y de todos los niñ@s con el mundo de los adultos. Establece un lugar diferente desde el cual se pensadas estas relaciones, no sólo un lugar diferente del niñ@, de objeto a sujeto, sino en función de re-posicionar al adulto:

“(...) es necesario “escuchar” al niñ@, hay que habilitar la palabra del mismo, dar lugar a sus intereses, dudas, inquietudes y concepciones. No implica dejar el lugar de adulto, de autoridad, de quien tiene una trayectoria anterior al niñ@, sino de integrar (...)” (GARCÍA MÉNDEZ, E.20014:30).

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niñ@ y Adolescentes, es el instrumento por excelencia para promover y estimular la participación de los niñ@s. Los artículos 12 y 13 consagran los derechos de los niñ@s a formarse su propio juicio y expresar libremente su opinión en todos los asuntos que los afecten, el artículo 15 establece el derecho a asociarse libremente y celebrar reuniones pacíficas. También plantea la necesidad que los niñ@s tengan canales adecuados para expresarse en todos los ámbitos de interacción (familia, escuela y comunidad) y particularmente les permita hacer denuncias en relación con su situación de vulnerabilidad de sus derechos.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niñ@ y Adolescentes, fue incorporada a nuestra Constitución Nacional con la reforma del año 1994, en donde se reconoce jurídica y legalmente todos los derechos de los niñ@s y de los adolescentes. En el año 2005 se sanciona la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñ@s y Adolescentes (26.061), avanza normativamente exigiendo al Estado un cambio profundo que permita garantizar el ejercicio pleno de sus derechos.

Tanto la Convención como la Ley 26.061 postulan a los niñ@s y adolescentes como protagonistas de su propia vida, para que participen en todas las decisiones que a ellos les conciernen. Sin embargo, cabe aclarar, coincidiendo con LANSDOWN, G. (1998) que estas legislaciones no le dan el control al niñ@ de todas las decisiones que los afectan. Es decir, sus opiniones son tenidas en cuenta pero no son determinantes.

El gobierno de la provincia de Córdoba, en el año 2007 se adhiere a la ley nacional 26.061 promulgando la Ley 9.944 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niñ@s y Adolescentes.

Tomamos como pilares fundantes de nuestras prácticas profesionales tres derechos reconocidos en las leyes mencionadas: derecho a la educación, derecho a la libre asociación, y por último, el derecho a opinar y a ser oído; que determinaron nuestra estrategia de intervención dentro de nuestro campo de intervención.

PIOTTI, M. L. (2011:10) analiza que debido a estos marcos normativos “(...) *los niñ@s salen de la invisibilidad en que se los ha arrinconado, del mundo privado de las familias y semiprivado, y ordenado de la escuela y comienzan a aparecer en el espacio público y caótico de la calle y éste a convertirse en su hábitat cotidiano(...)*”. Estos progresos en torno a la mirada puestos sobre los niñ@s, constituyéndolo como sujetos de derechos establecen que los niñ@s tengan conocimientos de sus propios derechos y que puedan expresar y difundir sus opiniones²⁵

1.8.1 LA EDUCACIÓN Y SU AVANCE LEGISLATIVO

Teniendo en cuenta que nuestras prácticas pre-profesionales se realizaron dentro del campo educativo, creemos importante conocer las leyes de educación, tanto nacionales como provinciales para contextualizar nuestras acciones en torno a las legislaciones vigentes. La ley de Educación Nacional (26.206) sancionada en el año 2006 convierte a la educación en una prioridad nacional, ya que se considera un pilar fundante para construir una sociedad justa, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, y respetar los derechos humanos y libertades fundamentales.

Plantea como una de las funciones de la educación el “(...) *brindar una 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 de Educación Nacional. Cap. II, Art. 11,

²⁵ Para comprender mejor este proceso de avances legislativos en torno a la concepción de niñez, traemos a colación un ejemplo que nos permita visualizar lo dicho, tal fue el caso de las tomas de los colegios secundarios a fines del año 2010 lo que permitió a los estudiantes poder expresarse y reclamar por las condiciones normativas y edilicias de la educación pública de la provincia de Córdoba, es decir, alzaron la voz en contra del deterioro progresivo del sistema educativo provincial. Estos movimientos estudiantiles muestran el desarrollo de una ciudadanía activa por parte de los jóvenes dentro del espacio público social, es decir, su espacio cotidiano.

inc. C). Como así también el “(...) *garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los niñ@s y adolescentes establecidos en la Ley 26.061(...)*” (Ley de Educación Nacional. Cap. II, Art.11, inc. G). Otra de las funciones que nos parece pertinente considerar para nuestra propuesta de intervención es la de “*asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles*”. (Ley de Educación Nacional. Cap. II, Art. 11, inc. I).

De la Ley 9.870, sancionada en el año 2010 en la provincia de Córdoba, rescatamos el artículo 11 con el cual ratificamos lo dicho, ya que hace alusión a los derechos y deberes de los padres, considerados orientadores del desarrollo de la participación ciudadana en los niñ@s “(...) *participar en las actividades de los establecimientos educativos -en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos-, en el marco del proyecto educativo institucional (...)*” (Ley 9.870 Art.11, inc. G) y “(...) *a participar en el planeamiento del proyecto educativo institucional (...)*” (Ley 9.870 Art.11, inc. H).

Creemos que esta ley provincial es un claro ejemplo del derecho de participación de los sujetos ciudadanos, en este caso en particular, de los jóvenes de la ciudad de Córdoba. Fueron sus reclamos los que dieron origen a la modificación de la antigua Ley Provincial (8.113). Por medio de la movilización social y política, pusieron en escena problemas que desde sus interpretaciones no representaban la efectividad de sus derechos, es decir, por medio de sus luchas lograron poner en evidencia y hacer visible aquello que estaba oculto en las legislaciones. Tal es el caso de la conformación de los centro de estudiantes, se exigía la obligatoriedad en la formación de ese espacio de representación, resaltando que las autoridades del establecimiento educativo no sólo faciliten sino que acompañen a los centros de estudiantes. Es por ello que coincidimos con la ideas de ROTONDI, G. (2011:30-31) cuando plantea que:

“(...) *esos espacios promovieron el encuentro para pensarse a sí mismos como actores sociales, problematizar la realidad social, pensarla como algo que puede modificarse, transformarse y organizarse colectivamente para exigir por sus derechos, que comprenden qué significa hacer política y que luchan por obtener una respuesta favorable a una vieja problemática que las diferentes autoridades de turno ni los adultos responsables no supieron resolver (...)*”.

Haciendo un análisis reflexivo, de las leyes que mencionamos con anterioridad podemos concluir que a raíz del avance legislativo educativo se fue planteando la necesidad de reformular la relación entre Estado, familia y escuela, en un contexto de transformación política. El Estado Nacional vuelve a ser garante del derecho a la educación para contribuir en una sociedad más justa²⁶. Da un giro la concepción y el lugar de las familias dentro del establecimiento educativo; no sólo pueden participar de reuniones planificadas por los docentes o el equipo directivo, sino que también pueden realizar diferentes tipos de acciones, como por ejemplo ser partícipe de las cooperadoras escolares e incidir en la vida escolar.

Coincidimos con TENTI FANFANI, E. (2007:2):

“(...) en que la escuela más que una fábrica de sujetos, es un espacio donde hay reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos (...)”.

Los alumnos dejan de ser objetos de educación, sino que, en parte son protagonistas de sus propias experiencias, las cuales pueden ser más o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos diversos. Es decir, deben (re)conocer la realidad de su contexto para poder ser partícipes dentro de la misma.

El artículo 90 de la Ley de Educación Nacional (26.206) es un ejemplo claro en donde se avala de manera más genuina ese derecho a **la Participación Protagónica de los Niñ@s**, ya que la misma establece un mecanismo democrático que persigue los principios y valores ciudadanos, los cuales son coincidentes y fundantes del Cooperativismo y Mutualismo Escolar²⁷.

En el siguiente apartado haremos mención de las distintas leyes que se fueron dando en relación con el mutualismo escolar, mostrando su avance legislativo, tanto a nivel nacional, provincial como municipal.

²⁶ Esto producto de la descentralización en donde se le transfirió a cada provincia la responsabilidad, administración y gestión de la materia educativa.

²⁷ En el capítulo 4 se explicará con más exactitud a que se hace referencia con Cooperativismo y Mutualismo Escolar justificando así nuestra estrategia de intervención.

1.8.2 HISTORIA LEGISLATIVA QUE AVALA EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑ@S EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Partimos de la Ley Nacional 16.583, sancionada el 30 de octubre de 1964 bajo la presidencia del Dr. Arturo H. Illia, la cual marca un antes y un después en la educación cooperativa, al declarar de alto interés nacional la enseñanza de los principios del cooperativismo.

Esta ley tiene como base un Proyecto presentado por los diputados Luis Amura y Miguel Del Pero en el año 1963, proyecto modificado y convertido en ley calificando como de “alto” interés nacional la enseñanza de los principios del cooperativismo. A través de esta norma se estableció la obligatoriedad de la enseñanza teórico-práctica del cooperativismo en los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y en los supervisados por el Servicio Nacional de Enseñanza Privada. Asimismo se dispuso que este Ministerio establecería las materias del plan de estudios de los cursos de aplicación y de enseñanza secundaria normal y especial en que se incluirán temas sobre cooperativismo y que también el mismo podría promover la formación en los establecimiento de su dependencia de cooperativas escolares de alumnos integradas y dirigidas por estos con la supervisión de las autoridades escolares. Para ello se dictó un reglamento²⁸ por el que se regirían estas cooperativas y organizaría cursos especiales de capacitación para maestros y profesores. Para alcanzar dicho objetivo, se debería de facilitar la tarea docente a través de material de estudio, manuales, cartillas, información bibliográfica y transmisiones radiales; y considerar la posibilidad de incluir en los planes de estudio de las escuelas normales el cooperativismo como materia independiente.

En el año 1973, encontrándose en el poder Héctor José Cámpora, se sanciona la Ley de Cooperativa²⁹ donde se establece las características y tipologías de las diferentes cooperativas. Se sostiene, a partir de ese momento, que las cooperativas escolares para que puedan existir necesitan de tres órganos, la Asamblea, la Sindicatura y el Consejo de Administración.

²⁸ Decreto Reglamentario 12038/65.

²⁹ Ley 20337.

El 15 de Octubre de 1986 se sanciona la Ley 2.3427³⁰ en donde se establece el fondo para la educación y promoción cooperativa.

Durante el período presidencial de Néstor Carlos Kirchner, el Decreto 1171/03 de 2003, la cual declara de alto interés la enseñanza teórico-práctico de los principios del Cooperativismo y Mutualismo en los establecimientos educativos estatales y privados. Hace mención, además, sobre la promoción de la constitución de cooperativas escolares, y la participación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social. Encontrándose, en estos tiempo, en vigencia.

El artículo 90 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) establece los principios y valores, (responsabilidad, solidaridad, ayuda mutua, igualdad, entre tantos otros), coincidentes y fundantes del Cooperativismo y Mutualismo Escolar. Expresa la necesidad de su incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo, de esta manera, el cooperativismo y el mutualismo escolar en la currículas del sistema educativo nacional.

En la provincia de Córdoba, el Mutualismo y Cooperativismo Escolar fue reconocido con la reforma de la Constitución en el año 1987, en donde se establece, en su artículo 3, que el Estado debe fomentar y promover su desarrollo.

En su artículo 61 establece la función de la educación “(...) *es la formación integral, armoniosa y permanente de la persona, con la participación reflexiva y crítica del educando, que le permita elaborar su escala de valores, tendiente a cumplir con su realización personal, su destino trascendente, su inserción en la vida socio-cultural y en el mundo laboral, para la conformación de una sociedad democrática justa y solidaria (...)*” (Constitución de la Provincia de Córdoba: Art.61).

En 1988, a nivel provincial, es sancionada la Ley de Desarrollo y Promoción de la Actividad Mutual teniendo como objetivos el fomento y apoyo de la actividad Mutual³¹.

En diciembre de 1996, el Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba sancionó la Ley 8.569 dando origen a las Cooperativas Juveniles, a su vez, establece

³⁰ Fondo para Educación y Promoción Cooperativa.

³¹ Ley 7.697.

como obligatoria la enseñanza del cooperativismo y mutualismo escolar en todos los niveles y modalidades en el sistema educativo.

El 05 Octubre de 2006 se sanciona la Ley 7.734 en donde se establece la adhesión de la provincia de Córdoba al régimen de la Ley Nacional 23.427 de Educación y Promoción Cooperativa, además se crea el Fondo Provincial para la Educación y Desarrollo del Sector Cooperativo.

En el año 2008, los Ministerios de Educación y Desarrollo Social de la provincia de Córdoba resuelven disponer una acción conjunta para el desarrollo del cooperativismo y mutualismo educacional para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Córdoba³².

Acercándonos más a la actualidad rescatamos la Resolución 34 sancionada el 15 de febrero de 2012, en donde se aprueba el Reglamento de Mutuales Escolares con Personería Escolar. Es hasta el día de hoy que las Mutuales Escolares se rigen por la reglamentación general establecida en la Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 34/2012.

1.9 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO

El material teórico consultado, analizado y reflexionado, nos ha permitido empoderarnos de nuevos discursos que nos permitieron abrir un escenario en donde fuimos revisando y pensando críticamente todos aquellos cambios que se fueron dando a lo largo de la historia en relación al niñ@ y su participación protagónica frente a todas aquellas problemáticas e intereses que, de manera directa, lo afectan, y que no sólo el adulto puede y debe decidir libremente sobre ellos, sino también, que debe incluirlo y ser parte de ese proceso de decisiones; debe existir una asimetría entre niñ@-adulto, ya que el niñ@ también tiene derecho a expresarse, a ser escuchado, y a asociarse, es decir, el poder pensar a los niñ@s, no ya como el menor, el vulnerable, el pobre, tal cual lo definía el viejo **Paradigma de Control Social**, (pensamos y creemos que hay resabios del mismo), sino pensarlos desde la perspectiva de derechos, lo cual otorga, y no sólo a nosotras, una mirada distinta sobre el niñ@ en relación a sus espacios, a sus manifestaciones, sus intereses y sus necesidades.

³² Resolución 157/08.

Esta forma de posicionarnos, no sólo frente a nuestros sujetos de intervención sino frente a todo nuestro campo intervención, la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, nos ha proporcionado un que-hacer a la hora de realizar las prácticas pre-profesionales y a la hora de diseñar la estrategia de intervención con la que daríamos respuesta a la problemática previamente demandada. Esto nos dio pie para afirmar que es necesario problematizarnos las distintas concepciones de sujeto que aparecen en juego dentro del espacio o campo de intervención.

Como venimos sosteniendo a lo largo de todo el capítulo, la escuela no es sólo un espacio donde aprendemos las fechas de las batallas, a sumar o a restar, sino también valores, a respetar al otro, a ser solidario, a ser compañero, conocer los derechos que tienen como niñ@ y poder empoderarse de ellos, a levantar la voz cuando esos derechos son vulnerados, a ser ciudadanos partícipes, porque creemos que la ciudadanía es algo que se construye. Niñ@s y adultos, pueden pensar conjuntamente nuevas formas de acción colectiva, para que entre todos se pueda cambiar el orden social.

Creemos de fundamental importancia que los avances conseguidos en nuestro país en torno a reconocer a la educación como un derecho y sobre todo a reconocer que en la escuela, no sólo participan los docentes planificando sus currículas, sino que se reconoce como un espacio abierto a toda la comunidad educativa (padres, niñ@s, docentes) y en donde se pueden expresar y juntos decidir, debatir y hacer sobre los problemas y necesidades que los afecta. Esto creemos, que se corresponde, a su vez, con el avance de la mirada de los niñ@s como sujetos con derechos y organizados del **Paradigma de la Promoción del Protagonismo Integral de la Infancia** que complementa al anterior **Paradigma de Protección Integral**.

CAPÍTULO

2

“CAMPO DE INTERVENCIÓN”

Un lugar es un espacio significativo para cada uno. Un ámbito para expresarse, para estar y para hacer. Un nido donde el niñ@ se siente acogido y estimulado. Un refugio frente al miedo y un consuelo en el dolor. Un lugar es también un rincón para el conocimiento y para la comunicación. Un solar para el encuentro, donde él es él y el otro es el otro. Y los dos comienzan a ser nosotros. Un lugar es una dimensión donde la vida fluye conjurando a la muerte. Un sitio para la expansión y el regocijo. Un lugar es un espacio-tiempo en que la historia del niñ@ se realiza con singularidad. Pero sin perder el encaje colectivo, la red que lo contiene. Un lugar es, a veces, una vivencia que lo alumbra y lo deslumbra. Una caricia que lo renueva, un abrazo que sostiene, una mano que se le ofrece. Un lugar tiene que ver con sus amores y su proyecto, lo nombra y le da identidad.

Anónima.



En el siguiente capítulo nos focalizamos en el contexto micro, y su relación con el contexto macro descripto con anterioridad, en donde fuimos construyendo nuestro campo de intervención, ya que desde esa interrelación, los sujetos de nuestra intervención, van formando lazos, relaciones, tensiones, malestares con los otros, que de manera directa e indirecta influyen y modifican dicho contexto micro.

2.1 ESCENARIO: CONTEXTUALIZANDO NUESTRAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN

2.1.1 UNQUILLO: UN POCO DE HISTORIA³³

Nuestras prácticas de intervención pre-profesional se desarrollan en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield ubicada en la localidad de Unquillo perteneciente al departamento Colón de la provincia de Córdoba.

Al considerar a las instituciones como organizaciones dinámicas, dependientes e influyentes de su contexto y viceversa, creemos pertinente hacer una breve caracterización de dicha localidad que se presenta a una distancia de veinticuatro kilómetros de la capital cordobesa, teniendo una población de 17.463 habitantes³⁴.

Unquillo es un nombre de origen quichua³⁵. La misma está conformada con la unión de las palabras unco (sanguijuela) e illa (diminutivo español) y formaría la expresión «sanguijuela pequeña». Si al primer vocablo se lo combina con quillo (río o arroyo) se referiría a la expresión «sanguijuela de arroyo».

³³ La localidad de Unquillo fue elegida para realizar las prácticas pre-profesionales primeramente, porque las temáticas abordadas anteriormente en la institución escuela elegida nos resultaron interesantes para seguir abordando. Por otro lado, ya que todas las prácticas que realizamos a lo largo de nuestra carrera fueron desarrolladas en la ciudad y nos pareció interesante conocer otro contexto cultural, social, etc.

³⁴ Dato obtenido del Censo Provincial del año 2008.

³⁵ Resaltamos este legado del origen a raíz de trabajos finales que realizaron estudiantes de Trabajo Social FANTIN, L. & OCHOA, M. (2011) *“Trabajo Social y Educación Intercultural. Identidad, Cultura y Diversidad”*, y la tesis realizada por LORDI, L. & MILDENBERGER, L. (2013) *“Por una educación donde quepan todos nuestros mundos”*, además de charlas informales con los docentes.

“(...) antes de la conquista, y aún durante ésta, esta región estuvo habitada por indios comechingones, cuyos restos han sido hallados en el sitio denominado Los Cigarrales (...)”³⁶, así comienza la historia de Unquillo.

La ciudad nació a principios del siglo XX como colonia de veraneo para las familias de la clase alta de Córdoba. Contó a partir de 1913 con un ramal ferroviario que le dio gran impulso para la urbanización del lugar *“(...) un grupo de vecinos solicitó y obtuvo en 1913 la prolongación de la línea ferroviaria que llegaba tan solamente hasta Mendiolaza (...)”* (LAZZARINI, M., PAULINO, N. & PESASI, C. 1999:82). Actualmente, se encuentra clausurado y con las vías removidas³⁷, funcionando la estación de ferrocarril como centro cultural.

Las actividades económicas principales se concentran en el comercio, en el sector de textiles, calzado, en frigoríficos y en empleos ligados al sectores servicios domésticos y a oficios ligados a la construcción que se demandan en los barrios cerrados surgidos en todas las Sierras Chicas de Córdoba³⁸. Además, es considerada una ciudad dormitorio, ya que muchos personas que trabajan en la capital cordobesa viven ahí, por cuestiones de opción de vida o de costo de la vivienda³⁹.

Observamos en la región una gran actividad cultural, heredada de artistas que han vivido en esta localidad como el pintor Lino Enea Spilimbergo; el científico, educador, filósofo y escritor Guido Buffo; el escritor, poeta, periodista y autor teatral Vicente Barbieri, entre tantos otros, y los que aún viven (el cantante y compositor Raly Barrionuevo, entre otros)⁴⁰.

Unquillo cuenta con un cine teatro municipal, con museos, ateliers abiertos, con música en vivo, galerías de arte y muestras. A su vez, la localidad es conocida por sus carnavales que aún se celebran en sus calles. El rito del carnaval surge en el

³⁶ Periódico Difusor de la Voz de Unquillo “El Grillo”. Suplemento Especial: “Historia de Unquillo”. 9 de Julio de 1966.

³⁷ Dato obtenido de observaciones realizadas en la localidad de Unquillo en el año 2013 junto con una docente de la institución Dr. Dalmacio Vélez Sársfield.

³⁸ Datos obtenidos de encuestas realizadas a las familias de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield en el año 2013.

³⁹ Dato obtenido a través de charlas informales con docentes y vecinos de la localidad de Unquillo en el año 2013.

⁴⁰ Periódico Difusor de la Voz de Unquillo “El Grillo”. Suplemento Especial: “Historia de Unquillo”. 9 de Julio de 1966.

verano de 1937 con el objetivo de impulsar la actividad turística (LAZZARINI, M. & PAULINO, N. & PESASI, C. 2005).

Treinta y cuatro barrios son los que dan vida y conforman la actual ciudad de Unquillo, “(...) *formación socio-cultural (...) diferentes, con ocupaciones sociales distintas (...)*”, hay zonas “(...) *más bien rural, con una población mezclada de la población originaria de la localidad, gente más vinculada al campo, y a su vez conformada por otra población de clase media, que ha ido comprando y ubicándose (...)* por otro lado, “(...) *zonas conformadas por una población de clase media-baja, de pobreza (...)*, por último rescatamos “(...) *una zona que se ha ido poblando recientemente (...)*”⁴¹.

Durante nuestro recorrido territorial, observamos que sólo en el barrio Villa Forchieri está en funcionamiento el centro vecinal⁴², espacio donde se realizan actividades culturales y sociales que promueven los derechos de los niñ@s y jóvenes⁴³. En los demás barrios observados, los vecinos por sus comentarios mientras íbamos transitando sus calles, como por la información que obtuvimos por medio de encuestas realizadas dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, ignoraban o desconocían la existencia o no de un centro vecinal en sus barrios. Ejemplo de ellos:

“(...) *no hay centro vecinal porque no son unidos y todo es político (...)*”
(Vecino de barrio Pizarro).

Rescatamos, además, distintas frases de las encuestas mencionadas, que los encuestados agregaron a la hora de preguntarles si conocían la existencia de un centro vecinal en su barrio y si participaban en el mismo:

⁴¹ Datos obtenidos de la entrevista realizada al coordinador del programa “Unquillo Decide” perteneciente a la municipalidad de Unquillo en el año 2013.

⁴² Este recorrido barrial llevado a cabo durante el año 2013, no sólo tuvo como objetivo el reconocimiento de la localidad de Unquillo sino que fuimos en la búsqueda de centros vecinales con los cuales poder articular a la hora de planificar, diseñar y poner en marcha nuestra estrategia de intervención.

⁴³ Durante ese recorrido, tuvimos la suerte de poder participar de una charla-reunión dentro del centro vecinal de Villa Forchieri, en donde estaban presentes una trabajadora social, médica, psicólogo, dentista, entre otros profesionales, que nos comentaron sobre varios proyectos, entre ellos aquel dedicado no sólo al reconocimiento de los derechos de los papás adolescentes sino también sus responsabilidades, cuales son los métodos anticonceptivos, entre otras cuestiones que tiene que ver con el embarazo y las relaciones sexuales.

“(...) porque desconozco la existencia de un centro vecinal en el barrio (...)”
(Mamá de barrio Fonavi).

“(...) no me interesa la política (...)” (Mamá de barrio Residencial).

“(...) no porque nunca se ponen de acuerdo en las cosas (...)” (Mamá de barrio San José).

Creemos que este desinterés y descreimiento hacia la participación ciudadana y hacia la política en sí son consecuencias de un período de des-responsabilización de las garantías de los derechos y servicios por parte del Estado en pleno auge del neoliberalismo en Argentina.

2.1.2 UNQUILLO: PROMOVRIENDO EL DERECHO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. Y LOS NIÑ@S, ¿TENEMOS ESE DERECHO?

A través de observaciones, lecturas bibliográficas por medio de su página web, entrevistas y charlas informales hemos podido realizar una reconstrucción de la perspectiva en la que se basa la política pública de la localidad de Unquillo, lo que nos llevó a afirmar que desde este municipio se apuesta a la ampliación, fortalecimiento, y ejercicio de los derechos de participación ciudadana de toda su población.

Nos pareció de gran importancia poder hacer un reconocimiento a las distintas secretarías que se dedican a trabajar con la participación ciudadana no sólo de los adultos sino también de los niñ@s, haciéndoles que se (re)conozcan y que se los (re)conozcan como sujetos de derechos, como personas que también tienen voz, que pueden decidir y opinar por ellos mismos, en todos aquellos espacios en donde van creciendo, desarrollando y formando su identidad no sólo individual sino también colectiva.

La Secretaría de Gestión Participativa propone crear un vínculo entre el Estado y la comunidad, implementando estrategias colectivas que faciliten el diálogo y la participación ciudadana en las decisiones de los asuntos que les conciernen y afecten a los sujetos de la población.

Los programas que se desarrollan desde esta secretaria son:

- Unquillo Decide: crea un espacio para que vecinos y vecinas de la localidad puedan definir cuáles son las líneas de acción y/o problemáticas principales a partir de las cuales hay que desarrollar políticas públicas. Se incluye al ciudadano en todo ese proceso de formación (elaboración, implementación, monitoreo, evaluación y control).

- Información Pública y Transparencia: “(...) *partiendo de la idea de que el ciudadano para poder participar tiene que estar informado y que en la medida de que esté informado tiene más capacidad, más recursos y más herramientas para poder participar (...)*” (Coordinador del Proyecto de Unquillo Decide: 2013)⁴⁴. De esta manera se considera como un derecho al acceso y distribución de la información del municipio, provincia y de la nación.

- Organizaciones: permite la articulación y la gestión asociada para el logro de objetivos colectivos. Tiene que ver con el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil. “(...) *partiendo del criterio de que entendemos que las organizaciones a medida de que están fortalecidas son interruptores varios para trabajar con el gobierno local (...)*” (Coordinador del Proyecto de Unquillo Decide: 2013).

Desde la Secretaría de Políticas Sociales, se desarrollan acciones asistenciales, preventivas y promocionales que posibilitan el acceso, respeto y ejercicio de los derechos de los niñ@s, promoviendo valores como la solidaridad y actitudes democráticas.

En este sentido se formularon programas y/o proyectos destinados a la protección de derechos, de los cuales podemos mencionar los siguientes:

- Los Centros de Desarrollo Infantil Municipales (CDI)
- La Mesa de Niñez.
- El Proyecto “Niños y Niñas también tienen la palabra”.
- Las Jornadas sobre Niñez y Ciudadanía (que se llevaron a cabo en septiembre de 2010).

A continuación haremos una pequeña mención de cada uno de ellos. La Mesa de Niñez es un espacio colectivo para el análisis y la formulación de políticas

⁴⁴ Para ver la entrevista completa remitirse al CD Anexo Carpeta: “Entrevistas-2013”

de Niñez. La integra el Municipio, instituciones locales, representantes de Organizaciones de la comunidad y ciudadanos que trabajan a favor de los niñ@s en la localidad de Unquillo⁴⁵.

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), “(...) *trabajamos con los niños de dos a cuatro años (...)*”⁴⁶, con el objetivo de lograr en los niñ@s una participación más protagónica e incentivar su capacidad de elección. Se trata de un espacio donde no hay salas por edades, se trabaja con espacios de juegos donde las educadoras planifican distintas actividades paralelas basándose en dos ejes, por un lado la actividad plástica y por otro lado, lo relacionado con la expresión corporal y lo teatral. La idea de esta modalidad de trabajo es que los niñ@s, por sí mismos elijan en que actividad participar “(...) *ellos elijen, entran y salen cuando quieren y la actividad dura lo que ellos quieren. (...)*”⁴⁷. Se apoyan, para lograr el objetivo planteado, tanto en la Convención Internacional de los Derechos del Niñ@ como en la Ley de Protección Integral de Derechos de Niñ@s y Adolescentes (Ley 26.061) para fundamentar dicho proyecto.

El Proyecto “Niños y Niñas También Tienen La Palabra” tiene como objetivo el diseño de plazas a través de la participación de los niñ@s por medio de un proceso de consulta e indagación sobre sus percepciones y necesidades en relación a los espacios públicos de la zona en la que viven.⁴⁸

A raíz de esta pequeña indagación que hemos realizado resaltamos la mirada inclusiva concerniente a los niñ@s como sujetos sociales activos, considerándolos, por un lado, como sujetos de derechos inmersos en un contexto que los afecta, pero también, como sujetos con capacidades para reflexionar y problematizar ese contexto.

Este recorrido por la políticas públicas municipales referidas al ámbito de la niñez fue nuestro disparador inicial que nos permitió poder abordar la **Participación Protagónica de los Niñ@s** en uno de los espacios de que forma parte, como es la institución escuela, ya que, siendo ésta un espacio de socialización secundaria le permite al niñ@ no sólo aprender valores y actitudes de ciudadanos activos,

⁴⁵ Datos obtenidos por medio de la página web de la Municipalidad de Unquillo.

⁴⁶ Para ver la entrevista completa remitirse al CD Anexo Carpeta: “Entrevistas-2013”

⁴⁷ Ídem.

⁴⁸ Ídem.

protagónicos, sino también aprehenderlos. Esta forma de participación que estamos planteando es una manera de poder expresar sus ideas sin que la edad sea un condicionante para ello, pero también implica responsabilidad y compromiso con su entorno. Tiene que ver con el ejercicio de la palabra y la posibilidad de los niñ@s de actuar en su vida cotidiana de acuerdo a su interés. Y así lograr de esta forma, retomando las ideas de HART, R. (1993) que la participación sea real y no una simulación.

2.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD

La escuela fue creada en 1873, no contaba con edificio propio por eso funcionaba en casas particulares de los habitantes de la zona. En sus inicios tenía sólo 20 estudiantes. Es en 1940, cuando se construye el edificio, en el que actualmente funciona dicha institución.

El año 1947 recibe el nombre “Dr. Dalmacio Vélez Sársfield”, en 1951 se produce una división de turnos y de género “(...) *me acuerdo (...) yo venía a la tarde porque en esa época, estaba dividido: varones a la mañana que era Vélez Sársfield, y a la tarde se llamaba escuela Independencia que venían las mujeres (...)*” (Docente de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013)⁴⁹.

Cuatro años después se crea la cooperadora para ambos turnos. En esa época, también funcionaba un club de madres, el cual, “(...) *por ejemplo si ellos veían que un alumno estaba muy carenciado en sus cosas, ellos organizaban juntar ropa y se la regalaban (...) le daban leche en polvo (...) Me acuerdo que en esa época si alguno venía mal vestido, mal aseado te bañaban. (...) últimos años que yo estuve (...) funcionaba pero funcionaba a medias (...) faltaban las personas que las integraban que eran el motor como quien dice (...) como que se fue perdiendo (...)*” (Docente de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013).

Durante el año 1973 se construye el salón de actos en el marco de los festejos de los 100 años de creación. En 1981 se unificaron los dos turnos recibiendo el nombre de Dr. Dalmacio Vélez Sársfield.

⁴⁹ Para ver la entrevista completa remitirse al CD Anexo Carpeta: “Entrevistas-2013”

En agosto de 1986 se llevó a cabo un acto de inauguración del comedor escolar. Veintiún años después, en junio de 2007 se reformó y se amplió la antigua estructura, existiendo, actualmente, el salón PAICOR, cocina, sala de computación con implementos informáticos y baños en ambos sectores⁵⁰.

En la actualidad el establecimiento cuenta con “(...) 700 alumnos, aproximadamente (...)” (Docente de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013)⁵¹ distribuidos en el turno mañana y tarde. El edificio se sitúa en la esquina de las calles Sarmiento y Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, en el barrio Progreso de la ciudad de Unquillo. Es la institución educativa más elegida por los padres de los alumnos, pertenecientes a los distintos barrios de la localidad, por ser considerada como la “(...) institución más prestigiosa de la zona (...)”⁵².

Creemos que esta afirmación realizada por uno de los miembros del equipo directivo hace referencia a cómo fue creciendo la escuela en todos estos años, no sólo a nivel edilicio sino en cuanto al reconocimiento que fue ganando por los mismos padres y docentes que han asistido a dicha institución y vuelven a elegir a la institución para sus hijos. Por otro lado, la escuela está ubicada en un lugar céntrico, y pasan líneas de colectivo urbano al frente de la misma, lo que posibilita que muchos de los niñ@s puedan asistir.

Teniendo en cuenta que los sujetos de nuestra intervención, tomando los aportes de CUSTO, E. (2008:8) “(...) son sujetos contextualizados histórica, económica, política y socialmente en un escenario particular, atravesado por las instituciones sociales que influyen y fundan representaciones y relaciones determinadas, subjetivas y sociales (...)” es que nos pareció pertinente hacer una breve mención sobre la historia de la institución-escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield⁵³, al considerarla inserta en el *campo*⁵⁴ educativo abordado.

⁵⁰ Esta obra fue donada por el escritor altruista y ex alumno de la institución Neufeld Adolfo, considerado, por muchos como el “(...) padrino de la escuela (...)” (Directora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013) ya que constantemente realiza aportes de diferentes tipo (económicos, materiales) para la construcción o arreglos dentro del establecimiento.

⁵¹ Para ver la entrevista completa remitirse al CD Anexo Carpeta: “Entrevistas-2013”

⁵² Frase extraída de nuestro cuaderno de campo durante las prácticas pre-profesionales en el año 2013.

⁵³ Para caracterizar este espacio institucional, tomamos como fuente el libro de actas de la escuela. El mismo es completado año a año por los docentes y estudiantes, donde exponen la historia de la

**2.2.1 ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD: ¿MIRAMOS DESDE ADENTRO?:
RELACIONES, REPRESENTACIONES, TENSIONES**

GARAY, L., citando a SCHLEMENSON, A. (1996) sostiene que toda organización que materializa instituciones contiene un proyecto que precede a su constitución. Es el para qué y el por qué, de fundamental importancia para saber cuál es el objetivo de la organización así como también el de sus miembros.

Desde la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, se apunta hacia una mirada socioeducativa, para ello se han propuesto como objetivos el fortalecimiento de la inclusión con calidad e igualdad de oportunidades; la elaboración de estrategias donde el protagonismo se centre en el niño como productores de cultura; y el fortalecimiento de las trayectorias escolares⁵⁵. Lo que se propone es la construcción de vínculos con la familia, redes sociales y comunitarias que son tres ejes importantes para el desarrollo del niño como sujeto de derecho. Poder articular estos tres ámbitos, desde la institución educativa, le permite al niño poder aprehender un sentimiento de pertenencia, sentirse “parte de”, lo cual es fundamental para que pueda posicionarse, tomar decisiones, pero sobre todo que sea escuchado, que puedan problematizar y cuestionar aquellas situaciones que hacen al niño y a su entorno, a su cotidianidad.

La estructura organizativa es otro de los elementos que nos parece pertinente rescatar, hace referencia a un:

“(…) sistema interrelacionado de roles oficialmente sancionados vinculados a las funciones, responsabilidades y al organigrama. Esto marca dentro de la institución escuela un comportamiento esperado ya que es en donde se establecen conductas prescriptas (…)” (SCHLEMENSON, A. 1993:40).

Dentro de nuestro campo de intervención, esa estructura se caracteriza por una marcada división de jerarquías y funciones, por un lado, el equipo directivo

institución, los miembros que forman y formaron parte de la comunidad educativa - directores, preceptores, porteros, alumnos, fotografías, poesías, entre otros materiales.

⁵⁴ *“(…) es un campo de lucha por mantener o mejorar su posición en ese espacio, en donde participan distintos agentes, con distintas posiciones de poder, con distintas apetencias, que entablan alianzas contingentes entre sí, siempre con miras a una mayor posesión del capital en disputa (…)”* (BOURDIEU, P. 1997:35).

⁵⁵ Extraído del Proyecto Educativo Institucional de la institución educativa durante el año 2013 (Para más información remitirse al CD Anexo Carpeta: “*Información Institucional de la Escuela*”)

compuesto por una directora y dos vicedirectoras; por otro lado, los docentes titulares de grado (veintitrés), los maestros de ramas especiales (cinco) y aquellos de tareas pasivas⁵⁶ (ocho), de turno mañana y tarde⁵⁷. Dentro de este organigrama descrito, observamos que no se incluye al personal no docente como son el personal de limpieza y mantenimiento, PAICOR, las porterías de cada turno y las señoras que atienden el kiosco, siendo que también son un pilar fundamental dentro de la institución y que se relacionan día a día con los niños@s.

Esto muestra las relaciones de horizontalidad y de verticalidad que existen dentro de toda institución. Siguiendo con esta línea de análisis, el poder es uno de los elementos constitutivos e importantes a la hora de analizar las instituciones, para ello, rescatamos los aportes de FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1992:2) quienes sostiene que:

“(…) un actor posee poder cuando tiene la capacidad de prevalecer en su posición o enfoque en la vida institucional, de obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, cargos o cualquier otro objetivo que se proponga (…).”

Por lo mismo coincidimos con las autoras en considerar a las instituciones como espacios de construcción con múltiples negociaciones, o en términos de BOURDIEU, P. (1997), la escuela como un campo social, un espacio de disputa, de lucha, en donde los unos se definen en relación a los otros, donde concurren actores con distintos tipos de *capitales*⁵⁸ (económico, social, simbólico y cultural), distintos tipos de racionalidades, y con distintos estilos de vida, lo que les permite poder posicionarse dentro del mismo.

Los cargos directivos, dentro de este espacio simbólico, eran asignados, en sus comienzos por antigüedad, aun persistiendo ésta forma a la hora de cubrir licencias⁵⁹. Hace nueve años atrás, cuando asume la actual directora de la

⁵⁶ Son las encargadas de llevar el registro a las docentes, son intermediarias entre las familias y el equipo directivo, es decir, cumplen un rol de organizador y secretaria dentro del establecimiento.

⁵⁷ Para más información remitirse al CD Anexo Carpeta: *“Información Institucional de la Escuela”*

⁵⁸ *“(…) conjunto de bienes, que como los bienes de un mercado se producen, se pueden acumular, se distribuyen, se evalúan, se consumen, se invierten y se pueden perder (…).”* (BOURDIEU, P. 1987:58-59).

⁵⁹ Actualmente, una de las vicedirectoras, se encuentra en carpeta médica y quién ocupa ese cargo, es aquella docente con mayor antigüedad dentro de la institución.

institución⁶⁰, se fueron implementando los concursos “(...) cuando yo llego bajan algunas de las maestras, pasan al grado y otras quedan (...) las señoritas (...) quedaron (...) vicedirectoras. (...) a medida que iban llegando las concursadas iban bajando al grado (...)” (Directora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013).

A raíz de esto, consideramos de fundamental relevancia destacar cómo esos actores con mayor capital cultural institucionalizado, fueron ocupando la posición más alta dentro del establecimiento. Siguiendo la perspectiva de BOURDIE, P. (1997) es que creemos que en esta lucha por la escala de posiciones, se van modificando, transformando, acumulando capitales de acuerdo, a su trayectoria y al volumen de dichos capitales “(...) proceso de adaptación (...) fue muy duro (...) la directora que es maestra del sexto grado ahora, era una maestra muy fuerte en el grupo, una líder muy fuerte, entonces te imaginas yo la baje de la dirección (...) fue medio tortuoso el camino (...) pero bueno (...) dos años me llevó (...) para que se tomara la aceptación del cargo, porque en realidad es como poner un cierto orden y la figura como autoridad, que no es fácil (...)” (Directora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013).

Esto nos llevó a pensar, rescatando las ideas de KAMINSKY, G. (1994), que la escuela, como toda institución, no es una estructura estática sino dinámica, y este movimiento está dado por el juego de lo *instituido*⁶¹ y lo *instituyente*⁶², lo que hace que las instituciones avancen, se transformen, se formen distintos grupos con poderes y capitales diferentes. La escuela se constituye como un conjunto de relaciones que atraviesan y confluyen en un mismo espacio.

Coincidimos con FERNÁNDEZ, L. (1994:10) que “(...) los espacios escolares sufren la múltiple expresión de la dramática social en condición de escases de recursos y de respuestas teóricas y psicosociales, soportando la

⁶⁰ “(...) en el año 2006 ingreso, el 13 de febrero como directora de esta escuela, por un concurso que hice en el año 2005 (...)” (Directora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013). Para ver la entrevista completa remitirse al CD Anexo Carpeta: “Entrevistas-2013”

⁶¹ Lo instituido es una estructura ya dada, es lo obvio, lo naturalizado dentro de las instituciones, es decir, conjunto de normas, valores, sistema de roles, etc. (KAMINSKY, G. 1994).

⁶² Lo instituyente aparece bajo la ruptura de lo habitual y nos facilita otra comprensión de la institución, como son las contradicciones, fracturas, enfrentamiento de intereses, etc. (KAMINSKY, G. 1994).

exigencia de mejorar la calidad de su trabajo, por lo que intentan generar un espacio institucional (...)” en donde se propone atender situaciones donde se visualiza que los derechos de los niñ@s se están vulnerando. Es por esto que nos parece sumamente importante mencionar que la institución no cuenta con un equipo interdisciplinario, como en la mayoría de las escuelas primarias provinciales, siendo éstos los que poseen las herramientas teóricas y prácticas necesarias para poder abordar una situación problema que se presente dentro de la misma⁶³.

Frente a esta situación, de no contar, dentro del establecimiento, con profesionales especializados para intervenir en determinadas situaciones donde se vulnere los derechos de los niñ@s, la institución- escuela, junto con directoras de otras escuelas de la localidad, el EPAE,⁶⁴ médicos, enfermeras y psicólogos del hospital provincial, y el equipo de derechos humanos de la municipalidad de Unquillo, según entrevista realizada a la directora, participan de reuniones intersectoriales una vez al mes, “(...) *y logramos hacer un equipo porque nos conocemos, somos principalmente amigas y un día dijimos, nos reunimos, agrupamos esfuerzos para trabajar desde lo que tenemos, como podemos, haciendo red (...)*”(Directora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013). En este espacio intersectorial se plantean casos particulares que surgen dentro de los distintos establecimientos educativos que forman parte, debatiéndose y generando posibles vías de solución. Esta forma de resolución permite tanto al equipo directivo como a los docentes poder afrontar esas situaciones de vulnerabilidad, trabajando, de forma articulada y complementaria, no sólo con el niñ@ sino también con la familia.

A nivel municipal la escuela participó del proyecto “Fortaleciendo la Inclusión” junto a otras escuelas⁶⁵ de la localidad durante el año 2012. Dicho proyecto surge por medio de un diagnóstico realizado por las escuelas intervinientes con la cual sostienen que dentro de sus instituciones hay niñ@s que se encuentran en situación de riesgo socioeducativo los cuales se manifiestan en repotencia reiterada,

⁶³ Aclaremos que esto no es responsabilidad de la institución, sino que es una política educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

⁶⁴ Equipos Profesionales de Apoyo Escolar de la localidad de Unquillo.

⁶⁵ Escuela Juan Bautista Alberdi, la escuela Florentino Ameghino y la escuela Jorge Newbery (Directora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013).

bajo rendimiento, dificultades de socialización tanto con sus pares como con los adultos del ámbito escolar, entre otros.⁶⁶

2.2.1.1 ALGUNOS RITOS DE LA ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD Y SUS NIÑ@S

Durante todo nuestro proceso de intervención en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, fuimos reconociendo cómo la estructura y distribución de sus espacios se reflejan en la historia de la escuela, y cómo paulatinamente, se fue modificando y ampliando de acuerdo a las necesidades que se iban presentando, como así también por la creciente población de niñ@s que comenzaron a elegirla para realizar sus estudios en dicho establecimiento educativo. Por otro lado, fuimos observando, que dentro de la escuela, el único espacio verde que poseen, los niñ@s no pueden utilizarlo, ya sea durante los recreos para jugar o bien para realizar actividades deportivas planificadas por los docentes de educación física en horario escolar, ya que el mismo está destinado a una futura huerta⁶⁷.

Es por este motivo que durante los recreos los niñ@s utilizan el salón principal el cual es techado y es utilizado para los actos escolares; también se apropian del patio de piso de cemento, en el cual se evidencia, por observaciones y por dichos de los niñ@s, que los desniveles que presenta les dificulta el desarrollo de juegos durante el recreo “(...) *está lleno de pozos, podemos solucionarlo llenándolo de material (...)*”(Niñ@s de quinto año:2013)⁶⁸, por otro lado, nos han comentado que se aburren durante los recreos, ya que con lo único que cuentan para divertirse en ese momento son grafitis dibujados en el piso que simbolizan distintos tipo de juegos, los cuales están despintados, “(...) *podemos pintar de nuevo los juegos que están pintados en el patio (...)*”(Niñ@s de quinto año:2013)⁶⁹, y, como norma de la institución, no se le permite jugar con pelotas salvo en educación física.

Después de presenciar todos los lunes el ritual de entrada y salida de los niñ@s a la escuela, visualizamos en el mismo que quienes dan inicio, izando la

⁶⁶ Información obtenida por medio de la revista “*Respondiendo a la exclusión, instituciones en redes*”, centros educativos de Unquillo y Río Ceballos.

⁶⁷ Proyecto planificado por docente de quinto grado turno tarde para el año lectivo 2013/2014.

⁶⁸ Frases rescatadas del cuaderno de campo a través del registro de los talleres realizados con los niñ@s de quinto grado del ciclo lectivo 2013.

⁶⁹ Ídem.

bandera blanca y celeste, son los alumnos del turno mañana entonando una canción que representa a la bandera Argentina. Sólo los alumnos del sexto grado, de ambos turnos, son los encargados de preparar, poner la música y llevar el equipo de sonido.

Cantan, saludan y festejan los cumpleaños de niñ@s, docentes, no docentes y del equipo directivo estén o no presentes “(...) *cantemos el feliz cumpleaños de la señorita (...) aunque no esté presente (...)*” (Vicedirectora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield)⁷⁰. Saludan a los niñ@s siempre algún representante del equipo directivo, que después de algunas palabras como “(...) *que tengan buena jornada (...)*” (Vicedirectora de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield)⁷¹, cada docente guía a sus alumnos hacia el aula; siendo, además, un espacio en donde, por un lado, se informa a todos los presentes (alumnos, padres y docentes) sobre algún acontecimiento, actividad, evento, festejo que es de gran interés para todos los sujetos, por otro lado, se les llama la atención, no sólo a los niñ@s sino a todos, sobre algún suceso que ha ocurrido dentro del establecimiento y a partir del cual se comunica, en el caso que haya, la medida tomada por la escuela⁷².

Este ritual de saludo se repite en el turno tarde, quienes, a su vez, se encargan de bajar la bandera, entonando la misma canción, dando fin a la jornada educativa.

Creemos importante hacer una descripción particular del espacio recreo dentro de la escuela ya que, primeramente, lo consideramos uno de los tantos espacios de socialización y de aprendizaje por parte de los niñ@s a través del juego, pero además, porque durante el mismo se han producido algunas situaciones que nos han llamado la atención. Una de ellas fue identificada durante una entrevista realizada a una de las docentes, nos pidió gentilmente, que la acompañemos a cuidar los baños durante el recreo, desde allí se siguió el diálogo de manera informal. Le consultamos a que se debía tal situación, nos comentó que es una tarea el dividirse entre todos los docentes cuidar durante el recreo distintos sectores de la escuela. Durante este

⁷⁰ Frase rescatada de nuestro cuaderno de campo por medio de observaciones durante el año 2013.

⁷¹ Frase rescatada de nuestro cuaderno de campo después de estar presentes en el acto de izar la bandera de entrada durante el año lectivo 2013.

⁷² Tal fue el caso de la prohibición hacia los padres de poder circular libremente por los distintos sectores de la escuela “(...) *se les comunica a los papis que sólo van a poder entrar hasta acá (...)*, haciendo mención al salón de actos “(...) *porque una mamá golpeo dentro de la institución a un menor (...)* nosotros, los adultos, estamos para cuidarlos y no para maltratarlos (...)” (EQUIPO DIRECTIVO: 2013).

espacio recreativo a los niñ@s no se les permite permanecer en las aulas, siendo consecuencia de los sucesivos robos que hubo dentro de la institución, y esto también es controlado por los docentes. A su vez, observamos en diferentes puntos del establecimiento carteles que indican imperativamente “No Correr”⁷³. Esta iniciativa surge a causa de una semana de sucesivos accidentes entre los niñ@s, ante tal hecho se les propuso a los alumnos de sexto grado realizar una campaña de prevención. A raíz de esto nos fue posible pensar, siguiendo las ideas de FERNÁNDEZ, L. (1994:3) que “(...) en el núcleo singular de las instituciones educativas se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad (...)”. Esto en el sentido de que, la escuela, a pesar de ser un espacio en donde se produce una aprehensión de un conjunto de información, saberes, modos de valorar y percibir la realidad, que se convierten en materia de intercambio entre adultos y niñ@s, siempre con el fin de un cambio, también es un lugar, donde el otro, el adulto, es el ojo y la mirada que vigila “(...) provoca un intenso movimiento destinado a su regulación y control (...)” (FERNÁNDEZ, L. 1994:3).

Si bien esta modalidad de control y cuidado durante los recreos, por parte de los adultos hacia los niñ@s para evitar accidentes, es una directiva bajada desde la dirección de la escuela, creemos que es importante para los niñ@s ese espacio de recreación, ya que es donde pueden expresarse, mediante el juego, libremente sin ser condicionados ni limitados.

2.3 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO

Este reconocimiento territorial que hemos realizado durante todo nuestro proceso de intervención dentro de la institución escuela, nos ha permitido poder conocer varios aspectos de la localidad de Unquillo, informándonos en cuanto a cómo problematiza y aborda el eje participación de todos sus ciudadanos inclusive la de los niñ@s. Como mencionamos anteriormente, el municipio tiene una perspectiva de promoción de derechos, ya que se trabaja desde la Convención Internacional sobre los Derechos del Niñ@, siempre focalizándose en su Interés Superior.

⁷³ Podrán encontrar imágenes sobre dicha campaña en CD Anexo Carpeta: “*Algunos momentos de los Talleres*”

Desde el capítulo uno venimos sosteniendo que nos posicionamos desde la teoría de la Educación Popular que plantea FREIRE, P. (1970), el cual sostiene que el saber se construye colectivamente y que el docente no es el único poseedor de conocimientos. Los educadores “(...) *deben desarrollar un aprendizaje abierto al dialogo donde aprender a optar es aprender a vivir. Es un ejercicio de horizontalidad y democracia entre el educador y educando. Lo que no significa que el primero pierda sus objetivos y experiencias sino que los coloca en confrontación con la realidad de los alumnos (...)*” (FREIRE, P. 1970, en PIOTTI, M. L. 2011:229). Es a raíz de esto que creemos que si bien, visualizamos y destacamos el abordaje inter institucional entre los diferentes actores institucionales de la localidad de Unquillo, para debatir acerca de los derechos vulnerados de los niñ@s, creemos que en la institución escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, tanto en su práctica como en las currículas se visualizan lineamientos de la educación bancaria, en donde el niñ@ es considerado como un mero receptor de conocimientos y en donde, retomando los aportes de HART, R. (1993) en cuanto a la escalera de participación que propone, visualizamos que los niñ@s dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield se encuentra en el cuarto escalón⁷⁴ ya que la misma hace alusión a que comprenden a que apunta el proyecto diseñado, están informado del mismo, de hecho lo sienten como propio pero son los adultos los que planifican esos proyectos. El autor sostiene que es a partir de este escalón en donde se comienza a visualizar una participación genuina de los niñ@s.

Sostenemos esto en relación a que, si bien los objetivos planteados en el PEI de la institución se apunta a una mayor participación de los niñ@s dentro del ámbito educativo, en la práctica el diseño de los diferentes proyectos que van surgiendo durante el año lectivo, como la “campaña de prevención” descrita anteriormente, realizada por los sextos grados, son iniciados por los adultos, siendo los niñ@s los ejecutores del mismo siguiendo las reglas y planificaciones realizadas por esa mirada adulta. Es a partir de esto, que creemos que aún dentro de esta institución en la cual hemos intervenido, se está construyendo el camino para que se dé inicio a una participación protagonista de los niñ@s. Entendiendo a tal, como aquella participación en donde los niñ@s no sólo deben estar informados sino que también

⁷⁴ Escalón denominado como *Asignados pero informados* (HART, R. 1993).

tiene voz y voto, y que se los tiene que tener en cuenta, no sólo dentro del ámbito educativo sino además en su cotidianidad.

CAPÍTULO

3

“SUJETOS DE NUESTRA INTERVENCIÓN”

“Pero son ellos, los actores de la historia real, los negados, mentidos, escondidos protagonistas de la realidad pasada y presente, quienes encarnan el espléndido abanico de otra realidad posible.”

Eduardo Galeano



En capítulos anteriores concebimos a los niñ@s como agentes sociales de derecho, tomando como metodologías teóricas a la Educación Popular de FREIRE, P. (1970) y al Protagonismo de los niñ@s⁷⁵. Posteriormente, realizamos una descripción del contexto institucional educativo en el cual se encuentran insertos, complementando con un análisis de cómo concibe y aborda Unquillo a la *Participación Protagónica de los Niñ@s*. En el presente apartado, nos parece pertinente realizar una caracterización de los mismos, para poder comprender desde su propia percepción y experiencia, sus intereses, necesidades, demandas, deseos, etc. entorno a la temática abordada a lo largo de la tesina.

3.1 SUJETOS CON QUIENES CAMINAMOS⁷⁶

Rescatamos los aportes de GARCÍA SALORD, S. (1986:19) quién define como sujetos de intervención:

“(...) individuos, sectores o instancias sociales que están involucrados en la intervención profesional porque participan de manera significativa en relación con el problema social que se constituye en objeto de intervención (...)”.

Según las autoras ACEVEDO, P. & AQUÍN, N. (2006) los sujetos enfrentan dificultades para reproducir su existencia en los términos establecidos socialmente, las cuales, no se refieren sólo al orden económico, sino también afectivo, vincular, simbólico. Es por esto que consideramos de fundamental importancia rescatar las ideas de BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1995:19-20) quienes sostienen que un sujeto no sólo se define por sus condiciones objetivas, sino también, y fundamentalmente, por lo que llamamos habitus, esto es, *“(...) una estructura estructurada por las condiciones objetivas y subjetivas, estructurantes de percepciones, pensamiento y acción (...)”.* Esto nos permite pensar en las

⁷⁵ Su definición fue elaborada a partir de la teoría de diferentes autores mencionados dentro de esta tesina en el capítulo 1, bajo el título ¿Qué entendemos por *Participación Protagónica de los Niñ@s*?

⁷⁶ Haciendo referencia de que el proceso hacía la construcción de un espacio democrático y protagónico fue junto al niñ@, paso a paso hasta lograr su reconocimiento como sujeto de derecho y participe en la práctica.

trayectorias individuales de cada sujeto, que determinan sus modos de actuar y que debemos tener en cuenta a la hora de formular las estrategias de intervención.

Los sujetos con los que nos desempeñamos en nuestro proceso de intervención desarrollado durante el año 2013, en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, fueron los niñ@s de quinto grado de ambos turnos (siendo un total de 103 alumnos)⁷⁷. Nuestra inserción en el campo educativo mencionado nos permitió conocer y analizar las características de este grupo etario. Los niñ@s residen en distintos barrios de Unquillo y alrededores (Mendiolaza, Villa Allende y Río Ceballos). Como mencionamos en el capítulo 2, cada barrio y cada localidad tienen su propia cultura, sus propios hábitos, sus costumbres, sus reglas, lo que hacen que se diferencian entre sí.



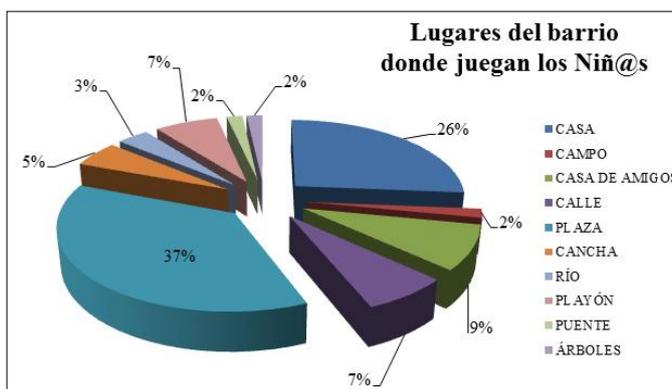
A partir de una muestra de 59 fichas personales⁷⁸ contestadas por los alumnos de los tres quintos grados de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield obtuvimos como dato representativo una predominancia del 25 % del barrio Villa

Forchieri. Se observa que hay una diversidad de barrios donde residen los niñ@s, con lo cual, consideramos que los datos obtenidos de la muestra, reflejan las palabras de la directora del establecimiento, mencionadas en el capítulo 2, cuando hace referencia a que es una escuela muy elegida por los padres no sólo de los barrios cercanos al establecimiento educativo.

⁷⁷ En el siguiente capítulo se explicará el porqué de dicha elección.

⁷⁸ Realizadas en uno de los talleres llevados a cabo durante el ciclo lectivo 2013.

Para conocer un poco más sobre nuestros sujetos de intervención indagamos sobre qué lugares o espacios públicos de su barrio elegían diariamente para jugar, y pasar la tarde con amigos. En el siguiente gráfico⁷⁹ se observa que el lugar elegido por los niñ@s



es la plaza de su barrio contando con un total del 37%, por otro lado, su casa, con el 26%, fue otro lugar de encuentro y de ocio elegido por los niñ@s de quinto grado.

Respecto a las preferencias musicales observamos⁸⁰ que existe dentro de los tres quintos una gran diversidad de estilos musicales entre ellos, música internacional,



cuarteto, cumbia entre otros, a su vez, también han manifestado que les gusta escuchar cuentos o historias. Se evidencia una gran preferencia, en los tres quintos, por el reggaetón, siendo su porcentaje de 38%.

Los intereses y prioridades también se evidenciaban en torno a los modos de pasar su tiempo libre. En los niñ@s del 5to “A” se evidencia una preferencia por los juegos relacionados con las tecnologías, como son las computadoras y la play, mientras que en los demás quintos, se destacan los juegos al aire libre y de interacción, como por ejemplo, el fútbol.

Los resultados obtenidos nos han mostrado que el fútbol con un 22% es el juego más elegido por todos los niñ@s de los tres quintos grados. Mientras que los juegos de computadoras y el jugar, cuentan con el 16% de los resultados. Apreciamos, a raíz de lo expresado por los niñ@s en las fichas personales y en

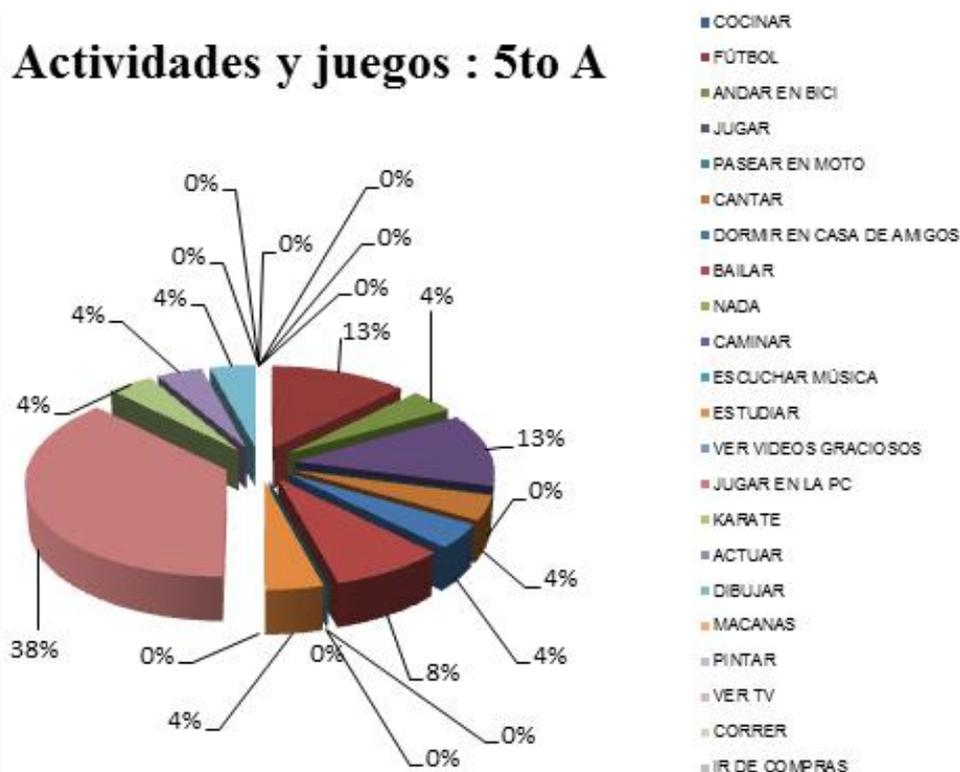
⁷⁹ La herramienta gráfica en círculo fue elegida y utilizada para la organización, presentación y análisis de los datos recolectados mediante diferentes técnicas, como fueron la encuesta, fichas personales y observaciones.

⁸⁰ Por medio de observaciones y de fichas personales realizadas a los niñ@s durante los talleres llevados a cabo en el año 2013.

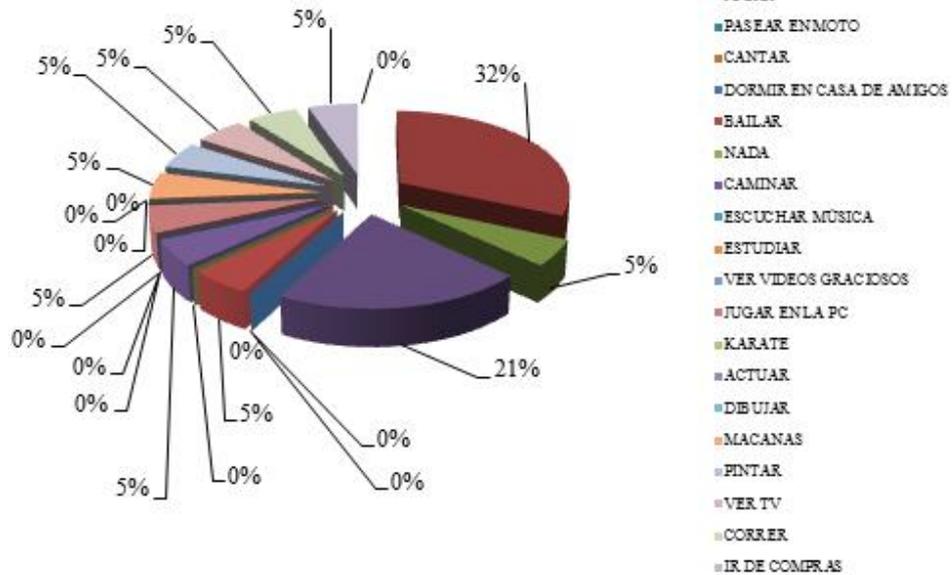
relación a los distintos talleres que realizamos durante el año lectivo 2013, un interés por el juego por parte de los niñ@s, sobretodo del juego de competencia y de premios. Consideramos que esto deviene de una forma de relacionarse con el otro, con su par. Tomando los aportes de DELVAL, J. (1994) donde describe distintos tipos de juegos según el desarrollo del sujeto, consideramos que los juegos de competencia y de premios se engloban en lo que el autor denomina juego de reglas. Los mismos son de un aporte significativo en el desarrollo social del niñ@ ya que aprenden a cooperar entre ellos, respetando y adaptándose a las reglas de juego pero también, al mismo tiempo, compiten, tratando de evitar que aquel grupo rival gane. Este tipo de juego social, siguiendo con los lineamientos del autor, aparece desde los seis o siete años de edad.

A continuación se expondrá la sistematización realizada de cada quinto grado, por medio de tres gráficos acerca de lo que les gusta hacer a los niñ@s de la muestra realizada tomando distintas variables, producto de sus propios intereses. El cuarto gráfico refleja lo expresado en torno a los tres quintos grados en su conjunto.

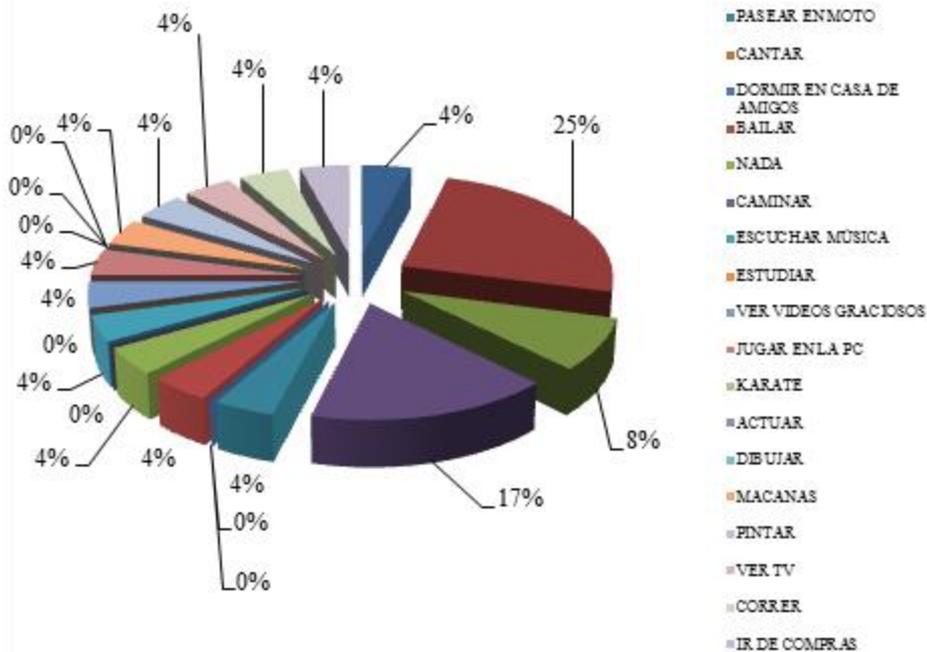
Actividades y juegos : 5to A



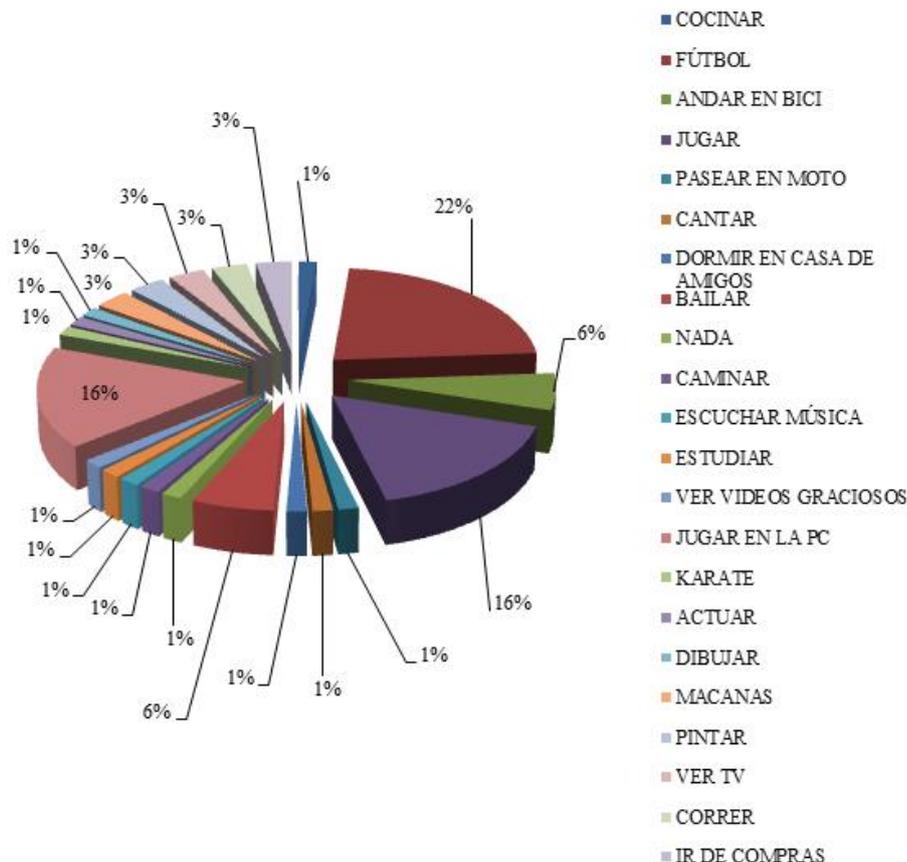
Actividades y juegos: 5to B



Actividades y juegos: 5to C



Actividades y juegos de los 5to grados



En cuanto a las relaciones que establecen dentro de la escuela nos llamó la atención cómo es importante para ellos entablar relaciones de amistad, el tener amigos. Se demostraban su afecto y lealtad cuando se defendían mutuamente ante alguna injusticia, o con lágrimas cuando se enteraban que su amigo se mudaba de ciudad o de provincia por cuestiones personales, que no iban a jugar ni a verse nunca más, y cuando se escribían cartitas expresando ese sentimiento de amistad. Tal análisis fue realizado por medio de las distintas observaciones, dentro y fuera del aula, en donde escuchamos frases como por ejemplo:

“(...) heyyy vos no lo molestes a (...)” (Alumno de quinto grado: 2013).

“(...) mire seño lo que me regalo (...) para mi cumpleaños (...)” (Alumno de quinto grado: 2013).

“(…) todas nos dibujamos un corazón en la mano (…)” (Alumno de quinto grado: 2013).

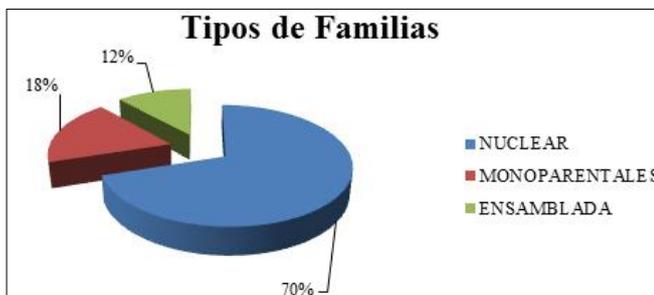
También pudimos visualizar en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield como desde el Estado en sus distintos niveles, por medio de las políticas sociales, promueve el derecho que tienen los niñ@s a la educación. Los derechos sociales que la mayoría de los niñ@s cuentan, desde el Estado provincial, son el boleto educativo y el ingreso al PAICOR (desayuno, almuerzo y merienda). Por otro lado, las docentes nos han manifestado que hay grupos familiares que perciben la Asignación Universal por Hijo⁸¹ como medio y motor económico para el mantenimiento de su grupo familiar. Consideramos que la puesta en marcha de estas políticas sociales que hemos visualizado dentro de la institución escuela coincide, como mencionamos en el capítulo 1, con el reconocimiento de la educación como derecho. Coincidiendo con ESPING-ANDERSEN, G. (1993) dichas modificaciones no deben ser entendidas exclusivamente como consecuencia de la crisis política y social producida en Argentina en el año 2001, sino que hay que reconocer que fueron respaldadas por la voluntad política del sector que asume el gobierno de nuestro país a partir del 2003.

Como dijimos anteriormente existen dos ámbitos de participación para los niñ@s: la familia y la escuela (aunque no son los únicos). Es por eso que decidimos realizar un análisis relacional entre cada ámbito mencionado con la **Participación Protagónica de los Niñ@s**, teniendo en cuenta sus intereses, representaciones, y necesidades como así también los de la familia y de la escuela; y cómo estas influyen positiva o negativamente en el protagonismo de los niñ@s.

⁸¹ “(…) es un beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Consiste en el pago mensual de \$644 para niñ@s menores de 18 años y de \$2100 para chicos discapacitados sin límite de edad. Esta asignación fue creada por medio de decreto Nro. 1602/09, del Poder Ejecutivo Nacional, y comenzó a regir a partir del primero de noviembre de 2009. Con la misma, el Estado busca asegurarse de que los niñ@s y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que estos son los requisitos indispensables para cobrarla. Actualmente, más de 3.500.000 chicos y adolescentes son beneficiarios con esta asignación (…)” (<http://www.anses.gob.ar/destacados/asignacion-universal-por-hijo-1>).

3.1.1 FAMILIA Y LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S

A través de encuestas⁸² realizadas a las familias de los niñ@s de quinto grado, de fichas personales contestadas por los propios niñ@s, de actividades realizadas durante los talleres que compartimos y de charlas informales con ellos fue que pudimos caracterizar como se componen en su mayoría sus familias, cuáles son las propias representaciones que los niñ@s tienen de la institución familia y de su participación



protagónica y cómo las familias conciben el derecho a la **Participación Protagónica de los Niñ@s**.

Podemos afirmar, rescatando los aportes de GONZÁLEZ, C. & NUCCI, N. (1999), que la existencia de un tipo de familia natural y universal comienza a ser cuestionada de acuerdo a los cambios sociales, económicos y políticos producidos en los últimos años en la sociedad Argentina influyendo en la composición de las familias, existiendo actualmente diversos tipos de esta institución social:

“(…) la modernización industrial y urbana, la redistribución espacial de la población, la reducción en tasas de fecundidad, el aumento de la escolaridad, el grado de participación femenina en el mundo público, las formas conyugales y la pobreza, son entre otras, cuestiones que producen determinados efectos al interior de la familia(…)” (GONZÁLEZ, C & NUCCI, N. 1999:5).

Esta idea teórica se ve reflejada en nuestro campo de intervención, existiendo, según información recolectada de las fichas personales completadas por

⁸² Las mismas fueron entregadas a los docentes de cada quinto grado para que por medio del cuaderno de comunicaciones de los niñ@s, se les informara y entregara a sus familiares para ser contestadas por algún mayor de manera anónima. El objetivo de las mismas era buscar conceptualizaciones experimentales cualitativas que nos permitan dar cuenta del modo en que los encuestados conciben, viven o llenan de contenido la situación que estamos abordando. Dichas encuestas fueron formuladas tanto con preguntas abiertas como cerradas. Las dimensiones que tuvimos en cuenta para poder diseñarlas fueron, composición familiar, ocupación laboral, grupo etario, conocimientos acerca del derecho a la participación de los niñ@s y sobre la Mutual Escolar. 71 fueron las encuestas contestadas. Para más información remitirse al CD Anexo Carpeta: “Sistematización de Datos”

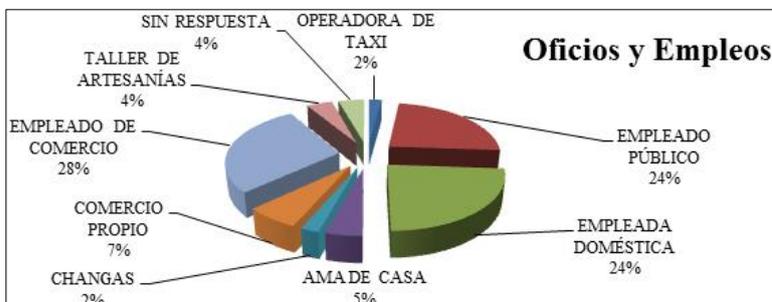
los alumnos de quinto grado, un predominio, con un 70%, del tipo de *familia nuclear*, compuesta por una sola generación (padre, madre e hijos menores). Con el 12%, también se presenta la *familia ensamblada*, compuesta por padre, madre e hijos menores más otro/s integrantes que tienen lazos de consanguinidad directos con los primeros, de los cuales se incluyen tíos, primos, abuelos; viviendo bajo el mismo techo. Resaltamos, además, la existencia de casos en que los niñ@s sólo conviven con sus abuelos o uno de ellos.⁸³ También está presente, con el 18% el tipo de *familia monoparental*, que hace alusión a aquellos hogares que sólo está compuesto por un progenitor e hijos menores. En nuestro caso, esas familias tienen como jefes de hogar a las madres solteras.

A su vez, luego de sistematizar las encuestas realizadas por los familiares de los niñ@s, identificamos la existencia de tres tipos de familia de acuerdo a su inserción en el mercado laboral, clasificación abordada desde los aportes de las autoras mencionadas anteriormente, GONZÁLEZ, C. & NUCCI, N. (1999). Por un lado, se presentan aquellas familias denominada como *familia asalariada*, las cuales se caracterizan por tener estabilidad tanto en los lazos afectivos como en lo económico, esto último debido a que sus miembros están insertos en el mercado productivo como asalariados contando con beneficios sociales. Otra de las características de este tipo de familia es que generalmente presentan una clara división de roles en cuanto a las tareas domésticas y extra-domésticas. De las encuestas se desprende que los trabajos identificados en los hombres eran cargos municipales, cabe mencionar, que al realizar un recorrido territorial los vecinos nos comentaron que la mayor fuente de trabajo era el frigorífico. En cuanto a los trabajos de las mujeres de la familia se destacan la docencia, cargos en clínicas privadas, y como empleadas administrativas o domésticas⁸⁴.

⁸³ En ocasiones, estos niñ@ nos comentaban que el motivo de no convivir con sus progenitores se debía por ser personas privadas de su libertad o por abandono.

⁸⁴ Se desconoce si se encuentran insertas en el mercado laboral formal o informal.

Por otro lado, hay familias que realizan un emprendimiento económico familiar, de acuerdo a sus oficios o bien de acuerdo a las necesidades identificadas en su barrio (kioscos, librerías, etc.), este tipo de familia es conocida como la *pequeña empresa familiar*. De las encuestas se observan que hay mujeres que



trabajan, en maxi-kioscos, almacenes propios, en talleres de artesanía, en la venta de ropa de manera independiente.

GONZÁLEZ, C. & NUCCI, N. (1999), rescatan los aportes de JELIN, E. (1987) para definir a aquellas familias definidas como *organización social de la pobreza*, cuyos hogares se caracterizan por tener inestabilidad laboral, no cuenta con beneficios sociales y sus ingresos son insuficientes repercutiendo, a su vez, en la inestabilidad de lazos afectivos. De los datos obtenidos de las encuestas, identificamos la realización de trabajos temporarios de remuneración baja, conocido como “changas” por parte de las mujeres.

A raíz de dicho gráfico podemos inferir que hay una predominancia del tipo de familia asalariada, definidas por las autoras GONZÁLEZ, C. & NUCCI, N. (1999) que hemos hecho mención en los párrafos anteriores, por lo que hay un 28% que se dedica a empleado de comercio, donde consta de un trabajo laboral estable.

Para analizar las representaciones sociales que producen y reproducen los sujetos sociales, tomamos el aporte de SIRVENT, M. (1999) definiéndolas como:

“(...) un conjunto de conceptos, percepciones, significados y aptitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante; son fenómenos culturales que condicionan el reconocimiento colectivo de necesidades, la selección de satisfactores y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social (...)” (SIRVENT, M. 1999:120).

A partir de este concepto de SIRVENT, M. (1999), podemos considerar a las representaciones sociales como construcciones sociales porque, por un lado, son compartidas y definidas a partir de la interacción con otros sujetos sociales, lo cual, contribuyen en su formación y orientación de su conducta y conocimientos; por otro

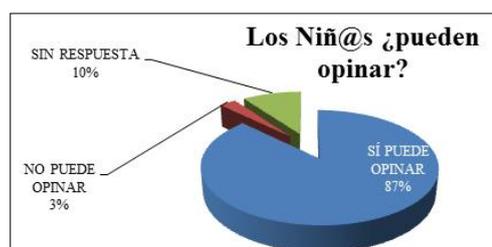
lado, porque son expresión de una sociedad en un tiempo y espacio determinado. Desde esta conceptualización, es que comenzamos a identificar y analizar la concepción construida de parte de la familia en relación a la **Participación Protagónica de los Niñ@s** y como conciben los mismos niñ@s su derecho a participar y como representan a la familia.

Coincidimos con UNICEF (2006: 31) en:

“(...) si la familia reconoce a los niñ@s como seres valiosos y con igual valor que todos sus miembros debe estimular a los mismos a que opinen en las decisiones más simples que les incumben a ellos o al resto de las familias (...)”.

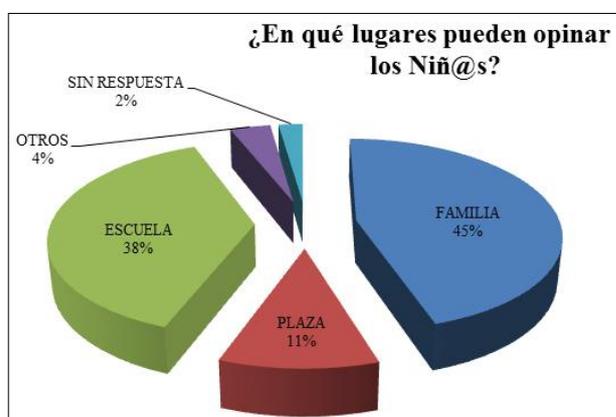
Creemos que las familias de la comunidad educativa, de acuerdo a los datos recolectados, sí reconocen a los niñ@s como personas que tienen derecho a la Participación Protagónica:

“(...) tienen derechos a ser escuchados porque ellos saben cuanto sufren (...)” (Abuela: 2013).



“(...) porque son problemas que los afectan a ellos mismo (...)” (Papá: 2013).

“(...) es bueno que se interioricen sobre los problemas que tengan (...)” (Mamá: 2013).



Los adultos de nuestra muestra representativa perciben entonces a la participación de los niñ@s como un derecho entendiendo que pueden opinar porque es importante que expresen lo que sienten, el 45% manifiesta que el lugar para ejercer tal derecho es en la familia y el 38% es en la escuela.

A raíz de las categorías descriptas y analizadas, se visualiza una resistencia por parte del adulto en comprender a la institución escuela más allá de un espacio en donde el niñ@ vaya sólo a aprehender conocimiento y repetir estereotipos, es decir, se visualiza desde la perspectiva que propone la escuela tradicional. Nuestro muestreo poblacional expresa una tendencia de resistencia a los lineamientos de la educación popular de FREIRE, P. (1970) es decir, aún no se concibe a la escuela como un lugar para potenciar nuevos pensamientos críticos y autocríticos, por medio de las experiencias, de la cotidianidad que rodea a toda la comunidad educativa inclusive a los niñ@s.

Percibimos divergencias, en alguna de las manifestaciones expresadas en las encuestas, en cuanto al alcance de la participación de los niñ@s, expresando que pueden opinar pero sólo en ciertos asuntos o con la supervisión o consentimiento del adulto:

“(...) porque ellos se encuentran insertos en la problemática, aunque es importante la guía del adulto (...)” (Mamá: 2013).



“(...) porque la decisión que tome tiene que tener el consentimiento del adulto (...)” (Mamá: 2013).

“(...) hay asuntos que no son de chicos (...)” (Abuelo: 2013).

“(...) si pueden opinar pero no en ciertas cosas (...)” (Mamá: 2013).

De las entrevistas y charlas tanto con los docentes como con el personal de secretaria, nos llamó la atención, la coincidencia de reflexión acerca de la poca participación de los padres “(...) *concurrer sólo a los actos (...)*”⁸⁵ y cómo esto puede influir en la ***Participación Protagónica de los Niñ@s***, comentándonos que es desde la familia en donde se puede llegar a lograr un mayor involucramiento activo de los niñ@s, logrando aumentar su sentimiento de pertenencia, no sólo con la institución escuela sino también con su comunidad para que se comience a comprender mejor cómo y por qué la importancia de ser ciudadanos partícipes.

De la sistematización de las encuestas contestadas por los familiares de los niñ@s, se refleja que estas familias, en su mayoría, sienten que participan, que son parte de la escuela, siendo la representación predominante relacionar participación con la asistencia a reuniones, cuando los mismos son llamados tanto por los docentes como por el equipo directivo por algún motivo relacionado con los niñ@s, como así también, revisando los cuadernos de los niñ@s, pagando la cooperadora, comprándoles los materiales que les piden las maestras, etc. Muchos coinciden en que su poca participación y disposición se debe a la falta de tiempo⁸⁶.

“(...) interiorizándome de lo que pasa en la escuela y tratar de estar presente cuando hace falta aunque lamentablemente los tiempos actuales nos lleva a no poder estar más (...)” (Mamá: 2013).

“(...) asistiendo cuando me citan (...)” (Mamá: 2013).

“(...) mandando todo lo que me piden, materiales, dinero, etc. (...)” (Abuelo: 2013).

“(...) sí, colaboro en cooperadora (...)” (Mamá: 2013).

⁸⁵ Frase rescatada de nuestro cuaderno de campo a través de una charla informal con una docente pasiva durante el ciclo lectivo 2013.

⁸⁶ Los gráficos que dan cuenta de lo expresado se encuentran en el CD Anexo Carpeta: “Sistematización de Datos”



Con los datos recolectados de la muestra de 71 encuestas, podemos reforzar lo dicho con anterioridad, ya que reflejan que el 83% de los encuestados no realizaron alguna acción participativa en su barrio, alegando diferentes motivos,

como falta de tiempo, falta de interés, porque no se han interiorizado ni informado sobre alguna reunión, o bien porque no cuentan con un centro vecinal desde donde puedan participar activamente. Mientras que el 17%, sí ha participado porque consideraban que era un avance para el barrio para lograr un cambio dentro del mismo, las experiencias de participación comunitaria que han mencionado fueron por problemas de inseguridad, para retirar las antenas de telefonía celular, entre otras.⁸⁷

Pudimos identificar las representaciones que tienen los niñ@s entorno a la familia a través de observaciones y de una de las actividades desarrolladas con los niñ@s de quinto grado, la cual consistió en que dibujen o expresen a través de una frase, qué es para ellos la familia. Observamos que predomina una percepción social de la familia desde su función biológica de reproducción. Esto también se fundamenta al momento de preguntarles sobre las cosas buenas que les pasó a lo largo de la vida⁸⁸ y surgieron manifestaciones como:

“(...) que mi mamá está embarazada (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) cuando nació mi sobrino (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) 23/05/2011 nació mi hermanita (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013)

Sin embargo, también se expresaron frases que hacen alusión a la institución familia como un espacio importante de contención y de afectos:

⁸⁷ Los gráficos que dan cuenta de lo expresado se encuentran en el CD Anexo Carpeta: *“Sistematización de Datos”*

⁸⁸ Actividad desarrollada en uno de los talleres realizados durante el año 2013.

“(...) la familia es cuando está unida con ella (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) la familia es amarse y nunca abandonarse (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

Observamos que las representaciones sociales de los niñ@s en cuanto a su participación se fueron construyendo a lo largo de los encuentros desarrollados en conjunto. En un primer momento, al hablar de participación hacían referencia a la connotación tradicional de lo que se entiende por participar, como el ser parte de algo y para ellos, participar, también significaba jugar y divertirse:

“(...) participar es ser parte de algún juego, actividad, etc. (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) participar es asistir a un juego (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) participación: ser parte de algo (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

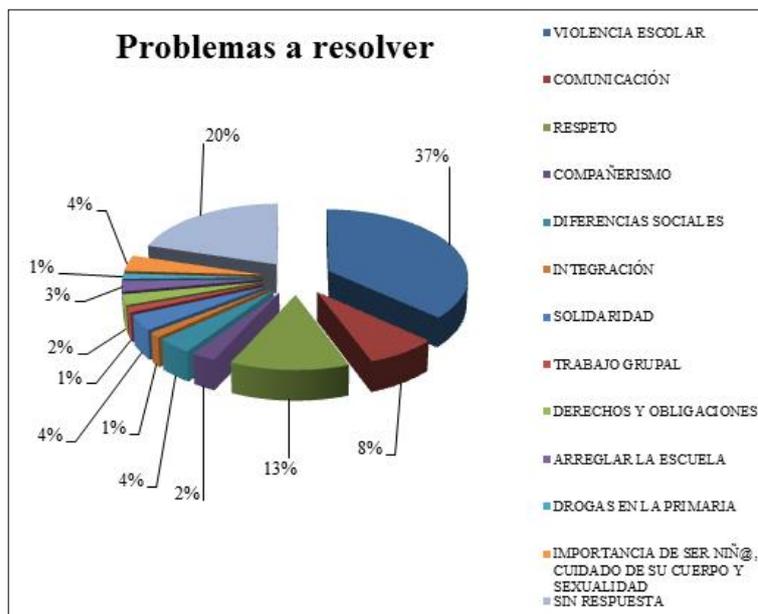
A medida de que los niñ@s se fueron (re)conociendo como niñ@s con derechos, esas representaciones sociales que traían desde sus trayectorias de vida, se fueron modificando y ampliando, entendiendo que participar también remite y abarca otras cuestiones que son importantes en su desarrollo como ciudadanos. Como son el respetar al otro, las normas, el ser solidario, el compartir, entre otros. Y que es a partir de este reconocimiento en el que uno puede organizarse con ese otro y poder actuar en todos aquellos ámbitos donde es parte y modificar esa realidad que el niñ@ está viviendo, tomando la palabra y alzando la voz:

“(...) tenemos derecho a la unión (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) hacer un grupo para ayudar entre todos para resolver problemas (...)”
(Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(…) tenemos derecho a la opinión de los niños y niñas del mundo (…)”
(Niñ@ de quinto grado: 2013).

Por último, nos parece importante resaltar aquellos intereses y necesidades que han surgido tanto de las familias como por los propios niñ@s para que estos sean abordados de manera conjunta dentro de la institución escuela. El siguiente gráfico se desprende de las



encuestas realizadas a los padres de los niñ@s, las problemáticas que preocupaban a los niñ@s han sido identificadas a lo largo de los talleres de los lunes.

“(…) me gustaría que se trate el trato que algunas maestras tienen con los alumnos (…)” (Mamá: 2013).

“(…) puede solucionarse problemas cotidianos que surjan, debería tratarse el problema de la violencia que hay en algunos alumnos y la discriminación (…)”
(Papá: 2013)

“(…) hay que tratar de que no haya más peleas, discriminación (bulling) (…)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(…) no correr, no discutir entre amigos o amigas, no empujarse, no pelearse y no mentirse (…)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

La violencia escolar, con el 37%, es el tema más preocupante por ambos grupos etarios.

3.1.2 LA ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD Y LA PARTICIPACIÓN
PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S

Retomamos la idea de la escuela como espacio de enseñanza-aprendizajes mutua entre niñ@s, docentes y familia y como un espacio donde se promueven e interioricen los derechos que tenemos por el simple hecho de ser persona. El conocimiento y ejercicio del derecho a la participación es el principio motor para la construcción y el fortalecimiento de una participación ciudadana ya que es lo que hace a la construcción de una identidad no sólo individual sino social y colectiva. Es por esto que, a nuestro entender, la escuela, no sólo debe de ser transmisora de un modelo de ciudadano “esperado” adecuado al modelo económico, cultural, social y político actual, es decir, reproducir valores y roles estereotipados socialmente. Los aportes de PUIGGRÓS, A. (1994) mencionados en el capítulo 1, hacen alusión a esto cuando hace referencia a la escuela como un *mecanismo de adaptación* preocupada por la implementación de normas de conductas a los alumnos, por los hábitos higiénicos y por la transmisión de valores nacionales teniendo como fin disciplinar y homogeneizar la cultura.

Considerando a la escuela, como un espacio de socialización secundaria desde los aportes de BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1991) es que seguimos sosteniendo que la escuela tiene el deber y la obligación de potencializar al sujeto como un agente social, que marca pautas reproductoras pero también transformadoras.

Una de las herramientas que consideramos importante para potenciar las capacidades críticas de los niñ@s, es la capacitación docente respecto a las nuevas leyes de niñez y, al mismo tiempo, que se encuentren constantemente informados ante los debates en torno a las nuevas miradas sobre el niñ@ como agente social. Durante el año 2013, los profesionales de la institución educativa han asistido a diferentes talleres de capacitación dentro del establecimiento educativo, uno de ellos fue dictado por la trabajadora social de la municipalidad de Unquillo. Se dio a conocer las nuevas leyes de niñez, y cómo desde esa ley se concibe a la *Participación Protagónica de los Niñ@s*⁸⁹. Sin embargo en la cotidianidad de la

⁸⁹ Las estudiantes de Trabajo Social que realizaron sus prácticas pre-profesionales durante el año 2012, también han aportado al conocimiento de dichas leyes por medio de talleres realizados dentro de la

escuela, creemos que existe una contradicción a la hora de poner en práctica esos conocimientos adquiridos, es decir, no se trata sólo de reconocer sus derechos sino darles el espacio para que puedan ejercerlos de manera real, sino estamos promoviendo un tipo de participación ficticia, según la perspectiva de HART, R. (1997). Esto lo observamos en cómo los docentes aún perciben que la participación se da sólo en las aulas opinando en relación a cuestiones que tienen que ver con su desarrollo intelectual, sobre lo que se aprende en las aulas, en mantener el orden en dicho espacio áulico y en respetar al adulto, en este caso, al docente.

“(…) ¿te puedes sentar bien por favor? Te lo pedí cinco veces, sino te vas a retirar, estas caprichoso hoy, no estás participando como corresponde, contrólate, ¿sí? (...)” (Docente: 2013)⁹⁰.

Es importante dentro del establecimiento educativo, que los docentes muestren, a los niñ@s, con su práctica, la importancia de ese derecho a participar en los asuntos que afectan sus intereses, necesidades, etc. Es por medio de estos actos, que los niñ@s visualizan la importancia de reconocerse como agentes sociales que tienen derechos y que deben defenderlos ante aquellas situaciones donde se presentan vulnerabilidades. Por eso nos parece pertinente, mencionar cómo es la participación de los docentes dentro del establecimiento educativo, creemos que se refleja un tipo de *ciudadanía asistida* en los términos de BUSTELLO, M. & MINUJIN, A. (1998) debido a que priman los intereses individuales y no colectivos; no existe un interés total y efectivo en llevar a cabo una práctica de participación, esto lo hemos visualizado en el hecho de que los docentes no querían postularse como representantes de la UEPC para la lucha y defensa en el respeto de sus derechos e intereses, siendo las candidatas dos miembros del equipo directivo.

Detectamos, a través de entrevistas y observaciones, que hay una tendencia en la perspectiva de los docentes entorno a la *Participación Protagónica de los Niñ@s* a identificarla con la actuación en los actos escolares, siendo éste un ámbito

escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield (Información obtenida por medio de charlas informales con el equipo directivo y por la lectura de la tesina realizada por dichas estudiantes).

⁹⁰ Frase rescatada de nuestro cuaderno de campo durante las observaciones realizadas en los distintos talleres realizados en el año lectivo 2013.

restringido sólo a la representación de un libreto escrito y planificado por los docentes, en donde las decisiones son y están impuestas por los adultos. Consideramos que esto da cuenta de un tipo de participación decorativa de los niños, según el segundo escalón de la escalera de participación planteada por HART, R. (1993).

“(…) sí, sí los alumnos participan (…) en los actos escolares (…)” (Docente: 2013).

“(…) mis chicos participan mucho, les gusta actuar (…)” (Docente: 2013).

Observamos que dentro de este grupo de niños, hay diferencias relacionadas con la edad, generadas por los adultos, en cuanto a la asignación de responsabilidades, por un lado, son sólo los niños de sexto grado los encargados del equipo de música tanto en los actos escolares como en los recreos. Por otro lado, a la hora de realizar la elección de delegados⁹¹ se nos comunicó que la realicemos a partir de los alumnos de cuarto grado, ya que consideraban que los demás niños eran:

“(…) demasiados chicos para estas cosas (…)” (Docente: 2013).

“(…) Andrés⁹² llama a un chico de sexto grado para que desarme el equipo de música (…)” (Docente: 2013).

Identificamos a través de observaciones y de charlas informales, que no existe dentro de la institución escuela proyectos donde los protagonistas sean los niños menores al cuarto grado, ya que los dos proyectos que se pusieron en práctica durante el año lectivo 2013 fueron pensados para que asuman la responsabilidad hacia los mismos para los quinto y sexto grado de la escuela, tal es el caso del proyecto de la murga y el de la huerta.

Dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield se realizaron charlas debates intercolegiales promovidas por una de las escuelas públicas secundarias de

⁹¹ La realizamos para presenciar la charla informativa sobre la Mutual Escolar. Tema que explicaremos en más detalle en el siguiente capítulo.

⁹² Nombre ficticio para no mencionar a nuestros sujetos de intervención.

la localidad de Unquillo, lo cual nos parece importante para la promoción de la participación, ya que fue una oportunidad que se les dio a los niñ@s y a los adolescentes, de hablar sobre los problemas que los afectan. Esta jornada de debate surge a partir de la problemática bullying visualizada y percibida por los mismos niñ@s, quienes les propusieron a las maestras darle una solución.

Para finalizar nos parece importante poder dar a conocer cómo los niñ@s conciben a la escuela, siendo un espacio en donde se van formando como ciudadanos, trasmisora no sólo de conocimientos sino también de valores. A partir de los diferentes talleres que hemos compartido con los niñ@s, pudimos rescatar que para ellos la escuela no sólo es un espacio de aprendizajes, sino, que también es un lugar de construcción de relaciones afectivas, de encuentros entre amigos, o porque no, de poder hacer nuevos amigos:

“(...) la escuela es algo muy importante porque aprendemos a: compartir, a estudiar, a respetar, a jugar y a divertirnos (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) tener amigos (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) para estudiar y lo que me gusta de la escuela es jugar (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

3.2 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO

Esta caracterización nos ha permitido poder conocer a nuestros sujetos de intervención, ya que es con ellos con los cuales planificamos y desarrollamos la construcción de nuestra estrategia de intervención.

Visualizamos en esta caracterización realizada cómo en nuestro espacio de intervención la edad no es una variable influyente para determinar quién es niñ@ y quien no lo es. Cabe aclarar que en los tres quintos grados concurrían alumnos de diferentes edades (algunos eran repitentes y otros repitieron de grado en varias ocasiones). A su vez, no se visualizaba un grupo homogéneo; como describimos anteriormente, cada niñ@ manifestaba diferentes intereses, gustos y entre los grados también se manifestaban diferencias sociales, económicas y culturales. En este sentido, se reflejan los aportes de LIEBEL, M. (2007), mencionados en el capítulo 1,

en cuanto a la noción de niñ@ como grupo heterogéneo, porque existen en estos niñ@s de quinto grado de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield diferencias de género, clase social, gustos, intereses, etc.

En las entrevistas y encuestas realizadas, identificamos que tanto en las familias como en la escuela, en su discurso existe, el (re)conocimiento de los niñ@s como sujetos de derechos, que al igual que el adulto tienen los mismos derechos, sobre todo el derecho a la participación, a que se los tomen en cuenta con voz y voto en asuntos y problemáticas que hacen a su entorno. Es decir, los adultos, no sólo tienen el conocimiento en concebir a los niñ@s como sujeto de derecho sino también disponen de las herramientas y técnicas para su efectividad, sin embargo en la práctica, en la cotidianidad, todavía visualizamos ese vínculo con la cultura adulto-centrista, en la que el niñ@ participa dentro de las aulas y fuera de ellas sólo con la supervisión y control del adulto y en experiencias marcadas por el mundo adulto.

La representación social entorno a la *Participación Protagónica de los Niñ@s* ancladas en el viejo paradigma de control social, en donde se lo tiene que proteger y controlar, considerando que pueden opinar pero que no tienen voz, obstaculizan el poder desarrollar y fortalecer el niñ@ como un sujeto social y activo, comprometido con su realidad. Por lo que nuestra estrategia de intervención apunta a superar dicho obstáculo produciendo rupturas y potencializando nuevas formas de concebir al niñ@. A su vez, demuestra que para promover cambios a favor de la *Participación Protagónica del Niñ@*, se hace necesario trabajar no sólo con éstos, sino además con los adultos que establecen un vínculo cotidianamente con ellos.

CAPÍTULO

4

“CAMINO HACIA LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN”

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”.

Eduardo Galeano



En este capítulo haremos mención sobre el recorrido que nos llevó a definir y plantear nuestra estrategia de intervención dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield como así también las actividades, metodologías y técnicas que utilizamos para llegar a nuestros objetivos propuestos para abordar la situación problemática identificada.

Nos posicionamos desde una lógica de intervención como proceso; en el sentido de una práctica pre-profesional contextualizada en un espacio y un tiempo, caracterizada por la flexibilidad, oponiéndonos a los esquemas rígidos de abordaje. Para poder definir qué es estrategia de intervención rescatamos los aportes de GONZALES, C. (2001:10), quién “(...) se refiere a un conjunto teórico - metodológico que opera como matriz orientadora, de la actuación profesional así como de su análisis (...)”. Entendemos que elaborar una estrategia no sólo direcciona nuestro hacer sino que también refleja nuestra mirada teórica, ética y metodológica. Estas distintas dimensiones, interrelacionadas, se fundamentan a lo largo de nuestras trayectorias tanto personal como de estudiantes, lo que nos permitió la acumulación de distintos capitales (social, económico, cultural y simbólico) para poder actuar dentro de un campo determinado, en este caso la escuela Dalmacio Vélez Sársfield. Teniendo en cuenta que en el transcurso de todo proceso de intervención pudimos encontrarnos con una relación de poder, que desde la teoría de BOURDIEU, P. (1997) lo define no sólo como aquel generado por la posición social de los sujetos involucrados, sino también en el sentido de que esos capitales previamente adquiridos direccionan propuestas de resolución, nos propusimos que la acumulación de capital no nos juegue en contra en nuestro proceso de intervención, en el sentido de apostar a la alteridad de los sujetos, de sus necesidades y de sus formas de satisfacerlas.

Por ello es que teniendo en cuenta nuestro objeto (descripto a continuación) y nuestros sujetos de intervención, es que nos planteamos como una alternativa posible a seguir en la institución escuela, un conjunto de actividades desde un abordaje lúdico que facilite la *prevención*⁹³, *promoción*⁹⁴ y *cogestión*⁹⁵ del derecho a

⁹³ “(...) es un procedimiento por el cual se anticipan las posibles consecuencias de una situación o acción (...)” (GONZALES, C. 2001:10).

la *Participación Protagónica de los Niñ@s* en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, para poder alcanzar la *dilucidación*⁹⁶, problematizando aquellas representaciones sociales que todo niñ@, docente y hasta nosotras mismas como sujetos sociales acarreamos en nuestra vida cotidiana.

Para llevar a cabo este proceso de intervención dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, hemos hecho uso de técnicas de recolección de datos tales como entrevistas estructuradas, encuestas, charlas informales, fichas personales, observaciones, recorrido barrial, registro a través de la grabación y el cuadernos de campo, análisis de datos y tabulación de los mismos.

Es por medio de estas diferentes técnicas que nos permitieron poder conocer no sólo a nuestros sujetos de intervención, sus intereses, necesidades, gustos, relaciones, alianzas, sus representaciones, sus inquietudes, etc., sino también nuestro campo de intervención. Es por medio de este reconocimiento que nos fue factible (de) construir estrategias de intervención que dieran respuesta a las necesidades identificadas por nuestros sujetos.

⁹⁴ “(...) implica impulsar a la realización de acciones o la formación de determinados conocimientos y representaciones (...)” (GONZALES, C. 2001:10).

⁹⁵ “(...) supone que el diligenciamiento de recursos económicos, culturales o sociales se realiza de manera conjunta entre profesional y agentes “portadores de necesidades”, en un contexto de intervención en que se movilizan otros procedimientos como la promoción, la problematización, en el que se ponen en juego no sólo recursos provenientes de las instituciones, sino aquellos recursos técnicos que debe aportar el profesional y los propios recursos de los agentes (...)” (GONZALES, C. 2001:11).

⁹⁶ “(...) supone el esclarecimiento o problematización de una situación, analizando las alternativas de acción y sus consecuencias, respecto de las necesidades y su jerarquización, de los recursos económicos, culturales y sociales de los agente, de las formas posibles a su acceso, de las posibilidades de transferencia, de las divergencias de perspectiva que pueden aparecer entre los individuos implicados y demás cuestiones involucrados en la intervención (...)” (GONZALES, C. 2001:11).

4.1 LA PROMOCIÓN DEL PROTAGONISMO DE LOS NIÑ@S: LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO COOPERATIVO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

4.1.1 NUESTRO OBJETO DE INTERVENCIÓN⁹⁷

Desde la institución educativa primaria, se planteó una demanda directa en torno a la necesidad de trabajar en las aulas la temática de Ciudadanía. Coincidimos dentro del equipo de tesina que se nos abrió un amplio espectro para debatir el qué hacer y el cómo, ya que Ciudadanía nos pareció una temática extensa y profunda a abordar, a su vez, nos surgió el temor de cómo abordarla con niñ@s⁹⁸. Al realizar una indagación más profunda del contexto interno y externo de la institución escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield a través de observaciones y entrevistas a los actores sociales⁹⁹, es que pudimos especificar y delimitar la situación problemática sobre la que se intervino.

AQUÍN, N. (1995:29) sitúa al objeto de intervención de nuestra profesión “(...) en la intersección entre los procesos de reproducción cotidiana de la existencia, los obstáculos o dificultades que tienen los sectores subalternos para su reproducción, y los procesos de distribución secundaria del ingreso (...)”. Plantea que el Trabajo Social, interviene cuando se presentan obstáculos en la reproducción cotidiana de la existencia de los agentes sociales, estableciendo una relación entre las necesidades materiales y no materiales, y sus satisfactores. Consideramos que nuestro proceso de intervención institucional realizado en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield durante el año académico 2013, tuvo un abordaje centrado en las necesidades no materiales de nuestros sujetos de intervención al promover y fortalecer el derecho a la participación y propiciar la organización de los niñ@s de la escuela.

Reflexionamos, que actualmente, instituciones clásicas como la familia y la escuela se caracterizan en su accionar con la lógica adulto-centrista. Es desde la Convención que se comienza a considerar a la participación de los niñ@s como un

⁹⁷ “(...) hablar de objeto de una disciplina es preguntarnos por el equivalente teórico de un campo de problemas reales que demandan resolución (...)” (AQUÍN, N. 1995:30).

⁹⁸ El temor e incertidumbre que nos surgió fue en relación a cómo poder abordar la temática de ciudadanía de una manera entretenida para los niñ@s logrando su interés y atención, planificando los talleres de una manera no convencional a la institución educativa.

⁹⁹ Descriptas y analizadas en los capítulos 2 y 3.

derecho, y nuestra Ley de Educación Nacional abre las puertas para comenzar a crear espacios democráticos necesarios para su ejercicio. Sin embargo, actualmente, observamos que existe una resistencia por parte de los adultos, en hacer efectivo en la práctica el (re) conocimiento del derecho a la ***Participación Protagónica de los Niñ@s***, ya que, como mencionamos anteriormente, aún persisten características del viejo paradigma de control social en donde son considerados como menores sin voz ni opinión.

Finalmente definimos a nuestro objeto de intervención como:

“las prácticas y representaciones que tienen los docentes, directivos, niñ@s y padres que obstruyen y limitan la Participación Protagónica de los Niñ@s en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión institucional de la escuela”.

Coincidiendo con PIOTTI, M. L. & LATTANZI, L. (2007:15), creemos que desde el Trabajo Social “(...) *no basta con la resolución de las necesidades materiales, sino que hay que trabajar con las ideas, percepciones, significados y aprehensiones (...)*”, para que estos elementos enunciados muevan acciones colectivas en pos de lograr el empoderamiento de los derechos. Consideramos a nuestra profesión pertinente en el trabajo con las representaciones naturalizadas que imposibilitan el pleno ejercicio del derecho a la participación; es necesario contribuir a la realización de una crítica de la vida cotidiana; a desnaturalizar, es decir, a visualizar al niñ@ como agente social.

A raíz de este fenómeno social, real y concreto nos planteamos y propusimos, teniendo como marco teórico referencial a la Convención Internacional de los Derechos del Niñ@ y Adolescentes, la Educación Popular y el Paradigma del Protagonismo, propiciar la ***Participación Protagónica de los Niñ@s*** en espacios de construcción colectiva y conjunta con los adultos, en todos aquellos asuntos que los afectan y que son de interés para ambos sujetos sociales de derechos. Es fundamental, para ello, aportar las herramientas teóricas para que en la práctica cotidiana se problematice y se apueste a una nueva relación adulto-niñ@, para que de esa manera se logre evitar la obstrucción al ejercicio, goce y disfrute de los derechos del niñ@. Es por esto que los objetivos que guiaron nuestro hacer hacia la

promoción del derecho a la *Participación Protagónica de los Niñ@s* en el ámbito escolar son:

OBJETIVO GENERAL:

- Generar un proceso dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield que promueva el fortalecimiento y el pleno ejercicio de la *Participación Protagónica de los Niñ@s*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover un espacio de reflexión y debate que permitan poner en cuestión aquellas nociones y representaciones de los actores sociales de la comunidad educativa Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, que invisibilizan la *Participación Protagónica de los Niñ@s* para asumirse como sujetos de derechos.

- Promover en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield mecanismos institucionalizados como espacios de construcción colectiva, centrados en el (re)conocimiento por parte de los adultos, de la *Participación Protagónica de los Niñ@s*.

El recorrido territorial realizado en la localidad de Unquillo nos ha permitido visualizar cómo desde su municipalidad impulsa y promueve por medio de sus políticas públicas¹⁰⁰ el derecho a la participación protagónica de sus ciudadanos. Se enfatiza en el desarrollo de estrategias diseñadas por sus mismos vecinos a partir de los conocimientos que los mismos acarrearán acerca de las problemáticas que los afectan. El estar más informado y comprometido con las distintas problemáticas y necesidades que surgen en los distintos barrios y grupos etarios (niñ@s, jóvenes, adultos y ancianos), y que sean con ellos y para ellos las soluciones que se buscan y se planifican, es el objetivo de estas políticas participativas impulsadas por el municipio unquillense desde, por un lado, la Secretaría de Gestión Participativa y,

¹⁰⁰ Mencionadas y descriptas en el capítulo 2.

por el otro, la Secretaria de Políticas Sociales. El programa “Unquillo Decide” y el proyecto “Niños y Niñas También tienen la Palabra” mencionados en el capítulo 2 son ejemplo de este tipo de políticas públicas.

Desde nuestra profesión nos pareció enriquecedor poder rescatar y continuar con esta línea de abordaje focalizándonos en el ámbito educativo, es decir, comenzar a promover una participación protagónica de todos los niñ@s en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield. A raíz de nuestra inserción en ese espacio institucional, fuimos visualizando, por parte de los adultos, distintas prácticas institucionales que nos permitieron conocer que entendían por *Participación Protagónica de los Niñ@s*, las cuales hemos hecho mención en el capítulo 3, en donde se refleja, por un lado, una clara relación de participación con la actuación de un libreto en actos escolares, pero también se afirma constantemente que los niñ@s sí pueden opinar y participar pero siempre bajo la supervisión del adulto, y que no lo pueden hacer en cualquier espacio. La sistematización de las encuestas y entrevistas realizadas a docentes, padres y equipo directivo, y los talleres que fuimos realizando con los niñ@s afirma lo dicho, es decir, todavía hay en la práctica una resistencia y una invisibilización del niñ@, por parte del adulto, como sujeto actor, activo, protagonista, crítico de su propia realidad. Por ello, durante los talleres llevados a cabo en el año lectivo 2013 fuimos abordando la temática desde una perspectiva de derecho, abordando cada taller desde lo lúdico, dispositivo de aprendizaje mutuo y medio de comunicación y expresión¹⁰¹.

Para lograr nuestros objetivos propuestos, nos pareció importante de construir los conceptos y representaciones, (desarrollados en el capítulo 3), que traían los niñ@s desde sus trayectorias de vida en torno a la participación, concientizándolos (durante nuestro encuentro de los talleres de los lunes) que no sólo se participa dentro de las aulas, que participar no es sólo portarse bien o callarse cuando habla algún mayor, y que no es sólo cuestión de adultos. Al mismo tiempo, observamos que algunos niñ@s de quinto grado sí tenían conocimiento de que eran sujetos de derechos, y que eran sujetos conscientes de su realidad, es decir, estaban informados de lo que pasaba dentro de su barrio, de su escuela, de las relaciones entre sus pares y con los adultos. Como hemos mencionado en el capítulo 3 la

¹⁰¹ Tema que será amplificado en el capítulo 4.

violencia escolar, el bullying, es uno de los problemas identificados y problematizados por los niñ@s, como un obstáculo que impide, en algunos casos, una buena relación de compañerismo y amistad entre los alumnos.

“(...) los alumnos pelean mucho (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) no pelear sólo hablar (...) no insultarse unos a otros (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

Es así que desde nuestra profesión nos pareció propicio potenciar esa capacidad de transformar su contexto social. Paulatinamente, en los distintos talleres fuimos fortaleciendo no sólo su derecho a la participación sino también promoviendo acciones colectivas (de manera conjunta con el adulto y sin hacer discriminación dentro del grupo etario de los niñ@s en cuanto a la edad de ellos) para organizarse en pos de un fin común y buscar los recursos o satisfactores de las necesidades y de los problemas que sentían que los afectaban. Coincidimos con los aportes de NEEF, M. (s/f) al afirmar que las necesidades cuando comprometen, motivan y movilizan personas, son potencialidades. Por ello, alcanzar la satisfacción de las mismas significa, no sólo participación a nivel individual sino también colectivo. Creemos que pensar las necesidades no sólo se lo debe relacionar con bienes y servicios sino también con los distintos modelos de prácticas sociales, con los tipos de organización, con los valores que repercuten en la forma en cómo se expresan dichas necesidades y sus modos de satisfacción. Es por ello, que nos pareció importante poder lograr que los niñ@s de quinto grado identifiquen cuáles eran sus necesidades en el ámbito escolar que sentían que los afectaban, para así, debatir en conjunto con los adultos con qué recursos contaban para lograr la satisfacción de las mismas.

Nos apoyamos en la Ley de Educación Nacional 26.206 para seguir nuestros objetivos propuestos, ya que consideramos que impulsa los valores democráticos de ciudadanía, promoviendo la participación de todos los actores de la comunidad educativa a través de su artículo 90 en donde es posible crear un mecanismo democrático persiguiendo los principios y valores de responsabilidad, solidaridad, ayuda mutua, igualdad, entre tantos otros, coincidentes y fundantes del

Cooperativismo y Mutualismo Escolar. Nace así la construcción de una Mutual Escolar dentro de la institución escuela como estrategia de intervención teniendo como punto de partida aquellas necesidades e intereses que desde los talleres los niños transmitían, y manifestaban su motivación para solucionar aquellos problemas mediante el diálogo y el consenso junto al adulto.

Consideramos que este espacio educativo y democrático permite el pleno goce del derecho a la *Participación Protagónica de los Niños* de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield al tener como base los principios de ciudadanía, participación y organización/asociación de los niños, por un lado, y el derecho a la educación, el derecho a expresar su opinión y el derecho a la libre asociación, que son los tres derechos que guiaron nuestra intervención, por el otro.

Para interiorizarnos y conocer aún más nuestra estrategia de intervención, (siendo para nosotras algo novedoso dentro del campo del Trabajo Social en el abordaje institucional escolar), nos contactamos, por medio de nuestro supervisor de tesis, con FEMUCOR¹⁰². Durante el encuentro con el presidente de dicha fundación, le contamos los motivos de nuestro acercamiento, y a raíz de esa charla, nos aconsejó que nos acercáramos a UICE¹⁰³, ya que desde esa fundación nos iban a capacitar y ayudar, y que es desde allí donde se promueve, se acompaña y se informa a toda la comunidad educativa sobre la importancia y creación de las mutuales escolares en las instituciones escolares, gestionando y facilitando para su conocimiento cursos gratuitos, es decir, se trata de una fundación sin fines de lucro, que tiene como objetivo difundir y promover, los valores y principios de la Mutual Escolar.

¹⁰² Federación Provincial de Mutualidades de Córdoba. La cual está comprometida a promover la participación de la Juventud y de las Mutuales Escolares, llevando los valores de la mutualidad a la escuela, y a los jóvenes a las mutuales para garantizar que la ayuda mutua y la solidaridad tengan una proyección en el tiempo (Libro Cooperativismo y Mutualismo Escolar publicado por UICE:2013).

¹⁰³ Unión Internacional del Cooperativismo y Mutualismo Escolar. Hace referencia a una fundación sin fines de lucro, que tiene como objetivos educar sobre el respeto a los derechos humanos, y para la paz entre todos los países de nuestro planeta; promover con trascendencia a la comunidad, la práctica de la ayuda mutua, el esfuerzo propio y la solidaridad, integrando los valores en la actividad escolar; favorecer los intercambios pedagógicos, socio-culturales y socio-económicos entre sistemas y realidades diversas, respetando las culturas de cada región, país o Estado (Libro Cooperativismo y Mutualismo Escolar publicado por UICE: 2013).

Creemos que incorporar esta herramienta pedagógica en el ámbito escolar propicia escenarios y espacios para reconstruir vínculos entre todos los integrantes de la comunidad educativa e instalar aquellos valores que hacen a la ciudadanía. En definitiva, posibilita llevar adelante un modelo pedagógico que se sustenta en la idea de que el conocimiento es construido en conjunto por estudiantes y por docentes, es decir, es poder reconocerse y encontrarse en la diferencia, siendo, los estudiantes, los constructores, descubridores y transformadores de su propia realidad, y los docentes son los responsables de acompañar este proceso generando, no sólo las condiciones de viabilidad para el desarrollo del estudiante como agente social, sino también, que debe facilitar herramientas para la construcción de ese espacio de reflexión crítica y de participación ciudadana.

Al ser la institución escuela un campo institucional, en donde los diferentes sujetos ponen en juego distintos intereses y capitales en los términos de BOURDIEU, P. (1997), estableciendo luchas simbólicas, en donde, a su vez, se pone en juego el movimiento de lo instituido y lo instituyente planteado por KAMINSKY, G. (1994) es que consideramos a la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield como un espacio de negociación. En donde fuimos construyendo, reconstruyendo y modificando las distintas estrategias de intervención¹⁰⁴ que a lo largo de nuestro proceso fuimos planificando junto con nuestros sujetos de intervención. Luego de evaluar los recursos institucionales¹⁰⁵, políticos¹⁰⁶ y jurídicos¹⁰⁷, que harían factible nuestras estrategias de intervención, planteadas a los directivos de la escuela primaria y de dialogar con los mismos, concluimos entre todos que no eran viables para posibilitar la real y efectiva concreción de las mismas. Sin embargo, la conformación de la Mutual Escolar fue consensuada y

¹⁰⁴ Consejo para la Niñez, recuperación del espacio recreo y la creación de un Centro de Estudiantes fueron las tres estrategias que no contaron con viabilidad durante nuestro proceso de intervención.

¹⁰⁵ Abarca cuestiones referidas a las prácticas organizativas, tanto normativas como formales e informales, que puedan favorecer u obstaculizar la generación del impacto social buscado (PICHARDO MUÑIZ, A. s/f).

¹⁰⁶ Involucra el análisis de los intereses y expectativas de los grupos sociales relacionados de manera directa o indirecta con los proyectos, y cómo estos inciden en la producción del impacto social deseado buscado (PICHARDO MUÑIZ, A. s/f).

¹⁰⁷ Relativa a la normativa existente y al grado de compatibilidad o incompatibilidad del marco jurídico-institucional vigente con el proyecto propuesto (PICHARDO MUÑIZ, A. s/f).

aceptada inmediatamente por los actores de la comunidad educativa al contar con un aval legislativo desde la Ley de Educación Nacional 26.206 en su artículo 90. Contar con un marco normativo nacional nos permitió materializar, dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, un espacio participativo que pudiera dar respuesta a la demanda planteada desde la institución escuela. En este proceso de negociación fue importante el transmitir las herramientas necesarias para conocer el espacio de la Mutual Escolar y consideramos que este conocer fue otro factor que favoreció al consenso en torno a la estrategia de intervención.

4.2 ESPACIO DE PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS NIÑ@S EN EL ÁMBITO ESCOLAR: MUTUAL ESCOLAR

4.2.1 ¿QUÉ ES UNA MUTUAL ESCOLAR?

Definimos a la Mutual Escolar tomando los aportes de UICE, entendiéndose a la misma como una organización social integrada y administrada por los estudiantes sin fines de lucro, en donde participan de forma libre y voluntaria, pudiendo ser parte de la misma los docentes y familiares. Tiene como objetivo promover la solidaridad, la ayuda mutua y la justicia con el fin de resolver y problematizar cuestiones que lo afectan directa o indirectamente dentro del ámbito escolar. Es una herramienta de aprendizaje de los valores de ciudadanía dentro de una sociedad democrática.

Según el artículo 2 de la Ley Orgánica de Mutualidades 20.321 se define a la Mutual Escolar como:

“(...) constituidas libremente sin fines de lucro por personas inspiradas en la solidaridad, con el objeto de brindarse ayuda recíproca frente a riesgos eventuales o de concurrir a su bienestar material o espiritual mediante una contribución voluntaria de los asociados¹⁰⁸ (...)”(Ley Orgánica de Mutualidades 20.321: Art.2).

¹⁰⁸ Según el artículo 12 de la Reglamentación de Mutuales Escolares con Personería Escolar hay cuatro categorías de asociados: 1) Activos: son estudiantes mayores de 10 años, que tiene derechos a integrar y elegir los órganos; 2) Participantes: son estudiantes menores a 10 años, que pueden participar de las asambleas con voz pero sin voto; 3) Adherentes: por un lado están las personas físicas como los docentes, padres, tutores, etc. y por otro las personas jurídicas que tengan interés de participar; 4) Honorarios: son aquellas que han efectuado donaciones para dicha entidad.

Para completar dicha definición también traemos a mención fragmentos de los artículos dos y tres de la Reglamentación de las Mutuales Escolares con personería escolar:

“(...) son integradas dentro del ámbito escolar por estudiantes regulares de todos los niveles y modalidades, que actúan con orientación, asesoramiento y supervisión de docentes de su institución educativa (...)” (Reglamentación de las Mutuales Escolares con personería escolar: Art.2).

“(...) administradas por los mismos estudiantes (...)” (Reglamentación de las Mutuales Escolares con personería escolar: Art.3).

Las mutuales escolares nacen a partir de necesidades colectivas y de la unión de las personas de la comunidad educativa para su resolución. Una de las características fundamentales de este tipo de asociaciones es la prioridad del bienestar colectivo antes que el interés individual. Adherirse y permanecer en las mismas es voluntario, es decir, depende sólo de la decisión del niñ@, docente, familiar, el querer ser parte.

Son sus objetivos, siguiendo el artículo 4 de la Reglamentación de las Mutuales Escolares con Personería Escolar:

- *Promover el espíritu de solidaridad mediante el esfuerzo propio, ayuda mutua y la justicia.*
- *Contribuir a consolidar una firme conciencia mutualista que posibilite la posterior integración de los participantes al movimiento mutual.*
- *Complementar y perfeccionar el proceso enseñanza y aprendizaje mediante experiencias concretas.*

Ayuda mutua, solidaridad, respeto, igualdad y responsabilidad son los valores que desde la Mutual Escolar se transmiten y promueven, los cuales deben de ser respetados por las personas que la conforman. Está conformada por cuatro órganos sociales interrelacionados que contribuyen a su funcionamiento. Tanto el *Consejo Directivo*¹⁰⁹ como la *Junta Fiscalizadora*¹¹⁰ está conformada por niñ@s, la

¹⁰⁹ Es un cuerpo colegiado que tiene a su cargo la administración social. Se compone por lo menos de cinco asociados activos. Es de su competencia convocar asamblea, establecer los servicios y bienes sociales, y dictar sus reglamentaciones que deberán ser aprobadas por las asambleas, hacer cumplir el

*Comisión Asesora*¹¹¹ es integrada por los adultos de la comunidad educativa. El último órgano a mencionar, la Asamblea de Asociados, la constituyen los niñ@s conjuntamente con los adultos, pero sólo los niñ@s mayores de diez años pueden votar.

La Mutual Escolar facilita a nuestro entender, el aprendizaje y aprehensión de los valores tendientes a propiciar un espacio democrático ya que en su ejercicio cada niñ@ problematiza sus necesidades, cuestionan el porqué de ellas y junto con los otros se informan, dialogan en pos de una transformación favorable para todos. Al decir de FREIRE, P. (1970) esta forma de aprendizaje centrada en el descubrimiento y conocimiento de su contexto, de sus modos de vida naturalizados e impuestos, fomenta una mirada crítica y transformadora sobre su propia vida, logrando que los niñ@s asuman como propias su realidad. Para definir estos espacios de construcción de una ciudadanía participativa rescatamos las palabras de PIOTTI, M. L. (2010) cuando hace referencia a que en esos espacios se enuncia el protagonismo de los niñ@s, donde comienzan asumir responsabilidades y capacidades sociales y políticas para transformar su realidad.

Esta forma de organización y movilización de los niñ@s deja atrás la idea de una participación manipulada y decorativa, ubicándola en el sexto escalón¹¹² de la escalera de participación propuesta por HART, R. (1993). Sí bien, desde esta perspectiva, son proyectos decididos y planificados entre adultos y niñ@s, la idea disparadora que dio inicio a la construcción de una Mutual Escolar dentro de la

reglamento, etc. (UICE en “Documento de apoyo para docentes: Cooperativismo y Mutualismo Escolar”:2013). Para más información dirigirse a Cd Anexo carpeta: “*Marco Normativo*”

¹¹⁰ Es un cuerpo colegiado que se está integrado por tres asociados activos; tiene la responsabilidad exclusiva del control interno que realiza en representación de los asociados. Debe reunirse y dejar constancia en acta de haber desarrollado las funciones de control que la ley establece (UICE en “Documento de apoyo para docentes: Cooperativismo y Mutualismo Escolar”:2013). Para más información dirigirse a Cd Anexo carpeta: “*Marco Normativo*”

¹¹¹ Tendrán la misión de asesorar, orientar, y supervisar las distintas actividades de la Mutual Escolar, como así también asistir a las asambleas con voz pero sin voto (UICE en “Documento de apoyo para docentes: Cooperativismo y Mutualismo Escolar”:2013). Para más información dirigirse a Cd Anexo carpeta: “*Marco Normativo*”

¹¹² Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con los niñ@s, en este tipo de participación, se toman decisiones en conjunto adultos y niñ@s, se da una relación de igualdad.

escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, fueron las necesidades expresadas e identificadas por los niñ@s de quinto grado dentro del ámbito educativo y el querer buscar soluciones y recursos para su satisfacción lo que dio impulso al nacimiento de la misma. Cabe aclarar que sí bien la estructura de estos espacios democráticos, en cuanto a objetivos y funciones; reglas y obligaciones; derechos y deberes, son dispositivos diseñados bajo las lógicas y lineamientos de los adultos, el desafío consistió en que los niñ@s se reconozcan como sujetos de derechos poniendo en práctica su derecho a la participación y organización.

Por ello, entendemos a este sistema de organización inserto en el ámbito escolar como un espacio que permite el fortalecimiento de los principios democráticos, es en donde se concreta, por medio de la igualdad, el respeto, la designación de responsabilidades, entre otros, el derecho a la ***Participación Protagónica de los Niñ@s***.

4.2.2 PRIMERAS EXPERIENCIAS DE MUTUALISMO ESCOLAR

UICE (2013) expresa que el mutualismo es el sistema más antiguo de previsión social que funciona de manera independiente. A través de esta fundación sin fines de lucros detallaremos brevemente el origen del mutualismo.

Sus primeros registros se dan en el antiguo Egipto alrededor de unos 2000 años a.C., se basaba en la existencia de un fondo común para socorrer a aquellas víctimas ante cualquier adversidad.

Fue en Roma donde comenzaron a aparecer las primeras instituciones mutualistas organizadas jurídicamente. Posteriormente comenzaron a extenderse en el transcurso de la edad media recibiendo distintas denominaciones.

Sin embargo, fue recién en la edad moderna que comenzaron a considerarse como instituciones abiertas que permitían la inclusión de personas sin tener en cuenta sus creencias religiosas, políticas o raciales.

Las Cooperativas y Mutuales Escolares surgen al finalizar la Primera Guerra Mundial (1914- 1918) en Francia, donde producto de sus consecuencias económicas desastrosas impedían al Estado propiciar los servicios y bienes necesarios para el avance en materia escolar. Ante esto, se propuso a los alumnos realizar trabajos en conjunto mediante su organización en agrupaciones administradas por ellos mismos, con el fin de lograr cubrir aquellas necesidades más urgentes. Si bien en sus inicios

estaba abocado sólo a lo financiero, con el tiempo se fue focalizando a todo el campo educativo.

En nuestro país comienza su instauración como sistema con la llegada de los inmigrantes que procedían de Europa. Es en el siglo XX donde se comienza a ver la necesidad de legislar el movimiento mutualista en Argentina, apareciendo distintos proyectos de ley y se realizan conferencias para debatir la cuestión legislativa.

Nos pareció importante realizar este recorrido histórico, ya que muestra cómo este modelo de organización y movilización, con el paso del tiempo, fue fortaleciendo aquellos valores ciudadanos, como la solidaridad, el respeto, la ayuda mutua, entre tantos otros, dentro de los ámbitos educativos. Esta herramienta pedagógica contribuye a la recuperación del rol activo y participativo del niñ@ en su comunidad. Sin embargo, el mutualismo escolar en nuestro país es una herramienta muy poco difundida y conocida no sólo dentro del ámbito educativo sino en toda la sociedad en su conjunto, a diferencia de otras organizaciones de participación y de decisión de niñ@s y jóvenes como el centro de estudiantes.

4.3 EL MUTUALISMO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN

Como mencionamos en el marco legislativo descrito en el capítulo 1, la educación Cooperativa y Mutualista ha sido incorporada al sistema educativo argentino, en todos sus niveles, como un instrumento pedagógico que permite fortalecer en la práctica los principios éticos y democráticos como son la ayuda mutua, el esfuerzo propio, la justicia, la solidaridad, el trabajo compartido, entre tantos otros. La solidaridad democrática es uno de los fundamentos de la educación para esta herramienta pedagógica, es decir, fomenta el trabajo colectivo de los actores de la comunidad educativa y sostiene como base, la asociación voluntaria de personas influidas por los principios democráticos enunciados, los cuales sostenemos que coinciden con los fines y objetivos que el sistema educativo establece.

Según los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba entorno a la educación Cooperativista y Mutualista, establece que“(…) incorporar el Cooperativismo y el Mutualismo al ámbito de la escuela presupone la puesta en marcha de una alternativa que propicia escenarios y espacios para el tratamiento

de ciertos contenidos que se relacionan con el desarrollo social y educativo de la escuela, en el marco de cada Proyecto Institucional (...)". Consideramos que esta propuesta pone y permite poner en práctica dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, estructuras democráticas, rescatando los aportes de LANSDOWN, G. (1998), donde los niñ@s puedan participar por medio de la palabra y de la acción, reforzando su derecho a la participación, a la libre asociación y organización y el derecho a la educación, entendiendo a esta última desde la perspectiva de FREIRE, P. (1970), es decir, alcanzar un conocimiento por medio de una educación basada en la práctica y en la experiencia del niñ@ dentro de su cotidianeidad.

Nos parece pertinente volver a resaltar que la institución escuela es un espacio para preparar al niñ@ para vivir en sociedad con plena conciencia de sus derechos y deberes permitiendo el desarrollo y ejercicio de una participación protagónica, transformando el aula en una "*(...) verdadera escuela de vida, llevando la vida a la escuela y la escuela al medio social (...)*" (GÓMEZ URÍA, M. en FUNDACIÓN UICE 2013:51). Tal propósito, a nuestro entender, se concreta con este seguir apostando a una educación como un proceso de acercamiento y entendimiento del niñ@ con su contexto histórico social para así construir su ciudadanía, que lo hacen propicio para el accionar participativo, solidario y responsable dentro de su vida cotidiana.

Sí nos preguntamos el porqué de nuestra elección en torno a la estrategia de Mutual Escolar, responderíamos que el saber se construye a través de la práctica, es decir, todo saber es un saber- hacer, y esta herramienta propicia espacios y escenarios en donde se potencia el reconocimiento del niñ@ como un actor social y protagonista, capaz de actuar sobre su realidad. Esta idea de participación democrática y protagónica es lo que se propone desde la educación popular de FREIRE, P. (1970) donde el aprendizaje es pensado como parte de la experiencia vivida, de su cotidianidad, donde se aprende por medio del ensayo y error; fortaleciendo en el niñ@ una participación reflexiva y crítica, objetivo que debe cumplir el sistema educativo, según lo establecido en el artículo 61 de la Constitución de la provincia de Córdoba, para de esta manera lograr la conformación de una sociedad democrática y solidaria.

Desde esta perspectiva la escuela prepara al niñ@ para su realización personal, es decir, su inserción en el mundo socio-cultural y laboral, dándoles a

conocer tanto sus derechos como sus deberes y obligaciones como ciudadanos, crean espacios para que interactúen con el otro semejante y diferente, lo cual es enriquecedor para el desarrollo de su personalidad, autonomía y su identidad tanto individual como colectiva, desde ahí surge la importancia de fortalecer la participación del niño en todos aquellos ámbitos donde es parte, lo que le va a permitir ir construyendo su pensamiento reflexivo y crítico. La escuela, como espacio de aprendizaje y experiencia debe ser un lugar en donde valore al niño con todo lo que es y trae consigo, por lo que debe brindar los medios para que en ese niño vaya formando una conciencia ciudadana.

La educación en torno a la mutualidad escolar, tomando los aportes de UICE (2013) pone en práctica, no sólo los derechos y obligaciones, actitudes cívicas y democráticas, que desde la institución educativa se transmiten y fortalecen, sino que además propicia la comunicación y el diálogo, la capacidad para trabajar en grupo y el intercambio de ideas. Es justamente, en los grupos, donde el niño se encuentra con lo diferente pero también con aquellos que tiene los mismos intereses, es desde ahí donde los docentes como adultos deben reforzar esa interacción, para que los niños vayan descubriendo y conociendo sus actitudes, habilidades y capacidades para el diálogo, aprendiendo a respetar y aceptar al otro.

Esta herramienta basada en la acción, es un paso más para fomentar un cambio cultural, y es desde la escuela, con los niños, que se puede lograr, formando en ellos una conciencia solidaria, cooperativa y participativa.

4.3.1 APRENDIENDO A PARTICIPAR JUGANDO¹¹³: EL ESPACIO DEL TALLER COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD COOPERATIVA

Desde esta propuesta pedagógica, basada en prácticas de la educación popular, propuesta por FREIRE, P. (1970), es que creemos necesaria la construcción de espacios de comunicación y participación que garanticen la expresión de todos los integrantes del mismo, para ello el espacio taller como estrategia de promoción y construcción del mutualismo escolar, fue nuestro dispositivo disparador para poder alcanzar los objetivos que nos fuimos planteando y proponiendo a lo largo de este proceso. Es a través de este espacio que se le permite al niño “(...) *desarrollar un*

¹¹³ Nombre del proyecto presentado a la institución escuela que fundamenta los talleres realizados en el año lectivo 2013. Ver CD Anexo Carpeta: “Talleres”

proceso colectivo de discusión y reflexión, permite colectivizar el conocimiento individual, enriquecer éste y potenciar realmente el conocimiento colectivo, permite una creación colectiva del conocimiento (...)” (CEDEPO 1992:5).

Tomando los aportes de las autoras PITLUK, L. & EPSZTEIN, S. (1991), es que sostenemos que dentro de los talleres existe una *concepción de aprendizaje activo*, es decir, ligado a la experiencia, en donde el niñ@ va a ir desarrollando esas capacidades que le van a permitir accionar, comprender, criticar, evaluar y reflexionar acerca de sus vivencias cotidianas, construir, potenciar y generar compromisos. Por lo dicho, el taller es un espacio en el que el niñ@ encuentra las herramientas necesarias para construir un nuevo saber en esa interacción de experiencias con el otro, por lo que son protagonistas de su aprendizaje.

Esta modalidad del taller se realizó durante el año lectivo 2013 todos los lunes con los tres quintos grados del establecimiento educativo¹¹⁴. Representaciones sociales entorno a la familia, la escuela y el barrio, ciudadanía, derechos del niñ@, participación y organización de los niñ@s en las escuelas, los principios, valores y conformación de una Mutual Escolar, fueron los temas abordados en cada una de los talleres.

Cada taller fue planificado con su fundamentación, objetivos y actividades acorde al tema a abordar. Las técnicas (técnicas o dinámicas vivenciales de animación, técnicas visuales, técnicas auditivas y técnicas con actuación) utilizadas para el desarrollo de los mismos fueron seleccionadas de acuerdo a los objetivos desarrollados para cada taller.¹¹⁵

Tomando la perspectiva teórica de HART, R. (1997), es que decidimos elegir también al juego como una técnica para poner en práctica el desarrollo y aprehensión del conocimiento colectivo de los temas que fuimos abordando en cada taller y principalmente para la comprensión, el discernimiento y puesta en práctica de la ***Participación Protagónica de los Niñ@s*** de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield ya que:

¹¹⁴ Dicha selección fue realizada a partir de que en los años anteriores, estudiantes de Trabajo Social que han realizado sus prácticas pre-profesionales en la institución escuela, realizaron los talleres sólo con el cuarto grado del turno tarde. Se nos solicitó seguir con ese grupo de niñ@s, sin embargo, en forma conjunta con el equipo directivo decidimos ampliar las prácticas con los dos quintos del turno mañana.

¹¹⁵ Ver CD Anexo Carpeta: “Talleres”

“(...) el juego es una actividad fundamental que permite desplegar y desarrollar la participación porque en él se comparte un objetivo en común, se establecen reglas, se toman decisiones, se establecen distintos roles, hay disputa, negociación y cooperación. Es una actividad colectiva llena de aprendizaje (...)” (CORONA, Y. & QUINTEROS, G. & MORFÍN, M. 2003:3).

Es por eso que a través del juego el niñ@ incorpora no sólo habilidades y saberes, sino también valores como la solidaridad, la cooperación, el compañerismo y el relacionarse con los demás. En definitiva, el juego es una herramienta de socialización y enriquecedor de transmisión de valores.

El juego de la oca, la lotería, el juego de la silla, el memo test, el crucigrama, etc., adecuados a las temáticas que desarrollamos, fueron los diferentes juegos utilizados como dispositivos para la aprehensión del aprendizaje mutuo, siempre centrándonos desde una perspectiva de derechos y teniendo como fin promover los valores de la ayuda mutua, la solidaridad y la cooperación.

Implementar el trabajo en grupo dentro de esos talleres entre los niñ@s con sus pares es un paso importante para que vayan naturalizando esos valores democráticos a los que venimos haciendo alusión en todo nuestro proceso. El poder interactuar con el otro le permitirá al niñ@ un aprendizaje cooperativo, el entender y respetar las diferencias.

Las distintas frases que hemos rescatados en los talleres nos permitió visualizar cómo los niñ@s, por medio de los distintas técnicas utilizadas fueron aprehendiendo y naturalizando los distintos conceptos que hacen a la Mutual Escolar, pasando de ser un espacio totalmente desconocido por ellos a ser un espacio de aprendizajes, de relaciones y de transformaciones.

“(...) cuando alguien te ayuda y vos lo ayudas al otro (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) es cuando se juntan un montón de personas y ayudan en algo (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) es ayudar al niñ@ que tiene algún problema (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

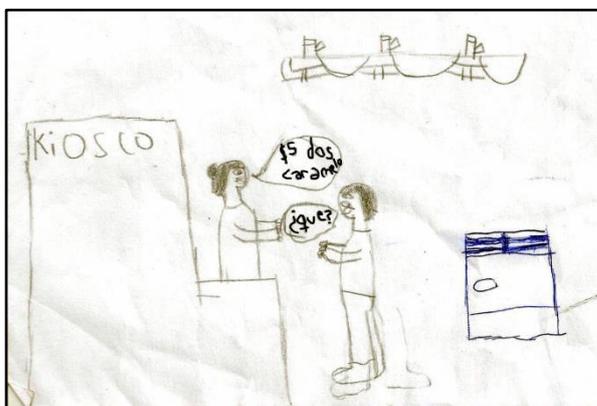
4.3.2 HACER PARA APRENDER: ACCIONES COLECTIVAS DE LOS NIÑ@S DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD

Para poder aprender los valores del mutualismo y la concepción de *Participación Protagónica de los Niñ@s*, fue fundamental, comenzar a poner en práctica actividades que reflejen cómo los niñ@s junto con los adultos pueden resolver una problemática escolar que los afectaba y sobretodo que surjan de los propios niñ@s y que fueran ellos quienes se organizaran para llevarlas a cabo.

Es así como nacen desde los distintos quintos grados diversas inquietudes e intereses en torno a problemáticas que desde su propia mirada consideraban que debían abordar para llegar a una posible solución de las mismas.

Las acciones colectivas descriptas a continuación fueron producto del proceso llevado a cabo con los niñ@s de quinto grado en los distintos talleres de los lunes. En este espacio se permitió el pensamiento reflexivo y el aprender desde la experiencia de cada uno y de la vivencia compartida, de esta manera fue posible construir nuevas representaciones en conjunto entorno a qué entendían los niñ@s por participación y principalmente, por su participación. Como mencionamos en el capítulo 3, los niñ@s desnaturalizaron su concepción de participación relacionada al juego, a la diversión, logrando una aprehensión y ejercicio de una participación protagónica, que junto con el otro, con su par y con el adulto pueda transformar su barrio, su escuela, su plaza, su club, o bien informarse de lo que pasa alrededor a su realidad.

Desde el quinto “A”, la preocupación por los precios del kiosco de la escuela, era su problema a solucionar, los niñ@s expresaban que eran muy altos en



comparación a los de los kioscos de sus barrios. Propusieron investigar si estaban en lo cierto, para ello, anotaron los productos que se vendían y consumían diariamente en la escuela y los compararon con los precios de los comercios que frecuentaban diariamente en sus barrios. Entre

APRENDIENDO A PARTICIPAR PARTICIPANDO

todos, realizamos una nota al equipo directivo¹¹⁶ comentando dicha situación y es así como fue que se logró bajar los precios en el kiosco de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield.

DR. Dalmacio Velez Sarsfield.		11 de Noviembre 2013
		Unquillo
Sra. Directora:		
MARIA SILVIA ESCUDEAO		
S / D		
Nos dirigimos a usted para solicitar bajar los precios del kiosco de la escuela. Nos hemos organizado para realizar una pequeña investigación en la cual, consistio en comparar los precios de los lugares en donde compramos todos los días, es decir, nuestro barrio y nuestra escuela.		
Como resultado, hemos observado que hay productos más caros en la escuela que en el barrio.		
Ademas realizamos algunas propuestas para que nuestro kiosco siga creciendo..		
Realizamos un kiosco saludable en donde se vendan ensalada de fruta, agua mineral, cereales, etc.		
Realizar menús para los chicos que no concurren al paicor.		
Realizar ofertas Eje: Agua mineral y una fruta. La saludamos		
Atte 5º. Aº		
Recibido: 11-11-13		
9:45hs.		
		
LAPIANA CLAUDIA VICEDIRECTORA		

¹¹⁶ Para ver la nota completa remitirse al DC Anexo Carpeta: "Talleres"

Los niñ@s de quinto grado “B” decidieron realizar una acción solidaria para el Hospital Infantil de la provincia de Córdoba. La campaña consistió en juntar tapitas de gaseosas. Los alumnos se turnaron para pasar grado por grado a recolectar las mismas en las cajas que ellos mismos habían realizado. Se comprometieron en cuidarlas y que cuando se haya llenado las guardaran en el armario del grado. Uno de los



papás de los niñ@s nos ayudó a conseguir los afiches de difusión, los cuales complementaron los ya realizados por los niñ@s. Otro de los papás se ofreció para acompañarlos a llevar el total de tapitas recolectadas por toda la institución escuela. Por último, nos parece importante mencionar que fueron ellos los que decidieron premiar con una torta hecha por una de las mamás, al grado que más tapitas recolectará, ésta fue una forma de incentivar a los niñ@s de la escuela a comprometerse aún más con la campaña solidaria.

Los niñ@s de quinto grado “C” mostraron su preocupación por refaccionar los baños de la escuela, decían que las puertas de ambos baños se encontraban descuidadas por los propios niñ@s de toda la escuela al rayarlos. Propusieron como solución recaudar fondos realizando una feria americana para comprar pintura y poder repararlos. Realizamos una nota a la municipalidad de Unquillo, para solicitar autorización para poder llevar a cabo la feria en una de las plazas más cercanas a la escuela, una vez obtenido el permiso, comenzamos a juntar ropa, libros, zapatillas,



etc. Se organizaron para pasar por grado recordando y recolectando lo necesario para el día de la feria. Dos familiares de los niñ@s se comprometieron a prestarnos

tablones y los comercios del barrio nos dieron cajas para guardar la ropa. Los niñ@s se encargaron de ordenarla y de ponerle los precios, ellos mismos atendían a los vecinos que se acercaban.

“(...) pintar las puertas de los baños y de las aulas (...)” (Niñ@ de quinto grado 2013).

“(...) los baños están sucios y mal cuidados (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) hacer una feria de ropa en la escuela (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

“(...) hacer una mesa dulce para ir comprando tachos de basura para los baños (...)” (Niñ@ de quinto grado: 2013).

Los niñ@s no sólo fueron internalizando los distintos valores que hace que la Mutual Escolar funcione como sistema democrático y participativo, sino que comenzaron a visualizar y a entender la importancia del diálogo, el lograr consenso, el respetar al otro que piensa y opina distinto, y cómo el trabajo en grupo es fundamental para la participación protagónica, ya que uno aprende a ser responsable del rol que cumple dentro del mismo junto con el otro para poder transformar su realidad. Podemos decir que los niñ@s de quinto grado de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield han logrado ejercer su participación protagónica en torno a los problemas que les afectaba en su comunidad educativa, identificando, informándose, consensuando las alternativas de satisfacción de las mismas, mientras que los adultos del establecimiento educativo como los docentes de cada grado y el equipo directivo, acompañaron este proceso de aprendizaje. Es así, que se refleja, desde los aportes de HART, R. (1993) el séptimo escalón de su escalera de participación ya que es un proceso iniciado y dirigido por los niñ@s en donde los adultos tienen como función orientar el proceso de participación.

Retomando los aportes de PIOTTI, M. L. & LATTANZI, L. (2011) en cuanto al paradigma de **Promoción del Protagonismo Integral de la Infancia**, se

refleja en la puesta en práctica de la Mutual Escolar de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield la función de los adultos de acompañar este proceso de promover la organización y movilización de los niñ@s, acompañando, orientando, respetando sus decisiones, y no imponiendo las suyas.

Paralelamente a estas acciones colectivas descritas, nos pareció de gran importancia para los niñ@s que observen cómo otros niñ@s ponían en práctica esos derechos de organización y participación, que veníamos conociendo día a día en los talleres, por tal motivo le propusimos participar de una jornada estudiantil de Mutualismo Escolar organizada por UICE, en donde la idea y objetivo de la misma era el intercambio de experiencias entre las distintas escuelas de la provincia de Córdoba y alrededores. Dicho encuentro se realizó el día 27 de noviembre del año 2013 llevada a cabo en la localidad de Bialet Massé. Para su presentación los niñ@s de la escuela de Unquillo, prepararon un discurso donde expresaron el camino que por entonces estaban transitando para poder construir su Mutual Escolar¹¹⁷.

“(…) Todos los lunes tenemos un taller en el que participan los tres quintos: “A”; “B”; “C”, que lo dictan las estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, escuela de Trabajo Social. En estas horas conocimos los derechos de los niñ@s, nos enseñaron las pautas de la Mutual Escolar, para mejorar la escuela. Nos explicaron que es la Mutual Escolar y para que se usa. Votamos el nombre de la Mutual, el logo, el nombre de la lista y votamos los cargos. Cuando empezaron a venir nos enseñaron con juegos. Nos mostraban con videos relacionados con la Mutual Escolar. Hacíamos carteles y afiches para que los chicos colaboren con las propuestas de la Mutual Escolar. También hacíamos actividades y juegos al aire libre (...)” (Niñ@s de quinto grado de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield: 2013).

¹¹⁷ Para ver el discurso remitirse al CD Anexo Carpeta: “Talleres”

4.3.3 PRIMERO PASOS HACIA LA MUTUAL ESCOLAR DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD

El juego cooperativo, las técnicas participativas y el trabajo en equipo implementados en los talleres de los lunes, fueron herramientas de aprendizajes y de socialización que permitieron la puesta en práctica de la *Participación Protagónica de los Niñ@s* de quinto grado. Fue en este espacio donde desarrollamos distintas actividades que posibilitaron la construcción del espacio democrático, que es la Mutual Escolar. Dichas actividades fueron focalizadas en informar y conocer qué es una Mutual Escolar, sus funciones y objetivos.

Como desde el inicio venimos sosteniendo la importancia del adulto en acompañar y orientar al niñ@, en poder potenciar sus capacidades de reflexión, nos pareció pertinente que este grupo etario conozca los objetivos, funciones y funcionamiento de la Mutual Escolar. Para ello fue que realizamos una charla informativa dictada por un representante de UICE. Las familias fueron invitadas por medio de afiches colocados en lugares concurridos por los adultos, a través de un comunicado expresado en el cuaderno de comunicaciones de cada niñ@ y por volantes que entregábamos personalmente en los horarios de entrada o salida del niñ@ a la institución escuela, aprovechando el momento para entablar un diálogo con las personas e informales acerca de nuestra intervención con los niñ@s de la escuela y sobre todo, de qué se trataba la Mutual Escolar. Retomando los aportes de SAURI, G. & MÁRQUEZ, A. (2005) acerca de una *Participación Protagónica de los Niñ@s* entorno a estar informado para lograr una acción transformadora, es que los niñ@s también fueron invitados a esta charla informativa sobre la Mutual Escolar. Su concurrencia fue a través de delegados de grados. Consideramos entonces así que el proceso de elección del mismo fue una estrategia para comenzar a ejercer su participación protagónica y construir mecanismos de representación entre ellos.

Para fortalecer el proceso y poder cumplir con los objetivos que nos propusimos para ejercer el pleno derecho a la *Participación Protagónica de los Niñ@s* de la escuela primaria, el día 09 de diciembre de 2013 se crea la Mutual Escolar en la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield por medio de la *Asamblea*

*Constitutiva*¹¹⁸. Se contó con la presencia de UICE, los docentes del establecimiento educativo, los alumnos a partir de cuarto grado de turno mañana y turno tarde y algunos familiares de los niños de la escuela. Realizamos la difusión invitando no sólo a los niños de la institución a la Asamblea, sino también a las familias y docentes, por medio de folletos, carteles y el cuaderno de comunicado de los niños, ya que, como venimos sosteniendo, los niños junto con los adultos pueden participar activamente dentro de su cotidianeidad sin condicionarse ni sustituirse.

Antes de la asamblea constitutiva era necesario contar con el logo, el nombre de la mutual y las listas con los niños que voluntariamente querían formar parte de la mutual escolar de su escuela. Así fue que fortaleciendo el trabajo grupal y cooperativo, se realizó el diseño del logo de la mutual escolar y la elección del nombre. Cada grupo de niños a través de un dibujo, debían reflejar y representar lo que entendieron por Mutual Escolar y, al mismo tiempo, respetar los siete colores que lo simbolizan (verde, azul, amarillo, naranja, celeste, violeta y rojo). La elección se realizó dentro de cada quinto grado, para que luego, todos los niños de la escuela votara entre los tres logos preseleccionados¹¹⁹.

De forma consensuada se realizó la conformación de las listas que compitieron para formar parte de los órganos de la Mutual Escolar; cabe mencionar que la idea era que no haya ganadores ni perdedores, sino que entre todos formaran parte del proceso hacia el pleno ejercicio del derecho a la participación protagónica. En cada una de las listas se definió que rol iba a asumir cada niño que de forma voluntaria accedió a participar. Se constituyeron, finalmente, dos listas “Los Niños Organizados por una Mutual”, representada por el color rojo y “Bichos Verdes” con el color verde, ambas integradas por niños de quinto grado turno mañana y turno tarde. La idea de que cada lista estuviera conformada por niños de todos los quintos grados independientemente del turno que asistiera a su jornada escolar surge de los mismos niños, haciendo alusión, en palabras de ellos, de que las necesidades e intereses entre turnos no es la misma, esto, a su vez, permite una comunicación fluida y cooperativa entre turnos. Una vez conformada cada lista, sus integrantes se

¹¹⁸ En la misma se estableció de manera consensuada entre docentes y alumnos que cada socio debía aportar una cuota social de cinco pesos.

¹¹⁹ Ver en CD Anexo Carpeta: “Talleres” la foto del logo ganador (2013).

reunieron para debatir y plantear sus propuestas¹²⁰. Fue en este momento en donde visualizamos cómo los niños se apropiaron de los conocimientos y valores de su participación protagónica. El paso siguiente fue la campaña de elección, en donde los niños integrantes de las listas pasaban por los demás grados a informar sobre las problemáticas que identificaron en su escuela y que proponían para solucionarlas, también en el horario de jornada extendida, siendo el momento en que los niños de ambos turnos se encontraban, realizaron afiches, carteles para promocionar su lista.

La votación se realizó el mismo día en que se formó la Asamblea Constitutiva de la Mutual Escolar, se invitó a la misma a todos los niños mayores de diez años, siendo así una de las condiciones para formar parte de dicha Asamblea. 108 fue la cantidad de niños que han participado. La lista ganadora fue la Roja¹²¹, sin embargo, sus integrantes decidieron invitar a formar parte de la misma a la Lista Verde.

El acto que dio nacimiento a la Mutual Escolar de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield se cerró con una obra de teatro organizada y actuada por los niños de quinto grado turno tarde, la cual hizo alusión a lo que ellos sintieron que aprendieron a lo largo de los talleres de los lunes, como ser el compañerismo, la solidaridad, el trabajar en grupo, escuchar al otro y sobretodo en que son personas con derechos y con derecho a problematizar su vida cotidiana y junto con el otro hacer un camino para transformarla.

4.4 EVALUACIÓN DE LOS TALLERES

Al finalizar nuestro recorrido teórico-práctico en el campo educativo en donde fuimos aprehendiendo junto con los niños que somos sujetos con derecho a opinar, a discernir y a actuar en nuestra sociedad, es que nos pareció importante mencionar algunas evaluaciones entorno a cómo nuestros sujetos de intervención

¹²⁰ La lista roja propuso entre otras cosas pintar los juegos del patio de afuera; arreglar el equipo de música; ampliar la biblioteca con libros; hacer un ropero con la ropa que sobro de la feria americana. Por su parte la lista verde propuso instalar una librería dentro de la escuela; que en la misma haya descuentos para los asociados; vender comida saludables y comida hecha por las familias para obtener recursos y lograr mantener la librería.

¹²¹ Dicha lista obtuvo el 55 de los votos, mientras que la otra obtuvo 48 votos, 3 votos fueron impugnados.

fueron apropiándose de su derecho a la participación protagónica a lo largo de los talleres de los lunes durante el año lectivo 2013.

El trabajo grupal fue tomando fuerza en este espacio de encuentro, en los inicios de los mismos se presentó como un obstáculo ya que los niñ@s se oponían a trabajar no sólo con el compañero que no era su amigo, sino también en formar grupos mixtos dentro del grado y con los niñ@s de los otros quintos, apareciendo expresiones como por ejemplo “(...) porque no seño son muy brutos (...)”¹²². Nos parece importante mencionar cómo se fue valorando la opinión del otro, ya que en los inicios de los talleres, la mayoría hablaban a la vez sin lograr un debate de ida y vuelta de ideas en pos de un mismo fin.

También notamos una resistencia al cambio de modalidad de clases por parte de los dos quintos de la mañana y no así en el quinto del turno tarde. Esto se debió a que el grupo del turno tarde ya vivenció la experiencia de la modalidad taller y el trabajo en grupo con practicantes de años anteriores de nuestra carrera de Trabajo Social.

Sin embargo, en los últimos talleres, observamos, que hubo predisposición para el trabajo colectivo, “(...) ¿quién quiere pasar? (...)” “(...) Votemos (...)”¹²³, al momento de pasar al frente a exponer, todos querían leer una oración de un cuento o se turnaban para escribir la producción final en el afiche. Esta predisposición, no sólo para el trabajo en grupo, sino también para realizar las actividades planificadas para cada taller facilitó nuestro que-hacer, consideramos que esto fue posible debido a que cada juego o tarea fue creada y planificada a partir de los propios intereses de los niñ@s. Por eso nos fueron importantes los primeros encuentros con ellos ya que estaban destinados a conocerlos (que nos gusta, que no nos gusta, que nos interesa, que nos molesta) y a que nos conozcan.

Este proceso favoreció e hizo posible la puesta en marcha de un trabajo más cooperativo e interactivo, impulsando cambios en el quehacer del niñ@, en donde se fue dando importancia a la comunicación, a la solidaridad, a las negociaciones, al respeto hacia el otro, etc. Es decir, fue un medio para construir un espacio definido

¹²² Frase rescatada de nuestro cuaderno de campo a través de registro de observaciones, como observador participante, año 2013.

¹²³ Frase rescatada de nuestro cuaderno de campo a través de registro de observaciones durante el año 2013.

por un saber- hacer colectivo. Y en definitiva, lo que hizo posible la construcción de la Mutual Escolar dentro de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, la cual brinda espacios reales de participación protagónica, ya que potencia en los niñ@s su autonomía, su postura crítica, la argumentación y a la resolución de situaciones en base a la toma de decisiones, prácticas que luego son utilizadas en otros espacios de la vida cotidiana de los niñ@s.

4.5 MUTUALISMO ESCOLAR: NUEVO DESAFÍO PARA EL TRABAJO SOCIAL

En el proceso llevado a cabo en la escuela primaria Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, en donde se nos presentaron desafíos, consideramos que se logró poner en práctica teorías y perspectivas sostenidas desde el inicio de esta tesina. El análisis de las distintas categorías conceptuales en relación a la ciudadanía, nos hizo comprender que el espacio educativo constituye un escenario clave para la construcción de una *Participación Protagónica de los Niñ@s*. Es en donde se debe fortalecer, siempre desde una perspectiva de derechos, la mirada puesta en el niñ@ como sujeto social, actor, crítico de su realidad; pero también, como espacio de socialización secundaria porque es en donde se tejen lazos y alianzas, para implementar y reforzar el trabajo en grupo logrando el diálogo y consenso entre sus pares y con los adultos.

La construcción de la Mutual Escolar es un espacio en donde, no sólo se garantiza sino que se pone en práctica el pleno ejercicio del derecho a la participación de los niñ@s ya que como espacio democrático actúan por medio de la palabra y resuelven por medio de la acción colectiva junto con los adultos. Es, justamente, en este espacio donde el Trabajo Social debe cumplir un rol activo brindando herramientas para que los niñ@s puedan reconocerse como actores ciudadanos, sociales y partícipes, y logren visualizar aquellas situaciones donde sus derechos se encuentren vulnerados. Esto le permitirá a los niñ@s no sólo realizar reflexiones y opiniones críticas sobre lo que sucede dentro de su cotidianeidad, reconocer cuáles son aquellas situaciones donde se les vulnera sus derechos, cuáles son los problemas que los afecta de manera directa o bien en forma indirecta, sino también que lo impulsan a ejercer de manera real y participativa sus derechos.

El Trabajo Social debe impulsar, desarrollar y crear espacios democráticos en donde se permita el pleno cumplimiento de los derechos, es por ello que

consideramos a la creación de la Mutual Escolar en el ámbito educativo, como un espacio para que los niñ@s no sólo puedan construir un juicio crítico sino también problematizar, junto con el otro, su realidad escolar o social. Reconociendo aquellas situaciones donde sus derechos sean vulnerados. Esto es posible al considerar a la escuela no sólo como trasmisora de conocimientos, ya que el saber, según FREIRE, P. (1970), se construye desde la experiencia.

Como mencionamos en el capítulo 1, el Trabajo Social, no sólo aborda las necesidades materiales sino que también las necesidades no materiales, por ello, posicionarnos desde sus necesidades, inquietudes y representaciones sociales que se construyen históricamente, el poder identificarlas y abordarlas permitirá al niñ@ lograr tener otras concepciones en torno a la participación protagónica y esto es un paso necesario para el fortalecimiento de espacios democráticos como es la Mutual Escolar.

Desde nuestra profesión debemos comenzar a impulsar el reconocimiento de los niñ@s como sujetos sociales de derecho como lo establece la Convención Internacional de los Derechos del Niñ@ y Adolescentes. Para lograr esta nueva concepción hacia los niñ@s implica poder intervenir también con los adultos, por ello, desde la institución educativa es esencial trabajar no sólo con los niñ@s sino también con las familias, docentes, equipo directivo y toda persona que forme parte de la comunidad educativa y que establezca relaciones cotidianas con los niñ@s.

Este tipo de intervención de Trabajo Social dentro de las instituciones educativas, y en toda intervención con niñ@, implica el poder superar la idea de protección y control del niñ@, como lo planteaba el viejo paradigma, hacia la puesta en práctica del paradigma que hace referencia al protagonismo de los niñ@s.

Es a raíz de este posicionamiento teórico, que consideramos a la Mutual Escolar como una forma de concretar la *Participación Protagónica de los Niñ@s*, actuando desde el paradigma de Educación Popular.

4.6 OBSTÁCULOS, LIMITACIONES Y FORTALEZAS

A medida de que nos fuimos insertando dentro de nuestro campo de intervención fuimos conociendo al ámbito de institución educativa en donde no sólo se establecen reglas y normativas acordes a lo establecido por el Ministerio de Educación provincial, sino que además se rige por tiempos institucionales, lo que

hizo que durante nuestro proceso, otras estrategias de intervención¹²⁴ planificadas acordes a la temática del derecho a la *Participación Protagónica de los Niñ@s* no pudieran ser puestas en práctica al no contar con viabilidad ni factibilidad institucional, jurídica ni política. Este proceso llevado a cabo hasta poder definir en conjunto con los niñ@s del quinto grado de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield nuestra estrategia de intervención, siempre teniendo en cuenta los intereses y necesidades que surgían dentro de los diferentes talleres realizados, nos hizo entender que cada institución cuenta con su propia dinámica, sus propios capitales, recursos y necesidades. Es justamente en este campo de lucha, en los términos de BOURDIEU, P. (1997) que pudimos visualizar cómo se ponen en juego no sólo los recursos y capitales que tienen cada uno de los sujetos sino también que es un espacio de negociaciones.

En cuanto a los docentes de la institución, contamos sólo con el apoyo de uno de ellos para la conformación de la Mutual Escolar, sí bien en cada momento acompañaron y fueron predispuestos a todas nuestras actividades que proponíamos realizar en los talleres, se evidencia un temor hacia lo nuevo por parte de estos actores de la escuela.

El haber asistido una vez a la semana a la institución para poder abordar la temática y caminar juntos hacia la construcción de la Mutual Escolar, sentimos que fue necesario poder asistir y estar con los sujetos un tiempo más prolongado, ya que hay procesos que no tuvieron continuidad, como por ejemplo, si se asigna una tarea para la semana próxima como juntarse entre los grados para debatir las propuestas de las listas, produjo el no cumplimiento de los objetivos propuestos.

Los tiempos institucionales, impidieron una comunicación fluida, en muchas ocasiones, nos comunicábamos por teléfono con la institución escuela para consultar alguna duda, solicitar el cañón o transmitir alguna información y como el equipo directivo o las docentes estaban muy atareadas, nos decían que llamemos más tarde y al no contar con tiempo por nuestras cuestiones laborales, para poder realizar una próxima llamada, se nos hacía muy difícil lograr comunicarnos.

Como hemos sostenido desde el inicio de esta tesina, se apostó a un trabajo colectivo e interrelacional entre niñ@s y adultos, por lo que fue necesario trabajar

¹²⁴ Remitirse al pie de página 105.

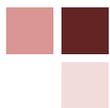
también con esos sujetos sociales (familias, docentes y equipo directivo) que forman parte de la comunidad educativa de dicho establecimiento. Sin embargo, los tiempos académicos nos imposibilitaron en querer abordar en profundidad dicha temática con los adultos. Por lo que fue a través de encuestas a las familias, charla-informativa dentro de la institución escuela dictada por UICE a toda la comunidad educativa y afiches informativos, las herramientas que utilizamos para que todos tengan acceso al conocimiento de lo que es una Mutual Escolar, con el objetivo de que se sumen a esta propuesta y que desde su saber- hacer puedan orientar y guiar al niñ@ en ese camino de construcción de aprendizajes, de su identidad individual y colectiva, en ese camino de empoderamiento de ser sujetos de derechos, actores, partícipes de su realidad, en definitiva, en el fortalecimiento y (re)conocimiento de la *Participación Protagónica de los Niñ@s*.

Por último, concluimos que a pesar de todo obstáculo, no bajamos los brazos, y seguimos apostando a nuestra estrategia de intervención, realizando los talleres todos los lunes, planificándolos sin tener conocimiento de juegos cooperativos de aprendizaje, dedicando tiempo para la búsqueda de materiales y realización de los mismos. Palabras como “(...) *que vamos a jugar hoy seño (...)*”, “(...) *tenemos que pasar por los grados para contarles lo que estamos haciendo (...)*” que los niñ@s nos transmitían todos los lunes, fueron también un disparador más que nos alentó y motivo seguir en este proceso de aprendizaje mutuo.

4.7 REFLEXIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO

Al ser la institución escuela un espacio de socialización secundaria en donde el niñ@ va construyendo e incorporando distintos lazos de solidaridad y en donde además va adquiriendo distintas herramientas teóricas, prácticas y metodologías, que le permitirán problematizar su realidad desde una mirada crítica, es que es una institución en donde es posible construir junto con el otro una ciudadanía participativa. Es decir, posicionándonos desde la perspectiva de AQUÍN, N. (2003) en la escuela es posible construir una ciudadanía que permita a los sujetos movilizarse en torno a su cotidianeidad, en donde se forje un aprendizaje de derechos y responsabilidades dentro de su contexto, en donde se van adquiriendo y potenciando su capacidad participativa y la aprehensión de prácticas solidarias, la comprensión de las cuestiones políticas y sociales.

En este espacio de aprendizajes mutuo entre niñ@s y adultos, todavía se visualizan prácticas acordes al viejo paradigma de control social, de esta manera se obstaculiza el derecho a la *Participación Protagónica de los Niñ@s*. Es por ello necesario crear mecanismos democráticos e institucionalizados en donde por medio de la experiencia vivida, como se plantea desde la Educación Popular de FREIRE, P. (1970) se internalice el compromiso, la solidaridad y la responsabilidad, pero también la transformación de su propia realidad educativa y cotidiana. La Mutual Escolar, es justamente una herramienta pedagógica que le trasmite al niñ@ conocimientos cooperativos, principios y valores, el trabajo en equipo, entre otras, que hacen que ese niñ@ tenga una mirada comprometida y crítica de su realidad escolar.



CONCLUSIÓN

Hoy al mismo tiempo que se avanza en la promoción de los derechos del niñ@ se sigue controlando y vulnerando, en la práctica, ese reconocimiento de los niñ@s como ciudadanos activos, como agentes sociales que son parte y que tienen también el derechos de transformar por medio de su voz y su actuar esa realidad, su realidad.

Es indispensable la reflexión crítica en torno a los modos de vinculación entre adulto-niñ@, necesitamos desprendernos de esa mirada adulto-céntrica en donde somos los adultos quienes deciden dónde, cómo y cuándo los niñ@s pueden ejercer sus derechos. Para poder construir un nuevo modo de relación es necesario la participación protagónica de todos los agentes sociales de la comunidad.

No se trata sólo de (re) conocerlos como sujetos de derechos sino de propiciarles un espacio, en la familia, en la escuela, en el barrio y en todos aquellos lugares donde van desarrollando su identidad tanto individual como colectiva, para lograr esa pertenencia hacia un lugar.

No estamos proponiendo un nuevo espacio de separación entre adultos y niñ@s sino de un trabajo en conjunto, interrelacional, donde no haya sustituciones en torno a las responsabilidades, acciones y decisiones. No hablamos sólo de adultos protagonistas sino también de niñ@s protagonistas. Para ello tiene que haber una conciencia colectiva, para juntos modificar o tratar de modificar la mirada que se tiene del niñ@ desde el Paradigma del Control Social en donde se lo consideraba como objeto a cuidar y a proteger. Es desde esta nueva perspectiva que se le va a permitir a ese sujeto social salir de la invisibilidad impuesta por el “más grande”, imposición naturalizada no sólo por el adulto sino también por el niñ@, siendo una cultura que se le va transmitiendo en todos sus ámbitos de socialización.

Sí como adultos, en nuestras acciones, somos capaces de establecer rupturas con ese viejo paradigma de control social podremos contribuir al fortalecimiento de una relación horizontal con ese otro, con ese diferente, que consideramos “menores” e “incapaces”.

Es por eso que creemos que a través de la promoción del espacio pedagógico de la Mutual Escolar cumplimos con nuestros objetivos planteados al abrir un

espacio democrático en el ámbito escolar donde los niñ@s comiencen a ser escuchados, ser partícipe activos de su realidad y a problematizarla, para lograr junto con el adulto modificarla siempre teniendo en cuenta los intereses de ambos sujetos sociales.

Los talleres de los lunes, llevados a cabo durante el año lectivo 2013 fueron el espacio que generó el desarrollo colectivo de reflexión y debate en torno a aquellas representaciones y prácticas que obstaculizaban el goce de derecho a la participación en el ámbito escolar. Fue en esta modalidad de clases donde los niñ@s problematizaron que los precios del kiosco eran más caros que los de su barrio, que era necesario para ellos pintar y limpiar los baños del establecimiento, y donde se aunaron para desarrollar una acción solidaria. Creemos que los niñ@s de quinto grado de la escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield han ejercitado una ciudadanía en pos de transformar su realidad cotidiana, respetando, escuchando y organizándose junto con el otro.

Cabe mencionar que la institución escuela es esencial en este desarrollo del niñ@ como persona ciudadana, logrando, desde la perspectiva de la Educación Popular propuesta por FREIRE, P. (1970), que el niñ@ por medio de la experiencia compartida pueda no sólo incorporar como aprendizaje los valores democráticos sino ponerlos en práctica. Porque entendemos que la escuela no sólo debe transmitir información y conocimiento (sí bien es importante el estar informado para ejercer una participación protagónica) sino que debe generar aprendizajes que muevan acciones transformativas a través de la problematización de sus necesidades y realizando decisiones colectivas en pos de un mismo fin.

Desde el Trabajo Social, se aporta a la construcción de la ciudadanía en los niñ@s, para lo cual trabajar desde las representaciones sociales que uno trae desde sus trayectorias de vida, el poder ampliarlas y modificarlas, para mirar más allá de sus aprendizajes cotidianos, es un paso previo y esencial para la aprehensión y empoderamiento de ser niñ@ como sujeto de derecho y agente social. Actores que tienen la capacidad de comprender y transformar, de reflexionar y debatir. Para que se pueda construir en conjunto la horizontalidad en todas aquellas decisiones que incumben a toda la comunidad educativa, y con eso hacemos mención también a los niñ@s, es importante como punto disparador no sólo dar a conocer sino trabajar desde el nuevo **Promoción del Protagonismo Integral de la Infancia**, que

reconoce a los niñ@s como actores sociales promoviendo en ellos esa ciudadanía activa, participativa y protagónica a la que hacemos hecho mención a lo largo de nuestro desarrollo de tesina. Como futuras profesionales apostamos a que se reconozca que la edad no es un condicionante para alzar la voz en pos de participar activamente dentro de su cotidianeidad, es decir, todos sin importar la edad son ciudadanos con los mismos derechos, porque la vida la vivimos todos, y todos tenemos el derecho, obligación y responsabilidad de actuar en ella cuando nos perjudica o vulnera en nuestros derechos.

Promover ese apoderamiento de derechos y reconocimientos para que puedan ponerse en práctica a través del espacio democrático de la Mutual Escolar, permitirá al niñ@ aprender a trabajar en equipo, aprender valores como la solidaridad, la ayuda mutua, el compromiso, entre tantos otros que hacen y forman a la ciudadanía fortaleciendo su participación protagónica.

Reconocemos que este tipo de intervención, dentro de una institución escuela que tiene sus normas y regularidades, que tiene una cultura institucional en donde están instalados modos de hacer, está sujeto a los distintos movimientos que la institución atraviesa. Por lo que adaptarse a los cambios, encontrar la viabilidad a las distintas estrategias que fuimos planteando, detectar obstáculos como factores facilitadores, rescatar la percepción de los sujetos con los cuales trabajamos, fue un largo proceso de negociaciones, no sólo con los directivos de la institución escuela sino también con todos los sujetos de ese campo de intervención. Fuimos construyendo, modificando y reconstruyendo constantemente nuestro quehacer profesional.

Nuestro desafío como futuras profesionales, en torno a esta práctica de intervención, no fue sólo poder materializar en un espacio educativo concreto el ejercicio del derecho de los niñ@s a su participación protagónica, sino también el poder brindar una herramienta de insumo a nuestra profesión para la promoción de los derechos de los niñ@s en el ámbito escolar.

Para lograr el sostenimiento de este nuevo espacio dentro de la institución escuela Dr. Dalmacio Vélez Sársfield, de manera efectiva y duradera, creemos necesario que toda la comunidad educativa, se vaya interiorizando e informando continuamente sobre los avances legislativos, no sólo sobre aquellos que tengan que ver con los derechos del niñ@ sino también sobre el mutualismo escolar, sus

normativas, funciones, objetivos, actores, etc. Creemos, además, que el compromiso y la responsabilidad de todos los sujetos sociales del sistema educativo son pilares fundamentales para la continuidad de la Mutual Escolar Dr. Dalmacio Vélez Sársfield.

Por último, y no menos importante, queremos transmitir nuestros aprendizajes a lo largo de este proceso de práctica pre-profesional. El poder cuestionar y posicionarnos en torno a cómo concebir la escuela y a los paradigmas sobre la niñez existentes fue un desafío como futuras profesionales. Lograr cuestionar nuestras representaciones acerca de los niñ@s de hoy y construir una perspectiva teórica para poder ponerla en práctica fue muy importante para continuar debatiendo y promoviendo que los niñ@s son sujetos de derechos y también, por lo tanto, ciudadanos y partícipes de su realidad.

A lo largo de toda nuestra carrera nos han inculcado el trabajo en equipo, este factor, a nuestro entender, es la base de la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad, por lo que, el aprender a trabajar en grupo, e implementarlo y fortalecerlo, día a día, dentro de nuestro campo de intervención fue primordial para lograr con éxito la construcción de la Mutual Escolar de la escuela. El tener en cuenta los intereses y necesidades de nuestros sujetos de intervención, a la hora de diseñar y planificar nuestra estrategia de intervención, también fue todo un aprendizaje a lo largo de este proceso.

Como grupo de tesis, reflexionamos que en la educación de nuestro país hay transformaciones legislativas que afirman y promueven la participación de toda la comunidad educativa, siendo un avance para el reconocimiento por parte de los adultos de la *Participación Protagónica de los Niñ@s*. A pesar de ello, nos interrogamos, por qué frente a esta realidad cambiante donde se acepta y se reconoce al niñ@ como sujeto activo y social, este espacio de Mutual Escolar, todavía hoy, en nuestro país, no cuenta con su difusión y conocimiento necesario para ponerlo en práctica en todos los establecimientos educativos, siendo un aporte primordial, en donde el niñ@ puede alzar su voz y ser escuchado.



ABREVIATURAS Y SIGLAS

Art.	Artículo
Cap.	Capítulo
Inc.	Inciso
UICE	Unión Internacional del Cooperativismo y Mutualismo Escolar.
FEMUCOR	Federación Provincial de Mutualidades de Córdoba
PEI	Proyecto Educativo Institucional de Unquillo año 2013.
EPAE	Equipo Profesional de Apoyo Escolar de Unquillo.

Las palabras o frases que se encuentran en *cursiva* hacen referencia a citas textuales de los diferentes autores rescatados para fundamentar dicha tesina.

Las palabras o frases que se encuentran en **negrita** aluden a los distintos paradigmas que definieron a la niñez a lo largo de la historia.

La frase que se encuentra en **negrita y cursiva** es el tema central de nuestro trabajo de tesis final.



BIBLIOGRAFÍA

➤ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEMER, E & CANTOS, R. & MARTÍNEZ. M. (2003). *“De la Participación al Protagonismo Infantil. Propuestas para la acción”*. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid, España.
- AQUÍN, N. (2003). *“Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. Capítulo: En torno a la ciudadanía”*. Ed. Espacio. Buenos Aires.
- APUD, A. (2005). *“Participación Infantil”*. Enrédate con UNICEF. Formación del Profesorado.
- ARIÉS, P. (1960). *“La infancia y la vida familiar en el antiguo régimen”*. Plon. Francia.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1966). *“La construcción social de la realidad”*. Amorrortu. Buenos Aires.
- BIANCHI BUSTOS, M. (s/f). *“Argentina: La educación desde los '90 a la actualidad”*.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1995). *“Respuestas por una antropología reflexiva”*. Grijalbo. México.
- BOURDIEU, P. (1997). *“Razones prácticas (Sobre la teoría de la acción)”*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2008) *“Los ritos de institución y la fuerza de la representación”*, en: *“¿Qué significa hablar?”*. Akal. SA. España. Pág. 78 a 95.
- BUSTELO, E. & MINUJIN, A. (1998). *“Todos entran: propuestas para sociedades incluyentes”*. UNICEF/Grupo Santillán. Pág. 250-245.
- CASAS, F. (2006) *“Infancia y representaciones sociales”*, en *“Política y Sociedad”*(s/f).
- CASSINARI, M. (2005). *“Repensando al Pobre. Ideario, prácticas y mecanismos de control social hacia los menores de edad pobres, desde las Reformas Borbónicas hasta la creación de la Sociedad de Beneficencia”*. X Jornadas interescuelas- Departamento de historia. Rosario. Santa Fe.

- CASTRO MORALES, J. & CUSSIÁNOVICH, A. & TEJEDA, L. & VALENCIA COROMINAS, J. & FIGUEROA, E. (COORDINADORA) (2005) *“Balance a los veinte años de la Convención. Participación de los niños y niñas”*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. Lima, Perú.
- CASULLO, A. & FUNES, E. & HIRSCHMANN, P. & RASNOSKY, J. & SCHUSTER, F. (1998). *“Formación Ética y Ciudadana. Los Derechos Humanos, la vida democrática y la sociedad justa”*. Santillana S.A. Buenos Aires.
- CERVINI, M.A & CUNZOLO, V. (2012) *“Por el bien de los niños/as”* Entre la ley, los discursos y las prácticas en la intervención con Niñas, Niños y Adolescentes. Revista Margen N° 67. Diciembre 2012
- CORONA, Y. & QUINTEROS, G. & MORFÍN, M. (2003). *“El juego de la existencia. ¿Cómo participamos?”*. Versión modificada de la ponencia para el diplomado de cultura infantil, Alas y Raíces a los niños. CONACULTA.
- COREA, C. & LEWKOWICZ, I. (1999). *“¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez”*, en *“El niño y la niña de hoy. Las infancias en contexto”*, apunte cátedra El sujeto Psicosocial y el Desarrollo Humano (2014). UNC.
- CUSSIÁNOVICH, A. (1995). *“Elementos para una reflexión sobre Protagonismo Infantil”*, en CIPRODENI (1996) *“Protagonismo Infantil y la Nueva Infancia”*. Revista Lo Derecho y lo Torcido.
- CUSSIÁNOVICH, A. (1995). *“Psicología desde los Jant. Adolescencia en nuestra sociedad. Aportes y límites de la teoría psicológica”*. INJEFANT. Lima, Perú.
- CUSSIÁNOVICH, A. (s/f). *“Participación Ciudadana de la Infancia desde el Paradigma del Protagonismo”*, en II Congreso Mundial de Infancia Adolescencia *“Ciudadanía desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos”*.
- CUSTO, E. (2003). *“Ciudadanía e intervención grupal: un espacio y un tiempo de significaciones en el campo profesional”*, en AQUÍN, N. (COMP.) *“Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social”*. Ed. Espacio. Buenos Aires. Pág. 101-112.

- DE MIGUEL MARTÍNEZ, D. & BRETONES HERNÁNDEZ, X. (2003). *“Confancia: Con Voz. 6 años de trabajo sobre Participación Infantil en Organizaciones Juveniles”*. Consejo de la Juventud de España. Madrid.
- DELVAL, J. (1994). *“El desarrollo Humano”*. Cap. 11 y 13. Siglo XXI. España.
- DUSCHATZKY, S. & REDONDO, P. (2013). *“El plan social educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa”*, en apunte de cátedra Educación y Políticas Públicas. UNC.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1993) *“Las tres economías políticas del Estado del Bienestar. La desmercantilización en la política social y El Estado del Bienestar como sistema de estratificación”* (Págs. 25-99), en ESPING-ANDERSEN, G. *“Los tres mundos del Estado del Bienestar”*; Ediciones Alfons el Magnánim- IVEI; Valencia pp.18
- ESQUIVEL, J. (2000). *“Iglesia Católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones entre la elite eclesiástica Argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica”*, en publicación: informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales. Programa Regional de Becas CLACSO. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *“Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”*. Paidós. Buenos Aires.
- FILMUS, D. (1997). *“La Descentralización Educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”*. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana. (1997 Nov. 3-5: San José).-CLAD. Países Bajos. Gobierno Nacional; Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Costa Rica. Ministerio de Educación Pública.
- FRASER, N. (1991). *“Las luchas por las Necesidades”*, en *“Debate Feministas”*, año 2. Vol. 3. México.
- FRASER, N. (1997). *“Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post socialista”*. Siglo del Hombre Editores/ Universidad de los Andes. Santa Fe de Bogotá.

- FRIGERIO, G. & POGGI, M. (1992). *“Las instituciones educativas. Cara y ceca”*. Troquel. Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1970). *“Pedagogía del oprimido”*. Río de Janeiro.
- FREIRE, P. (1990). *“La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. El proceso de alfabetización política”*. Paidós. Barcelona.
- GAITÁN, A. (1998). *“Protagonismo Infantil”*, en *“la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del niño: Visiones y perspectivas”*. Actas del Seminario. NICEF. Bogotá.
- GARCÍA SALORD, S. (1986). *“La especificidad del Trabajo Social”* ENTS-UNAM. México.
- GONZÁLEZ, C. & NUCCI, N. & CROSETTO, R. & SOLDEVILA, A. & ORTOLANIS, E. (1999). *“Necesidades y Satisfactores en el análisis del espacio social familiar”*. N° de proyecto: 05/D186. SECyT. UNC. Córdoba.
- HART, R. (1993). *“La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica”*. Ed. Nueva Gente. Bogotá, Colombia.
- HERRERA, M. E. (1999). *“Fracaso escolar, códigos y disciplinas: una aproximación etnográfica”*. Tesis de grado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso.
- JELIN, E. (1987). *“Familia y Unidad doméstica: Mundo público y vida privada”*. CEDES. Buenos Aires.
- JELIN, E. (1989). *“Los movimientos sociales en la argentina contemporánea. Una introducción a su estudio”*, en JELIN, E. *“Los nuevos movimientos sociales”*. CEAL. Pág. 13-40. Buenos Aires.
- KAMINSKY, G. (1994). *“Dispositivos Institucionales. Nueva Visión”* en apunte cátedra Teoría, Espacio y Estrategia de Intervención Institucional IV (2012). UNC.
- LADIZESKY, M. (2010). *“Educación popular y construcción colectiva de conocimientos: algunos aprendizajes teórico metodológicos a la luz de una investigación participativa realizada con los jugadores de fútbol de las divisiones inferiores del Club Atlético Nueva Chicago”*. Tercer Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural “Enfoques, prácticas y perspectivas en Animación

Sociocultural". Organizado por Nodo Argentina de la Red Internacional de Animación RIA. Buenos Aires, los días 8 al 10 de octubre del año 2010.

- LANSDOWN, G (1998). “*La creación de escuelas centradas en el niño*”, en *La Participación de Niño y Adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas*. Actas de seminario. UNICEF. Bogotá. Pp. 59-69.
- LEANDRI, R. (2000). “*La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina 1852-1900*”. Escuela de Estudios Hispano-Americanos, CSIC. Sevilla.
- LIEBEL, M. (1995). “*La presencia del Protagonismo Infantil en América Latina: Protagonismo Infantil y la Nueva Infancia*”, en resumen de la Ponencia en el III Seminario Pedagógico durante el IV Encuentro Latinoamericano y del Caribe de los Niños y Adolescentes Trabajadores. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia.
- LINARES, C. (2000). “*La Participación: ¿Solución o Problema? La participación social, su definición y manifestaciones como proceso. El concepto de participación. Análisis de sus diferentes tendencias*”. Centro de Investigación y desarrollo de la cultura cubana "Juan Marinello". La Habana.
- LÓPEZ NOREÑA, L. (2011). “*Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*”. Capítulo IV: “*Antecedentes de la pedagogía crítica: los precursores de la Escuela Nueva*”. Colombia.
- MACHINANDIARENA, A.P. (2011). “*De cómo surgió la Infancia y los niños/as perdieron su autonomía. El control Social de la Infancia*”, en ficha cátedra del Seminario de Trabajo Social con niños y adolescentes.
- MARSHALL, T. (1950). “*Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press (Ed. Castellano, 1998, *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza).
- PALACIOS, J. (1999). “*La cuestión escolar*”. Colección Fontamara. México.
- PAROLA, R. (s/f). “*Acción colectiva e intervención profesional. Consideraciones teóricas- metodológicas a propósito Del Trabajo Social comunitario*”, en Boletín electrónico Surá N° 59. Junio 2001.

- PICHARDO MUÑIZ, A. (s/f). “*Evaluación del impacto social. El valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*”, en apunte de cátedra Planificación Social y Estratégica (2009). UNC.
- PIOTTI, M. & LATTANZI, L. (2007). “*El paradigma del Protagonismo Infantil. Perfil del Trabajador Social*”. Ponencia presentada y publicada en CD en el XIV Congreso Nacional de Trabajo Social. Mendoza.
- PIOTTI, M. (2010). “*Los tres paradigmas sobre la infancia adolescencia*”, en apunte del Seminario Trabajo Social con Niños y Adolescentes. UNC.
- PIOTTI, M. & LATTANZI, L. (2011). “*Paradigma de la promoción del protagonismo integral de la infancia. Plenitud de los derechos del niño*”, en apunte de Seminario Trabajo Social con Niños y Adolescentes. UNC.
- PITLUK, L. & EPSZTEIN, S. (1991). “*Aula-taller en jardín de infantes*”. Troquel Educación. Argentina.
- PUIGRÓSS, A. (1996). “*Los chicos se quedan en la escuela pero desertan del aprendizaje*”, en Revista Novedades Educativas, Buenos Aires, N° 85.
- QVORTRUP, J. (1994) “*Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños*”, en *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90, Seminario Europeo, Ministerio de Asuntos Sociales*”, en PAVEZ SOTO, I. (2012). “*Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actor*”.
- SAURI, G. & MÁRQUEZ, A. (2005). “*La participación infantil: un derecho por ejercer*”, en Corona, Y. & Del Rio, N. “*Antología del Diplomado Derecho de la Infancia en Riesgo*”. Valencia, España .Universidad de Valencia.
- SIRVENT, M. (1999). “*Cultura popular y participación social*”. MIÑO Dávila Editores. Buenos Aires. Necesidades y representaciones sociales. Pág. 101 al 140.
- SCHLEMENSON, A. (1993). “*Dimensiones relevantes para el análisis organizacional*”. Paidós. Buenos Aires.
- ROSANVALLON, P. (1995). “*La nueva cuestión social*”. MANANTIAL. Buenos Aires.
- ROTONDI, G. (2011). “*Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*”. Ed. Espartaco. Córdoba Capital.

- TEDESCO, J.C. (2003). “*La educación como clave para el desarrollo nacional*”, en La Nación, Sección 7 (Enfoques), 25/05/2003. Pág.7.
- TENTI FANFANI, E. (2007). “*La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*”. Siglo XXI, Buenos Aires.
- TIRAMINTI, G. (2004). “*La trama de la desigualdad educativa*”. Capítulo 4: Una nueva cartografía de sentidos para la escuela, en “*torno de los sentidos*”. Manantial.
- UICE (2013). “*Cooperativismo y Mutualismo Escolar*”. Documento de Apoyo para docentes. Edición. FEMUCOR, Asociación Mutual Carlos Mujica, Asociación Mutual Hércules, AMCeSIS, Asociación Mutual 22 de septiembre, Asociación Mutual del Ministerio de Acción Social, AMCAJ, Mutual de asociados del Club Deportivo Argentino, ama, AMUTEDYC, Asociación Mutualista del docente de Córdoba. Córdoba Capital.
- UNICEF (2006). “*Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. Guía práctica para su aplicación*”. Editora de colores S. A. Santo Domingo.

➤ LEYES

- Constitución Nacional.
- Constitución de la provincia de Córdoba.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes. (1989).
- Ley 26.061 (2005) Ley de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos 24.049.
- Ley Federal de Educación 24.195.
- Ley 9.944 (2011) Promoción y Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes en la provincia de Córdoba.
- Ley de Educación Nacional 26.206. (2006).
- Ley Provincial de Educación 9870. (2010).
- Ley Nacional 16. 583 (1963).
- Ley Nacional de Cooperativa 20.337 (1973).

- Ley Nacional de Fondo para la Educación y Promoción Cooperativa (1986).
- Ley de Desarrollo y Promoción de Actividades Mutual en la provincia de Córdoba 7657 (1988).
- Ley de Cooperativas Juveniles provinciales 8.569 (1996).
- Ley Orgánica para las Asociaciones Mutuales 20.321 (2003).
- Ley 7.734 (2006).
- Decreto Reglamentario Nacional 1.2038/65.
- Decreto provincial 1.171/03 (2003).
- Resolución Nacional 1.57/08 (2008).
- Resolución provincial 34 (2012).
- Educación Cooperativa y Mutual. Lineamientos curriculares para la Provincia de Córdoba (2009). Córdoba.

➤ REVISTA

- AQUÍN, N. (1995). *“Acerca del objeto en Trabajo Social”*, en Revista Acto Social. Vol. 10, IV. Córdoba.
- CUSSIÁNOVICH, A. & FIGUEROA, E. (2001). *“La organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los NATS”*, en revista Internacional desde los Niños y Adolescentes trabajadores. N°7. Lima.
- CUSTO, E. (2000). *“Subjetividad y ciudadanía. Un desafío y un compromiso para el Trabajo Social a fin de Siglo”*, en revista Utopías. Año V- N° 7. Pág.16.
- FERNÁNDEZ HASAN, A. (2007) *“Reconsideraciones en torno de los derechos de la niñez y la adolescencia”*, en KAIROS, Revista de Temas Sociales. Año 11. N° 20. San Luis.
- GARCÍA MENDÉZ, E. (2004). *“Entre el Autoritarismo y la Banalidad: Infancia y Derechos”*. En revista “Justicia y Derechos del Niño” N°6. UNICEF. Santiago de Chile.
- NARARRO GIRALDO, G. (1999). *“Formación de ciudad y conformación de ciudadanía”*, en Revista Latinoamericana de Educación y Política. CEAAL. N° 16. Pág. 12-22.

- PAVEZ SOTO, I. (2012). “*Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales*”, en Revista de Sociología N° 27. Pp. 83 - 102.
- SAVIANI, D. (1983). “*Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*”, en Revista Argentina de Educación. Año II N°3.
- SIRVENT, M. (1999). “*Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?*”, en Revista de Educación No Formal. Año I N°1. Buenos Aires.

➤ PÁGINA WEB

- Estructura política organizativa de Unquillo (s/f), recuperado el 20 de agosto de 2013, de la página web <http://www.unquillo.gov.ar/web2/index.php>.
- Programa Conectar Igualdad y Plan FinEs (s/f), recuperado el 07 de octubre de 2014, de la página web http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=894.
- Ley de Educación Técnico Profesional (2005), recuperado el día 07 de octubre de 2014, de la página web <http://www.inet.edu.ar/normativa/ley-de-educacion-tecnico-profesional/>.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1991). “*La construcción de la realidad social*”, recuperado el día 23 de octubre de 2014, de la página web <http://www.monografias.com/trabajos14/berger/berger.shtml>.
- Asignación Universal por Hijos (s/f), recuperado el 28 de octubre de 2014, de la página web <http://www.anses.gob.ar/destacados/asignacion-universal-por-hijo-1>.
- NEEF, M. (s/f). “*Las necesidades humanas*”, recuperado el día 03 de noviembre de 2014, de la página web <http://www.decrecimiento.info/2007/09/las-necesidades-humanas-segn-max-neef.html>.

➤ OTRAS FUENTES CONSULTADAS

- Enciclopedia Temática Océano Color. (s/f). Vol. 2. MCMXCVII Océano Grupo S.A. Barcelona, España.

