



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

G

# La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares

Autor:

Padawer, Ana

Tutor:

Batallan, Graciela

1992

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas

Grado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS DE LICENCIATURA  
CARRERA DE ANTROPOLOGIA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS - UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
MAYO DE 1992

TESIS  
6-5-2

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
N.º 873049 MESA.	
22 MAYO 1992 DE	
Agr.	ENTRADAS

LICENCIATURA

LA PARTICIPACION Y LA ASISTENCIA  
EN ESCUELAS DE SECTORES POPULARES

ANA PADAWER  
DIRECTORA: PROFESORA GRACIELA BATALLAN

TESIS  
Lic. 6-5-2

INDICE

* INTRODUCCION AL PROBLEMA DE INVESTIGACION.....	1
* I) MARCO TEORICO.....	4
* II) ENFOQUE METODOLOGICO.....	10
* III) TRABAJO DE CAMPO.....	13
III.I) El contexto escolar.....	13
III.II) La escuela.....	16
III.II.I) Los alumnos.....	17
III.II.II) Los maestros.....	23
III.II.III) Los directivos.....	29
III.II.IV) El gabinete.....	36
III.II.V) Las auxiliares.....	40
III.II.VI) Los padres.....	41
III.II.VII) Los funcionarios.....	44
III.II.VIII) Otras instituciones, otras escuelas.....	45
III.III) Las actividades participativas y asistenciales.....	48
III.III.I) El comedor, la escuela de verano y el coleclub.....	49
III.III.II) Las campañas sanitarias.....	52
III.III.III) Las donaciones.....	56
III.III.IV) Las jornadas de trabajo solidario.....	58
III.III.V) Las clases de catecismo y las funciones de teatro.....	61
III.III.VI) El censo de desertores.....	62
III.III.VII) El coro de madres.....	63
III.III.VIII) El parque polideportivo "Los derechos del niño".....	65
III.III.IX) Los proyectos pedagógicos.....	67
III.III.X) El consejo de escuela y la asociación cooperadora.....	79
* IV) LA ESCUELA Y LA DOCUMENTACION SOBRE LA PARTICIPACION..	86
* V) CONCLUSIONES.....	92
* BIBLIOGRAFIA	
* ANEXO DOCUMENTAL	

## Introducción

Una pregunta frecuente que realizan los responsables de las políticas educativas en el contexto democrático, es por qué la voluntad de los organismos públicos de propiciar la participación no recibe una respuesta acorde por parte de sus destinatarios.

En general, la respuesta parte de efectuar comparaciones entre las propuestas originales y lo que sucede en las escuelas: las diferencias que encuentran entre ambas las explican a partir de condicionamientos por el origen vertical de las propuestas, por conductas y pautas culturales conservadoras adscriptas a los destinatarios o por condiciones económicas y políticas desfavorables (Ver Sirvent: 1978; Tedesco: 1984; Anexo Documental).

En esas aproximaciones se contemplan las experiencias particulares en las escuelas como concreciones parciales de un ideal que se encuentra, mejor o peor elaborado, en las propuestas originales. A partir de nuestro trabajo como antropólogos queremos aproximarnos al problema de una manera alternativa, a partir de centrarnos en los procesos particulares como expresiones constitutivas de la participación. Esto implica reconocer la existencia de la voluntad estatal, pero considerando lo que acontece en la escuela no como reflejo de aquella sino como expresión de voluntades de los sujetos intervinientes, que se combinan con las reconstrucciones particulares de la intencionalidad estatal.

Entendemos la participación en la escuela como una construcción social, que se realiza en la particularidad cotidiana de cada establecimiento, siendo esta expresión a la vez constitutiva de desarrollos más generales que se registran a nivel de toda la sociedad.

Los contenidos específicos que la participación asume como práctica cotidiana, se construyen tanto a partir de las acciones y reflexiones de los sujetos sobre su propia interacción (Wolf: 1979), como de aspectos que operan independientemente de su conciencia pero que progresivamente pueden ser recuperados a partir de la propia reflexividad (Giddens: 1977). Intentamos entonces rescatar la heterogeneidad de acciones e interpretaciones de los sujetos, considerando a estas como actualizaciones de un orden cotidiano que puede ser mantenido pero a la vez resistido y confrontado, mediante el reconocimiento de los actores como intérpretes polémicos de su realidad social (Batallán y García: 1990).

Hemos explicitado un recorte inicial a la problemática de la participación, que consiste en aproximarnos a la vida cotidiana escolar. Sin embargo centramos nuestro interés en un contexto específico de realización de las propuestas participativas, que es el de las escuelas donde concurren mayoritariamente alumnos pertenecientes a los sectores populares.

El interés en este nuevo recorte radica en que pudimos establecer desde trabajos teóricos (Sirvent: 1978 y 1987, entre otros) la caracterización de la participación en estos contextos como restringida, fundamentando esto en la marginalidad en el acceso a los bienes sociales, carencias de información, etc. donde los sectores populares aparecen definidos homogéneamente como categoría de

análisis. Desde nuestro enfoque consideramos que estos "factores" no son limitadores de una participación completa de carácter ideal; sino que son condicionamientos por su particular inserción en el orden social, pero que forman parte de una construcción de la participación donde los sectores populares asumen una diversidad de actitudes e interpretaciones acerca de esa inserción.

Nos interesa profundizar a partir del reconocimiento de esa diversidad, en la especificidad de la participación que estos sectores construyen, y en ese sentido encontramos la asistencia estatal a necesidades "básicas", que se efectiviza en la escuela en tanto organismos estatal. Las propuestas de participación adquieren en el contexto de escuelas de sectores populares un contenido particular articulado con sus necesidades y posibles demandas de asistencia; y es en relación a la confluencia de estos dos procesos que elaboramos dos hipótesis de trabajo que especificaremos a continuación.

La primera es que la construcción de la participación de los sectores populares en la cotidianidad escolar, está determinada significativamente por la definición desde la institución, de la escasa posibilidad de estos sectores de tomar decisiones en ese ámbito, estableciéndose una relación importante entre "carencias" y "pasividad".

La segunda hipótesis que complementa la primera, establece que la construcción de la participación, en tanto instancia que pone en relación al Estado y los sectores populares, se elabora de manera significativa a partir de relaciones de asistencia estatal a necesidades "básicas".

Consideramos la coexistencia de ambas relaciones como problemática por implicar principios contradictorios: la participación como posibilidad de los sectores populares de tomar decisiones en el ámbito escolar, y la asistencia como voluntad estatal en torno a la satisfacción de necesidades.

Relacionando ambas hipótesis, anticipamos que la construcción de la participación que se realiza cotidianamente en la escuela de sectores populares, aparece "limitada" por definición: subyaciendo la caracterización de los sectores populares como carecientes y por lo tanto pasivos, la escuela ejercería un "tutelaje necesario" sobre estos sectores, imposibilitándose así la construcción de otro tipo de relaciones de poder, de toma de decisiones de decisiones en el ámbito escolar que modifiquen a las tradicionales.

La problemática e hipótesis que reseñamos en los párrafos anteriores nos orientaron en una investigación que realizamos durante 20 meses, entre agosto de 1990 y marzo de 1992. En este trabajo daremos cuenta de la misma, partiendo de algunas reflexiones teóricas sobre las categorías centrales que empleamos, que son sectores populares, participación y asistencia (Parte I).

Especificaremos la metodología utilizada reflexionando sobre algunos problemas en torno al trabajo de campo (Parte II). Posteriormente daremos cuenta del mismo, a partir de la descripción del contexto escolar, seguida de una caracterización de los distintos actores involucrados en la tarea diaria y aquellos que, aunque de aparición excepcional, se vinculan con las propuestas de

participación: alumnos, maestros, directivos, gabinete, auxiliares, padres y funcionarios. A continuación describiremos las actividades y organismos definidos como "participativos" desde el establecimiento: el comedor, la escuela de verano, el Coleclub, las clases de catecismo, las funciones de teatro, el censo de desertores, el coro de madres, la construcción de un parque polideportivo, la integración de discapacitados, la feria de la expresión, el museo escolar, el consejo de escuela y la asociación cooperadora, las campañas sanitarias, las donaciones y las jornadas de trabajo solidario (Parte III).

Complementaremos el trabajo con un breve análisis de documentos en torno de la participación que hemos podido relevar en la institución escolar, tanto producidos por esta como por diversos organismos de la administración educativa, enfatizando como los mismos son elaborados en la escuela (Parte IV). Finalmente intentaremos reformular las hipótesis iniciales, a partir de algunas conclusiones provisionales que hemos podido establecer luego del trabajo realizado (Parte V).

## I. Marco teórico

La participación en la escuela implica la posibilidad de ampliar el acceso al poder de decisión a sujetos que anteriormente estaban excluidos. Esa ampliación permite la generación de polémicas que pueden involucrar hasta la definición misma del carácter y objetivos de la institución escolar. En tanto las prácticas concretas están informadas por teorías (Taylor: 1985), discriminaremos en primer lugar algunos conceptos en relación a las teorizaciones sobre el papel de la escuela en la sociedad, que nos permitirán anticipar las traducciones de tales teorías en las distintas políticas, el conocimiento y el sentido común que circula en la escuela.

La discusión más general es la que se establece entre las teorías denominadas no-críticas, que conciben a la escuela como instrumento de igualación social, y las críticas, que señalan los procesos de diferenciación que la institución establece. Dentro de esta última expresión se diferencian las posturas reproductivistas, donde la escuela refuerza a través de la instrucción los procesos de dominación, de las denominadas de la resistencia donde la escuela es una institución relativamente autónoma, que brinda espacios para conductas de oposición (Althusser: 1969; Saviani: 1983; Giroux: 1983; Passeron: 1983; etc.).

Como una manera de establecer la continuidad entre las teorías generales y el problema que se intenta abordar en este trabajo de investigación, nos resultó útil recuperar a J.F. García (1985):

"Partiendo del concepto dialéctico de ideología, el sentido de la escuela no está dado, puede ser reproductora o no de las relaciones sociales y eso depende de las luchas sociales. Se abre así un amplio campo para conocer las diferencias, de acuerdo a situaciones específicas. Entre los extremos de una escuela reproductora y una escuela crítica, hay múltiples matices que solamente el análisis empírico puede llegar a conocer".

Estas teorizaciones generales integran concretamente la formación docente y los documentos de trabajo que la escuela recibe, y en tal sentido podemos rastrearlos en la vida cotidiana escolar. Pero además son reproducidos por trabajos y traducidos en los medios de comunicación masivos como sustrato de problemáticas específicas que enfrenta la educación en nuestro país.

En relación a nuestro recorte, podemos mencionar en primer lugar el problema de la marginalidad educativa, consistente en las dificultades que encuentra la escuela definida como "instructora" en los contextos periféricos. Esta problemática se manifiesta en repeticiones crónicas, y la permanencia en la escuela "sin la conquista del saber elaborado" (Braslavsky: 1987).

Ciertos trabajos profundizan en el análisis de otros objetivos de la escuela además de la instrucción, tales como la transmisión de "modos de convivencia" (Aguerrondo: 1986) enfatizando así objetivos de socialización generales. Dentro de esta misma aproximación podemos ubicar trabajos que mencionan la escolaridad básica con objetivos de "socialización en la formación y ejercicio de la ciudadanía" (Namo de Mello: ).

Problematizando el carácter de la escuela como institución

estatal en el contexto de la crisis económica, algunos autores señalan una ampliación de los roles que desempeñaría tradicionalmente esta institución a partir de ubicarla como un lugar más hacia donde se orientan las demandas sociales (Lerner, R.: 1987). Otros especifican incluso como consecuencia la modificación de las demandas tradicionales hacia la escuela, caracterizadas como de mayor expansión y retención de la matrícula, o de mejor calidad de la enseñanza (Tedesco, J.C.: 1984).

Dentro de esta última problemática encontramos elaboraciones de la escuela asumiendo su rol "certificador" combinado con otros de asistencia definida como básica, que incluye el suministro de comida, vestimenta, medicamentos, e incluso trabajo (Neufeld: 1988). Esta última elaboración acentúa que este proceso es parte de la construcción de la identidad propia de la escuela como institución, y es en ese sentido que retomamos también las teorizaciones precedentes: tanto el rol instructor, como el socializador, o el asistencial hacen a la discusión sobre el papel de la escuela. Estas son teorizaciones que "informan" las prácticas, y que son susceptibles de reconstruir a través de polémicas que los sujetos establecen en la vida cotidiana.

Analizaremos a continuación la problemática de la articulación entre los sectores populares y la escuela, partiendo de lo que entendemos por "sectores populares". Retomamos a J.J.Llovet (1984):

"Defino a estos sectores (...) por la intersección de dos dimensiones: la inserción productiva y el consumo. Los sectores populares son aquellos que viven de la venta de su fuerza de trabajo y/o la prestación de servicios de baja o relativa calificación y cuyo standard de consumo está altamente condicionado por el monto y la distribución de las transferencias formales que el Estado y otras organizaciones comunitarias -tales como los sindicatos- orientan hacia ellos. Nuclean a los asalariados industriales y a los trabajadores por cuenta propia de categoría inferior y media, y las transferencias de las cuales depende su nivel de vida están cristalizadas en el sistema de servicios públicos y sociales del transporte, vivienda, salud y educación."

Tomamos esta definición porque enfoca dos aspectos que consideramos centrales en relación a este trabajo: el primero una determinación de la categoría ocupacional de los sectores populares (asalariados industriales y cuentapropistas) y el segundo la dependencia para el consumo de los aportes del Estado.

La categoría ocupacional forma parte de la construcción de los "sectores populares" que se realiza en la escuela: no tener un empleo fijo, o tener uno de escasa calificación, provoca lo que algunos autores denominan "presencia estigmatizada" de estos sectores en la escuela (Lentini y Zeller : 1988): Esta "presencia estigmatizada", construida a partir del empleo de los padres y su percepción en la escuela, puede completarse de alguna manera con otros prejuicios ligados a lo que desde la misma se categorizaría como "estado de pobreza", referidos tanto a condiciones materiales de vida de los sectores populares como a conductas que se les adscriben.

Sin embargo, es necesario que explicitemos que en este trabajo intentamos problematizar esa postulada estigmatización, es decir,



pretendemos abordar la heterogeneidad en la construcción de los sectores populares que se realiza desde la escuela, comprendiendo el aspecto de los prejuicios antes señalados, pero también otras dimensiones que impugnarían esa estigmatización, tales como la descripción de posiciones activas de interpelación al Estado para la satisfacción de necesidades.

Nuestra aproximación a la cotidianeidad escolar nos permite buscar la diversidad en el seno de los sectores populares, y cómo esta es percibida en la escuela, cuestionando así las estigmatizaciones. En ese sentido Giroux (1983) nos anticipa una descripción de estos sectores adoptando conductas tanto reaccionarias como progresistas. Rescatamos la diversidad, pero no con el propósito de describir con mayor exhaustividad una realidad, sino para tratar de explicarla. En tal sentido, intentaremos analizar las interpretaciones divergentes a partir de su contextualización.

El otro aspecto de la definición, este es, la dependencia de los aportes del Estado para el consumo es la razón por la cual tomamos a los sectores populares como el grupo objeto de indagación: preferimos esta definición a otras alternativas como "clases subalternas", "clases populares", que consideramos también aplicables, porque la categoría de "sectores populares" enfatiza que la manera que tienen de acceder estos sectores a -en este caso- la educación es por medio exclusivamente del Estado.

La utilización de la categoría "sectores populares", en tanto remite al tipo de consumo que caracteriza a determinados sectores de la población en relación a la educación, no implica negar las relaciones de clase que subyacen al proceso social. En tal sentido, y ante la abundante bibliografía que actualmente plantea el debate entre la utilización de categorías como "clases", "movimientos sociales", etc. retomamos a R. Guido y O. Fernandez (1989), que establecen un principio de articulación entre las distintas posturas:

...un conflicto étnico-cultural, o religioso, o de liberación nacional, por ejemplo, podría estar organizado de manera predominante sobre relaciones no-clasistas, pero es imposible imaginar a los grupos que lo dinamizan sin las características de clase que lo cruzan y constriñen -aunque estas no sean el centro del conflicto-, es decir, aquellas que emergen de su situación en el mercado (de bienes y de trabajo), de su relación de propiedad, o de sus vínculos con el ejercicio del poder, además de la peculiar forma de optimizar esas dotaciones sociales. Por el contrario, tampoco es posible pensar un problema de clase sin sus determinaciones culturales, sociales, políticas, cotidianas, etc..."

Al reflexionar sobre la dependencia del Estado para el consumo -en materia educativa- que caracteriza a los sectores populares, consideramos importante incluir el planteo de Tedesco (1981), acerca de la interpretación del acceso por parte los mismos a la educación como una "conquista", como posibilidad de acceso a mejores puestos de trabajo (lo que denomina democracia económica) y como posibilidad de una participación política y social más activa (democracia cultural). El mismo autor señala que esa ampliación en el sistema produjo modificaciones, consistentes en una progresiva diferenciación interna, y descenso en la calidad de los aprendizajes en estos sectores que antes estaban excluidos.

En este tipo de aproximaciones se concibe a la escuela como una institución "diferenciadora", pero que aparece hacia la sociedad como "igualadora", generando explicaciones para el fracaso escolar y las diferencias de rendimientos a partir de una "concepción fatalista" del destino educativo de los sectores populares, en términos de "esfuerzo individual de los alumnos" que sería insuficiente; o en aproximaciones más "progresistas", en términos de una sobrecarga del trabajo docente en estos contextos de marginación social.

Debemos decir al respecto, que consideramos esa diferenciación que se produce en el sistema no como algo subyacente e ignorado por los actores involucrados. Rescatamos ese proceso, entonces, pero como una construcción activa en la cotidianeidad escolar, y en consecuencia susceptible de ser reconstruida a partir de reflexiones de los distintos actores acerca de la ubicación, el estado edilicio, la calidad de los docentes, etc..

La dependencia de los sectores populares de los aportes del Estado en relación al consumo, no sólo se vincula con que se constituye como la única posibilidad de acceso a la educación formal. Como decíamos más arriba, las instituciones estatales brindan, a través de la implementación de políticas de bienestar social, asistencia para que los sectores populares puedan satisfacer las necesidades definidas como básicas. Esta dimensión asistencial del Estado alcanza actualmente en nuestro país a las escuelas de sectores populares, brindándoles un contenido específico, que trabajaremos más adelante.

Autores como Ezpeleta y Rockwell (1983), caracterizan el ámbito escolar como lugar privilegiado de encuentro entre el Estado y las clases subalternas. Plantean que es posible registrar allí la intencionalidad estatal, y los procesos de apropiación y control que se despliegan cotidianamente a partir de esa intencionalidad. Ese tipo de aproximaciones son útiles para definir por qué aquí no se trata de analizar las relaciones entre los sectores populares y la educación en general: la relación entre Estado y sectores populares se plantea como una construcción social que se da en el ámbito de cada escuela particular, es decir que con el trasfondo general de las relaciones, se producen resignificaciones del contenido de las mismas en el ámbito de cada institución educativa.

No obstante, consideramos que la búsqueda de los significados particulares de las relaciones entre la escuela y los sectores populares no implica que se defina a dichas relaciones escolares tan particulares de modo que no aportan a la construcción de las relaciones en general. Es útil en este sentido retomar la crítica realizada por Batallán y Neufeld (1988):

"Ver la escuela 'desde abajo' en su heterogeneidad, no sólo no exime sino que hace necesaria su interrelación con lo general. La discusión se desplaza así a la posibilidad de construir categorías que sinteticen los procesos sociales significativos sin desligar 'la Escuela' de 'la escolita' permitiendo fundar la crítica a ambas."

El propósito de abordar un aspecto de las relaciones entre los sectores populares y la escuela, que es aquel de las propuestas de participación en el ámbito escolar, hace necesario que explicitemos

lo que entendemos por la categoría "participación".

Una considerable cantidad de autores, reflexionan acerca de la "participación" a partir de modelos teóricos que establecen una suerte de "continuum" o gradación, desde una participación amplia -que asume frecuentemente carácter ideal-, a una más restringida. Nuevamente T. Sirvent (1987) ubica como categorías límites y contrapuestas de este continuum la "participación real" (la más amplia, o ideal) y la "participación simbólica" (la más restringida, y la que en general se realiza). En este trabajo proponemos recuperar este tipo de aproximaciones, pero considerando que tanto la participación "real" como la "simbólica" construyen esa participación que se realiza cotidianamente en la escuela.

Postulamos entonces que tanto a través de las acciones como de las reflexiones de los sujetos en la escuela acerca de la participación, es posible descubrir esos procesos de participación "real" en tanto se establecerían como metas que efectivamente no se realizan sino en menor grado; y las "apariencias" de participación pueden ser recuperadas desde la reflexión de los sujetos como críticas a las situaciones establecidas en la cotidianeidad. De esta manera establecemos la continuidad con aproximaciones que, como decíamos más arriba, distinguen en los procesos ideológicos no solo la "falsedad", la "ilusión" implícita en los procesos de participación simbólica, sino también la posibilidad de una reflexión crítica de los sujetos involucrados en ese mismo proceso.

Tratando de especificar el contenido de las propuestas de participación en el ámbito escolar, diversos autores reflexionan en términos de "niveles" que definen en algún sentido las propuestas: el ejercicio del poder en "la toma de decisiones", en "la implementación de las mismas" o en "la evaluación" (Sirvent: 1987). Otros autores como C. Braslavsky (1990) los determinan a partir de la distancia de las propuestas en relación con la administración central de educación, y otros como Ossanna (1985) señalan el contenido a partir de la especificidad del nivel educativo (primario, secundario, etc.). Retomamos estos análisis porque consideramos que aportan en el momento de analizar la construcción de las propuestas en el ámbito escolar, y en tal sentido serán trabajadas posteriormente.

Pensamos que un implícito en las posturas citadas en los párrafos anteriores, es que la participación en el ámbito escolar se define como la puesta en discusión del ejercicio del poder en la institución. El término mismo "participación" implica un cuestionamiento del estado de cosas caracterizado como una "exclusión" de las decisiones de por lo menos algunos integrantes de la institución.

Autores como Burbules (1989) caracterizan los problemas del poder y su distribución partiendo de la idea de un conflicto subyacente de intereses en el marco de la sociedad. Ejercer el poder sería "obtener consentimiento más allá del conflicto". Sin embargo, y para trabajar acorde con la definición teórica del problema, retomamos aproximaciones que complementan esta categorización, tales como la de A. Pizzorno (1966) que definen a la participación sustentando fenómenos de "verificación de consenso" pero a la vez impugnadores del orden social en tanto generador de desigualdades.

En síntesis, nos interesan las propuestas de participación en

tanto hablan sobre la distribución del poder dentro de la institución escolar, y acerca de la manera en que los sectores populares se apropian de la capacidad y posibilidad de tomar decisiones en esa institución, polemizando o acentuando el orden establecido.

Como decíamos en la introducción, los trabajos que abordan la participación de los sectores populares generalmente la describen como restringida, a partir de explicaciones que mencionan las carencias materiales, la posición subalterna, etc. pero sin problematizar la especificidad de la participación que llegan a construir.

En la búsqueda de esa especificidad, y a partir de los trabajos que reflexionan sobre las relaciones entre los sectores populares y el Estado, establecimos la importancia de la categoría "asistencia".

Algunos autores reflexionan sobre los movimientos sociales articulados a partir de las demandas que los sectores populares realizan al Estado, a fin de satisfacer determinadas necesidades (Adrianzen y otros; 1986). Este tipo de aproximaciones permite problematizar la categoría "asistencia", concebida no como un beneficio que el Estado provee sino como un derecho de los sectores populares, y en tal sentido, obligación estatal.

De manera similar a la reflexión que realizamos sobre la categoría "participación" pudimos rastrear, para la categoría "asistencia" posturas que formulan una gradación o continuum, esta vez no de relaciones de poder sino de políticas sociales. Autores como N. Alayón y E. Grassi (1986) distinguen como extremos de ese continuum de políticas sociales a "el asistencialismo" y "la asistencia".

El "asistencialismo" consiste en el establecimiento de políticas sociales de satisfacción de necesidades definidas como básicas por el Estado, donde se establecen verticalmente los objetivos, la manera de implementación etc. y por lo tanto son consideradas como maneras de reforzar las relaciones de poder existentes.

La "asistencia" implica el establecimiento de políticas sociales donde se satisfacen necesidades, pero definidas desde los sectores carecientes, que también definen alcances, maneras de implementación, etc. y en consecuencia son vehículos de cuestionamiento del orden social.

En este trabajo recuperamos los términos del continuum como constitutivos de la categoría. De esa manera consideramos que los sectores populares, a partir de la reflexión y de sus acciones, reconstruyen esa voluntad estatal asistencial manifestada en las diferentes políticas sociales: pueden o no criticar el "asistencialismo" estatal, pueden plantearse la "asistencia" como modelo de política social de la que quieren ser beneficiarios.

Así como con la participación, consideramos que la asistencia estatal hacia los sectores populares, adquiere un contenido específico en el marco de la institución escolar, generando al igual que aquellas polémicas acerca del rol de la escuela como institución.

## II. Enfoque metodológico

En el intento de abordar la participación escolar de los sectores populares, centramos nuestro trabajo en la vida cotidiana dentro de la institución, para de esa manera poder registrar la apropiación por parte de los sujetos de usos, prácticas y concepciones sociales en torno de la misma. A través de estos, pretendemos dar cuenta de una dimensión que no aparece registrada en las relaciones trazadas desde los relatos oficiales ni en las teorizaciones que ubican a la escuela como "ejemplo" de una relación más general establecida entre los sectores populares y el Estado (Ezpeleta y Rockwell: 1988).

Para registrar esa cotidianidad realizamos un trabajo de campo que consistió en observaciones con participación, donde dimos cuenta de clases, recreos, almuerzos, reuniones, etc., además de situaciones definidas como no-escolares pero que implicaban que la institución se relacione en propuestas de participación con la comunidad y con instancias de administración local. También realizamos entrevistas en profundidad, tanto individuales como grupales, a los distintos actores involucrados: maestros, alumnos, padres, auxiliares, funcionarios y directivos.

Desde las observaciones y las entrevistas intentamos describir las acciones que eran construidas como participativas por los sujetos, considerando que, como toda acción social, estas incluyen la reflexión como parte constitutiva de las mismas (Wolf: 1979). A partir de las categorías de significación que los sujetos establecen, y de las propias reflexiones sobre éstas, intentamos incorporar la crítica del sentido común de estas acciones participativas (Rockwell: 1980).

Reconstruyendo los criterios interpretativos de los sujetos, intentaremos entonces confrontar su reflexividad con la nuestra como investigadores, para de esa manera poder reproblematicar las hipótesis de trabajo (Batallán y García: 1990). Iniciando ese camino de reflexividad partiremos de analizar nuestras propias actividades como investigadores (Hammersley: 1984), que la problemática de la involucración del antropólogo como trabajador de campo nos señala. Esta implica comenzar un cuestionamiento de nuestros supuestos y creencias en el proceso investigativo (Gouldner: 1979), a la vez que de la influencia de nuestra presencia en el mismo.

Gestionamos la entrada a la escuela a través de la directora de otro establecimiento. En un comienzo fue dificultoso establecer entrevistas, concurrimos infructuosamente a la escuela en varias oportunidades sin poder iniciar el dialogo con las personas, que veía sumidas en actividades cotidianas pero impostergables. Con el paso del tiempo pudimos finalmente permanecer en la escuela, dialogando brevemente con distintas personas y en lo momentos posibles desarrollando entrevistas en profundidad.

En principio tendimos a interpretar nuestra presencia en el establecimiento escolar como central para todos los integrantes de la escuela. Luego de varios meses de trabajo de campo, al continuar -las personas entrevistadas por primera vez-, interrogándonos sobre el objetivo de la concurrencia a la escuela, pudimos relativizar nuestro lugar en el establecimiento educativo.

Realizamos el contacto con las distintas personas

progresivamente. En principio afianzamos la relación con la dirección y secretarías, luego con el gabinete y las auxiliares, y por último con las maestras. Establecimos las relaciones con padres y alumnos en último lugar. Es significativo que nos hayamos vinculado con los sujetos que detentan mayor poder dentro de la institución en primer lugar: este fue un proceso inconsciente, seguramente vinculado a nuestro propósito de no producir conflictos en la escuela, que probablemente consideramos garantizado "respetando las jerarquías".

El trabajo de investigación se desarrolló durante 20 meses, pero concurrimos a la escuela durante 10 de los mismos, debido a las interrupciones propias del ciclo lectivo y a la realización de otras tareas como recopilación de documentos. Durante ese período realizamos 24 observaciones y 24 entrevistas.

Las observaciones incluyeron específicamente: 2 jornadas de perfeccionamiento docente, 5 reuniones de cooperadora, padres o consejo de escuela, 3 observaciones de clases, 3 actos y 11 observaciones de situaciones de interacción cotidiana a lo largo de varias horas de permanencia en el establecimiento.

Estas dependieron en gran medida de sugerencias explícitas de los intervinientes, que planteaban concurrir a determinados lugares o situaciones de acuerdo a lo que consideraban relacionado al problema de investigación: "la participación en la escuela". En los casos en que la interacción implicaba pocas personas, desde la escuela (maestros o directivos) se indicó nuestra presencia. Sin embargo debemos señalar que existieron momentos donde desde la escuela se manifestó mayor interés acerca de la investigación (en esos momentos se realizaron las sugerencias) y otros donde solamente se aceptaba nuestra permanencia pero no se la propiciaba. Analizando estos distintos momentos surgió como indicación importante que los de mayor interés coincidían con tiempos de "mayor tranquilidad" en el establecimiento en términos de exigencias relacionadas con el ciclo lectivo.

De las entrevistas realizadas 18 fueron individuales y 6 grupales. Las primeras incluyeron: 2 a la directora, 7 a docentes, 3 a padres, 2 a auxiliares y 4 a miembros de gabinete o docentes especiales. Las segundas: 1 a una auxiliar, 3 a miembros de gabinete, 1 a una alumna y 1 a una madre. Se efectuaron de acuerdo a la disponibilidad y voluntad que encontramos en nuestras visitas a la escuela, sin embargo debemos aclarar que caracterizamos como entrevistas a aquellos diálogos que se planteaban a los actores explícitamente como tales o como "charlas", no incluyéndose abundantes diálogos de menor duración -tanto individuales como grupales- que sin embargo aportaron información en el mismo sentido que éstas. Al igual que en las observaciones, explicitamos en todos los casos al comenzar, el objetivo de las mismas.

Reflexionando sobre nuestro "modelo implícito sobre la situación de entrevista" (Cicourel: 1966) pudimos detectar el establecimiento de una relación directa entre la "verdad" de lo que el entrevistado decía y lo que percibíamos como su comodidad o incomodidad en el diálogo que establecía con nosotros. Como las diferencias en este aspecto se dieron a través de un acercamiento más sencillo hacia los sujetos con mayor poder relativo dentro de la institución -directivos, docentes y gabinete-, debemos cuestionarnos el haber centrado nuestra atención en los discursos "verdaderos" que

resultaron ser los discursos del "poder".

Reconstruimos que nuestra ubicación en la escuela fue distinta según los sujetos interpelados. Aquellos que pudimos establecer se encuentran en un lugar subalterno -padres, alumnos, auxiliares- nos adscribieron lugares de poder, confundiendo nuestra identidad con periodistas o docentes. Relacionamos esto con nuestra posibilidad de acceder a la escuela y sus espacios con relativa autonomía, y a la vez solicitar y casi siempre obtener información de las distintas personas.

Desde los otros sujetos -docentes y directivos- se nos ubicó en un lugar también de poder, construido a partir de nuestra posibilidad de transmitir a instancias superiores lo que sucede en la escuela. Sin embargo este poder apareció acotado por sus prácticas de negación a dialogar, en determinadas circunstancias en que no manifestaban interés en hacerlo.

Como decíamos más arriba incorporamos fuentes secundarias de información recopilando documentos emitidos desde distintos niveles de la administración educativa (y en algunos casos municipal o local) que se introduce en la escuela en forma diversa: comunicados, publicaciones, etc. y que se vincula con la problemática de la participación escolar. También trabajamos con alguna información proveniente de los medios masivos de comunicación; y tanto en este como en los otros tipos de documentos, intentamos relevar los contenidos específicos de los mismos, pero fundamentalmente a partir de cómo estos son resignificados en la institución escolar.

La documentación vinculada a la participación que de alguna manera ingresa al establecimiento escolar resultó sorprendentemente abundante, además de incorporarse la producción, desde la misma escuela, de documentos propios, tales como "el Libro de Oro" -que registra hechos significativos de la historia de la escuela- o un "diagnóstico de la situación escolar" -elaboración del gabinete sobre las condiciones de vida de la población y situación infraestructural de la escuela-. El relevamiento de la documentación que "no llega" a la escuela y que se relaciona con el tema, fue un objetivo que nos planteamos desde el inicio del trabajo como interesante de abordar. Sin embargo, pudimos relevar escasos documentos de este tipo, porque impedimentos burocráticos e inexperiencia nos imposibilitaron el acceso a un mayor volumen de información.

### III. Trabajo de campo

#### III.I. El contexto escolar

Rescatamos en primer lugar el contexto de la institución específica donde realizamos el trabajo y algunos momentos de la historia del mismo, a fin de poder marcar continuidades con algunos procesos actuales. Pero es necesario que especifiquemos los alcances que dimos al contexto y a los procesos históricos. Esto se vincula con qué idea de "comunidad" se encuentra implícita en las propuestas de participación, y cuál consideraremos para el análisis.

En este trabajo consideramos que las relaciones que establece la escuela con su "medio" son más extensas que las implicadas en la idea tradicional y del sentido común escolar de "comunidad educativa". Es decir, al proponerse que la escuela "se abra a la comunidad", no se está diciendo que ingresen solamente padres, asociaciones vecinales; se incorporan en la escuela actores que exceden este ámbito, como por ejemplo funcionarios municipales o provinciales, brindándole contenidos específicos a la participación que intentaremos analizar.

Así incorporamos como contexto del trabajo al más amplio del municipio y no restringimos el trabajo al barrio inmediato; y por la misma razón incorporamos procesos históricos que exceden en mucho la historia concreta de la escuela, pero que sin embargo aportan a la explicación de procesos recientes.

Decíamos que el estudio fue realizado en el marco de una escuela primaria pública del Partido de Lanús, en la Provincia de Buenos Aires. Este municipio se encuentra separado de la Capital Federal por el Riachuelo, limitando a su vez con los Partidos de Avellaneda, Lomas de Zamora y Quilmes.

Tiene una superficie de 48,5 km<sup>2</sup>, y 450.000 habitantes, registrándose por lo tanto una de las más importantes densidades poblacionales del conurbano bonaerense. Limitando las posibilidades de crecimiento poblacional en relación a los sectores populares, podemos agregar que -a diferencia de otros municipios- no existen grandes terrenos desocupados y que, además, un 30% de la superficie del Partido es inundable.

Reseñas históricas (Ippolitti: 1983), establecen un poblamiento constante a partir de 1875, realizado a partir de loteos sobre terrenos de las grandes estancias existentes. Este proceso se manifiesta particularmente intensivo hasta 1930 aproximadamente, y de manera paralela a los loteos, se registra la realización de asentamientos en las tierras más inundables cercanas al Riachuelo.

El proceso de loteamiento implicó la realización de obras de infraestructura (puente de comunicación con la Capital en 1855, caminos, instalación de líneas de tranvías hacia 1884, ferrocarril en 1863) y donación de terrenos para el funcionamiento de los organismos públicos y religiosos locales. Esto fue realizado, en un principio, por los grandes propietarios como una manera de valorizar los terrenos a lotear. Pero el mecanismo utilizado fue interesar a las grandes compañías o al propio Estado, para la realización de las obras. Posteriormente los trabajos de infraestructura fueron incentivados por los adquirientes de los lotes, con mecanismos que se



basarán fundamentalmente en la conformación de asociaciones vecinales.

En un principio el actual municipio perteneció al Partido de Magdalena, y por un proceso de subdivisiones -debido fundamentalmente al crecimiento poblacional- que fue conducido por los movimientos vecinalistas, sucesivamente dependió de unidades cada vez menores, hasta que finalmente se independiza del Partido de Avellaneda, en 1945.

Es importante destacar para nuestro estudio el papel de los movimientos vecinalistas, cuya actuación se remonta a 1911, porque allí encontramos los orígenes de las actuales organizaciones intermedias, tales como sociedades de fomento, clubes, bibliotecas. Todas estas instituciones aparecerán históricamente vinculadas de una u otra manera a la realización de obras comunales, y a partir de estas, la reivindicación de una independencia administrativo-política municipal. Problematizaremos, a partir de allí, la actual inserción de las mismas y sus relaciones con la escuela.

El desarrollo de la infraestructura que se señala como paralelo a este proceso de poblamiento, aparece ligado en las fuentes consultadas fundamentalmente a la iniciativa privada individual (para la valorización de los terrenos) y comunal (para el mejoramiento de las condiciones de vida), pero se articuló, como señaláramos, con iniciativas empresarias y estatales. Sostenemos que el resultado de este proceso ha sido un desarrollo muy desigual de la infraestructura, que actualmente persiste y que explica problemas vigentes registrados en el acercamiento a la institución escolar en cuestión, ubicada periféricamente en este Partido.

Un ejemplo paradigmático lo brinda la instalación de los servicios de salud. Hacia 1920 se instaló la primera sala sanitaria; luego se construyó otra en 1925, y un Hospital Vecinal recién en 1937. El servicio sanitario de mayor envergadura instalado hasta la actualidad, fue un Policlínico provincial creado en 1950. Todos estos establecimientos se encuentran ubicados relativamente cerca de la estación, ubicándose en las zonas periféricas instituciones de menor tamaño y capacidad de infraestructura. Este desarrollo desigual se traduce entonces en la concentración general de los servicios en la zona céntrica y algunos puntos periféricos.

Actualmente el Partido se divide administrativamente en cinco localidades, de las cuales la de Monte Chingolo -donde se ubica el establecimiento donde realizamos el trabajo de campo- se puede caracterizar como la más desprovista de infraestructura y población mayoritaria de menores recursos. Esta localidad concentra al 17% de la población del Partido, sin embargo la mayor cantidad de escuelas primarias públicas (32 de un total 67) se ubica en la zona céntrica, mientras que en la localidad estudiada se encuentran solamente 10 establecimientos.

Comparando otros aspectos que hacen a las condiciones de vida como la provisión de agua potable, encontramos que el 90% de la población recibe el suministro en todo el Partido, mientras que en esta localidad sólo lo recibe un 60%. En conjunto hay un 15% de calles sin pavimentar, mientras en Monte Chingolo el 60% de las calles son de tierra. Sin embargo, algunos problemas graves de infraestructura afectan a casi todo el municipio. El tendido de la

red cloacal, por ejemplo, cubre actualmente sólo al 13% de la población, concentrada en la zona céntrica

Mencionamos por último una característica importante del desarrollo territorial que se vincula específicamente con el lugar donde llevamos a cabo el trabajo de campo. En el municipio de Lanús, así como en los vecinos de Quilmes y Lomas de Zamora, se realizó en 1949 la expropiación de una franja de 16 km de largo por 200 mts de ancho, con el objetivo de prolongar la traza de la Av. Gral. Paz. Al no realizarse esta obra, el terreno fue ocupado paulatinamente, y está actualmente poblado por alrededor de 20.000 familias. Es en una parte de esa traza que se construyó la escuela donde realizamos el trabajo de investigación, y rescatamos este hecho histórico porque durante 1990 se sucedieron conflictos al manifestarse la voluntad del gobierno nacional de realizar un llamado a licitación para iniciar las obras.

Esto motivó reuniones en los distintos barrios involucrados con los organismos municipales, e incluso pedidos de informes a nivel legislativo. Concretamente en la escuela donde realizamos el trabajo registramos la colocación, por un padre, de un cartel convocando a los vecinos a una reunión, ubicado este a la entrada del edificio escolar. Debemos decir que actualmente y a partir de los reclamos vecinales, las obras fueron suspendidas.

Reproduciendo el esquema de desarrollo desigual, encontramos que las entidades intermedias que tienen sus orígenes acompañando al desarrollo local también se concentran en la zona céntrica. Estas establecen relaciones con la escuela a partir de su poder económico, realizando donaciones como la biblioteca, que proporcionó el Club de Leones.

En las localidades más periféricas encontramos gran cantidad de instituciones, con variable grado de convocatoria y actividad pero que no detentan recursos materiales como para aportar en la escuela. Compartiendo el terreno con esta existen por ejemplo dos canchas de fútbol que pertenecen a Sociedades de Fomento, con las cuales la escuela se relaciona para la implementación de determinados proyectos (como la realización de un parque), aunque señalan que poseen escasa convocatoria. También el establecimiento se relaciona con otras instituciones barriales, tales como un Centro Cultural, que concurre como tal a varios actos escolares, y del cual algunos padres son miembros.

Por último debemos mencionar la relación del establecimiento con variados organismos públicos, algunos de ellos cercanos como Centros de Salud periféricos (campañas sanitarias), otros de la organización central municipal, como la Secretaría de Cultura (representación de obras teatrales) o la Secretaría de Obras Públicas (pavimentación y construcción de un parque).

Estas indagaciones en relación al contexto de la escuela nos orientaron en varios aspectos de nuestro problema. El que nos resultó más significativo es el lugar de la escuela como institución de poder local, en tanto puede, por ejemplo, efectivizar mejoras infraestructurales. Este aspecto de la institución surgió de la problemática del desarrollo desigual, que encontramos agravado en la actualidad porque el crecimiento poblacional en la zona donde realizamos el trabajo es una de las mayores del municipio, y sin

embargo no es acompañado de las mejoras necesarias.

### III.II. La escuela

Es un establecimiento provincial, construido durante los años 1982 y 1983, respondiendo a una edificación tipificada incluida en el Plan Domingo Faustino Sarmiento de erección de establecimientos escolares. El mismo fue implementado desde el Ministerio de Educación de la Nación y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, que decidió el tiempo y lugar de edificación.

Fue ubicada en un terreno que, como ya anticipamos, se encontraba ocupado en parte por una villa de emergencia, a 30 cuadras de la estación de Lanús, y que correspondía a la franja expropiada en 1949 para la prolongación de la traza de la Av. Gral. Paz. El terreno era inundable, y previamente a la edificación del establecimiento se realizó una amplia tarea de rellenado, que incluyó a los terrenos linderos, actualmente ocupados por las dos canchas de fútbol y una plaza.

La escuela fue inaugurada el 12 de agosto de 1983, con una planta edilicia similar a la de la actualidad, modificada hasta el momento por el cambio de disposición de algunas aulas y la dirección, por el emplazamiento de una reja que la rodea, y por los inicios de la construcción de un Salón de Usos Múltiples y un Jardín de Infantes en el patio del establecimiento.

Tiene una superficie cubierta de 700 m<sup>2</sup>, rodeada del amplio parque (2500m<sup>2</sup>) perteneciente a la traza, que actualmente subsiste bajo la forma de la plaza mencionada, de carácter precario (algunos juegos para niños) y las dos canchas de fútbol, que se encuentran cercadas.

La traza se prolonga por el partido y los vecinos a través de villas de emergencia y casas de material. Este terreno se encuentra aquí separado por una calle, por la que circula gran cantidad de vehículos públicos, una de las que comunica el centro del municipio a un centro comercial periférico (estación de Monte Chingolo), y a la vez el partido de Lanús con el de Quilmes.

La construcción es sencilla, manteniéndose tal como fuera originalmente: paredes de ladrillos, techo de chapa, aislado con madera. Todas las aulas tienen ventanas al exterior, lo mismo que la dirección y la cocina. La biblioteca, el depósito de la cocina y el gabinete, tienen ventiluces. No hay sala para el personal docente. La cocina es amplia y la dirección es compartida por la secretaria, ya que donde anteriormente funcionaba esta última actualmente está la sala de Jardín de Infantes.

La escuela tiene agua potable, calefacción y ventilación. Tiene tres baños para varones, y tres para mujeres, más cinco lavabos. Consiste en 8 aulas, 7 de 39 m<sup>2</sup>; y 1 de 15 m<sup>2</sup>; también hay patio cubierto que es a la vez salón de actos, y uno descubierto.

En el momento de la inauguración, últimos meses de la dictadura militar, se realizó un acto público al que asistieron el Gobernador de la Provincia, el Ministro de Educación, el Intendente Municipal y autoridades del Consejo Escolar e Inspección locales. También asistieron el Párroco de la zona, las recientemente designadas

autoridades de la escuela, las de las escuelas vecinas, padres y alumnos. Aproximadamente un mes después del acto, el 19 de setiembre, se iniciaron las clases, concurriendo en ese momento una matrícula de 438 alumnos.

### III. II. I. Los Alumnos

La matrícula inicial se conformó a partir de derivaciones de escuelas próximas. Podemos recordar aquí lo que mencionábamos en la reflexión teórica, acerca de procesos de diferenciación interna dentro del sistema educativo, pero a la vez problematizarlo a partir de recuperar cómo se construye en la cotidianeidad esa diferenciación específica.

La composición del alumnado fue resultado del criterio implícito, mantenido por autoridades de escuelas cercanas, de ser los alumnos de peor rendimiento y conducta de los establecimientos; y con el explícito de la distancia de sus viviendas en relación a la nueva escuela. A la vez se abrió la posibilidad, sobre todo en función del criterio explícito, de que los padres que lo desearan hicieran los cambios voluntariamente.

Según relata una auxiliar, que se encontraba en el establecimiento como madre durante ese período, la composición del alumnado hizo que ese medio año inicial resultara complicado, entendido esto como problemas de conducta, roturas de elementos. La directora asumió entonces una conducción fuerte:

"...acá al principio rompían todo. Decí que la directora puso mano dura, y al que rompía, le hacía pagar, que si no... Además de a poco se fue sacando de encima a algunos. Los mandó a escuelas nocturnas, o a otras escuelas..." (entrevista con T., una auxiliar)

Este proceso de transformación de la matrícula inicial, que se caracterizaría por concurrir a los establecimientos nuevos los casos más conflictivos en términos de conducta, dificultades en el aprendizaje, configura una realidad que desde los actores se califica como "típica" para todo establecimiento que inicia sus actividades.

Los alumnos son "de descarte" y en consecuencia los cargos a ocupar (de docentes, auxiliares, directivos) también serán los menos buscados, ya que su tarea exigirá mayores esfuerzos para lograr un resultado similar al de otros establecimientos. Esto de todas maneras se complejiza, pues por otro lado se cuenta con un edificio escolar a estrenar, lo que brindaría ciertos beneficios para la realización de las tareas (disposición más moderna, más agradable para trabajar).

El proceso de diferenciación entre establecimientos escolares nos aparece entonces como un fenómeno complejo, donde se articularían condiciones de infraestructura, formación y experiencia docente y de directivos, composición del alumnado, situación de otros establecimientos cercanos, etc.

Pero además, donde la ubicación de determinado establecimiento en esa jerarquía que va de los "mejores" a los "peores", es un proceso en permanente construcción a partir de la cotidianeidad escolar:

"...acá viene lo mejor... el descarte va a la (...) y a la (...) esta escuela tiene mejor imagen. Pero a su vez es discriminada por otra mejor, que es la (...), donde se considera que esta es inferior.

(...) el mismo público la da (la escala). Yo creo que es por la cercanía de la otra con la estación, la zona comercial de Monte Chingolo. Y esta sigue después porque está sobre el asfalto...

(...) son atributos que vienen después: que los maestros son mejores, que se atiende mejor a los chicos... pero eso es secundario."

(entrevista con JC, el asistente social)

"Esta es una zona carenciada totalmente, pero está un poco mejor que las otras, tiene más nivel. Es buscada por la mosca blanca de la comunidad de la villa, porque buscan una educación buena para sus hijos. De las escuelas de villa, es la más rescatable.

(...) por el nivel de los maestros, de los directivos. MJ (la directora) se compra a todo el mundo. Es una escuela que tiene fama.

(entrevista con S., maestra de 6to grado)

En este caso concreto podemos ver cómo, con el paso del tiempo, se da en esta escuela un proceso de transformación de la composición de la matrícula, "descartándose" de manera importante pero no exclusivamente a partir de la acción explícita de la dirección, los alumnos más conflictivos. También los padres aportarían activamente al proceso de construcción de la diferenciación. Se traduce de lo que plantea la maestra que estos realizan una "selección" del establecimiento al que concurrirán sus hijos, adscribiéndole determinadas características que transmiten a otros padres del barrio.

Articulada con estas variaciones en la composición del alumnado -producto de esa construcción de la diferenciación entre establecimientos-, también parecen haberse producido modificaciones en términos cuantitativos. El primer año de funcionamiento del establecimiento (1983), iniciaron la concurrencia al mismo 438 alumnos. En los dos ciclos lectivos incluidos en el trabajo de campo (1990 y 1991) lo iniciaron 548 y 540 respectivamente.

En este caso la jerarquización de la institución se elabora a partir de un "mejoramiento" de la composición de la matrícula (definida desde el establecimiento en términos de alumnos con mejores resultados académicos, y además de un nivel socioeconómico más alto) y complementariamente un aumento ostensible de la misma (aproximadamente en un 25%) sin que se produzcan ampliaciones infraestructurales que la justificaran.

En términos generales pudimos establecer la asistencia de una mayor cantidad de alumnos en el turno mañana, que a su vez es considerado por algunas maestras como aquel al que concurren los mejor ubicados socioeconómicamente. La justificación de esa adscripción se da a partir del análisis de experiencias personales en otras escuelas o en ambos turnos de ésta. También a partir de evaluaciones en términos de conducta:

"...el turno tarde es más carenciado que el de la mañana... pero eso es en todas las escuelas: en el turno mañana hay más

disciplina, los chicos vienen más limpios, los padres se preocupan más. (...) Los que vienen a la tarde es porque sino se quedarían dormidos... a lo mejor los padres no trabajan, y se quedan durmiendo... o sino se van temprano, y los dejan solos, y por eso también se quedan dormidos."

(entrevista con MC, maestra de 7mo grado)

Esta diferenciación entre los alumnos de ambos turnos no es sostenida por todos los sujetos, y tampoco se manifiesta en términos cuantitativos como la cantidad de alumnos repitentes, o una mayor concurrencia al comedor. Tanto el turno mañana como el tarde tienen un promedio similar de alumnos por grado (34 y 33 respectivamente), sin embargo la distribución no es homogénea al interior de cada turno.

Pudimos registrar una tendencia, en la institución, a incorporar -dentro de ciertos límites que se evidenciaron como flexibles- la mayor cantidad de alumnos por grado. Sin embargo en ambos turnos existe un grado con dos divisiones, una de las cuales es de menores proporciones

Pudimos relacionar esto con el proceso de diferenciación antes mencionado (mejor escuela = mayor matrícula) pero además como manera de justificar, desde el aspecto del mantenimiento de la relación laboral, la presencia de un docente más en la planta del establecimiento. Desde el punto de vista burocrático, esto se traduce en que todos los años deba justificarse ante el Consejo Escolar la presencia de este "grado suplementario", realizándolo a partir de lo siguiente.

Existe en esta escuela la posibilidad de utilizar un aula pequeña como grado -aunque sin duda tiene otros usos posibles, por ejemplo como sala para las maestras, o secretaria-. Sus dimensiones obligan a que sea un grado con pocos alumnos, sin embargo en los distintos turnos se realizan diferentes aprovechamientos de esa posibilidad "suplementaria". En el turno mañana, se instalan dos divisiones del actual tercer grado. Esto se justifica a partir de la puesta en marcha de un programa especial de "integración" de una alumna derivada de una escuela diferenciada, y que es discapacitada visual. Desde la escuela se señala la necesidad, frente a esta derivación, de un seguimiento mayor que es posible a través del mantenimiento de un grado de pocos alumnos.

En el turno tarde la justificación del mantenimiento del grado suplementario se realiza a partir de ubicar allí a los alumnos "más carenciados" de una promoción, actualmente la de cuarto grado, posibilitando un seguimiento más profundo ante las esperables dificultades de aprendizaje. Nos resultó interesante la reconstrucción de esta distribución diferencial de los grados porque nos anticipó un proceso de caracterización de esta escuela que la distingue de otros establecimientos (el haber aceptado la experiencia de "integración" le brindaría mayor valoración por parte de las autoridades educativas locales), pero que a la vez construye diferencias internas (un grado para los más problemáticos).

La dificultad en registrar de manera más exhaustiva el camino que condujo a esta expansión -en un grado- de la matrícula de la escuela, nos revela lo complejo de la interacción cotidiana. Se entremezclan aquí estrategias de expansión de la matrícula general de la escuela,

la posibilidad de incorporar a la planta más docentes, la realización de proyectos pedagógicos especiales, integrados en una realidad que nos imposibilita de extraer causalidades que dependan de uno solo de los aspectos mencionados.

Dentro de la totalidad de los alumnos consideramos importante distinguir algunos grupos: uno de ellos es el de los hijos de las auxiliares (no hay hijos de maestros, directivos, etc). Otro es el de los hijos de ciertos padres que aparecen vinculados especialmente al establecimiento, a través de pertenecer a la Cooperadora o al Consejo de Escuela, o simplemente concurrir diariamente a la salida y a la entrada y entablar así diálogos con maestras y auxiliares. Debemos decir que estos grupos coinciden en determinados momentos.

Estos no son grupos de alumnos distinguibles por mantener relaciones más estrechas entre sí. Lo que sí los caracteriza, es la posibilidad que tienen, y algunos utilizan, de movilizarse más libremente por el establecimiento escolar: son los únicos que ingresan a la cocina, y esporádicamente también lo hacen en la dirección, para pedir elementos o para "saludar" a la directora.

Pudimos relacionar el hecho de que sean estos prácticamente los únicos alumnos que lo realicen con la habitualidad de la presencia de sus padres en el establecimiento escolar, manteniendo éstos relaciones más fluidas con los maestros y directivos que otros padres. De todas maneras no descartamos también alumnos que establecen esas relaciones de familiaridad con auxiliares y directivos a través de su actividad cotidiana, y sin que sus padres intervengan. Al respecto establecimos que son casos excepcionales, especialmente vinculados con circunstancias de buen rendimiento académico, o ciertas características personales: simpatía, carisma, etc.

En relación a las actividades realizadas diariamente por los alumnos, pudimos relevar que la circulación de los mismos por el establecimiento es limitada, ampliándose fundamentalmente a partir de la interacción con cada docente. Sin embargo, existen no sólo momentos en el año de mayor movilidad (relacionados con situaciones coyunturales, épocas de mayor conflicto o "indisciplina"), sino también en el transcurso de cada día: es durante los momentos de entrada y salida cuando se despliegan los mayores mecanismos de control de la circulación de los alumnos, pero es además cuando menos eficaces resultan. Como ejemplo podemos citar la formación y el saludo de entrada, que implica alrededor de 15 a 20 minutos, durante los cuales las maestras constantemente reprenden a los alumnos, buscando un silencio y una inmovilidad que raramente logran se extienda por más de 2 minutos.

El hecho de que la circulación de los alumnos por el establecimiento sea limitada, la hemos relacionado con la determinación de las actividades que los mismos pueden realizar. Al respecto pudimos registrar que las actividades cotidianas son definidas por el docente, que determina qué actividad realizar, cómo y cuándo. El docente decide incluso la duración de las clases, ya que puede autorizar a los alumnos a salir al recreo antes del horario previsto, frente a situaciones en el aula que interpreta -por ejemplo- como de excesivo cansancio por parte de los alumnos.

Podemos decir entonces que el lugar que ocupan los alumnos en la

escuela es en gran medida subalterno: dependen de las decisiones de los maestros, de directivos y auxiliares para orientar la tarea cotidiana escolar. Sin embargo, también pudimos establecer cómo la voluntad de los que detentarían el poder de decisión es quebrantada en las más variadas situaciones. Observamos clases donde el docente debió modificar las actividades ante la negativa de los alumnos a realizarlas, expresada esta verbalmente, "haciendo ruido", no respondiendo a las interrogaciones orientadoras del trabajo.

También pudimos observar que frente a una misma actividad que se ha aceptado, hay diferentes grados de compromiso de los alumnos: algunos acompañan al docente, otros ni siquiera abren sus cuadernos. Esta variabilidad de actitudes también la pudimos registrar en los actos escolares, donde algunos alumnos "se rebelan" y modifican las acciones previstas; y también en los momentos citados de entrada y salida, observándose incluso que algunos alumnos ingresan o salen del establecimiento a voluntad.

Un ejemplo de esta negociación que se realiza en el aula frente a una propuesta de la maestra y dada fundamentalmente por acciones o verbalizaciones explícitas de los alumnos de oposición, está representada en estos extractos de observaciones de clase:

(...)

Maestra: chicos, se sientan (gritando, en tono no demasiado elevado). ¿Dónde está Pablo?. Hacen silencio. (sale del aula, regresa con un alumno)

A1: seño... qué hacemos?

(Los alumnos siguen hablando, pero en un nivel de volumen menor. Alternativamente me miran, unos u otros, comentan cosas entre ellos, se ríen, van de un lado a otro, se cambian de banco.)

M: vamos a trabajar con una poesía...

A1: no quiero, seño...

M: cómo?

(El alumno no contesta.)

A2: señorita... puedo servir el mate yo?

M: haceme el favor, sentate, que todavía no trajeron el mate.

(Veo que algunos alumnos sentados en el fondo del salón cercanos a mi ubicación, tienen las carpetas o cuadernos rotos, con las hojas sueltas. Están haciendo variadas cosas, cuentas de matemática, dibujos.)

M: vamos a trabajar con la acentuación. En la lectura de "el burro flautista", van a buscar (y escribe en el pizarrón) una palabra esdrújula, tres graves y tres agudas.

(Hay pocos alumnos que la miran, unas nenas, luego de que la maestra dice esto y se sienta en su escritorio, se le acercan y hablan con ella. Casi nadie, de los alumnos que están alrededor mío, ha comenzado con la tarea que dio la maestra. En ese momento entra la auxiliar con dos jarras de mate cocido, y la nena que antes se había ofrecido se vuelve a parar, va directamente hasta donde está la portera, y recibe de esta las jarras. Inmediatamente empieza a servir)...

(...)

(observación de una clase de 4to grado)

(La maestra organizó la clase a partir de preguntas sobre "el ciclo del agua". Llega una madre y comienza a hablar con ella en la puerta del grado. Algunos alumnos se pelean, otros dibujan en el pizarrón, otros conversan entre ellos, conmigo...)



M: escuchen...el trabajo de ciencias naturales no lo vamos a poder seguir haciendo. Así que les voy a dar para que copien la nota para el lunes. Es cortita.

(empieza a copiar: "Sres Padres: el lunes 12 se suspenden las clases por jornada de perfeccionamiento docente")

A2: mi mamá ya lo sabe, así que yo no lo copio.

M: y ahora siguen con el trabajo que les di antes en el pizarrón, el de completar la palabra. Tienen que completar la palabra y después construir una oración con cada una. Quién quiere pasar?

(Varios alumnos se paran. Gritan: "Yo, yo". La maestra señala: "Vos y vos... los demás se sientan", y vuelve a la puerta a hablar con la madre).

(observación de una clase de 2do grado)

Estos registros nos permiten observar como la tarea dirigida por la maestra es modificada a partir de acciones explícitas de los alumnos. Sin embargo, surge también como la posición subalterna de los alumnos se mantiene, y se evidencia como particularmente efectiva en los momentos en que podría plantearse una discusión de la misma. Como ejemplo de esto último podemos citar la representación de los alumnos en el Consejo de Escuela. En los registros de las reuniones de este organismo, observamos que los alumnos aparecen como avales y ejecutores de las propuestas, no participando en las discusiones, e incluso en algunos casos, siendo dejados explícitamente "fuera" del lugar de discusión.

Esto es justificado desde los otros actores, adultos, a partir de un objetivo de "protección" a los niños, no obstante lo cual en el caso específico de los representantes alumnos ante el Consejo, se les reconocería gran claridad para establecer sus demandas:

"...Hablando del Consejo de Escuela... tendrías que hablar con la chica esa de 7mo de la tarde. (...) No sabés lo que es esa chica. El otro día hubo una reunión en el consejo escolar para elegir representantes de todos los consejos de escuela de Lanús. Y la eligieron a ella. La tiene clara esa chica!!. sabe lo que quiere hacer, y te lo dice clarito..."

(entrevista con un padre, identificado por otros como "puntero barrial")

En relación a los alumnos y a su adscripción como población a los "sectores populares", manejábamos como hipótesis de trabajo que desde la escuela se construía una relación importante entre las "carencias" (definidas como materiales, afectivas, etc) y la pasividad como actitud frente a la posibilidad de tomar decisiones en el ámbito escolar. Al respecto planteábamos rescatar la heterogeneidad, trabajando no obstante ese énfasis en la pasividad.

A partir de la realización del trabajo de campo debemos decir que la heterogeneidad se nos manifestó en varios sentidos: los distintos actores caracterizaron a la población de diferentes maneras ("muy carenciados", "de clase media para abajo" etc.), pero incluso acordando de manera general en que los alumnos tienen más necesidades y demandas hacia la escuela que los de otros barrios, relacionan esto con actitudes pasivas, pero también activas:

"...hay uno, que vende bolitas, que...sabés como le compran?. Porque es simpático, es un sinvergüenza... Son chicos muy maduros, las pasaron todas..."

(entrevista con MC, docente de 3er grado)

"...acá eso se agrava, por ejemplo, en la respuesta de los padres, a veces ni se interesan. El padre no aparece, entonces la maestra tiene que ser madre, padre, todo para el chico. (...) Yo viendo los trabajos de los chicos me doy cuenta las enormes dificultades que tienen y, por ejemplo, no les puedo dar mucho a nivel técnico. Es como que les cuesta llegar, les cuesta ver. (...) muchos chicos se expresan mal, o directamente no se expresan."

(entrevista con P., profesor de plástica)

Desde los propios alumnos se registran las diferencias sociales que subyacen a una caracterización social general de lo que implicaría pertenecer a los "sectores populares". Como ejemplo de esto podemos citar la observación de una entrevista del asistente social con un alumno varias veces repetidor. El primero le hizo varias preguntas, y finalmente le preguntó por qué no concurría al comedor. El alumno le respondió: "nosotros dormimos en la misma pieza, pero para comer tenemos". Recuperamos este diálogo porque interpretamos que el niño, a través de su respuesta, rompe con una visión estigmatizada establecida desde el gabinete.

Los prejuicios sociales, de todas maneras, aparecieron entre los alumnos:

A6: B. es el jefe de la hinchada de Camerún (riendo y mirando a B. El nene aludido se levanta de su asiento, lo toma del guardapolvo y trata de pagarle.)

A7: chocolate granizado!!... vos viniste de Africa?

(los nenes siguen forcejeando, pero al mismo tiempo se ríen, no se pegan al parecer fuertemente)

A8: seño... se están peleando...

M: (gritando) son cuatro y no me dejan hablar con una mamá!! Se sientan!!!

(A6, A7 y A8: alumnos; M: maestra. Observación de una clase de 2do grado)

### III. II. II. Los maestros

La planta de la escuela incluye a las maestras -en su totalidad mujeres- que cubren los 8 grados de cada turno, además de un maestro de plástica, un profesor y una profesora de educación física, y una maestra bibliotecaria.

El trabajo de campo abarcó partes de dos ciclos lectivos consecutivos, y pudimos así detectar grandes cambios en la planta docente, siendo la maestra con más antigüedad en el establecimiento la que actualmente ocupa el cargo de dirección -pero que se desempeñó como docente hasta avanzado el ciclo lectivo 1991-, en la escuela hace 5 años.

Los cambios de las docentes se refieren a la reasignación de grados diferentes cada año, pero además a cambios de escuela, ascensos a cargos directivos, cambios de turno, suplencias. De 1990 a 1991 ingresaron 7 docentes nuevas de las 16 previstas en la planta, de las cuales una sola lo hizo en carácter titular, y otra se desempeñaría en un 2do año consecutivo como suplente en el mismo establecimiento.

Pero además dos docentes titulares de la escuela ascendieron a cargos jerárquicos -una a la vicedirección y luego a la dirección, otra a secretaria-, y una docente que se reintegraba luego de una larga licencia pasó a desempeñarse en la biblioteca.

Por lo que pudimos relevar la asignación de los grados se realiza durante el ciclo lectivo anterior, aproximadamente en octubre y, como mecanismo señalado como distintivo de este establecimiento, a través de una reunión entre los directivos y docentes titulares.

La razón por la que participan sólo los titulares, es que son los únicos que poseen seguridad de permanencia en el mismo establecimiento; y los criterios de discusión para la asignación aparentemente serían el interés personal del docente, y habilidades para ciertos cursos o áreas, definidas por su propio criterio, el de sus pares y la dirección. Al respecto algunas docentes manifiestan interés en continuar con el mismo grupo de alumnos, y por lo tanto toman el grado inmediato superior. Otras, en cambio, manifiestan preferencia por determinados grados (inferiores, determinadas áreas de los superiores), definida ésta en los términos citados de "habilidades" personales.

El caso de los cargos ocupados por maestras suplentes es distinto. Estas acceden a los cargos a través de sucesivos llamados del Consejo Escolar a partir de los cuales, y en función de su puntaje, eligen determinada escuela. Aparentemente una vez allí, reciben los grados que restan, asignados directamente por la dirección.

La planta docente de la escuela donde se realizó este trabajo resultó relativamente joven -entre 2 y 15 años de antigüedad-, y en general reparten su jornada laboral entre la enseñanza en establecimientos públicos en dos turnos, o la pública y la privada. Existe una docente que se desempeña en los tres turnos (aquí como secretaria), pero la mayoría trabaja en dos.

Las actividades que realizan las docentes en sus clases, son definidas a partir de un plan que efectúa cada una a principios de año, luego de una evaluación que hacen a sus nuevos alumnos y en función de la cual plantean objetivos generales, detectan "casos problemáticos", etc. Esta planificación es presentada y discutida ante la directora del establecimiento, pero en el caso de las maestras titulares esa presentación adquiere el carácter de una formalidad, centrándose la discusión solamente en los "casos problemáticos" detectados y los objetivos que se propone la docente lograr con cada uno de ellos.

En el caso de las docentes que se desempeñan como suplentes, el control apareció como más exhaustivo, complementándose la discusión inicial con frecuentes visitas al grado, donde la directora observa la clase, y realiza evaluaciones individuales a algunos alumnos. A fin de año, las reuniones de la dirección con las docentes se reanudan, y a partir de un diagnóstico de cada maestra, discuten los casos de los alumnos que consideran deben repetir el año. Existe también una instancia "informal" de promoción a mediados de año, a través de la cual algunos casos de repitencia crónica son promovidos a partir de ciertos "logros relativos".

La organización de las clases por parte de las docentes es heterogénea, dependiendo de la iniciativa de las mismas -pero como ya dijimos también de la interacción con los alumnos- lo que efectivamente se realizará como tarea cotidiana. Es así como observamos organizaciones del aula y los bancos tradicionales, es decir en filas, pero también maestras que utilizan el trabajo en grupos. La disposición espacial dependerá no sólo de lo que la maestra prefiera como método de trabajo, sino también de la respuesta de los alumnos a su propuesta.

Como señalábamos anteriormente, la duración de las clases y los recreos adquiere variabilidad, pero además el contenido mismo de las lecciones debe ser "negociado" con los alumnos. Como observamos a partir de los ejemplos anteriores, es posible que en una misma hora de clase, la maestra plantee sucesivamente cambios de áreas -de lengua a cs. naturales, y vuelta a la tarea del comienzo-. Complejizando aun más el contenido de la interacción, debemos decir que los alumnos pueden o no acompañar a la docente en esos cambios sucesivos:

(La maestra establece una tarea de "repaso de palabras agudas, graves y esdrújulas". Dice que los alumnos deben buscar en una poesía que les señala en el libro, ejemplos de cada una. Al principio va interrogando a los alumnos sobre ejemplos de cada caso, pero luego suspende la explicación porque, según les señala, observa a una alumna -que le había dicho que no recordaba el tema, y a partir de la cual había iniciado la tarea de interrogación- "distráida"...)

M: ahora te acordás, Analía?

(Ella no contesta, está mirando el cajón bajo su escritorio).

M: Analía... me querés decir qué estás haciendo?... Estás comiendo semillas de girasol, no?. De eso si te acordás... (alzando el tono de la voz, gestos evidentes de enojo). Acá termino mi explicación. A trabajar!.

(La maestra vuelve a su escritorio. Los alumnos siguen haciendo lo que antes, no hubo reacción a la situación anterior, salvo quizás un poco más de silencio, pero el murmullo, los movimientos, poco a poco se reanudan. Algunos alumnos van hacia el escritorio de la maestra, le preguntan cosas. Ella les dice que se sienten.)

M: le piden la poesía a algún compañero. Se sientan.

A1: de cualquier poesía?

M: no, ya les dije, la del burro flautista.

A5: uh... de esa...

M: que dijiste?

No contesta, la maestra trata de que los alumnos se sienten, los llama por su nombre, ellos se sientan, pero se vuelven a parar, o se paran otros. Progresivamente van dejando las tareas de matemática y empiezan a hacer la de lengua, pero algunos no harán nada en toda la clase, incluso tendrán las carpetas cerradas. En el fondo hay un grupo de cuatro que están intercambiando chistes de envoltorios de golosinas, tarea que les demandará más de la mitad de la clase, con interrupciones para tomar el mate cocido, o ir a otros asientos. Luego, abrirán las carpetas, y escribirán algo, algunos tan solo una frase.

(observación de una clase de 4to grado)

Con respecto a la circulación dentro del establecimiento, y en contraposición a las restricciones que describimos para los alumnos, podemos decir que las docentes se apropian totalmente

del espacio escolar. No existe sitio, aun la dirección, donde no puedan establecerse; pero además, junto con las auxiliares, se constituyen en organizadoras de la circulación de padres, alumnos, y visitas circunstanciales. Por ejemplo en los momentos de transición entre clases -entradas, salidas, recreos- se ubican informalmente y también en lugares asignados; estableciendo de esa manera quienes pueden permanecer en cada lugar dentro de la escuela.

Las docentes tienen, sin embargo, lugares privilegiados de encuentro: estos son la cocina y la dirección, seguramente relacionado con que no cuentan con una sala propia. Allí se instalan en los momentos en que no están con sus alumnos (horas libres o previas a la entrada y posteriores a la salida) y tienen la posibilidad de conversar sobre diferentes temas, que en general se relacionan con su vida cotidiana "fuera" de la escuela.

Existen ciertas características que las docentes definen como propias de este establecimiento, y que marcan su tarea diaria. Una de ellas es la "libertad" para determinar objetivos y llevarlos a cabo en relación a su tarea pedagógica. Esto en general aparece ligado a la camaradería existente entre pares para realizar proyectos en común, y a la apertura de los directivos:

"...sabés lo que pasa, acá todo lo que proponés se hace... Y de buena gana, por lo menos en el turno tarde, que es donde estoy yo."

(entrevista con C., docente de 4to grado)

"...acá podés hacer lo que querés. MJ (la directora) es muy capaz en su cargo, sabe como llevar adelante una escuela moderna."

(entrevista con S., docente de 6to grado)

"... ésta es una escuela donde hay mucha participación, y es porque está abierta a todo el mundo. Se permite hacer de todo, y entonces vos podés ser un poco creativo..."

(entrevista con L., docente de 2do grado, luego secretaria)

Nos resultó significativo que esta "apertura" de la dirección a la determinación de objetivos y métodos por parte de cada docente, se manifiesta no sólo en relación a innovaciones pedagógicas, sino también paradójicamente referida al mantenimiento de propuestas "tradicionales". Pudimos registrar al respecto en un diálogo entre docentes acerca de una compañera que se reintegraba luego de una larga licencia, cómo planteaban que era problemático asignarle un grado "por los contenidos, no maneja bien el área de matemática". En contraposición, señalaban que no tendría problemas con la disciplina, porque "es un sargento, es Videla".

Otra característica adscripta al establecimiento, en relación a la tarea docente y fundamentada en los mismos dos aspectos de la camaradería y la dirección de la escuela, es la de ser "una escuela abierta a la comunidad". En contraposición a la otra categoría, que apuntaría a los modelos pedagógicos, manifestándose la apertura, aquí la referencia es a un tipo de

relación escuela-comunidad.

Además se contraponen porque aquí no habría tal tolerancia frente a actitudes "tradicionales", estableciéndose claramente una línea de trabajo desde la dirección, que no obstante es resignificada desde los docentes entendiéndose esa "apertura" de maneras diversas, que explicitaremos posteriormente en el relato de actividades. Podemos anticipar que esta característica propia del establecimiento marca la actividad docente, en el sentido de que este debe "estar dispuesto" a recibir la presencia de los padres, debe interesarse por las familias, etc.

Se construye entonces un "deber ser", que además manifiesta continuidad con las propuestas oficiales en el ámbito educativo de promoción de la participación. Esa "obligatoriedad" de la apertura, llega a los docentes pero también a los directivos:

"...Muchos directores creen que la escuela es de ellos, cuando en realidad es de la comunidad. Pero ahora es obligatoria la participación. Viene de arriba. Así que las directoras se tienen que abrir, aunque sea un poco."

(la reeducadora fónética, en una entrevista con los miembros de gabinete)

Es así como se generan situaciones complejas en la tarea de los docentes que hacen que, por ejemplo, las "clases abiertas" aparezcan como una actividad "optativa" pero sin embargo "obligatoria" para ellas:

"Yo hice una (clase abierta), y vinieron tres padres. Yo creo que, para 7mo grado no sirven, porque si al chico le va bien, los padres no necesitan ver como la maestra da clase... Los padres opinaron sobre la lectura, pero porque yo se los pedí... Es una especie de imposición."

(entrevista con MC., docente de 7mo grado)

Un tercer aspecto, que constituiría a la escuela y definiría la tarea cotidiana de los docentes, es que la población que concurre al establecimiento pertenece a los sectores populares. Esto implica una formulación determinada del rol docente, que debe en estos contextos asumir funciones instructoras, pero también de protección afectiva e incluso material. Estos dos aspectos manifiestan continuidad con la construcción tradicional de la docencia como "apostolado", reforzándose en el contexto actual a partir de la acentuación de la asistencia en el ámbito escolar.

Este proceso de resignificación del rol docente, donde podemos establecer la continuidad con significados atribuidos históricamente a la docencia, pero también las modificaciones del mismo, lo hemos registrado en términos de polémica en la cotidianeidad escolar. Así aparecen posturas que reivindican el rol instructor del docente aún en contextos periféricos, y otros que aceptan esa diversidad de roles, como característica de la docencia y la institución escolar:

"...(en las escuelas de contextos periféricos) se diluye el rol pedagógico del docente, se lo presiona para que tome tareas asistenciales, no pedagógicas. (...) El resultado es

que los docentes se resignan a golpes, a fuerza de no tener. (...) Las escuelas periféricas son, de hecho, de segunda. Los maestros no quieren ir, los directivos están a punto de jubilarse. (...) hay que luchar porque el rol del docente sea más pedagógico, que haya más recursos, más personal. (...) Es prioritario mantener lo asistencial, pero que de eso se ocupe el municipio. Los docentes deben ocuparse de las capacidades."

(un docente en una mesa de trabajo denominada "Rol del educador en las escuelas periféricas", en la "1era Jornada Lanusense de Educación y Municipio")

M: creo que es necesario (el comedor), porque la escuela cumple una función social. El comedor es útil y necesario, porque la escuela es como un oasis, ahí el chico tiene algo.

E: explicame un poco cuál sería, para vos, la función social de la escuela...

M: es el de cubrir los huecos que otras cosas dejan, por ejemplo, en salud, dar las vacunas. No sé, lo del comedor que vos decís, donde se podría poner?... en emergencia alimentaria. Otra cosa, por ejemplo el maestro le da al chico la falta de comprensión que le falta en la casa, le dedica el tiempo que en la casa no, cuatro horas para ellos solos. Todo esto además de la función educativa.

(entrevista con C., docente de 4to grado)

Caracterizaremos por último a los maestros especiales que concurren a la escuela; los ubicamos separadamente a los docentes de grado, porque consideramos que son sustancialmente diferentes las tareas que realizan, el tiempo de permanencia en la escuela, etc.

Concurren 2 o 3 veces por semana a la escuela, resultando variable, dentro de cierto orden fijado al comienzo del año, el momento del día en que cada grado realizará la actividad. Esta flexibilidad es manejada por los profesores especiales y las maestras en función de actividades pendientes en los grados, pero también como posibilidad de estas de utilizar ese horario libre para realizar trámites fuera de la escuela, u otras actividades diversas.

Al igual, o quizás más que las docentes de grado, registramos gran inestabilidad en los cargos: en los dos ciclos lectivos mencionados, se modificaron totalmente los profesores, ya que el puesto de bibliotecaria pasó a ocuparlo una docente, cambió un profesor de gimnasia y el de plástica, es decir que de los 4, solamente registró continuidad 1.

Los docentes de educación física, un hombre y una mujer, realizan las actividades dividiendo los grados por sexo. Cada uno define las actividades independientemente del otro, y las realizan en el patio del establecimiento, no utilizando en general el parque exterior que rodea a la escuela.

Como actividad distintiva, que la dirección de la escuela promovió en reuniones de padres pero que partió como propuesta de un profesor de educación física (el del 2do ciclo lectivo observado), podemos mencionar la organización de un "campeonato intertribus". El mismo consistió en que los alumnos de los

grados superiores (desde 4to), se dividieron en mitades, compitiendo entre sí y con otros grados en distintas disciplinas, fundamentalmente deportivas pero también incluyó coro y dramatizaciones.

Esta propuesta implicó modificaciones en la actividad cotidiana escolar: requirió la coordinación de los dos profesores de educación física, las maestras, y la cooperadora se incorporó al proyecto aportando los distintivos. Además estas actividades implicaron horas de ensayo y preparación, que excedían las tradicionales destinadas a educación física.

Con respecto a plástica, registramos que el docente del primer ciclo observado utilizaba el parque exterior de la escuela esporádicamente para sus actividades. También que las actividades incluían tareas propias de "actividades prácticas", realizadas por este docente al no existir otro específico.

Por último, en relación con la bibliotecaria, podemos decir que la que desempeñaba el cargo durante el ~~1er~~ ciclo lectivo observado realizaba actividades de enseñanza de fichaje y préstamo de libros a los alumnos que lo solicitaban espontáneamente, pero también tareas conjuntas con las maestras, a partir de la lectura en los grados. Con respecto a la segunda, no se relevaron las actividades, pudiéndose sin embargo detectar que las actividades en conjunto cesaron.

En términos generales, podemos decir con respecto a los docentes especiales que, no obstante su presencia esporádica en el ámbito escolar, si efectúan propuestas de articulación con otras actividades o docentes, las mismas se realizan. También debemos rescatar el trabajo en conjunto a partir de los actos escolares, pero que es construido como una colaboración inherente a las propias actividades, y en consecuencia dada "por supuesta".

Esta consiste en la confección de escenografías, elaboración de coreografías, y en relación a lo que se construye desde las docentes como "infraestructura necesaria" para la realización de los actos, debemos decir que se señala explícitamente la necesidad de un profesor de música. El cargo nunca existió como tal en esta escuela, y es suplido a través de las habilidades que cada docente tenga en relación al tema. Una de las maestras suplentes, a instancias de la directora, organizó en tal sentido un coro de madres recientemente.

Desde la escuela se señala la necesidad, pero se considera que es irresoluble: se plantea que es un "problema típico de las escuelas periféricas", debido a que los escasos nombrados eligen invariablemente escuelas céntricas.

### III: II. III. Los directivos

De manera similar a lo que planteamos anteriormente con respecto a las docentes, también en este nivel es podemos registrar constantes movimientos con el transcurso del tiempo. En el primer ciclo observado, había en el establecimiento una auxiliar de secretaria, una secretaria y una directora. En el



segundo ciclo, la auxiliar colaboraba en la biblioteca, la secretaria había solicitado el traslado a otro establecimiento cercano (estaba próxima a retirarse y en aquella percibiría un "plus" por ruralidad), y la directora permanecía aunque al promediar el mismo ascendió a inspectora.

Con este último movimiento, se produjeron entonces nuevos cambios: una docente ascendió a secretaria, otra a vice y posteriormente a directora, y una docente de otro establecimiento cercano asumió la vicedirección vacante. Cabe aclarar que actualmente todos esos cargos son de carácter interino.

Pero no solo registramos cambios actualmente, que podrían interpretarse como resultado de una coyuntura especial: en la historia de la escuela estos han sido constantes, baste decir que en sus ocho años de existencia desempeñaron el cargo de la dirección cuatro personas diferentes. Consideramos importante trabajar con los cambios a nivel directivo, por dos razones principales. Una de ellas es que desde distintos actores en el campo se lo definió como algo "típico" de las escuelas periféricas, extendiéndola también en algunos casos a los docentes.

Por lo que pudimos relevar -ver cita anterior de docente en las Jornadas-, la idea es que las escuelas periféricas son las más desjerarquizadas, debido a las carencias infraestructurales, problemas de conducta, bajos rendimientos académicos. En consecuencia docentes y directivos tratan de, a medida que transcurre el tiempo y acumulan puntaje, elegir escuelas más céntricas, que les brindarían más prestigio y mejores condiciones de trabajo.

Subyaciendo a esta jerarquización de establecimientos, encontramos la idea de que el éxito y satisfacciones personales en la tarea como docente o directivo estriban en lograr éxitos académicos. Paradójicamente, los casos que pudimos registrar donde explícitamente se elige trabajar en contextos periféricos, responderían también a la misma idea, planteada en términos de un desafío personal: lograr de esos alumnos el mismo resultado que se obtiene en otros contextos.

"...el docente que va a escuelas periféricas necesita que se lo apoye, pero también tiene que ir porque quiere. Yo soy directora de una escuela periférica hace 5 años, empecé como maestra, pero yo elegí el lugar porque quise. (...) Es un desafío, lograr que los chicos aprendan y compitan con las mejores escuelas de Lanús. Y yo les digo que, a pulmón, se logra. Nosotros tenemos un chico que ganó las olimpiadas de matemática. Les ganó a los del (...-colegio privado-), a todos..."

(una directora en la mesa de trabajo "Rol del educador en escuelas periféricas" en la "1era Jornada Lanusense de Educación y Municipio")

En nuestra escuela los cambios de directivos y docentes, "típicos de escuelas periféricas" aparece asociado, sin embargo, a otro criterio, distinto al de los "éxitos académicos". Este permite jerarquizar al establecimiento, a pesar de su contexto,

y es el de ser una escuela "reconocida por la participación comunitaria":

"sabés lo que pasa?... esta escuela es conocida en La Plata. Porque cuando yo vine en el 67, en esta escuela habían pasado como 7 robos. Había un expediente... qué se yo!. Entonces me puse a organizar el consejo de escuela, a abrir la escuela a la comunidad. Y hasta ahora, toco madera, no hubo un robo más. (...) Entonces desde La Plata me mandaron una carta de reconocimiento, diciendo que ahora no había más robos porque el barrio quería a la escuela, la cuidaba... Esta escuela es conocida por la participación de la comunidad, entonces vienen todos acá."

(MJ., la directora, respondiendo a la pregunta de por qué se realizan asiduamente actos con funcionarios provinciales en la escuela)

Desarrollaremos esto más adelante, pudiendo anticipar sin embargo la construcción entonces de una alternativa de escuela "modelo": es aquella que, en contextos periféricos, no logra éxitos académicos pero sí incorpora a la comunidad al establecimiento. Esto será reconocido por las autoridades educativas, registrándose específicamente aquí que fue un criterio importante para la definición de los ascensos a los cargos de inspección, que influyó para que la última directora del establecimiento ascendiera a ese cargo recientemente.

Pero decíamos que considerábamos importante analizar los cambios constantes de directivos por dos razones: por ser definido como "típico de escuelas periféricas", pero también -y es lo que falta especificar-, porque este se reveló como el lugar de concentración de poder más importante dentro de la institución escolar.

En tal sentido, el directivo no sólo actúa definiendo de manera general las actividades cotidianas de la escuela, sino que también construye de manera definitiva ciertas características del establecimiento -en ese proceso de diferenciación enunciado anteriormente-, de las relaciones de este con la comunidad, con los funcionarios, con otras instituciones locales.

El lugar del directivo definiendo actividades cotidianas tiene que ver con su poder de fiscalización de las actividades pedagógicas del docente (que puede ejercer de distintas maneras), del trabajo de las auxiliares; y descansa en sus actividades concretas de evaluación de desempeños realizadas anualmente, pero también en sus tareas cotidianas (pedidos de cuadernos, de diagnósticos, autorizaciones que le solicitan, etc).

Con respecto al proceso de construcción del establecimiento escolar con determinadas características en función -de manera importante- del directivo que está en ese momento ejerciendo, algo anticipamos párrafos arriba, en relación a, en este caso concreto, la construcción de "una escuela abierta a la comunidad".

El directivo es parte fundamental para que la escuela sea

reconocida localmente (e incluso a nivel provincial) con esas características, aunque a la vez debemos decir que la construcción no se restringe a las acciones o voluntades del mismo. Es necesario que los otros actores de la escuela asuman -en apoyo o en oposición- esa caracterización, para que la misma se efectivice.

Decimos que el lugar del directivo es central en la construcción de determinado establecimiento por la misma razón que este define de las relaciones de la escuela con funcionarios, comunidad, otras instituciones: la normativa escolar respalda, otorgando poderes pero también responsabilidades al directivo, para que su accionar siempre mediatice lo que sucede dentro y fuera de la escuela, e incluso entre distintos actores al interior de la institución. La normativa apoya, sin embargo en la escuela ese lugar se construye activamente:

D: Les cuento: acá había un nene que escribía las letras al revés, en espejo. La madre se quejaba, de que era porque el chico estaba todo el tiempo de espaldas al pizarrón, le dolía la espalda, tenía problemas de columna. (...) Entonces discutimos el tema acá (en el consejo de escuela), todos escuchamos, pero a hablar con la maestra fui yo, que soy la directora y para eso estoy. (...) El consejo no se puede meter, se pudre enseguida. Pero tratar, puede tratar todo. Hay cosas que yo desconozco, que por ahí los padres saben, entonces se puede discutir, buscar soluciones. Pero la parte pedagógica es mía.

(varios asienten)

D: Lo que sucede es que en varios consejos, en otras escuelas, las cosas no están claras... (...) cuáles deben ser las funciones...

M: nosotros estamos bien asesorados por MJ (la directora)

(D: la directora, M: una maestra. En una observación de una reunión del Consejo de Escuela)

A través de lo que manifiesta aquí la directora, podemos ver cómo se complejizan las relaciones de poder en la cotidianidad: por un lado deja claro que ella posee los mecanismos de ejecución, pero por otro habilita la puesta en cuestión de los conflictos. Por lo que manifiesta la docente, esta directora tiene reconocimiento por la manera en que posibilitaría la participación, tanto entre sus pares de otros establecimientos, como al interior de la propia escuela.

El establecimiento de los cargos directivos como lugares de poder, convierte en interesante indagar también en las estrategias de acceso a los mismos. Al respecto podemos mencionar como importantes los cursos de perfeccionamiento, los cambios de establecimiento (en función de los cargos disponibles), la realización de actividades cotidianas que exceden las propias pedagógicas (generalmente administrativas, que darían un entrenamiento informal), y el establecimiento de relaciones (personales, políticas) con funcionarios que tienen poder de decisión en materia de ascensos (fundamentalmente en el Consejo Escolar y la Inspección).

De manera general el ascenso a un cargo directivo,

cualquiera que este sea, implica no sólo el acceso a un mayor poder de decisión en el ámbito escolar sino también, y como parte del mismo proceso, un cambio sustancial de las actividades cotidianas y una diferenciación profunda con hasta sus hace poco tiempo pares. Implica el abandono del grado y la tarea pedagógica directa, la asunción de tareas burocrático-administrativas, en general son actividades de "conducción" del establecimiento escolar y sus integrantes.

Sin embargo ese lugar de poder se construye, pudiéndose detentar el cargo directivo sin que signifique más que la confección de planillas, o por el contrario, elaborar a partir de allí un lugar a donde los otros deben concurrir a rendir cuentas de sus actividades, a realizarlas en conjunto. Podemos ver esta heterogeneidad repasando rápidamente algunas personas y cargos directivos del establecimiento escolar:

La auxiliar de secretaría que ocupaba el cargo en el primer ciclo relevado, es una maestra que concurría otra escuela, y que fue "afectada a tareas pasivas". Su presencia en el establecimiento era limitada, -realizando tareas de escasa responsabilidad. Su afectación a tareas pasivas se debió a que "tuvo un problema en la otra escuela, con los chicos" y por eso se la alejó de la institución y específicamente del contacto con los alumnos. Las maestras y directivos evitan que tome decisiones y posteriormente, en el segundo ciclo relevado, será ubicada en la biblioteca, en un lugar de aún menor responsabilidad.

La secretaria que concurría durante el primer ciclo relevado, realiza gran cantidad de planillas, controla asistencia y sueldos. Se queja de los requerimientos administrativos por ser abundantes e ineficaces, y trata de solucionar los problemas haciendo llamados al consejo escolar permanentemente, acelerando trámites, gestionando plazos, e incluso, utilizando experiencias anteriores, modificando ciertos trámites para que sigan carriles mejores o más rápidos.

Es una persona mayor que a través de estas acciones muestra un conocimiento amplio del funcionamiento del sistema educativo, pero que no se restringe sólo a lo normativo, sino a temas específicos de lo pedagógico acerca de los cuales, aunque manifiesta que "no está actualizada", es consultada frecuentemente por las docentes.

En el segundo ciclo, luego de un largo periodo de permanencia del cargo vacante por el pedido de pase de la anterior secretaria, asumirá el cargo una maestra del turno mañana, que anteriormente realizaba ya algunas tareas burocráticas y era "responsable de la escuela" en su turno, en ausencia de los directivos. El hecho de que esta docente asuma el cargo tiene que ver con los mecanismos de ascenso anteriormente citados, aquí específicamente debido a su antigüedad, la realización de un curso de formación de directivos, y con que cuenta con el aval de la directora:

M: Y vos, L., dónde quedás?

D: esperemos que le salga la secretaria este año.

(varias maestras hablan al mismo tiempo, preguntan si va a

ser un concurso interno, qué va a pasar con la actual secretaria...)

D: S. está con un pie adentro y otro afuera; se está por jubilar. (...) Yo voy a tratar de que el concurso sea interno. A la que se presenta la mato (riendo).

(varias maestras ríen, otras asienten)

M1: no... por supuesto que le corresponde a L.

(D: directora, M y M1: maestras. En una jornada de perfeccionamiento docente, reunidas las titulares para la asignación de grados).

Ante un cargo establecido como el de "secretaria" se pueden asumir diversas responsabilidades (confección de planillas, solución activa de problemas burocráticos de la escuela, colaboración con docentes en preparación de actos, conducción de la escuela en ausencia de la directora), dependiendo la realización de tareas, fundamentalmente del lugar que el director le asigne, siendo este sin embargo construido también a partir de la propia acción del secretario en su tarea cotidiana.

Con respecto al cargo de la "dirección", ya hemos planteado su lugar de concentración de poder dentro de la institución escolar. Mencionamos su poder de decisión sobre la organización de la tarea diaria, y su aporte fundamental para la construcción del establecimiento detentando determinadas características (en este caso la "apertura a la comunidad"). Planteamos que en este establecimiento hubo periódicos cambios de directivos (4 en 8 años), fundamentado por los sujetos a partir de ser "característico" de escuelas periféricas. En este caso, dos de las directoras abandonaron el establecimiento debido al ascenso a cargos de inspección, y una de ellas porque, por puntaje, debió ceder el cargo interno a otra.

En relación con lo que mencionáramos del director como un lugar de concentración de poder, pero además brindando "características" al establecimiento, registramos que éste actúa hacia otros establecimientos, funcionarios, instituciones, como "representante" de la escuela; fundamentalmente a partir de que todas las actividades que involucran a la escuela con propuestas desde fuera del establecimiento, son planteadas invariablemente y en primer término al director, que establece la viabilidad de la propuesta y a quienes del establecimiento participará de la misma. En tal sentido, podemos decir que el director está asumiendo funciones de mediador entre la escuela y "el exterior", justificadas estas en términos de una "representación" del establecimiento.

Lo mismo podemos decir con respecto a propuestas originadas en la escuela pero que requieren la intervención de otros organismos: el director será fundamentalmente el encargado de vehiculizar los contactos de la escuela (alumnos, docentes, padres, auxiliares) con el "exterior". Pudimos registrar abundantes ejemplos de este procedimiento de mediación: en la construcción de un parque frente a la escuela propuesto por padres de alumnos, la directora organizó la vinculación con la oficina de Vialidad de la Municipalidad; en los cursos que organiza la inspectora o el consejo escolar, la directora es la que recibe las notificaciones, informando a su vez a las maestras.

Consideramos a la "mediación" como toda una problemática, que incluso desde la antropología registra una tradición de análisis. Al respecto debemos decir que con esta categoría no definimos a la escuela como una comunidad cerrada, que se vincularía con "el exterior" a través del directivo. Entendemos la "mediación" como el establecimiento de relaciones construidas activamente, donde esta relación privilegiada del directivo como nexo fundamental entre los distintos actores, se elabora a partir de la concentración de poder en ese lugar.

Confluyen para esta construcción la "normativa" del funcionamiento escolar, que prevee como forma organizativa de la tarea diaria la "conducción" del director (por eso se le envían las notificaciones, pero por eso también es "responsable" de lo que sucede en la escuela, su patrimonio, etc.); pero también confluyen, como decíamos, la propia acción y reflexión de los actores, pudiendo cuestionar o no, en distintos momentos, ese lugar del director como "representante" de la institución escolar. Este es un aspecto que nos interesa destacar, porque en el problema específico de la participación consideramos central la distribución y lucha por el poder, que se pone en discusión a partir de estas propuestas, y que genera polémicas que pudimos relevar en el trabajo de campo. Estas polémicas tratan sobre el lugar del directivo dentro de la institución escolar, cuestionándose específicamente el problema de la competencia por el poder de decisión:

M: Lo que pasa es que acá la directora es muy blanda, muy buena. Acá se necesita una que, si algo no funciona ¡a la calle!

(una madre hablando sobre los "robos" que cometería gente de la cooperadora)

AE: ...muchas directoras dicen...bah...no te lo van a decir, pero lo piensan, que los padres molestan. Es como que la directora es dueña de la escuela, y que los padres se meten en lo que no les corresponde. Es como un temor a perder poder.

RF: Es verdad. Muchos directores creen que la escuela es de ellos, cuando en realidad es de la comunidad (...)

(AE: Asistente educacional, y RF: Reeducadora fonética, entrevista)

D: Una cosa que se planteó, también, y que me dolió mucho, fue algo que planteó un padre, de una pulseada de poder entre el Consejo de Escuela y la dirección. Me dolió como directora, así que le contesté. Le dije que yo, en el Consejo de Escuela, en mi escuela, era una más.  
(...)

Muchas veces los directivos venimos a la escuela con el título de propiedad bajo el brazo, y eso no debe ser así. El director es un ave de paso, está 6 años, y después se va. La comunidad es la que permanece, y debe manejar la escuela, no con los reglamentos pero sí con los proyectos...

(M.J., directora, observación de una reunión de Consejo de Escuela. Estaba relatando una reunión de Consejos de Escuela organizada por "provincia")

No consideramos que las propuestas de participación sean las únicas generadoras de estas discusiones sobre el poder en la escuela; sin embargo, los actores las elaboran como de carácter reciente, señalando las diferencias con la escuela tradicional, donde esas discusiones no aparecían. A partir de la lectura de trabajos sobre historia de la educación, registramos antecedentes de estas polémicas. Sin embargo, el énfasis en las propuestas de participación, asociado a un proceso de profundización de la democracia, consideramos que le brinda un contenido especial y un auge a estas discusiones.

### III. II. IV. El Gabinete

El gabinete psicopedagógico estaba integrado, al iniciar nuestro trabajo de campo, por tres personas: un asistente social, una asistente educacional y una reeducadora fonética, incorporándose avanzado ese año una maestra recuperadora. Iniciaron su tarea en la escuela en distintos momentos (hace 4 años el primero, el asistente social), pero a diferencia de docentes y directivos, no hubo cambios de personas desde la instalación de los distintos cargos. Concurren alternadamente a los dos turnos para así cubrir a toda la matrícula, y en ese sentido tienen una presencia esporádica, al igual que los profesores especiales.

El trabajo específico del asistente social es la visita a las familias de los alumnos que registran inasistencias frecuentes, o tienen problemas de conducta, en todos los casos realizado a partir de una derivación de las maestras de grado. En esas visitas releva información sobre la familia -principalmente características socioeconómicas- e intenta solucionar problemas a través de su intervención o con derivaciones a instituciones específicas (hospitales, etc.)

La asistente educacional realiza un diagnóstico de problemas en torno al aprendizaje, también a partir de derivaciones de las docentes, utilizando tests que pasan a conformar el legajo iniciado por el asistente social. A partir de ese diagnóstico, orienta y propone actividades para que la docente realice en clase.

La reeducadora fonética se ocupa de problemas específicamente del lenguaje: realiza pruebas de audición, visión, y se entrevista con los padres en caso de detectar problemas físicos. Si las dificultades no son de este tipo, orienta también a las docentes sobre posibles soluciones. Por último, la maestra recuperadora se ocupa del seguimiento de los casos de fracaso escolar, pero no relevamos su actividad por su reciente incorporación al establecimiento.

Todas estas actividades son definidas desde los miembros del gabinete como su "función orientadora", que diferencian de su "función preventiva" consistente en charlas sobre orientación

vocacional, desarrollo y pubertad, reuniones con los padres de los alumnos de 1er grado informando sobre las "funciones de la escuela", etc.

Realizan la "función orientadora" (excepto las visitas domiciliarias del asistente social) dentro de su oficina, citando a los alumnos o padres para las entrevistas individuales, y eventualmente concurrendo a las aulas para completar la tarea con observaciones del desempeño en clase. Es así como los miembros del gabinete pasan la casi totalidad del tiempo en su oficina, exceptuando momentos de solución de temas administrativos pendientes en la dirección, etc.

Las tareas vinculadas con su "función preventiva" fueron escasas durante el tiempo de realización del trabajo de campo, al punto que pudimos relevar solamente en ese sentido la presencia de los miembros de gabinete en las reuniones de las maestras de 1er grado con los padres al iniciar el año; y en una charla preventiva sobre el cólera, donde su actividad se restringió a hacer comentarios a indicación de docentes o directivos.

Desde distintos actores se definió una relación conflictiva entre "la escuela" y "el gabinete". Desde los docentes y directivos (que serían "la escuela"), se indica que este "no cumple con su función" y por lo tanto, se duplican las tareas de los maestros de grado que deben suplir esa inactividad con su propio trabajo:

(Entran a la dirección dos maestras. Allí se encontraban la directora y otra maestra -la futura secretaria- haciendo planillas. Las maestras le piden a la directora sus cheques; esta se los entrega)

D: Chicas quédense un minuto...¿para cuándo les parece la jornada de perfeccionamiento?

M1: No se, ¿para cuándo habías pensado vos? ¿Van a ser los dos turnos juntos?

D: Yo había pensado para el 12 de noviembre, una para cada turno. ¿Les parece bien?

(asienten)

D: ¿qué temas les gustaría tocar?

(silencio)

M2: No se me ocurre...

D: ¿Y si cada una cuenta la tarea del año y la evalúa?

(M1 y M2 se miran y sonríen)

D: Si, ya se, es para sanatear...Pero sirve para que aparezca lo que yo quiero que aparezca.

M2: ¿Qué es?

D: Que se vea que el gabinete no hizo nada. Que para recuperar a los chicos lo hicieron las maestras; para visitar las casas de los chicos...

M1 y M2: Lo hicieron las maestras...

(todos ríen)

M1: Igual voy a preguntarle a las chicas que temas se les ocurren...

D: Me parece bárbaro...

(M1 y M2 se van)

Desde el gabinete, por otro lado, relevamos una postura



crítica con respecto a la dirección de la escuela y las maestras, sobre todo desde el asistente social, en menor medida desde la asistente educacional y la reeducadora fonética. Critican lo que definen como un "manejo" de la comunidad por parte de la dirección, a partir de la utilización de la concurrencia de los padres a colaborar como sinónimo de "participación"; y a la vez erigiéndose como representante de la comunidad ante los "contactos políticos", a través de la escuela. Por otra parte cuestionan en relación a las maestras que construirían una "fachada de comprensión" e interés por los sectores carenciados, por sobre un real interés en trabajar en escuelas céntricas.

Podemos decir que en ambos casos (crítica a directivos y maestros) subyace una interpretación de que en la escuela se trabaja acriticamente, ya sea las maestras no cuestionándose el modelo implícito de "escuela buena=escuela céntrica", o la dirección que ignoraría, o incluso utilizaría en su provecho, la situación de relativo poder en que se encuentra, dentro de su propio establecimiento.

Pero incluso la propia definición de los términos del conflicto nos resultó significativa: las maestras y directivos se ubican como "representantes de la escuela", mientras que el gabinete, se representa a sí mismo. Es así como desde este último sostiene una postura crítica respecto de relaciones que se establecen en la escuela, pero a la vez se distancian de la misma, realizando además escasas actividades y constituyéndose, entonces, en "excluidos", no solo por sus críticas sino también por su "inactividad".

Reconstruimos el estado actual del conflicto -esta relación de exclusión del gabinete de las actividades escolares-, como un proceso que es explicado desde los sujetos por una doble causalidad. La primera causa determina al conflicto que sustentan gabinete y escuela como producto de relaciones establecidas históricamente entre ambas instancias. Algunos miembros del gabinete plantean como una "constante" el establecimiento de relaciones conflictivas entre gabinete y docentes, gabinete y directivos, definidas en términos de "competencia": desde la escuela se ve al gabinete como una instancia independiente, "intrusa", construido esto por la dependencia de autoridades propias (Dir. de Psicología) y la creación relativamente reciente, en términos históricos, de la misma. Definen entonces que el conflicto es "inevitable", existiendo momentos donde las relaciones son "mejores", y otros donde el conflicto se evidenciaría con más fuerza.

La otra explicación del conflicto está centrada en su desarrollo en esta escuela específicamente, a partir de las actividades de las distintas partes involucradas. Por lo que pudimos relevar, existió un momento de relaciones "armoniosas", donde el asistente social define un mayor compromiso propio con la escuela, pero que se fue modificando con el tiempo a partir de que empezara a criticar las relaciones establecidas por la dirección. Este proceso le llevó a dejar de compartir actividades, produciéndose así la autoexclusión. Por otro lado, los docentes y directivos señalan el origen en conductas personales de los miembros del gabinete, concretamente el hecho

de que no realizan sus tareas.

Decimos entonces, retomando los distintos aspectos del proceso, que el conflicto resultó tanto de condiciones generales de relación entre "gabinete y escuela" que excederían a este establecimiento, como de acciones específicas que los actores desarrollaron. El estado actual del conflicto acota las posibilidades de accionar del gabinete a las "derivaciones", y será finalmente llevado fuera de los límites de la escuela: desde la dirección se hará un informe negativo del trabajo del gabinete ante la Dirección de Psicología, desde allí se citará a las partes y se intentará conciliarlas.

Nos detenemos en el desarrollo de este conflicto porque a partir de lo que pudimos relevar, aparecen los miembros de Gabinete como las únicas voces que explicitan desacuerdos diversos con las actividades desarrolladas en la escuela, las relaciones de esta con la comunidad, los funcionarios, etc. La manera de expresar estos desacuerdos es la inactividad, imposibilitándose entonces que la crítica exceda los límites de su oficina, pueda ser puesta en discusión con otros sujetos, y a la vez sin cuestionarse la propia elaboración (es decir, la inactividad).

Desde los maestros también reconstruimos cuestionamientos sobre situaciones que se viven en la escuela, sin embargo estas aparecen ubicadas fuera de la institución escolar específica (en el sistema educativo, la crisis económica, etc.), planteándose entonces un "conformismo" no solo hacia las propias acciones y las de sus pares, sino también con respecto a los otros actores (padres, alumnos, auxiliares), que es el que ven desde el gabinete.

Es útil que nos detengamos en este "conformismo": a través de las entrevistas y observaciones relevamos que frecuentemente desde los actores se ubican las críticas a nivel general (sistema educativo, por ejemplo), pero que también se señalan críticas a pares de "otros establecimientos". Podemos decir que aparece aquí otra manera de elaborar la crítica a las actividades cotidianas, distinta de la "inactividad" o el enfrentamiento directo que realiza el gabinete: consideramos que se la ubica en otros establecimientos y de esa manera se la verbaliza sin ponerse en oposición franca y directa con las otras personas con que se interactúa cotidianamente:

"En la escuela (...) hay muchos maestros que rechazan el Consejo de Escuela. Incluso por ahí al chico que está en el Consejo de Aula le dicen 'vos que estas en el Consejo de Escuela contestame esto', como diciendo 'sos la oveja negra'. No están integrados, lo implementan mal, tienen mal conceptualizado el Consejo de Escuela..."

(entrevista a una maestra de 3er grado, luego directora)

Remarcamos esto porque frecuentemente registramos en la interacción cotidiana la definición de la realidad como dificultosa, pero donde todos aparecen esforzándose para "lograr lo mejor" y no serían por lo tanto susceptibles de crítica. Podríamos interpretar esto como un acriticismo por parte de los actores, sin embargo consideramos que el hecho de ubicar los

cuestionamientos en niveles más altos o en otros establecimientos, permite elaborarla como una reflexión y crítica que inicialmente parecía ausente.

### III. II. V. Las auxiliares

Se desempeñan en la escuela cinco auxiliares, en su totalidad mujeres, aunque iniciaron sus tareas en el establecimiento tres personas (jefa de cocina y dos encargadas de limpieza), incorporándose a partir del comedor, dos personas más (ayudantes de cocina).

Todas las auxiliares, excepto la jefa de cocina, envían o enviaron a sus hijos a esta escuela. En algunos casos los inscribieron luego de conseguir el trabajo; en otros casos lo obtuvieron posteriormente, lo cual nos sugiere ciertas posibilidades laborales, en el ámbito escolar, para algunos padres (no solo se trata de ocupar los cargos de auxiliares, también un padre -para los actos especiales- se emplea como mozo y algunos realizan trabajos eventuales de albañilería).

Aunque se establecen tareas específicas para cada una de las auxiliares, en determinados momentos y de acuerdo a quien se encuentre sin actividad, se colabora con las tareas de las otras. Registramos esto en los periodos de servicio de la comida, y a la finalización de cada uno de los turnos, donde rápidamente se debe realizar una limpieza de los grados que exige el trabajo de la mayor cantidad de gente disponible. Es así como registramos momentos de intensa actividad sucedidos de momentos "ociosos", durante los cuales las auxiliares permanecen casi invariablemente en la cocina, conversando entre ellas, o con las docentes o directivas.

El funcionamiento del comedor es el siguiente: las cocineras, ayudadas por las auxiliares, preparan la comida y la sirven; en esta última tarea también colaboran dos madres. La comida se sirve al salir el turno mañana, y antes de la entrada de la tarde, en el salón central de la escuela. Allí se despliegan mesas largas y bancos que durante el resto del día se apilan en una de las paredes laterales (la escuela está gestionando un salón de usos múltiples, que usarán para instalar el comedor con mayores comodidades), además porque el desayuno y la merienda se sirven en los grados -una auxiliar los va recorriendo-.

Como decíamos anteriormente la cocina es uno de los lugares de reunión en la escuela: están las maestras durante casi todos los recreos, las auxiliares permanecen allí durante la mayor parte de su tiempo, los miembros de gabinete van a buscar cosas para tomar y comer (aunque permanecen poco tiempo), mientras que los directivos concurren pocas veces, debido a que les llevan las cosas a su oficina. Las conversaciones habituales -sucesos en la escuela o fuera de ella- incluyen a todos los presentes, definiéndose así como un lugar público.

Las comidas son organizadas por las auxiliares de acuerdo a su criterio, aunque manifiestan que tienen una "guía" para ideas generales. Todos acuerdan que la jefa es una excelente cocinera,

y que los alumnos "comen muy bien". También pudimos relevar, en las cocineras, una idea de "éxito" si la concurrencia de los alumnos al comedor es grande, valorizándose así el trabajo realizado.

Asociado a este aspecto de "hacer bien el trabajo", y que esto sea de alguna manera reconocido por el aumento de los alumnos que concurren al comedor, plantean el tema de la limpieza: la cocina está permanentemente en buenas condiciones, que sumadas a su completa infraestructura -mesadas de marmol, grandes cocinas, elementos completos para la elaboración- son motivo de orgullo explicitado por las auxiliares. Comparan esa limpieza con otras escuelas donde trabajaron previamente, y la consideran tan importante que llegan incluso a discutir con el representante del "Coleclub" -que realiza actividades deportivas los sábados junto con un comedor- por haber dejado, a su criterio, la cocina en malas condiciones.

Un aspecto que hace a la valorización de la tarea de las cocineras y a la vez al funcionamiento del comedor, es el de la participación de las maestras y directivos en las comidas: cuando las comidas que se elaboran son "mejores" las maestras se incorporan, almorzando dentro de la cocina. En los otros casos, sólo almuerzan las que cumplen trabajos a la tarde tanto en esta escuela como en otras; realizando algunas veces comidas especiales para ellas, ya sea de variación de algún ingrediente de la que se les da a los alumnos, u otra totalmente distinta.

Por último debemos señalar una característica distintiva de las auxiliares, relativa a su doble carácter de auxiliares y madres. Pudimos relevar que establecen relaciones con las docentes mucho más estrechas que el resto de los padres de los alumnos; pero además vehiculizan el estrechamiento de relaciones de "otras" madres (vecinas, amigas) que concurrirán más asiduamente a la escuela, integrarán la cooperadora, etc. Veremos esto con más detalle en el apartado siguiente.

### III. II. VI. Los Padres

Una manera de describir a los padres y poder rescatar homogeneidades y diferencias, es a través de agruparlos en torno a sus relaciones con el establecimiento escolar. Como rasgo común, además significativo, desde la escuela se comienza hablando de la población que concurre a la escuela como homogénea. Luego comienzan a establecer diferenciaciones que apuntan al nivel socioeconómico que les adscriben: "algunos más carenciados que otros", "clase media baja-baja", etc.; o a distintas actitudes: "se preocupan, los que trabajan", "siempre vienen los mismos", etc. Es así como una maestra puede decir que los padres en general no se interesan por el rendimiento de los hijos; otra realizar diferenciaciones diciendo que los que concurren a la salida se interesan; el asistente social planteando que los únicos padres que concurren son los de la cooperadora.

A partir de estas expresiones aparentemente contradictorias, y de la observación de la inserción de los padres en la cotidianeidad escolar, pudimos establecer esta diferenciación de

grupos de padres en términos de sus relaciones con el establecimiento, criterio considerado importante por el tema que investigamos; pero además porque manifiesta continuidad con diferenciaciones que establecimos en relación a los alumnos.

Un primer grupo de padres establece relaciones estrechas con la escuela, vehiculizadas a partir de su trabajo como auxiliares, su colaboración con la cooperadora o el Consejo de Escuela, o su pertenencia a instituciones o agrupaciones políticas locales. Un segundo grupo estaría conformado por los que concurren asiduamente en los horarios de salida y entrada, estableciendo conversaciones breves con las docentes; un tercero se constituiría por aquellos que concurren en esos horarios pero simplemente recogen a sus hijos, asisten a fiestas escolares o inscripciones; y finalmente un cuarto grupo lo conformarían los que no concurren en ninguna oportunidad a la escuela, aún siendo citados especialmente.

Del grupo con relaciones más estrechas con la institución escolar, a los padres/auxiliares ya los hemos descripto en otros apartados, así que pasaremos a los padres que integran la cooperadora. Fueron caracterizados por varios actores (gabinete, maestras) como los mejor ubicados socioeconómicamente, pero a la vez, dentro de ese grupo, como los más "interesados" por colaborar con la escuela.

Pudimos registrar una reunión que se realizó con motivo de la renovación de autoridades, y aparentemente serían unos 6 padres los que colaborarían más frecuentemente, ocupando a la vez los cargos directivos en la asociación. Además de estos, hay asociados 15 padres de alumnos de primer grado, y luego aproximadamente 4 o 5 padres por división. Todos estos, que suman un total de 75 socios, estarían habilitados para votar, concurriendo sin embargo solamente 13 padres a la convocatoria -además de los 6 miembros de la CD-.

Algunos padres de este grupo, fundamentalmente los pertenecientes a la comisión directiva, concurren casi diariamente a la escuela, conversan en la cocina con las auxiliares, con maestras. También concurren diariamente otros padres, que manifiestan haberse alejado temporalmente de la cooperadora por problemas de salud, trabajo.

Los padres del consejo de escuela también tienen una relación muy cercana con la escuela (los dos representantes), y hay un grupo de 4 o 5 que además concurren y colaboran. No pudimos establecer diferencias entre estos padres y los de cooperadora, aparentemente conformarían un mismo grupo, variando solamente temporalmente la concurrencia a uno u otro organismo. Esto será analizado en detalle más adelante.

Con respecto a los padres que pertenecen a instituciones o agrupaciones políticas locales (estos últimos categorizados en el campo como "punteros barriales"), pudimos establecer que colaboran con la cooperadora y el consejo de escuela, pero no ocupan cargos directivos. La predominancia de determinado "puntero" se relaciona con la corriente o partido que se encuentra en los gobiernos municipal o provincial en cada momento, lo que le brinda la posibilidad de acceder a beneficios

(alimentos, paseos recreativos, etc.) que este ofrece a la comunidad a través de la escuela. Ese lugar de mediador entre la comunidad y los funcionarios, consistirá no sólo en lo que el puntero suministra a la escuela, sino además en gestiones para que determinados funcionarios concurren al establecimiento (en el contexto de la organización de actos masivos), en toda circunstancia en que se logra algún beneficio o acción de cierto grado de importancia.

Pasando al segundo grupo de padres podemos decir que son aquellos, en amplia mayoría madres, que concurren en los horarios de entrada y salida del establecimiento. Dialogan con las docentes interrogándolas sobre el rendimiento de sus hijos, son interpeladas por estas cuando necesitan vehicular algún proyecto especial (una clase abierta, la organización de un coro, la realización de determinadas tareas con vistas a un acto escolar). De esa manera, a través del contacto personal, las docentes se aseguran la colaboración frente a esas tareas, que no obtienen con la sola notificación a través de los cuadernos de los alumnos. Estas madres son identificadas desde la escuela como de "escasos recursos", asociando esto con una inhibición de participar en la cooperadora o el Consejo de Escuela. No obstante aparecen compartiendo con los padres de estos grupos una preocupación por el rendimiento escolar de sus hijos, y es a partir de ese interés que las docentes pueden involucrarlas en sus proyectos.

Con respecto al tercer grupo, los padres que concurren a los actos escolares, inscripciones y otros requerimientos de tipo burocrático, es el más grande cuantitativamente. Decimos esto basándonos en la concurrencia masiva a los actos escolares y -especificaremos esto más adelante- consideramos que incluso aporta en la construcción de una escuela con características distintivas, reconocidas por funcionarios que en consecuencia la eligen para la realización de los mismos. Desde la escuela se señala a este grupo como diferente de los anteriores debido a que cumple con los requerimientos formales, pero no manifiesta interés explícito por la formación de sus hijos, y por lo tanto no mantiene continuidad en la concurrencia a la escuela.

El cuarto y último grupo de padres estaría compuesto por los que no concurren a la escuela, incluso frente a citaciones. Estos son invariablemente ubicados desde la escuela como los más "carecientes", asociado esto con el desinterés, la inhibición, el desconocimiento de la importancia pedagógica de su involucración como padres en el establecimiento al que concurren sus hijos.

A través de esta distinción de grupos de padres quisimos mostrar cómo, desde una población que al principio aparece como homogénea, se construye la heterogeneidad en la misma institución escolar. Como hemos visto, esa construcción no se restringe a elaboraciones discursivas, sino que incluye el establecimiento de relaciones diferentes con la escuela. Esas relaciones permiten que la escuela apele a los distintos actores a partir de los requerimientos y demandas que provienen de ellos, pero también a partir de necesidades del propio establecimiento. Así a partir de la demanda del comedor por parte de algunos padres, la escuela justificará el mantenimiento

del máximo de raciones (y así poder realizar mejores comidas para menos alumnos). A partir de padres que demandan mejores rendimientos de sus hijos elaborarán la convocatoria a clases abiertas, etc.

No pensamos, sin embargo, que se realiza un "ajuste perfecto" de la escuela y las demandas de la comunidad. Interpretar esto sería no considerar las relaciones de poder en el ámbito escolar y que los padres, no obstante la heterogeneidad mencionada, ocupan una posición subalterna. Podemos ver esto a partir de definiciones unilaterales, por parte de la escuela, de lo que serían las "demandas" de la comunidad. Esto no obstante puede, y de hecho se pone, en determinados momentos en discusión, sobre todo a partir de ciertas propuestas recientes de participación (como ejemplos pueden verse las citas anteriores en relación al papel del director).

### III. II. VII. Los Funcionarios

Aunque de presencia esporádica en el ámbito escolar, registramos la concurrencia de funcionarios en dos situaciones diferentes: por un lado, a partir de instancias previstas tales como visitas de inspectores, concurrencias a actos tradicionales de los funcionarios educacionales; pero por otro lado, y es lo que fundamentalmente nos aporta en términos del problema, a partir de la presencia de funcionarios de alta jerarquía, tanto del ámbito educativo como del poder ejecutivo municipal y provincial.

Estos concurrirán al establecimiento por varias vías. Una de ellas será la invitación desde la escuela, para a través de un acto especial (que excede los del calendario escolar) iniciar o finalizar alguna actividad: este es el caso de la inauguración de un museo escolar, por ejemplo. Otra vía de concurrencia será la del otorgamiento de algún beneficio o mejora para la escuela o la comunidad, vehiculizada por los mencionados "punteros barriales" u otros funcionarios, donde los responsables del otorgamiento del beneficio asisten al establecimiento en el momento de efectivizarlo. Como ejemplo podemos citar la donación de una bandera por parte de un diputado provincial, o la construcción de una plaza por parte de la municipalidad.

Una tercera vía de concurrencia es que desde un alto nivel de decisión, educativo o ejecutivo, se plantee la realización de algún proyecto, decidiéndose concurrir al establecimiento para inaugurarlos, o realizar una visita para inspeccionar su funcionamiento. Como ejemplo podemos citar la iniciación de la campaña de lucha contra el cólera (donde concurren funcionarios provinciales del área de salud, educación e incluso del propio gobierno provincial), o la visita del Director General de Escuelas a una jornada de la escuela de verano.

Consideramos importante la concurrencia de funcionarios porque nos permitió trabajar varios aspectos. Uno de ellos es la autonomía de la escuela para realizar proyectos, que sería "reconocida" por los funcionarios como positiva a partir de su concurrencia. Esto será trabajado más adelante, pero anticipamos

que no solo se reconocería la capacidad de la escuela, sino también la importancia de compartir el proyecto con la "comunidad" a través de un acto masivo.

Otro aspecto a considerar es la "capitalización" del funcionario de la convocatoria de la escuela a la comunidad. En tal sentido interpretamos la presencia de los funcionarios no solo como un aval a una realización autónoma de la escuela (museo), sino como una manera de que determinados funcionarios "demuestren" a la comunidad que se interesan por sus demandas, satisfaciéndolas a través de la escuela (parque, escuela de verano).

### III. II. VIII. Otras Instituciones locales, Otras escuelas

Esporádicamente, al igual que los funcionarios, entran en relación con la escuela otros establecimientos educativos e instituciones locales. Hemos tratado esto parcialmente en otros apartados, así que lo comentaremos brevemente.

Con respecto a otros establecimientos educativos, la escuela se relaciona fundamentalmente con tres. Estos son: la escuela de educación diferencial construida simultáneamente y con la cual comparten el predio, el jardín de infantes que funciona en la antigua secretaría de la escuela, y una escuela nocturna que también funciona en el mismo edificio.

Con respecto a la primera, las relaciones no son aparentemente demasiado estrechas, por lo que se explicita en el establecimiento debido a que sería una escuela muy "conflictiva", por encontrarse desde hace varios años sin directivos. Esto imposibilitaría encontrar interlocutores válidos para realizar proyectos en conjunto; no obstante esto, plantean un pasado de mayor relación (se construyó el parque en conjunto), y vinculaciones cotidianas informales (préstamo del teléfono, etc.).

Con respecto a las relaciones con el jardín de infantes que funciona en la antigua secretaría, debemos decir que la creación del mismo fue iniciativa de la propia escuela. Actualmente posee autoridades independientes, y se produjo un distanciamiento de las relaciones. No registramos actividades en conjunto, y actualmente es el propio jardín el que se organiza para juntar fondos y construir, en una parte del terreno cedida por la escuela, su propio establecimiento. A pesar de compartir el salón central y el patio, tienen sus propios horarios, actos escolares y mecanismos de organización de entrada y salida, de vinculación con los padres, etc.

Por último, en relación con la escuela nocturna debemos decir que la misma pertenece administrativamente a otro establecimiento, que le solicitó aulas por razones de cercanía de los domicilios de gran parte de los alumnos.

Sintetizando podemos decir que las relaciones con estos otros establecimientos se vehiculizan a través de los contactos entre directivos, que coordinan determinadas tareas o proyectos



depender de autoridades distintas (no solo a nivel escuela, sino también inspecciones, etc.), no se relacionarían en sus actividades cotidianas.

Registramos que la escuela también se vincula con otros establecimientos cercanos, en este caso también primarios. La manera preponderante es, al igual que en el caso anterior, a partir del contacto entre directivos; y se da específicamente en el contexto de grandes actos escolares, a los cuales se invita a delegaciones de los otros establecimientos. Al igual que en los casos anteriores las relaciones son también de tipo formal y esporádico.

Con respecto a las relaciones de la escuela con instituciones locales que no son de tipo educativo, en otros apartados mencionamos que se dan fundamentalmente con instituciones barriales o locales de mayor envergadura (del propio municipio); y tanto a iniciativa de la escuela, como de las propias instituciones. Las instituciones barriales son principalmente Sociedades de Fomento que son caracterizadas desde la escuela como poco representativas de la comunidad. Así recurren a ellas como un "sello" que avalaría determinados proyectos, y con la posibilidad de que se incorporen algunos vecinos a los mismos.

Otras instituciones definidas como más importantes, que son invariablemente céntricas (esto es coincidente con lo relatado en la historia del municipio, serían por ejemplo el Club de Leones, el Rotary Club, etc.), tienen una inserción distinta: ya sea por iniciativa de la escuela (solicitudes de la dirección fundamentalmente) o de la propia institución, se relacionan proporcionando al establecimiento donaciones como libros, juguetes.

Es importante rescatar la vinculación de la escuela con otras instituciones locales, porque al igual que con organismos estatales, la escuela aparecería como "mediadora", para que estas se relacionen con la "comunidad" que concurre al establecimiento. Esto aparece naturalizado desde la escuela, sin embargo podrían establecerse las relaciones inversamente (la escuela recurrir a las asociaciones vecinales para a través de ellas estrechar sus vínculos con la comunidad) y esto no sucede en ninguno de los casos.

En virtud de los datos históricos que hemos recabado, y a partir de lo que registramos en la escuela, aparecen entonces varios aportes a nuestra problemática. Uno de ellos, la vigencia de las instituciones locales céntricas, con poder económico, que persisten como organizadoras de determinados sectores de la comunidad (principalmente los medios y medios altos), y que a la vez establecerían relaciones con otros (los más carecientes), fundamentalmente de tipo asistencial. Esto los pondría en contacto con la institución escolar como una manera de vehicular esa asistencia. Por otro lado podemos marcar la decadencia de organizaciones barriales de menor envergadura, a las cuales no se apela en términos económicos (por estar ubicadas en contextos periféricos), pero que además parecen limitadas en cuanto a recursos humanos.

Esto último queremos relacionarlo con lo que consideramos como un proceso de traslado de la convocatoria de la comunidad, desde organizaciones independientes (como las sociedades de fomento) a instituciones estatales como la escuela. Este proceso nos sugiere una incipiente pérdida de la capacidad de representación de organizaciones "tradicionales" que mantienen una relación autónoma con el Estado; pero esto sin duda requiere de una investigación independiente y más amplia, que excede los objetivos de este trabajo. Queremos marcar sin embargo, que las propuestas de participación en organismos estatales como la escuela, incluyen implícitamente un diagnóstico similar. La realización de este trabajo de investigación intenta aportar, entonces, a vislumbrar estos presupuestos.

### III. III. Las actividades participativas y asistenciales

Las entrevistas que realizamos a las distintas personas que cotidianamente concurren a la escuela, nuestra permanencia diaria en ese ámbito, nos permitieron reconstruir los procesos que desde la escuela se categorizan como "participativos" y/o "asistenciales". En un principio nos resultó problemático discriminar en el campo ambas categorías, ya que se nos manifestaban superposiciones e indefiniciones; ahora sin embargo podemos decir que determinamos algunos criterios generales.

El que una actividad sea caracterizada como participativa, implica que en la misma se distinga algún tipo de innovación. Esta puede ser un nuevo modelo pedagógico (y por eso se dice que la integración de la alumna discapacitada visual es una "actividad participativa"), una manera distinta de organizar actividades de mantenimiento del edificio escolar (por eso son participativas las jornadas de trabajo solidario), una inserción diferente de los padres en la institución (por ejemplo a través de los Consejos de Escuela), etc. Las actividades participativas aparecerán, entonces, distinguidas o diferenciadas de las tareas cotidianas de la escuela por su carácter innovador, que implicará cierta ruptura de relaciones tradicionales establecidas en el ámbito escolar.

En cambio las actividades asistenciales son "naturalizadas" en la escuela, es decir, integradas y no diferenciadas de las actividades diarias (como ejemplo podemos citar el comedor, la entrega de guardapolvos, etc). Aparecen caracterizadas como actividades "no pedagógicas", pero tan cotidianas como las otras. Al definirse como "no pedagógicas", se polemiza -es cierto- si es pertinente que se desarrollen en el ámbito escolar. Pero una vez que esto es aceptado (las razones son la "crisis económica", la "función social de la escuela"), son naturalizadas e integradas a la cotidianeidad.

Esta distinción entre "participación" y "asistencia", nos resultó significativa porque, por un lado, partió de la reconstrucción realizada a partir de las definiciones recogidas en el campo; pero por otro lado, porque manifestó cierta continuidad con lo que postulábamos a partir de la lectura de elaboraciones teóricas.

La continuidad estaría entre la reconstrucción desde el campo de la participación como toda experiencia "innovadora"; y los trabajos teóricos que señalan la posibilidad de que "la comunidad" pueda tomar decisiones en el ámbito escolar, como algo diferente de lo que tradicionalmente sucede en la escuela. En los dos subyace el problema de la distribución de poder al interior de la institución escolar, aunque en la categoría reconstruida en el campo esto aparezca con cierto grado de indefinición.

Pero además nos resultó significativa porque desde la reflexión teórica vinculábamos a la asistencia con la imposición de la voluntad estatal, y en tal sentido, reactualizando en la escuela relaciones tradicionales (el tutelaje, la imposibilidad de la "comunidad" de tomar sus propias decisiones) que conspirarían con las propuestas participativas. Al respecto

debemos decir que la continuidad se manifestó a partir de la identificación de la asistencia con lo tradicionalmente escolar, a través de la mencionada "naturalización" de las actividades asistenciales.

Registramos en el campo, y esto resulta significativo, gran cantidad de actividades definidas como participativas y/o asistenciales (alrededor de 20). Establecemos la doble disyunción porque no obstante la reconstrucción que llevamos a cabo de los criterios generales que definen a cada actividad, debemos reiterar que en el campo se manifestaron superposiciones, adscripciones contradictorias, etc. Además una actividad que se inició como innovadora, puede derivar en una relación tradicional de tipo "asistencial", y viceversa. En consecuencia, intentaremos aquí describir cada actividad, señalando las categorizaciones que consideremos significativas, problematizándolas en cada caso.

### III. III. I. El Comedor, la Escuela de Verano y el Coleclub

Describimos el funcionamiento del comedor en el apartado dedicado a las actividades de las auxiliares. La cantidad de alumnos que concurre es fluctuante, pero hemos podido llegar a la conclusión de que asiste al comedor un 25% de la población escolar. La distribución no es homogénea: hay grados donde concurre la mayoría los alumnos, y otros donde lo hace una minoría. Encontraremos una interpretación de estas diferencias más adelante, cuando detallemos los mecanismos de "detección" de los alumnos, desplegados fundamentalmente por las docentes.

Se establecieron desde la reflexión de los sujetos, "causas sociales" que aumentarían la cantidad de alumnos asistentes: las auxiliares dicen que progresivamente aumentaron, que traen a los hermanos, que aumentan hacia fines de mes y también en determinadas épocas del año. En relación a las estrategias de disminución y expansión resulta importante marcar que la escuela tiene disponible el doble de las raciones que efectivamente utiliza, mejorando considerablemente entonces la calidad de los alimentos que está posibilitada de brindar.

El comedor está definido unánimemente como una actividad "asistencial" que brinda la escuela. Consideramos que la naturalización de esta actividad asistencial se da, por un lado, por la participación de las maestras en el comedor, almorzando en muchos casos en el establecimiento, aunque no lo hagan con los alumnos sino en el interior de la cocina. El hecho de que "todos" almuerzen aportaría a la naturalización. Otro factor que asociamos a esto, es la caracterización de la "función social de la escuela" que algunos sujetos plantean: definiendo la cercanía de la misma con la comunidad, esta se convierte en el mejor mediador hacia las instancias estatales de asistencia; todo esto priorizado además por la "urgencia alimentaria" de la población, construida como necesidad a satisfacer tanto para mejorar los rendimientos educativos, como para incentivar la concurrencia a la escuela.

Acorde con la definición del comedor como una actividad "asistencial", aparece la "colaboración de los padres" en el

mismo. Desde la cocina se lo define como algo positivo y necesario, pero específicamente desde lo instrumental: para ayudar a servir los alimentos, y mantener a los alumnos en sus sitios. Esta definición concuerda con la inserción de las madres en cuestión, que no solicitan una injerencia mayor; y a la vez contrasta con la inserción de los padres en otras actividades, donde se buscaría modificar las relaciones tradicionales que aquí no aparecen cuestionadas. Consideramos útil relacionar esta actividad con otras definidas unánimemente como asistenciales, del tipo de la entrega de guardapolvos y útiles escolares, pues allí también se mantiene esa relación tradicional y tutelar entre los participantes: los padres y alumnos son meros receptores o colaboradores.

Un último tema que mencionaremos en relación con el comedor y su funcionamiento, es acerca de cómo se organiza la asistencia al mismo: por lo que pudimos relevar las maestras, directora, gabinete, detectan a principio de año quienes son los alumnos que necesitan concurrir al comedor; entonces envían notas solicitando autorización a los padres, y si estos contestan positivamente, sus hijos quedan incorporados.

Los criterios prevaletentes no aparecen explicitados. Son por ejemplo si concurre el año anterior, así como si lo hicieron sus hermanos. Por lo tanto, un alumno que lo necesita pero no es "detectado", un cambio de situación, no se contemplan, alterandose solamente cuando el alumno deja, por su parte, de concurrir. Lo que se explicita es que "las maestras saben", y lo que pudimos reconstruir de esto fue que ese conocimiento se apoyaría en comentarios que las madres realizan (de dificultades laborales, familiares, etc), la vestimenta y el comportamiento de los alumnos; Consideramos en síntesis que desde los "detectadores" lo que se percibe son estados de necesidad, difusos; y así difusa es la asistencia que se brinda.

También difusa es la respuesta de los asistidos: registramos la concurrencia irregular ("vienen por épocas", como decía una maestra), e incluso una escasa concurrencia de los alumnos de grados superiores. La explicación que brinda el gabinete es la "verguenza" de estos a concurrir, hecho que además generalizan para todos los alumnos al comenzar el comedor. Desde los otros sectores (maestros, auxiliares), no se plantea a las dificultades para la concurrencia como un "problema", evidenciando, por de pronto, distintos grados de reflexión sobre el tema del comedor.

El tema de la "verguenza" nos resultó interesante en tanto manifestó continuidad con lo que se plantea desde algunos estudios teóricos como un problema específico de las políticas sociales vinculadas a la alimentación: esta es construida socialmente como un "consumo privado", subsumido en el salario y tradicionalmente reservado al ámbito familiar (Hintze: 1989).

La concurrencia variable de alumnos nos resultó significativa: mostró que no existe un seguimiento de los casos para ver modificaciones, pero además permitió ver las estrategias de incremento o restricción. Con respecto al control, registramos que la secretaria es la encargada de contabilizar y rendir la concurrencia de alumnos. Esta declara,

sin embargo, siempre las raciones que corresponden (250), para así no perder la dotación y poder brindar, como decíamos antes, alimentación de mejor calidad. En cuanto a las estrategias, consistirán en decisiones y acciones independientes e informales por parte de los "detectadores", que al percibir una merma en la concurrencia, comienzan a ofrecer la posibilidad de acceder al mismo con más frecuencia que antes.

Podemos decir que tanto la "escuela de verano" como el "coleclub" son actividades que se definen desde el establecimiento como la prolongación del comedor en períodos durante los cuales no hay clases. La escuela de verano se realizó en los recesos de 1988-89 y 1989-90 (de lunes a viernes), y el coleclub los días sábados, durante el ciclo lectivo de 1990; concurriendo promedios de alumnos también similares a los del comedor (un 25% de la matrícula).

También al igual que el comedor, para estos proyectos se establecen partidas provinciales de dinero o recursos (docentes, convenios con clubes recreativos, etc.) a tales fines. Las mismas permanecen en poder del Consejo Escolar, y los directivos de los distintos establecimientos solicitan su instalación, decidiendo luego este organismo si se le otorga o no tal beneficio.

La escuela de verano consistió en actividades donde docentes se hacían cargo de los alumnos que se inscribían, realizando excursiones, actividades recreativas, dibujo, escritura, además de brindarles la comida. El coleclub consistió en cambio solamente en actividades recreativas, coordinadas por un profesor de educación física, además de la instalación del comedor.

La interrupción de tales actividades no se problematizó desde la escuela, y una explicación posible de esto estaría en el mismo proceso que mencionamos con respecto al comedor, es decir, por la naturalización de su instalación; Otra explicación podría encontrarse en que, al ser actividades realizadas fuera del horario escolar y por personal ajeno al establecimiento, podemos decir que no se elaboraron como actividades propias del mismo. Es así como ante la posibilidad de realizar dichas actividades se las implementó sin discusión, por ser obviamente "necesarias"; pero esto fue posible además porque se realizaba en momentos diferenciados de la actividad escolar. Esta separación de las tareas hizo entonces que la finalización de las actividades (adjudicación a otros establecimientos vecinos de la escuela de verano, fin del proyecto coleclub) no fuera cuestionada a pesar de su necesidad.

Finalmente, volviendo al comedor para reflexionar sobre estos procedimientos de instalación, podemos decir que aparece la creación de éste como reciente (2 años), aunque se menciona desde la puesta en funcionamiento de la escuela, hace 8 años, la existencia de meriendas reforzadas. Las gestiones para su instalación fueron realizadas por la dirección, que hace la solicitud al consejo escolar. Estas no sólo resultaron exitosas, sino que actualmente se está gestinando también la construcción de un Salón de Usos Múltiples, con el objeto de ubicar allí el comedor en el futuro.

El tema de como este organismo asigna los comedores, las meriendas reforzadas, las cantidades de raciones, las escuelas de verano, planes especiales de recreación como el Coleclub, excede este trabajo de investigación. Lo que si nos resulta pertinente decir es que no todos los establecimientos que lo necesitan lo solicitan, y que no a todos los que lo requieren les es otorgado. Relevamos entonces como decisiva la acción de los directivos de cada establecimiento para demandar al Consejo Escolar (comedores, escuelas de verano, etc).

Nos resultó sugerente que desde distintos actores se critique la discrecionalidad con que este organismo actuaría, no solo respecto a estas asignaciones, sino también en relación con la realización de obras de infraestructura escolar, el otorgamiento de cargos suplentes, etc. Fundamentalmente la crítica proviene de plantearlo como un organismo con gran poder de decisión en el ámbito educativo local, pero que no es integrado por "maestros" sino por "políticos", generándose así el uso discrecional del poder, y la ineficacia por el desconocimiento. El hecho de que un establecimiento específicamente reciba un trato privilegiado de parte del Consejo Escolar (que le otorga los pedidos de comedor, planes recreativos, etc.), es elaborado en consecuencia desde algunos actores como resultado de la utilización eficaz por parte de la escuela, de esos mecanismos "políticos" de acción.

### III. III. II. Las Campañas sanitarias

Relevamos en el establecimiento varios proyectos. Uno de ellos fue la realización de una campaña contra la pediculosis, que consistió (como mecanismo inicial similar al comedor) en gestiones de la directora y una maestra ante la municipalidad, para conseguir la donación de medicamentos. Luego:

T: Otra cosa que hizo el Consejo de Escuela fue lo de la pediculosis. Se les mandó una autorización por escrito a los padres, y se les lavó la cabeza a los chicos.

E: ¿A todos? ¿Y quién lo hizo?

T: No, a los que tenían piojos. Lo hicimos los del Consejo de Escuela, la directora, y también colaboró el gabinete. Porque el remedio lo da la municipalidad, pero con la condición de que selos apliquemos, porque antes lo daba y parece que se lo tomaban (riendo)

E: No me digas.

T: Si. Y el calefón para lavarles la cabeza también lo consiguió el Consejo de Escuela.

(entrevista con T., auxiliar, miembro del Consejo de Escuela y de la Cooperadora)

Otro proyecto vinculado a la salud fue la revisión médica de los alumnos de 6to y 7mo grado, en vísperas de una competencia gimnástica intercolegial, posibilitada a partir del "puntero barrial" que llevó al establecimiento a un médico clínico. El gabinete, por su parte, también realiza actividades vinculadas con la salud de los alumnos:

"Tenemos que visitar Centros de Salud, pedir turnos para

especialistas para los chicos. O también hacemos interconsultas, gestionamos vacantes..."  
(Asistente Educacional en una entrevista)

"Se hacen pruebas de visión, audición cuando entran a la escuela. También lo que se llama fonco-articulatorio... Son cosas muy específicas... No se si es lo que te interesa."  
(Reeducadora Fonética en una entrevista)

Por último debemos mencionar una actividad que resultó la de mayor envergadura que registramos en la escuela, esta es la realización de una "campaña de prevención del cólera". La misma se inició a partir de una citación desde el Consejo Escolar a todos los directivos de establecimientos. Se realizó una reunión donde:

"Un médico les explicó el origen de la enfermedad, y métodos de prevención. Entonces MJ (la directora) nos reunió a todas (las maestras) y se decidió hacer una campaña. Cada maestra tiene que presentar una planificación de lo que va a hacer: tareas en clase, reuniones de padres; además salieron ideas como las de ir a radios con los chicos, y hacer programas donde se expliquen estas cosas (...) La idea es ser multiplicadores de información"  
(Conversación informal con S., maestra de 6to grado)

Además de las actividades que cada maestra organizó en clase (se hicieron posters, "lecciones especiales", titeres para dramatizaciones), la directora citó a dos reuniones de padres (una por turno) a través de los cuadernos y una nota en el pizarrón de la entrada, donde se consignaba que la asistencia era "obligatoria".

Pudimos registrar la segunda de ellas, correspondiente al turno mañana. Concurrieron aproximadamente 30 padres, el asistente social, la directora, tres maestras y tres auxiliares. Se realizó en el salón central, donde se dispusieron en hilera los bancos utilizados habitualmente en el comedor. La directora (ubicada en el frente junto al asistente social) explicó su concurrencia a la reunión con el médico, y que "intentaría transmitirles" lo que le dijeran sobre el origen de la enfermedad y maneras de prevenirla.

Se refirió entonces a normas preventivas que los padres debían implementar en sus hogares, la difusión que debían realizar de las mismas en el barrio, y finalmente las acciones que concretamente habían realizado en la escuela: las actividades de las maestras en los grados; la limpieza y desinfección de los tanques de agua, guardias de padres en los sanitarios (organizadas a través de la reunión del turno tarde) para que controlen el lavado de las manos de los alumnos en los recreos, y la provisión por parte de la cooperadora de una toalla y jabón a cada grado. También se refirió a futuras visitas de los alumnos a radios locales y al "blanqueo" de los senderos de acceso a la escuela por parte de los padres del turno tarde. Finalmente invitó a los presentes a realizar propuestas o sumarse a las guardias, tras lo cual 6 padres se ofrecieron a colaborar.



Quince días más tarde de esta reunión, y con un día de anticipación, se le notificó a la escuela que concurrirían el Gobernador de la Provincia, el Ministro de Salud, y otras autoridades provinciales y municipales, a fin de inaugurar las "Jornadas de Trabajo Solidario de la región sanitaria VI", con el objetivo de la "prevención del cólera". Estos funcionarios realizarían una visita a la escuela, otra a una unidad sanitaria, y debían coordinar con la oficina de ceremonial del municipio las actividades.

Este "acto" implicó la movilización de funcionarios hacia la escuela, la presencia de tres canales de televisión nacionales, radios locales; todo esto organizado desde el gobierno provincial. Desde la escuela no se invitó a los padres, no obstante lo cual había una gran cantidad de ellos (por lo menos unos 40 o 50 padres), evidentemente atraídos por el despliegue de autos, camiones con equipos de TV, policías. Además había un grupo, aproximadamente 20 personas, con distintivos "Campaña municipal contra el cólera".

Empleados provinciales enfundados en grandes equipos desinfectaron los tanques mientras la TV los filmaba. Al arribar los funcionarios se dió comienzo al acto, consistente en que tres alumnos representantes de cada grado contaban, interrogados alternativamente por la directora, lo que habían realizado en su aula como tarea de difusión de las características de la enfermedad, manera de prevenirla, etc. Luego la directora presentó a una madre, que identificó como miembro del Consejo de Escuela, que explicó las guardias en los sanitarios. Finalmente el gobernador y el intendente realizaron sendos discursos:

"La prevención cotidiana debe hacerse en base a la higiene, no solo frente al cólera (...) El trabajo solidario es la herramienta más preciada y eficaz (...) Les pido que reflexionen sobre esto y lo realicen en la medida de lo posible... Aunque veo que algo de eso ya están haciendo... Los felicito y adelante!"

(el gobernador, vitoreado por los padres con brazaletes)

El acto finalizó con los periodistas y la TV filmando a los funcionarios en distintas circunstancias: hablando con maestras, alumnos, las cuadrillas que limpian los tanques de agua y fumigan el patio. Luego de que la comitiva oficial se retira, interrogan a los alumnos, que responden preguntas junto a sus maestras.

El análisis de las distintas actividades comprendidas en el área de salud, nos revela la heterogeneidad de tareas que se despliegan en la escuela, la variedad de actores que involucran, y los distintos procesos implicados. En primer lugar debemos decir algo que resulta evidente pero es importante explicitar, en tanto es una constante para las actividades asistenciales: el desarrollo de actividades de este tipo relacionadas con la salud en el ámbito escolar aparece en la escuela "naturalizado", es decir, incorporado como una actividad más, que se justifica por la definición de la población como "carenciada". Desde el establecimiento se define que es necesario "hacerse cargo" de la salud de la población escolar, y en tal sentido la dirección se movilizará para conseguir y colocar medicamentos para la

pediculosis, el gabinete solicitará turnos para los alumnos, se realizarán revisiones médicas.

Consideramos que así se imponen determinadas actividades en función de lo que desde la escuela se define como necesidades de la población en materia de salud, pero que además se realizarán a partir de que determinado recurso (un medicamento, un médico disponible) se ofrezca o se solicite y se le otorgue a la escuela.

Al igual que con el establecimiento del comedor, se definirá a la población como "carenciada", y en tal sentido se justificará la asistencia de la escuela, pero una vez establecida esta relación general, se deberán realizar discriminaciones para orientar esa asistencia: no todos los alumnos necesitan concurrir al comedor, que se le apliquen medicamentos, que la escuela solicite turnos para ellos, etc. Generalmente se identificará a los alumnos cuyos padres concurren menos frecuentemente a la escuela como la población más necesitada, y por lo tanto en los casos en que se apele a la colaboración de los mismos, se identificará a los que responden a la convocatoria como los menos necesitados, y con la colaboración de los cuales la escuela organizará la asistencia.

"Acá lo que tenés es un nivel cultural escaso; una señora que vino recién, no se si te la cruzaste..., es una señora que tiene tres chicos acá en la escuela. La citamos un millón de veces porque tienen muchos problemas, y recién ahora vino esta señora que es la tía, que tampoco pudo completar los datos mínimos de filiación. Con esta marginalidad, promiscuidad, te imaginás que no se pueden hacer muchas propuestas.(...) Lo que demandan es asistencial. No hay cobertura a nivel sanitario: no van al hospital porque no tienen ni para el colectivo, o van una vez y no van más."

(Se le pregunta por la construcción del escenario, etc., que según planteaban otros actores se realizó con el aporte de los padres. Mueve la cabeza negativamente y responde)

"Generalmente provee la municipalidad...o los padres ilustres de cooperadora, que no te creas: son panaderos, empleados de panadería, cantineros, colectiveros. Pero son la minoría: acá tenés una familia de nueve hijos y el 50% tienen distinto apellido..."

(Entrevista con J.C., asistente social)

"Podemos decir entonces que se establecen en la escuela diferenciaciones en términos de la población que concurre, y las actitudes que esperan que manifiesten. Paradójicamente el hecho de que "los padres ilustres" intervengan en la actividad, no hace que la convierta en participativa, y si la intervención de un organismo como el Consejo de Escuela (definido como innovador, a diferencia de la "cooperadora"); sin embargo explicitaremos esto más adelante.

En el comedor, como decíamos anteriormente, se realiza una apelación a la "colaboración" de los padres, construyéndose a partir de ella una asistencia tradicional. Sin embargo, en otras actividades como en este caso de la salud, la aplicación de medicamentos o las "guardias" en los sanitarios, la

"colaboración" de los padres es definida como participación y no como asistencia. Analizando las diferencias podemos decir que estriban fundamentalmente en lo que ya anticipáramos: estas actividades, aunque desde el punto de vista de las tareas de "colaboración" de los padres sean similares, implican la intervención de un organismo (el Consejo de Escuela) elaborado como una innovación, como el establecimiento de nuevas relaciones en la escuela, en tanto presupone la posibilidad de que los propios padres definan mecanismos para realizar la asistencia.

Finalmente haremos una última reflexión con respecto al tema de la salud en el ámbito escolar, que justifica el habernos detenido en la descripción de la campaña de prevención del cólera. Como se especifica en el aviso publicitario publicado en periódicos de circulación nacional el 18/4/91 (ver Anexo) la campaña de prevención del cólera se vehiculiza desde el gobierno provincial apelando a unas "Jornadas de Trabajo Solidario".

Estas, como tradicionalmente las anteriores jornadas, tendrán como centros los establecimientos escolares y las municipalidades: a través de ellos se organiza la comunidad brindando su trabajo voluntario. Con los recursos que otorga el gobierno provincial y el municipal, se realiza entonces determinada actividad (en este caso clases didácticas, limpieza de tanques y basurales), contando eventualmente con el aporte de otros organismos, como entidades intermedias, colegios profesionales, universidades, etc.

Señalaremos solamente dos aspectos, que serán desarrollados más adelante en el apartado referido a los "actos": por un lado, aparece a través de la realización de estas jornadas (y su acto de inauguración) cómo el establecimiento escolar adquiere un lugar podríamos decir inédito, como centro que reúne, organiza y representa a la comunidad; es en la escuela donde los padres, como vecinos se nuclean en pos de un objetivo específico, en este caso la prevención de una enfermedad.

Pero además, está el hecho ineludible de la explicación de la selección de determinado establecimiento para realizar la inauguración de la campaña. Trataremos entonces, posteriormente, el porqué de esa selección, y posibles interpretaciones de estos actos masivos con la presencia de funcionarios.

### III. III. III. Las donaciones

Registramos que estas incluyen dinero, alimentos, útiles escolares, vestimenta, libros, que el establecimiento gestiona ante organismos estatales o privados, para así entregarlos a los alumnos, o utilizarlos en el ámbito escolar. Un ejemplo es la actual biblioteca, creada provisoriamente por la escuela, pero expandida a través de una donación de 200 libros, gestionada y obtenida por la dirección ante el Club de Leones local, y que recientemente fue completada también por una donación de las Bibliotecas Populares de la Plata, gestionada por la misma vía.

También la escuela solicita ante el consejo escolar dinero en efectivo, que se utiliza para la compra de guardapolvos y

útiles escolares. Consideramos esto también una "gestión" porque aunque ese dinero existe en el presupuesto educativo para tal fin, cada escuela debe a su vez, solicitarlo. Una vez conseguido el dinero se realizan las compras de los elementos, principalmente guardapolvos, cuadernos y lápices, que se guardan en un armario ubicado en la dirección. Diariamente, las maestras envían a los alumnos que consideran "necesitarlos", a retirar los distintos elementos, que son entregados por el personal de dirección sin mediar registro o control sobre qué y a quiénes se entrega.

Otras donaciones que hemos podido registrar fueron juguetes, que en una circunstancia entregó el Club de Leones, y en otra fueron gestionados ante distribuidores por los padres de cooperadora. Los mismos se entregaron a los alumnos en fechas como el "día del niño" o día de reyes", en contextos de fiestas organizadas con actividades recreativas, disfraces, etc.:

"ACTA 10: 21/12/88. El Club de Leones de Lanús, a través de seis integrantes que se acercan a la escuela, dona juguetes para los alumnos del comedor de verano. Resultó emocionante observar los ojitos húmedos en sus caras morenas, y queremos rescatar este gran gesto, debido a que estos niños sufren grandes necesidades económicas y no poseen juguetes.

¡Gracias Club de Leones!"

(Finaliza el acta con 18 firmas. Extraído del Libro de Oro)

En contextos tales como la campaña de prevención del cólera anteriormente mencionada, también se realizaron donaciones a través de padres de cooperadora, y vinculados a agrupaciones políticas locales. Estas consistieron en la entrega de bolsas de agua potable, que se consumieron en la escuela.

Las donaciones fueron caracterizadas alternativamente como actividades participativas pero también asistenciales por los distintos actores. Esta doble caracterización, que como hemos anticipado se repite en otras actividades relevadas en el ámbito escolar, permite reactualizar el análisis de los criterios que definen a las categorías. Analizando porque las donaciones son categorizadas como actividades participativas, interpretamos que es debido a que implicaron que distintos actores (fundamentalmente la dirección, pero también maestros y padres) realizaran actividades especiales consistentes en gestiones para obtener determinados bienes. Esto además le otorgó al establecimiento cierta distintividad respecto de los otros, ya sea por las características de la gestión misma o por las actividades que luego de la gestión se desencadenan. Así se organizaron grandes festivales infantiles que excedieron la mera entrega de juguetes o se creó una nutrida biblioteca, ventaja que pocos establecimientos similares poseen:

"Nada sale sin eso (se le preguntó que actividades participativas realizaba). Los chicos, para que te devuelvan los libros, las madres que colaboran para arreglarlos, la gente de limpieza, que colabora limpiando... Todos!. La cooperadora adquiriendo los libros, la directora o yo misma, buscándolos en las editoriales. (...) Yo aca mezclo todo y hago cosas de más... pero las hago con gusto, por ejemplo los carteles, un logotipo..."

(Entrevista con la bibliotecaria)

Pero sin embargo las donaciones también aparecen categorizadas como actividades asistenciales, y en consecuencia no problematizadas más allá de la definición de su "necesidad" en función de las "carencias": así es como se entregan guardapolvos sin registrarlo, se recibe el agua potable que gestionan los padres, etc.:

(La directora está confeccionando unas planillas, entra una alumna de grados inferiores a la dirección, permaneciendo de pie frente al escritorio de la directora. Esta luego de unos segundos la mira.)

D: ¿Qué necesitás querida?

A: Dice la maestra si me puede dar un guardapolvo (habla en voz muy baja)

D: Vamos a ver si queda tu talle... Si no te doy uno un poco más grande y después tu mamá te lo arregla.

(Se pone de pie va hacia el armario y extrae 5 o 6 guardapolvos, cada uno en su envoltorio; le prueba en la espalda alternativamente tres, y finalmente dice)

D: Sacate el tuyo... A ver cómo te queda este.

(La alumna se lo saca, la directora le ayuda a ponerse el guardapolvo nuevo. La directora le dobla las mangas.)

D: Este te sirve ¿Te lo llevás puesto?

(La nena asiente, y sale corriendo de la dirección. La directora vuelve a la confección de planillas. Esta es una de las numerosas observaciones de entregas de guardapolvos en la dirección)

### III. III. IV. Las Jornadas de Trabajo Solidario

Implementadas directamente desde el gobierno provincial, estas actividades tenían como objetivo explicitado:

"Una acción intensiva y coordinada del gobierno provincial, el municipio de Lanús y la participación organizada de los vecinos, lo que hará posible resolver una cantidad de problemas que de otra manera, seguirían sin solución por mucho tiempo. Creemos firmemente que la implementación descentralizada de las políticas públicas, la movilización de recursos locales en la planificación y ejecución de políticas sociales, la participación y organización de la comunidad, la acción intensiva e integrada de las distintas áreas del gobierno bonaerense, son algunas de las metas importantes que el gobierno de la provincia de Buenos Aires se ha fijado para lograr modificar la injusta realidad social de nuestra provincia."

(Extraído de un boletín informativo editado por el Programa de Trabajo Solidario y la Municipalidad de Lanús, con motivos de unas Jornadas realizadas los días 28, 29, 30 de abril y 1º de mayo de 1989.)

El gobierno provincial propició a través de este programa específico que la comunidad aporte su trabajo y, con recursos provinciales y locales, se realicen obras de "mejoramiento de las condiciones de vida". Estos comprenden, según se señala en el boletín mencionado, una amplitud de actividades vinculadas a las áreas de políticas sociales, cultura, obras y servicios

públicos. Concretamente se mencionan el mejoramiento de la infraestructura edilicia de establecimientos educativos y sanitarios, trabajos de pavimentación, desagüe, e iluminación, actividades puntuales de control sanitario y prevención, inauguración de comedores, parquizaciones, festivales musicales.

En el establecimiento donde realizamos el trabajo de campo relevamos la realización de tres de estas Jornadas. La primera en octubre de 1988, consistió en actividades de mantenimiento del parque ubicado frente al establecimiento:

"La municipalidad de Lanús envió los materiales (...) Se acercaron alrededor de 50 vecinos, que con palas, picos, y herramientas repararon los juegos infantiles, plantaron arbustos y flores. (...) Por la tarde concurren funcionarios municipales, el Intendente, y el Gobernador Cafiero. La gente los aplaude, les acerca inquietudes y agradecimientos."  
(Extraído del Libro de Oro)

Pero una maestra señala al respecto que:

"En la primera se arregló el techo, y las mamás vinieron a hacer mate."  
(Entrevista con C., maestra de 2do grado)

En la segunda Jornada, realizada el 28/4/89:

"Se centró en el parque, coordinada por la escuela, la sociedad de fomento y la comisión de mantenimiento del parque. (...) Se realizaron las siguientes tareas: finalización de la construcción de la gruta (cubículo para una imagen de una Virgen), construcción de vestuarios y sanitarios, cerramiento de canchas, colocación de postes de alumbrado, pavimentación de acceso a las escuelas (...), playón de estacionamiento, refugio para colectivos. (...) Veinte madres devanaron lana, para confeccionar puloveres. (...) La municipalidad envió los materiales."  
(Extraído del Libro de Oro)

"Se realizarán las veredas de las siguientes calles (...), construcción de las instalaciones de un campo deportivo, cerramientos y red de agua corriente, pavimentación de acceso a la escuela (...), se realizarán cursos de capacitación para instructores de fútbol en la escuela (...). También se pondrá en práctica el Programa "Veo veo" (prueba de visión a los alumnos)."  
(Extraído del Boletín anteriormente mencionado)

"En la segunda, como habíamos recibido una donación de lana, se hicieron ovillos y se empezó a tejer, y después en un acto, se hizo una Feria del Pulover y se vendieron. Además los chicos arreglaron la huerta, y se pusieron algunos ladrillos en la pared de afuera. Lo que pasa es que es un edificio bien mantenido... También se hizo limpieza de todas las mesitas, de las bochas de luz."  
(entrevista con C., maestra de 2do grado)

Acerca de la última Jornada -de la cual no pudimos relevar

la fecha de realización, y que además no apareció registrada en el Libro de Oro- la maestra señala que "se trajeron máquinas de coser y se hicieron cortinas, porque las habían robado."

Pero además es interesante rescatar la reflexión del asistente social, refiriéndose en general a las Jornadas:

"Lo mismo para las Jornadas de Trabajo que se hicieron, vienen siempre los mismos; vinieron diez padres para hacer el polideportivo, no pudieron hacer casi nada. Los materiales quedaron y se fueron afanando todo. Ahora creo que ya no debe quedar nada..

El polideportivo se iba a llamar 17 de Octubre... Esa es la cosa, que las acciones están encuadradas a nivel ideológico, es muy útil para la propáganda política o para fines eleccionarios. No responde a necesidades de la comunidad, sino políticas, ideológicas.

(...) Ningún docente participó de las Jornadas, y nosotros vinimos para hacer los sandwiches, el café, el tuco. Además estas Jornadas se cortaron cuando el cañerismo empezó a hacer agua. Y padres... 10 o 15, los de siempre, los de cooperadora."

(entrevista con J.C., asistente social)

Por último debemos agregar que desde el gobierno provincial se planteó la realización de una cuarta Jornada, mencionada anteriormente, con motivo de la campaña de prevención del cólera en abril de 1990. Como dijimos, se realizó un acto en el establecimiento con presencia de funcionarios, pero debido a que en la escuela se habían realizado previamente a esta "inauguración" las actividades preventivas, la Jornada de Trabajo Solidario posteriormente no se efectivizó.

Podemos destacar con respecto a la realización de las Jornadas diferencias y contradicciones que encontramos en los relatos: frente a una misma jornada, en el boletín se plantea la realización de determinadas actividades, en el Libro de Oro otras, una maestra señala tareas diferentes, y además observamos que ciertas propuestas no se han realizado (no existen vestuarios, refugios para colectivos, etc.). Lo mismo sucede con los relatos sobre la concurrencia: algunos plantean una colaboración masiva (50 personas), otros escasa (los 10 de la cooperadora); algunos manifiestan que las maestras no concurren a las mismas, otros que si lo hicieron.

Las divergencias en torno a las actividades que efectivamente se realizaron en cada jornada, podemos explicarlas pensando que ante la definición de determinado objetivo, luego este se realizará o no en función de la efectiva concurrencia, la habilitación de los recursos necesarios por parte de la municipalidad, etc. Esto nos permite entender que se planteen grandes objetivos, y se realicen luego parcialmente, y que algunos actores describan concurrencias masivas y otros escasas. Otro aspecto a considerar para los relatos divergentes es el grado de compromiso personal que cada uno de los actores tiene para con la propuesta. Así aquellos que las consideran positivas tenderán a plantear grandes resultados, y aquellos que las critican los minimizarán.

Además de los relatos divergentes sobre una misma actividad, resultado de estas transformaciones producidas durante la implementación de la misma, también consideramos importante rescatar como en el mismo establecimiento, se definen propuestas distintas en cada oportunidad; y como además estas pueden contrastar por otros establecimientos. En tal sentido pudimos relevar que, como criterio general, se compartió que el buen mantenimiento del edificio escolar eximía de ubicar allí los esfuerzos comunitarios, más allá de pequeños aportes (confección de cortinas, arreglo del techo, limpieza más profunda del establecimiento). Se definió entonces que se procedería a finalizar el parque construido delante del establecimiento; contrastando esto con los trabajos predominantes realizados en otras escuelas, donde el deterioro edilicio era pronunciado, y se debieron abocar a realizar actividades de reedificación parcial, pintura, etc. Por último, debemos decir que aunque se trabajó fundamentalmente en el parque escolar, en cada una de las Jornadas hubo propuestas complementarias, resultado de ofertas o posibilidades específicas (tejido, plantación de arbustos, etc.).

Las Jornadas se ubican, desde todos los actores, en la escuela y los funcionarios, como actividades participativas. Relacionamos esto con el mecanismo previsto de implementación, este es, que sea la comunidad la que define las necesidades a satisfacer con los recursos municipales y provinciales. Aquí reconstruimos como esas "necesidades" adquieren contenidos distintos, pudiendo ser asistenciales (puesta en funcionamiento de comedores, controles sanitarios); pero también implicar otros proyectos, como el mejoramiento infraestructural del establecimiento escolar, actividades culturales, etc.

Los aspectos asistencial y participativo aparecen entonces aquí nuevamente relacionados, planteándose esta propuesta innovadora, de participación, para superar "problemas" pero que no obstante se combinaría en algunos casos con actividades asistenciales tradicionales. Estas actividades que son participativas por definición, pero que se combinan con estrategias asistenciales, adquieren un contenido específico también por el hecho de vincular instancias distintas bajo la misma categoría de "necesidades". El asistente social anticipa esto, planteando que las Jornadas son puestas en funcionamiento en la búsqueda de un beneficio electoral por parte de los funcionarios, es decir por "necesidades políticas". En tal sentido estos utilizarían las "necesidades sociales" de la comunidad en su provecho, tratando de movilizar a la población en esos contextos específicos, pero además con escaso éxito, explicado justamente por ser las necesidades de órdenes distintos. Rescatamos este último problema, porque nos muestra nuevamente a la escuela en relación con instancias de gobierno y detentando la representación de la comunidad.

### III. III. V. Las clases de Catecismo y las funciones de Teatro

Ubicamos estas dos actividades conjuntamente, debido a que ambas implican el ofrecimiento de otra institución (la Parroquia local y la Secretaría de Cultura de la Municipalidad, respectivamente) de brindar un servicio en el ámbito escolar.



Relacionamos esto con lo planteado en párrafos anteriores acerca de la escuela como vía de acceso a la comunidad:

"1ERA EXPERIENCIA PILOTO DE  
TEATRO INDEPENDIENTE EN LAS ESCUELAS  
Programa "EL TEATRO EN LA ESCUELA"

Escuelas y grupos teatrales traen la comedia al barrio  
En escuelas y sociedades de fomento

(Cartel impreso por la Municipalidad; más abajo agregado:)  
ATENCIÓN FAMILIA! EL SAB. 22 FUNCIÓN DE TEATRO EN ESTA ESCUELA.  
SE EXHIBIRAN UNA OBRA PARA LOS GRANDES Y UNA PARA LOS CHICOS."  
(Afiche ubicado en la puerta del establecimiento)

"El catecismo empezó en marzo del año pasado (1990). Vienen dos catequistas de la iglesia de (...). Eso funciona muy bien. Hay dos grupos, y ya el año pasado tomaron la comunión no se cuantos chicos. (...) De la iglesia se ofrecieron porque queda lejos, y si no lo chicos no van, no los mandan..."  
(Entrevista con T., auxiliar)

Vemos entonces que desde la escuela se asume que su cercanía a la comunidad es tenida en cuenta por otras instituciones. Así, si la Secretaría de Cultura quiere difundir obras de teatro puede acercarlas a través de la escuela del barrio, que además les posibilita sus medios habituales de comunicación (por ejemplo, el pizarrón de la entrada del establecimiento).

Con respecto a las clases de catecismo, podemos decir algo similar: se utiliza la convocatoria de la escuela para que se acreciente el número de niños concurrentes; pero además, específicamente en relación a este tema, consideramos necesario recordar trabajos teóricos que mencionan la vinculación estrecha, e históricamente constituida entre educación pública y religión católica (Puiggrós, 1990). A partir de esto podemos entender cómo, ante un ofrecimiento de esta institución, la escuela no duda en brindar sus instalaciones, no problematizándose la pertinencia o no de tal otorgamiento.

En concordancia con esta vinculación estrecha, relevamos en el establecimiento la ubicación previa de imágenes religiosas (dos de la Virgen de Luján: una en el salón central, otra en la dirección, que fueron donadas a la escuela por padres de alumnos). La presencia de párrocos en los actos escolares (con funcionarios) es frecuente y además registramos el emplazamiento de una tercera imagen, de considerables dimensiones, en la inauguración del parque que rodea el establecimiento.

Estas dos actividades fueron planteadas desde algunos actores como participativas, pudiendo decirse solamente al respecto que tal categorización puede relacionarse con el carácter de excepcionalidad de tales actividades, es decir, distintas de las específicamente pedagógicas, no obstante con respecto a las clases de religión puede discutirse esa efectiva excepcionalidad.

### III. III. VI. El Censo de desertores

Como un proyecto propio del Consejo de Escuela, se realizó en el establecimiento lo que se denominó "un censo de desertores".

Consistió no en un proceso de relevamiento de información -que es lo que habitualmente se conceptualiza en tal sentido- sino que lo que se hizo fue visitar a las familias de los "desertores" para intentar que los mismos regresen a clase:

T: Otra cosa que se hizo fue lo de la deserción escolar. Pidieron la dirección de los chicos que habían dejado, y fuimos a verlos. La mayoría volvieron después a la escuela.

E: ¿Quiénes iban a las casas?

T: Padres del Consejo de Escuela, los de gabinete.

E: ¿Y cómo salió la propuesta? ¿A quién se le ocurrió la idea?

T: No se... Del Consejo de Escuela... Creo que la directora comentó algo de que muchos chicos habían dejado de venir, entonces no se quién dio la idea, se hizo y dio resultado.

(Entrevista a T., auxiliar)

Al igual que en las actividades anteriores, relacionamos la adscripción de esta como una "actividad participativa" con la innovación, el establecimiento de nuevas relaciones en el ámbito escolar. Aquí los propios miembros del Consejo de Escuela son los que actuarían frente a un problema como es el de la deserción: los padres hablarán con sus pares para que los niños regresen a clase, colaborando así con una tarea que tradicionalmente realiza el gabinete, específicamente el asistente social.

Pero además esta actividad nos permite ver la diferenciación interna entre los padres: los hay activos, que participan en el Consejo de Escuela, y se los define como interesados por la institución escolar y sus problemas; pero también hay quienes estarían despreocupados hasta sobre la no-asistencia de sus hijos a la escuela. Se identificará a este segundo grupo como pasivo, estableciendo con la escuela relaciones tradicionales de tutela, que los diferencian del otro grupo de padres.

### III. III. VII. El Coro de Madres

Como decíamos anteriormente, a pesar de no contar la escuela con un profesor especial dedicado al dictado de clases de música, y principalmente en los actos escolares, se lo reemplaza a partir de lo que las docentes de los distintos grados, en base a sus habilidades personales, pueden aportar. De la misma manera, se organizó el coro de padres de alumnos de la escuela:

"CORO DE PADRES  
SE INVITA A LOS PADRES QUE LO DESEEN  
A FORMAR PARTE DEL CORO DE LA ESCUELA  
Deben hablar con la Srta. S. de 6to B TT entre el lunes  
y el miércoles de la semana próxima: 24-25 y 26 de setiembre  
ESPERAMOS LA COLABORACION DE TODOS  
GRACIAS!!"

(Afiche ubicado en la puerta del establecimiento)

Según relata la docente responsable del mismo, el coro contó en un principio con una escasa concurrencia de 4 madres, y la idea provino (al igual que en gran parte de las otras actividades) de la directora:

"Cuando surgió lo del Museo, lo del acto de inauguración, (la

directora) me dijo que para culminarlo, a ella le gustaría que cantara un coro de padres, que le gustaría que yo formara un coro, que la escuela tuviera un coro. Ella sabía que yo tenía experiencia en eso, por eso me lo pidió. Ella vió en mi cuaderno de actuación que yo me destacaba en eso. (...) Yo enseguida me enganché, a pesar de que todas me decían que no iba a venir nadie..."

(Entrevista con S., docente de 6to grado)

Además de la voluntad explícita de la dirección, para la realización de esta actividad se necesitó que la docente encargada dedicara sus horas "libres" (cuando su grado realiza actividades de educación física o plástica) para los ensayos, y que otras docentes reorganizaran sus horarios para que esta tuviera ese tiempo coordinado. Además implicó una tarea continua de difusión de la actividad a fin de interesar a las madres, vencer sus resistencias, que conformaron las "dificultades" que otras docentes le anticiparon (la docente encargada del coro es suplente, concurre al establecimiento desde hace 2 años).

Esta tarea se realizó fundamentalmente a partir de conversaciones informales con las madres que concurren a la escuela en los horarios de entrada y salida de los alumnos, además de recorridas por los grados para que los mismos informen de la actividad a los padres que no asisten. También la directora y las madres que se incorporaron desde un principio realizaron esa tarea de difusión:

D: (a la maestra encargada del coro) metele, que faltan pocos días (para el acto de inauguración)... y ustedes (dirigiéndose a dos madres, Md2 y Md3) tienen que venir también!!

Md3: yo no sé cantar (riendo).

Md4: aprendés!. Yo tampoco sé, y vengo igual...

Md5: yo no vine el otro día porque estaba ronca.

D: Y qué tomaste?. Dicen que es buena la miel.

Md5: Yo siempre tomo unas cucharadas de aceite...

(D: directora, Md2, Md3, Md4 y Md5: madres. En una reunión del Consejo de Escuela)

Las resistencias de los padres son construídas aquí como un problema general de la escuela, por tener una población que es reticente a acercarse al establecimiento, sumado en el caso del coro a que, por ser una actividad especial, no ligada a la enseñanza de la lecto-escritura o el cálculo: "a lo mejor no le ven sentido a esto, le falta difusión", como planteaba la maestra encargada del coro. Relacionamos esto con los planteos del profesor de plástica respecto de su actividad, que consideraba dificultosa porque definía que los padres la caracterizaban como "superflua, poco importante". Así aparecen dos problemas, ambos sin embargo vinculados con la definición que realizan los docentes de la población en general como "carenciada". Por un lado construyen que por "ser carenciados" no se acercan a la escuela, y por otro lado definen que le asignan a esta la función de instructora de lectura, escritura, cálculo, pero no tareas creativas, que además en propuestas como la del coro plantearían su inclusión y no la de sus hijos.

Finalmente el coro quedó conformado por diez madres, y a partir de la primera actuación en la inauguración del Museo de la escuela, tendrán apariciones en todos los actos escolares registrados hasta la

fecha. Esta actividad categorizada como "participativa" que tiene como distintivo estar sustentada en la tarea de una docente y de cierto número de padres -nuevamente algunos de los que están relacionados más estrechamente con la escuela-, resultó en una propuesta que brindaría reconocimiento al establecimiento en particular. Es así como en reuniones distritales de Consejos de Escuela, por ejemplo, concurrirán para realizar actuaciones siendo el único establecimiento que presentará actividades especiales en el marco de la reunión.

La distinción de la escuela a partir de sus propuestas participativas aparece recurrentemente en los relatos de los distintos actores: se menciona el impacto ante las autoridades y otros establecimientos de la propuesta del Coro, del Censo de Desertores, del Museo, la "armonía" de relaciones en el marco del Consejo de Escuela. Habíamos anticipado esta distintividad del establecimiento al hablar sobre los directivos y la construcción de una escuela "modelo de participación". Posteriormente lo trataremos en detalle al referirnos específicamente a los actos masivos escolares.

### III. III. VIII. El Parque Polideportivo "Los Derechos del Niño"

Como parte importante de esta construcción de una escuela "modelo de participación" anticipábamos la realización de actos masivos, a partir de los cuales se mostraba a la comunidad, a los funcionarios, a otros establecimientos, determinadas actividades llevadas a cabo en la institución que se consideraba necesario destacar. También mencionábamos el camino inverso, es decir, la escuela brindando su reconocimiento a funcionarios, miembros de la comunidad, etc. que hubieran estado implicados en la realización de esas actividades. Relacionábamos esto con la construcción de un nuevo lugar de la escuela, que en tanto "representante" de la comunidad se inserta en la lucha política a nivel local. Consideramos que esto es posible reconstruirlo a partir de variadas actividades relevadas, una de ellas, la "parquización del área recreativa de la escuela", como se la denomina en el Libro de Oro.

Fue un proyecto que se inició en marzo de 1987, finalizando con un acto de envergadura en agosto de 1988; no obstante registramos la continuidad de dicha actividad en las Jornadas de Trabajo Solidario de 1988 y 1989, que se dedicaron principalmente al mantenimiento del parque. La iniciativa correspondió a una madre, pero fueron la directora y el presidente de la Asociación Cooperadora quienes se relacionaron con la Sociedad de Fomento vecina para que avalara el proyecto, y posteriormente a través de otro padre quienes se vincularon con la Dirección de Vialidad municipal para que realizara parte de las obras. También se menciona la participación del asistente social, y de vecinos y padres que colaboraron a partir de su trabajo voluntario:

"los vecinos ofrecieron sus esfuerzos, en un proyecto que empezó con seis nombres ( nombra a madre que da la idea, el padre que relaciona a la escuela con Vialidad, otro padre más, el presidente de la sociedad de fomento, el asistente social y la directora) pero del que actualmente participan más de 300 personas, brindando sus horas de descanso, trabajando como albañiles, pintores, jardineros".

(extraído del Libro de Oro)

Así se incorporó al proyecto, además de los funcionarios municipales correspondientes, un diputado provincial que introducirá en el mismo a una cantidad considerable de vecinos que colaborarán también entonces, en el inminente acto de inauguración. El Libro de Oro nos brindó una información exhaustiva del mismo, incluyendo fotografías de los directivos y funcionarios (municipales y provinciales), donde podemos ver pasacalles de "agradecimiento" a las autoridades involucradas personalmente en el proyecto, y una gran cantidad de público.

El acto se realizó conjuntamente con el festejo del Día del Niño, cursandose invitaciones:

"Las escuelas (...)

La Asociación Cooperadora y la Sociedad de Fomento (...)

En esfuerzo mancomunado invitan a Ud. a la gran inauguración y bendición del parque y polideportivo LOS DERECHOS DEL NIÑO con la presencia de altas autoridades municipales, eclesiásticas, educativas, políticas, civiles y militares; con suelta de palomas, por los hombres y mujeres del mañana.

7 de agosto - 10.00 horas - (...) - Lanús Este"

Pero además, realizándose la difusión en periódicos locales, a través de miembros de la cooperadora. El programa del acto, por lo que pudimos relevar, incluyó:

"Izamiento de bandera; Banda Municipal; recepción de delegaciones; himno; suelta de palomas; corte de cintas; bendición; palabras de la directora; palabras del presidente de la sociedad de fomento; palabras del diputado (...); palabras del intendente; puntapié inicial del cuadrangular por parte del intendente; desconcentración; vino de honor."

A través de la reconstrucción de este proceso podemos decir en torno a la construcción de la actividad como "participativa", que se rescata que el origen de la propuesta es la iniciativa de algunos padres, pero además que el establecimiento la tomaría como una posibilidad de mejoramiento de sus actividades cotidianas (en tanto aprovechamiento del predio que la rodea). Incluirá innovaciones al rol meramente instructivo de la institución escolar que asume, a partir de la formulación de la idea original, el lugar de "representante" de la comunidad, fundamentalmente aquí ante las autoridades municipales y otros funcionarios. De esa manera impulsa la realización de un proyecto que se presenta como una "necesidad comunitaria", vinculada de manera general al mejoramiento de las condiciones de vida (desaparición de un basural y construcción de una plaza para recreación de los niños del barrio), pero para la cual será decisiva la acción de los padres, a través de su colaboración en forma de trabajo manual o contactos con funcionarios.

La inclusión en un proyecto escolar de otras instituciones (como la sociedad de fomento o agrupaciones políticas barriales), aporta en el sentido de lo anteriormente explicitado del reconocimiento por parte de estas de la "representatividad comunitaria" de la escuela, explicándose la realización de los grandes actos de agradecimiento hacia los funcionarios pero que a la vez potencian el lugar de la escuela como institución mediadora.

III. III. IX. Los proyectos pedagógicos: La Integración de Discapacitados, La Feria de la Expresión, Las Clases Abiertas, el Museo Escolar.

Es por la reconstrucción que realizamos de la categoría "participación" con el sentido amplio del establecimiento de relaciones innovadoras en el ámbito escolar, que podemos explicar por qué, proyectos pedagógicos como el de la integración de una alumna discapacitada son explicitados desde la escuela como experiencias "participativas":

"Yo te puedo hablar del mío particular (se le preguntó por algún proyecto participativo en la escuela que recordara). La participación con la integración de una nena ciega, a través de la escuela de ciegos. (...) El año pasado se anotó en primer grado una nena ciega. Yo estaba a cargo del grado y lo primero que pensé fue: que hago!... Tenía miedo a lo nuevo. Entonces me comuniqué con la escuela de ciegos y ellos mandaron una maestra integradora, que venía al principio todos los días, después empezó a venir más espaciado..."

(entrevista a L., maestra de 2do grado, luego secretaria)

La experiencia consistió específicamente en que esta alumna discapacitada realice su escolaridad primaria en un establecimiento "común", apoyándose en la concurrencia -determinados días a la semana- a la escuela de educación especial en la que habría realizado su pre-escolaridad. Estas experiencias son sugeridas a los padres desde la escuela especial, en los casos en que los docentes consideran que es posible que el alumno discapacitado realice el aprendizaje correspondiente en un establecimiento "común". Es así como los padres de esta alumna la inscriben, y es la escuela la que a partir de esa circunstancia debe ponerse en contacto con el establecimiento de educación especial derivador. Este entonces ofrecerá que una docente concorra con cierta frecuencia a la escuela para brindar indicaciones específicas a la maestra del grado, además de proporcionarle a la alumna material en braille.

Este mecanismo peculiar de "derivación", deja a los padres la decisión de la elección del establecimiento, y luego a este la decisión final sobre la inscripción efectiva del alumno discapacitado. Interpretamos que al no registrar la escuela un contexto normatizado para tales experiencias, es que construyen para estas el carácter "innovador".

Por parte del establecimiento receptor, esta experiencia implicará el esfuerzo personal adicional del docente de grado, que deberá adquirir rápida e informalmente algunos conocimientos específicos sobre cómo orientar el aprendizaje de un alumno discapacitado. Pero además, desde el establecimiento en general se realizarán transformaciones a partir de esta nueva experiencia: concretamente se mantendrá un grado con un número reducido de alumnos (16), para que la docente pueda realizar más fácilmente el seguimiento personal de la alumna.

Se explicitan entonces, desde la escuela, varias dificultades en torno a esta nueva experiencia: una de ellas, la mencionada de la falta de formación específica de los docentes; asociado con esto, el apoyo insuficiente desde la escuela de educación especial; y la

limitación relativa de matrícula para poder mantener un grado de pequeñas dimensiones. La escuela realizará, a partir de asumir esta nueva experiencia, innovaciones en lo pedagógico pero que incluyen también la dimensión social, en tanto deben lograr que los compañeros "acepten" a la alumna que "no era igual". Este aspecto es especificado desde la escuela como el menos problemático:

"...tuve que hablar con los papás; hacer una reunión para explicarles... pero primero hablé con los chicos, les conté que iba a venir alguien que no era igual. La chica al principio se sentía como sapo de otro pozo, pero los chicos la aceptaron enseguida, le dieron su lugar. Entonces los papás, por medio de los chicos, también se lo dieron... Lo que pasa es que la nena es muy querible, se adaptó..."  
(entrevista con L., maestra de 2do grado)

Es así como a través de lo que se define como la propia acción de la docente, los directivos, los alumnos, los padres, es posible llevar a cabo una propuesta innovadora.

A pesar de las dificultades mencionadas, el éxito en la implementación de la innovación es posible a partir de lo que la docente marca como la apertura de la escuela:

"Te digo que esta es una escuela donde hay mucha participación, y es porque está abierta a todo el mundo. Se permite hacer de todo, ser un poco creativo. Entonces se hacen cosas como ésta, y la participación se ve mucho más."  
(entrevista a L., maestra de 2do grado)

Es a partir de esa apertura de la escuela como pudo incorporarse este proyecto "participativo", innovador entonces tanto desde el punto de vista pedagógico como social.

La realización de clases abiertas, otra actividad definida desde los actores como "participativa", implicaría innovaciones fundamentalmente desde lo pedagógico, en los términos de la posibilidad de los padres de establecer nuevas relaciones con el conocimiento escolar. Aparecen en la escuela como una propuesta que proviene de instancias superiores, pero frente a la cual las maestras ya están familiarizadas:

"(la propuesta de las clases abiertas) surgió de investigaciones a nivel mundial, que dijeron que la mayor participación de los padres en escuelas abiertas, produjo mejores resultados. (...) Estas investigaciones se ligan con objetivos provinciales. En la provincia se siguen cuatro principios básicos (silencio): la participación, la justicia social, la cultura del trabajo... (silencio nuevamente) no me puedo acordar del otro... esperá que piense... era integración (le pregunta a la secretaria)? No, no era (acuerdan ambas)... Bueno, ya me voy a acordar. (...) Ah..., me acordé, el cuarto era comunidad educativa. (...) Pero una cosa te quería aclarar, porque sino parece que fuera una idea nueva: esto es re-viejo, se conoce de hace mucho, pero por ahí ahora lo que tiene es más auge."  
(entrevista con AM., maestra de 3er grado)

Rescatando un origen en investigaciones científicas, se menciona entonces como una propuesta específicamente sostenida por

funcionarios del área educativa. Esto es definido en términos de posibilidad, marcándose que cada establecimiento, cada docente, tendría decisión propia para tomar o no la propuesta. Sin embargo, pudimos relevar aquí cómo desde la dirección se incentiva su realización, al punto tal que maestras que consideran a este tipo de clases como "inútiles", paradójicamente las realizan de todas maneras. Los mecanismos para impulsar la realización de esta propuesta son no-compulsivos: se aconseja, son mecanismos complejos para que no exista la obligación explícita, pero sea de todas maneras asumida como tal:

"...se solicita registrar en hojas sueltas las visitas de los padres (que serán durante toda la jornada) con firmas y claración. Por favor no olvidar avisar a la dirección, diariamente, la presencia de los padres. Los maestros especiales deberán recibir también la visita de los padres, para justificar y compartir la decisión de una calificación."

(Extraído del Cuaderno de Comunicaciones al Personal. Firmado por la directora con fecha 30/7/90, y luego firmado por todas las docentes)

Antes de entrar en el tema de las clases abiertas, es necesario que recordemos algunas características de las clases habituales: un aspecto que señalamos fue la discontinuidad de las tareas, frente al supuesto previo de la hora de clase dedicada a un tema específico. Presenciamos clases donde no sólo se trataban alternadamente temas de distintas áreas, sino que además la tarea se desarrollaba a partir de un grupo de alumnos que dialoga con la maestra. El resto, puede permanecer durante la hora de clase "sin hacer nada", esto es, jugando, hablando, siempre que no dificulten la relación central que mantiene la clase. Si la dificultan de alguna manera se produce un conflicto, la maestra llama la atención de todos, gritando a algunos alumnos, aunque rápidamente se reestablece la situación anterior.

Con respecto a las clases abiertas, los relatos de las maestras coinciden en señalar un objetivo de que los padres concurren a clases "comunes". En concordancia, desde la dirección se plantea que para facilitar la concurrencia no se ponen días fijos, pudiendo los padres acercarse cualquier día a la escuela; esta sería una manera de no presionar ni a los padres ni a las maestras para la realización de las clases. Paralelamente a esta disposición, se realizan las indicaciones mencionadas para los que interesados: se dice que se debe comunicar su realización a la dirección, y que el padre debe compartir toda la jornada; incluso las clases especiales.

No obstante la propuesta de que los padres concurren "cualquier día", las maestras preparan las clases abiertas con anticipación, adoptando maneras heterogéneas. Tras una reunión, citarán o bien un día a cada padre, o bien a los padres discriminados por el sexo de los hijos, o bien a todos juntos. Esta variabilidad la explicitan en función del tamaño del aula y la cantidad de alumnos. Además, es posible que los padres realicen intervenciones directas, solamente observen, o den su opinión al final, no obstante en todos los casos se repite que las clases abiertas son "iguales", en contenido y funcionamiento, a las que realizan normalmente.

Relevamos opiniones diversas respecto de la "utilidad" de esta propuesta de participación, en tanto innovación pedagógica; fundamentalmente están relacionadas con la definición misma de las



actividades que realizan, y sus objetivos. Así, algunos las consideran "útiles" a partir de que posibilitan que los padres comprendan el proceso de aprendizaje, y a partir de allí puedan colaborar con la tarea del docente:

"... la idea es que con la participación activa (en las clases abiertas) el fracaso es menor, porque al comprender el padre el proceso de aprendizaje, está más capacitado para colaborar con ese proceso."

(Entrevista con AM., docente de 3er grado)

"(Las clases abiertas) sirven para guiarse, porque la enseñanza cambió desde que uno estudiaba, entonces sirven para ver que se enseña ahora."

(Entrevista con una madre)

Otros, ubican la "utilidad" en que los padres puedan observar la conducta de sus hijos en la escuela:

"... les gustó mucho (a los padres), veían como actuaba su nene, además fue provechoso, los chicos no se inhibieron, y ellos pudieron ver lo positivo y negativo de cada nene. Porque yo les dije que se fijen en el grupo, y eso también fue positivo para que no se fijara cada uno en su hijo. Reconocieron casos problema, la labor del docente, fue muy productiva."

(Entrevista con C., maestra de 1er grado)

"... vinieron muchos (a las clases abiertas). Es bueno porque así pueden ver como se portan los chicos en la escuela, porque muchas veces en la casa se portan de una manera y en la escuela de otra."

(Entrevista con T., auxiliar y miembro de cooperadora, y de Consejo de Escuela)

Una tercera "utilidad" relacionada con las dos anteriores, es la posibilidad de que con la presencia de los padres se genere consenso acerca de la evaluación que los docentes realizan de cada alumno:

"(...) Más que una clase frontal, magistral, para evaluar la idoneidad de la docente, la visita diaria de los padres será para comprender y apoyar la decisión clasificatoria del maestro."

(Extraído del Cuaderno de Comunicaciones al Personal)

De estas tres "utilidades", consideramos importante destacar como la innovación, la posibilidad de que los padres se integren de manera amplia al proceso de conocimiento que realizan cotidianamente sus hijos y participen en la construcción del mismo; adquiere el contenido restringido del acceso a la información de lo que realiza el docente con sus alumnos, y a partir de allí, la aceptación de sus calificaciones y la eventual "colaboración" en los "casos problema".

Una elaboración similar aparece en las interpretaciones de la innovación como "inútil". Las explicaciones se centran en que las clases abiertas originan situaciones artificiales, y por lo tanto el conocimiento de los padres sobre lo que sucede en el aula resultaría irreal:

"(las clases abiertas) no me gustan para los grados superiores. Los pibes se cohiben, no trabajan, no se comportan naturalmente,

hay un clima tirante..."

(Entrevista con S., maestra de 6to grado)

"Además, el chico es otro cuando vienen los padres, si está la madre se portan bien, tratan de figurar."

(Entrevista con MC., maestra de 7mo grado)

Otra explicación en torno a la "inutilidad" que se elabora es que la colaboración de los padres es necesaria en los casos que presentan dificultades, no justificándose su presencia en otras situaciones:

"... si al chico le va bien, los padres no necesitan ver como la maestra da clase."

(Entrevista con MC., maestra de 7mo grado)

Subyace entonces aquí la misma interpretación que en aquellos que señalaban la "utilidad": los padres con las clases abiertas pueden conocer en algunos casos las características de las clases, pero no aportar al proceso pedagógico en sí mismo. Como diferencia podemos señalar que los que niegan la utilidad no estarían adjudicándole importancia a la búsqueda de consenso sobre las calificaciones, que si aparecía en el otro caso, aunque tampoco con posibilidades efectivas de cuestionarlas.

Otro aspecto a considerar con respecto a las clases, es el tema de la colaboración de los padres en la superación del fracaso escolar. En concordancia con lo dicho anteriormente, si los padres no pueden aportar en el proceso pedagógico, tampoco podrán realizar modificaciones importantes en el rendimiento de sus hijos. Podemos vincular esto con el planteo general de la escasa concurrencia de los padres a las convocatorias, que apareció indistintamente en aquellos que señalaban la utilidad y la inutilidad de esta propuesta. Las causas adjudicadas son de origen socioeconómico:

"Vinieron pocos, en ese sentido no dió resultado. Pero pensé que son prácticamente chicos de la calle, tiene muchas dificultades, los padres no tienen tiempo, o no se lo hacen. Está muy separada la escuela de las familias."

(Entrevista con S., maestra de 6to grado)

E: ¿Y por qué te parece que vinieron tan pocos?

AM: Mi grado es muy especial, son chicos muy carenciados, todos los chicos tienen un nivel cultural y económico bajo. En otros grados están más mezclados, en el mío no.

(...) La mayoría de los padres de este grado son analfabetos, sienten indiferencia, no fue quizás el incentivo necesario; además se sienten examinados, justamente por ser analfabetos, les da vergüenza...no dominan la lecto-escritura.

E: Me habían dicho que como la mayoría trabaja (mueve negativamente la cabeza), habían decidido que cada padre viniera cuando pudiera...

AM: No es así en mi grado, hay un grupito que trabaja, pero la mayoría no. La mayoría son empleadas domésticas, y los padres albañiles, cuando hay, porque muchos viven con la mamá y nada más.

(Entrevista con AM., maestra de 3er grado)

Se construye que a la escuela asiste una población con escasa experiencia escolar, lo que le brindaría pocas posibilidades de

aportar en el proceso pedagógico, además de manifestarse desinterés, dificultades de concurrencia. Se asocia a los pocos padres que responden a las convocatorias con los alumnos de mejor rendimiento, y por lo tanto su colaboración para el éxito escolar de sus hijos algo innecesario. En contraposición, los alumnos que si manifestarían problemas (de conducta, de aprendizaje), no tendrán desde estas interpretaciones de la propuesta grandes soluciones, pues sus padres no concurren al establecimiento en las convocatorias y, de hacerlo, de todas maneras poco pueden aportar al proceso pedagógico.

El tema de la construcción de estas actividades como "participativas", en tanto introducen relaciones innovadoras de los padres con la construcción del conocimiento de sus hijos, aparece entonces en gran medida limitada, aunque podemos decir que el hecho de plantearse la "necesidad" de consensuar calificaciones constituye, en si mismo, una importante transformación.

A través del trabajo de campo registramos una cantidad notable de "actos" en la escuela. Estos se caracterizan por exceder los contemplados en el calendario escolar, ya que se realizan con motivo de experiencias que son de alguna manera "suplementarias". Ya citamos algunas de ellas: gestión y donación de una bandera por parte de diputados provinciales; creación de un parque polideportivo; Jornadas de Trabajo Solidario; festejos del Día del Niño y Día de Reyes; visitas de altos funcionarios del área educativa; otros nos resta explicitar, como la inauguración de un Museo y la realización de una Feria de la Expresión.

Una característica general y distintiva de estos actos es la concurrencia masiva de padres y funcionarios, además de una organización exhaustiva: gran cantidad de números artísticos, finalizando con algún tipo de recepción para las autoridades. Los actos serían entonces una manera en que la escuela muestra sus realizaciones, sean estas resultado del trabajo comunitario, como de gestiones de algunos de sus miembros.

Hemos relacionado la presencia de los funcionarios con un "reconocimiento" por parte de las autoridades no sólo de la autonomía escolar para desarrollar proyectos de distinto tipo, sino a la vez con lo que señalaríamos como "función social de la escuela", entendida como la asignación a la institución escolar de la representación de la comunidad para solucionar algunos de sus problemas. Esta representación se efectiviza a través de la realización exitosa de esos proyectos autónomos de la escuela, frente a los cuales la comunidad responde positivamente. Pero además implica que la escuela asuma necesidades comunitarias (por ejemplo el parque) oficiando de mediadora entre esta y distintos organismos estatales.

En la realización de estos actos escolares "suplementarios", se pondría entonces en funcionamiento la capacidad de convocatoria comunitaria que detentaría la escuela, y que los funcionarios concurrirían a reconocer con su presencia. Este reconocimiento es elaborado desde la escuela a partir de la construcción de lo que denominamos en apartados anteriores una escuela "modelo de participación": es decir que se construye un paradigma de buen desempeño de la institución escolar no a partir de rendimientos académicos, sino del establecimiento de relaciones estrechas con la comunidad. Los actos adquieren aquí entonces ese significado más amplio que el cumplir con una formalidad, una fecha en el calendario:

serían encuentros con la comunidad, valorados y fomentados por funcionarios y por la propia escuela.

El reconocimiento de los funcionarios asociado con la institución escolar como lugar de representación comunitaria, tiene importancia también por otro aspecto señalado anteriormente: los funcionarios en su tarea habitual deben "representar" a la comunidad que los ubicó en sus cargos; y por lo tanto el establecimiento de la escuela como intermediaria, les plantearía problemas de competencia, o en todo caso intentos de "capitalización" de esa representación. Así podemos establecer el mecanismo de "reconocimiento" en el sentido inverso, posibilitándose a través de los actos masivos que determinados funcionarios se vinculen con la comunidad a través de la escuela: esta propiciaría el acercamiento a partir de los beneficios que le son otorgados, que brindan además un justificativo a cada acto.

Estos procesos pueden verse con más detalle a partir del análisis de dos actividades definidas como participativas desde el establecimiento: la creación de un Museo Escolar y la realización de una Feria de la Expresión, ya que ambas fueron finalizadas con la realización de un acto masivo.

La reconstrucción del proceso que llevó a la Feria muestra que en la escuela se definió en determinado momento y a través de una jornada de perfeccionamiento docente, que las carencias materiales de los alumnos (libros, cuadernos) asociadas al escaso trabajo de la "parte oral" fruto de su permanencia "solos en el hogar", "la falta de estímulo", etc.; podían ser de alguna manera subsanadas desde la escuela pensando actividades que no requirieran muchos materiales, y que enfatizaran esos aspectos de los que estos alumnos carecían: dificultades para expresarse, fundamentalmente. Así organizaron el proyecto de expresión, que relatan como experiencia única por lo menos en el distrito, y que como tal les valiera el reconocimiento del consejo escolar local:

D: (El proyecto de expresión) surgió como una necesidad, en marzo, frente al momento de crisis económica que estábamos viviendo, una manera de solucionar las carencias de los chicos, trabajar la parte oral, trabajar con cosas de descarte...

M: Porque realmente pensábamos, y es lo que pasó, que los chicos iban a venir sin útiles, entonces enriquecer el trabajo diario con lo poco que teníamos. Hacer expresión corporal, expresión oral...

(D: directora; M: maestra. En entrevista a maestra de 4to grado)

Cada docente entonces planificó actividades diferentes para su grado: expresión corporal, dramatización de cuentos, canciones, a través de los cuales "los chicos aprendieron, muchos aprendieron a leer, porque realmente leían muy mal (la maestra)".

Analizando qué es lo que hace a la construcción de este proyecto como "participativo", surge que la idea partió de una jornada de perfeccionamiento docente, es decir que no es una propuesta originada verticalmente, no obstante su vinculación con propuestas oficiales:

D: Esto está enmarcado, en un proyecto de la Dirección General de Escuelas, que es el de llevar a cabo "proyectos internos", que respondan a las necesidades de cada escuela.

(D: directora, intervención en entrevista con maestra de 4to grado)

Además implica tareas en el aula consideradas como no habituales, donde el protagonismo no sería del docente que transmite conocimiento y a la vez provee materiales (estableciendo relaciones tradicionales en el aula), sino que se trata de que los alumnos, expresándose de distintas maneras, tomen el lugar central. Consideramos que estos aspectos asociados brindan un contenido específico a la participación: en estas escuelas con tanta problemática social (definida por hijos de distinto padre, padres alcohólicos, agresión, carencias materiales) la participación adquiere determinadas características (ser un proyecto de expresión) porque tienen que "solucionar" esas carencias con más urgencia que en una escuela, por oposición, céntrica -donde puede haber dificultades, represión de la expresión, pero donde los alumnos no tienen esas dificultades urgentes en la comunicación verbal o escrita-.

Así se construye una experiencia participativa porque el origen de la propuesta es innovador y democratizador, pero además porque la actividad misma implicará nuevas maneras de enfocar la tarea pedagógica, acentuándose el protagonismo de los alumnos para desarrollar su capacidad de expresión. Las carencias no son asumidas en este proyecto de manera tutelar, asistencial, por parte de la escuela.

La implementación de esta actividad participativa implicará una duplicación explicitada del trabajo del docente: estas grandes "necesidades" hacen que su población no pueda aportar de la misma manera que otra de mejor situación socioeconómica al proceso pedagógico, y los maestros deben suplir esas diferencias con su trabajo y esfuerzo personal, pues "se espera" que los alumnos egresen finalmente de la escuela con las mismas aptitudes y conocimiento que los otros, que tienen los problemas básicos solucionados:

"La otra escuela era una escuela céntrica, de las mejores del distrito. Una escuela enorme. Allá trabajabas más tranquila, era más fácil. Los chicos tenían todos los materiales, vos solamente tenías que ir a dar clase. No tenías que perder tiempo consiguiendo los materiales, acá los chicos no te traen nada..."  
(Entrevista a C., maestra de 4to grado)

Pero el Proyecto de Expresión no consistió solamente en la realización en los grados de esas actividades, sino que además implicó la organización de números artísticos con el objetivo de realizar un acto y presentarlos. El proyecto de la Feria se vinculó entonces coyunturalmente con otro proyecto, el de la creación del Museo Escolar. Utilizaremos este para analizar, entre otros aspectos, la estrategia de trabajo de la dirección en relación al Consejo de Escuela, estrategia que encontramos recurrentemente en otras propuestas.

Por lo que pudimos reconstruir, la directora elabora una idea que, o presenta directamente al Consejo de Escuela, o interesa a otros para que la presenten. Una vez que fue propuesta se trata de incorporar al proyecto a la mayor cantidad de gente:

D: La idea del Museo surge a iniciativa del Consejo de Escuela y se inicia en mayo del año pasado, con la participación de un grupo muy numeroso de padres... Con decirte que se ofrecieron ocho, cuando por reglamento tendría que ser uno que se encargue

de tratar con el Consejo de Escuela. Como se ofrecieron ocho decidimos ponerlos a todos, igual fueron dejando, por distintas causas hasta que quedaron dos.

(...)

E: ¿La idea a quién se le ocurrió?

D: En realidad se me ocurrió a mi, pero se engancharon todos enseguida."

(Entrevista con directora)

En este sentido también aportan los relatos acerca del proceso de constitución del museo que se realizaron durante el acto en que se culminó esta actividad. La maestra-locutora explicó que en una reunión del Consejo de Escuela la directora planteó la idea, y luego se pidió la colaboración de padres, etc. La representante del organismo leyó un discurso (escrito por la directora) en el que se describía una idea general del mismo de organizar el museo, a partir de la cual se pidió ayuda a vecinos, padres, etc. resaltando finalmente el trabajo barrial. En la parodia de un noticiero televisivo, que realizaron los alumnos de 5to grado, se habló de "una noticia muy importante...de participación de la comunidad para la creación de un museo en una escuela...fue satisfactoria la organización...recibió mucho apoyo del Consejo de Escuela". Y finalmente, la directora, planteó que la idea fue suya, pero que "no trabajé casi nada: fueron las maestras, las auxiliares, los representantes del consejo de escuela."

En esta reconstrucción de distintos relatos algunos mencionan el protagonismo de la directora, con colaboración de las demás personas, mientras otros resaltan el trabajo de la "comunidad" por sobre todo. Consideramos importante la reconstrucción tanto del proceso que implicó esta actividad participativa, como la del relato que se hace de la misma porque como decíamos, los procesos se repiten: una idea que surge de la dirección, con la siguiente distribución de trabajos, un reconocimiento luego a la dirección y a la comunidad (incluyendo en esta a maestras, auxiliares, etc), indicando como ambas instancias serían imprescindibles para el logro de los objetivos propuestos.

En el proceso de creación del Museo relevamos entonces la iniciativa de la dirección, y la organización de las tareas a través del Consejo de Escuela. Estas incluyeron en algunos casos a gran parte de la población escolar -para aportar objetos o posibles nombres- y en otros se adjudicaron tareas específicas: la bibliotecaria realizó el fichaje, una docente y una auxiliar concurren a un edificio con valor histórico, la directora gestionó la donación de una vitrina, etc.:

D: Enseguida se engancharon todos, empezaron a difundir que se recibían donaciones.

E: ¿Cómo lo hicieron?

D: A través de los cuadernos de los chicos, se pasó por la radio (...), carteles en los comercios, los mismos chicos en los Consejos de Aula. Por ejemplo ahora mandamos este volante (muestra una hoja de papel impresa que dice: '¿Qué nombre le pondrías al Museo de tu escuela, que inauguraremos el 26/10 próximo?. Anota tu colaboración al dorso. Gracias. Consejo de Escuela') para ponerle un nombre al Museo que sugieran los chicos, los padres.

(...) Además fue la portera, como presidenta de Cooperadora, a visitar el saladero. Se habló con la señora dueña de casa, que

nos prestó los negativos para estas fotos (muestra 5 fotografías de partes de una casa antigua). Además nos dio un pasador antiguo que lo está reacondicionando el esposo de la portera. (...) Otra cosa que se hace es catalogar lo que se recibe, en eso nos ayuda la bibliotecaria..."

(Entrevista con la directora)

Al igual que en actividades anteriores,<sup>1</sup> reconstruimos la categorización de la organización del Museo como una propuesta participativa en tanto se la define como proyecto innovador: aquí se aporta pedagógicamente a la comunidad, a partir de una actividad distinta de las habituales, con objetivos también diferentes.

Finalmente, las dos actividades confluyen en un acto masivo de inauguración, al que se invitará a funcionarios del ámbito educativo y municipal. Analizamos la presencia de los funcionarios en los actos escolares más arriba, pero aquí además podemos reconstruirla a partir de un conflicto:

(La directora está confeccionando un afiche: 'Papás: el Consejo de Escuela está organizando un Museo. Recibimos donaciones'. Junto a ella se encuentra la directora de la escuela especial vecina)

D1: ¿Sabías que la municipalidad también está organizando un museo? ¿Por qué en vez de hacer uno acá, no te incorporés al otro?

D2: Ahora ya está... Igual nosotros acá no tenemos lugar físico para el museo. Así que lo organizamos, y cualquier cosa después lo donamos...Y chau!. ¿Qué problema hay? (D2 sonríe; D1 expresa desagrado)

(Registro de conversaciones informales en la dirección)

A partir de este diálogo podemos interpretar la vinculación con la "comunidad" como un objetivo establecido específicamente por la escuela, pero que coincide con otras instituciones locales como la municipalidad, registrándose así superposiciones e iniciativas similares; además desde organismos de mayor nivel se intentaría involucrar en los proyectos las iniciativas menores, evidenciando esto el reconocimiento de la efectividad de las mismas.

El tema del reconocimiento de las autoridades acerca de la representación comunitaria de la escuela, lo relevamos como percibido tanto por otras instituciones (en este caso Municipalidad; en otros, funcionarios del área educativa, o asociaciones vecinales) como por representantes locales de agrupaciones políticas, que buscarán insertarse también en esa relación escuela-comunidad, a través de las actividades anteriormente mencionadas (provisión de determinados bienes o servicios a los que tiene acceso por sus vínculos partidarios).

Con respecto a los funcionarios del ámbito educativo, podemos relatar un evento anterior, la realización de un acto con el Director General de Escuelas de la Provincia. Al respecto, la directora planteaba que el funcionario concurre a este establecimiento porque "la escuela es conocida en provincia, por su participación comunitaria". La situación sintéticamente resultó la siguiente: acaba de asumir un nuevo Director Gral de Escuelas, y a las semanas corresponde la realización del acto del Día del Maestro. El funcionario realizará un saludo "a los maestros en su día" desde una

escuela, y ese saludo se transmitirá por Radio Provincia, en el programa del Gobernador. Es elegida esta escuela, y dos días antes se lo comunican a la directora, que debe entonces contactarse con los responsables de las tareas de ceremonial del Gobierno Provincial y de la Municipalidad, para hacer los arreglos necesarios.

Como planteábamos en párrafos anteriores y la misma directora manifiesta, ya han realizado varios actos en ese establecimiento. Su interpretación es que hay una buena respuesta de la comunidad, y por eso se la elige. Lo que nos interesa rescatar aquí, más allá de las razones concretas que motivaran tal decisión (evaluaciones políticas y relaciones de poder locales y provinciales), es que desde el área educativa del gobierno provincial lo que se estaría haciendo es mostrar un tipo de escuela "modelo", aquella que con pocos recursos, con población carenciada, logra relacionarse con su comunidad e incorporarla activamente a la escuela (no se está mostrando, por ejemplo, una escuela céntrica o con altos rendimientos intelectuales).. Además de la demostración, lo que se hace es involucrar directamente a la escuela para que se convierta en "promocionadora" de tal propuesta educativa, más allá de que la propia escuela se muestre orgullosa de sus logros y de que el gobierno provincial la haya elegido.

Volviendo al proceso de creación del Museo, consideramos significativo hacer un relato pormenorizado del acto, como una manera de aproximarnos, a través de este, a las numerosas manifestaciones similares que pudimos relevar en el campo, y de esa manera también poder justificar las interpretaciones anticipadas en los párrafos anteriores.

El desarrollo del acto consistió en principio en un "corte de cintas" con las maestras y autoridades presentes, permaneciendo los padres y alumnos fuera del establecimiento. Luego la maestra-locutora invitó a recorrer los stands, y posteriormente la auxiliar miembro del Consejo de Escuela realizó un discurso de bienvenida. Más tarde se realizaron las distintas representaciones, el discurso de la directora, y finalmente se despidió a la gente, permaneciendo en la escuela autoridades, docentes, algunos padres y alumnos. En ese momento se sirvieron empanadas y se improvisó una "guitarreada" de aproximadamente media hora de duración.

Al acto se invitó a las autoridades a través de una tarjeta, que bajo el lema "Participando Crecimos" anuncia la Feria de la Expresión e Inauguración del Museo, detallando el programa. La tarjeta, de factura muy cuidada, era acompañada por la firma de la directora. Los presentes eran invitados a firmar el "Libro de Oro", donde se daba un resumen de las actividades a realizarse, y en primer lugar las firmas de autoridades. A cada persona que firmaba, los alumnos integrantes del Consejo de Escuela le entregaban una escarapela, y una hoja que reproducía los "objetivos del Consejo de Escuela". Otro objeto que se distribuyó consistió en una moneda, adherida a una tarjeta que decía "Recuerdo de la Inauguración del Museo. Escuela n...".

Como stands que se recorrían, además de un gran cartel con los "objetivos del Consejo de Escuela", había un mapa de la zona de Monte Chingolo; un stand donde se vendían diarios que había confeccionado 7mo grado; una mesa del gabinete, con juegos didácticos; el museo propiamente dicho (consistente en objetos antiguos, fichados según fecha probable y usos); el stand de "expresión plástica" con dibujos;



otro de expresiones manuales (collages, etc), otro con graficaciones de cuentos y fichas de la biblioteca, y finalmente un cartel que nombraba un club de madres y una "casa de las artes" de la zona.

En cuanto a las distintas autoridades que concurrieron, pudimos relevar la presencia del Director de Cultura municipal, inspectores, directivos y docentes de otras escuelas. Suscintamente los números consistieron en dramatizaciones, canciones, esquemas de gimnasia, y finalmente el canto del coro de madres.

De este relato queremos destacar varios aspectos. Uno de ellos es la minuciosa organización del evento, no sólo en función de los tiempos, sino también de la circulación de los presentes, la organización del espacio físico, las invitaciones cursadas. Lo que consideramos esta expresa es por lo menos una cierta habitualidad en la realización de grandes actos, no generándose inconvenientes de organización, pese a la presencia masiva de padres y funcionarios.

El tema de la concurrencia masiva de los padres, aparece vinculado en el relato de una de las maestras, con el de la organización del evento. Concretamente se dice que un atractivo para los padres, es que sus hijos estén involucrados en alguno de los números. Podemos decir que en este acto eso se pone en evidencia, ya que las numerosas representaciones incluyeron a gran cantidad de alumnos. En el caso específico del Museo, pudimos registrar además otro atractivo para los padres: fueron donando o prestando elementos particulares para conformar la colección, es así que concurren para verlos.

En la reconstrucción de este acto pudimos recoger un reconocimiento explícito de la apertura de la dirección como paso necesario para la participación, que fuera señalado en instancias anteriores (maestras, gabinete, en entrevistas). La inspectora después de finalizado el acto, y en el contexto de la "guitarreada", planteará:

"... Esto que está pasando acá es lo que queremos. Muchas veces es difícil lograrlo... Hay realidades distintas... En fin, cuidenlo mucho.

Dios quiera que en todas las escuelas se logre. (...) Es importante, y se los digo por los años de experiencia que tengo, es muy importante la conducción de la escuela, saber dar participación. Y (...) sabe hacerlo. Es muy difícil no centralizar... Bueno, me voy, tranquila por la tarea que están realizando acá (...) Muchas gracias por este momento que pasamos."

(Discurso de la inspectora)

La idea sería entonces que una escuela abierta, donde la comunidad colabora pero además las maestras confraternizan (guitarreada), es el objetivo que "ellos" (los funcionarios) se plantearían. La dificultad de lograrlo, radicaría en las distintas realidades, y en las distintas maneras de conducir la escuela. Para que haya participación no debe haber centralización por parte de la dirección.

Queremos hacer un último comentario sobre la "guitarreada" de finalización del acto. La misma comenzó por un pedido de la directora a una madre para que cantara (lo hizo en distintas oportunidades, es

miembro de un grupo que la municipalidad lleva a actuar a distintos escenarios), y luego la maestra del coro, con algunas madres, repitió la canción de la actuación, siguiendo después todos con otros temas musicales. Permanecían en la escuela "los más cercanos": algunas inspectoras, las maestras, los padres del Consejo de Escuela y de cooperadora con sus hijos, una alumna de 7mo grado miembro del Consejo de Escuela. Esto fue lo que ponderó la inspectora después, la presencia masiva de los padres en el acto, pero también ese "grupo" colaborador que representaba a los distintos sectores de la comunidad, y que expresaba a través de la guitarreada una relación fluida más allá de lo formal del acto.

Para finalizar debemos decir que la importancia de la convocatoria positiva de los padres que tiene la escuela, y el reconocimiento de esta, por maestros, autoridades, pero también los mismos padres, puede encontrarse a partir de la actuación del Coro de Madres. Al respecto debemos decir que, a pesar de las distintas calidades de los números, y aún antes de la actuación, fue la parte del espectáculo más largamente aplaudida por todos. También consideramos importante su ubicación como número final, aunque esto por otro lado indicaría una separación de los números que serían escolares, es decir, de los alumnos. Esto también es interesante marcarlo porque los números escolares "son" de los alumnos, aunque se sepa y vea la presencia de las maestras. La incorporación de las madres al acto, implicó por un lado un éxito de convocatoria de la comunidad por parte de la escuela, pero por otro lado se lo siguió manteniendo diferenciado de "lo escolar".

### III. III. X. El Consejo de Escuela y la Asociación Cooperadora

Son los dos organismos con existencia reglamentada y efectiva que pudimos relevar funcionando dentro de la institución escolar. Los hemos mencionado repetidas veces en apartados anteriores, pero consideramos necesario caracterizarlos específicamente, porque pudimos registrar que en todos los casos en que aparecieron involucrados en actividades, estas fueron caracterizadas parcial o unánimemente como participativas".

Cada organismo tiene su especificidad, brindándole entonces a la "participación" contenidos diferentes. Anticipándolos, debemos decir que en el caso de la Asociación Cooperadora, la participación que reconstruimos estaría dada por la "colaboración de los padres" con el establecimiento, no registrándose entonces ese contenido innovador de las relaciones escolares, característico de las otras actividades definidas como "participativas". En el caso del Consejo de Escuela, por el contrario, la innovación es completa, tanto por ser un organismo de reciente creación dentro de la institución escolar, como por sus características de funcionamiento y objetivos. Más adelante analizaremos estas diferencias y similitudes, pasando ahora a caracterizar a cada organismo.

La Asociación Cooperadora fue de temprana creación dentro del establecimiento: a los dos meses de su inauguración estaba conformada "provisoriamente" por ocho padres, uno de los cuales continuará en la

actualidad en el organismo, como presidenta y a la vez auxiliar de la escuela desde 1988. Adquirió desde el comienzo la característica de estar conformada por un grupo de padres de escasas dimensiones:

A1: Yo estaba como vocal... pero no te creas que era gran cosa. Era una cooperadora superficial, no venían muchos padres.

A2: Como ahora...

A1: Sí, más o menos como ahora. Hay un grupo de padres que siempre colaboran.

(Entrevista con dos auxiliares. A2 es además madre de una alumna; A1 es además presidenta de Cooperadora y representante de las auxiliares ante el Consejo de Escuela.)

Este grupo reducido de padres realizó tareas de distinto tipo, algunas de envergadura -fundamentalmente construcciones-, otras simplemente consistieron en aportar elementos de sus hogares para equipar el establecimiento, o acompañar a los directivos en la gestión de donaciones:

E: La Cooperadora hizo alguna construcción?

A1: Al principio de todo, las rejas que rodean a la escuela... Y ahora se está haciendo el Salón Multius, que va a estar comunicado con la cocina porque allí va a funcionar el comedor.

A2: Además hizo el escenario...

A1: Ah, sí! Eso también. (...) Compramos muebles... porque la entregaron toda pelada, con los bancos y uno que otro armario. Además todas las ollas de la cocina, los artículos de limpieza. Por ejemplo el primer escobillón lo traje yo de mi casa. Y todos iban trayendo... además la directora mandó notas a los comercios de la zona...

(Entrevista con A1 y A2: auxiliares).

Actualmente las tareas que realiza el organismo son definidas como de "mantenimiento" del edificio escolar (reposición de vidrios, cortinados, mobiliario, iluminación), o apoyo monetario para actividades del mismo (comedor, actividades recreativas como el "campeonato intertribus"), aunque estos son definidos como coyunturales, es decir, ante emergencias o pedidos concretos de autoridades del establecimiento.

El tema de la escasa concurrencia de los padres a las reuniones de la Asociación (que son convocadas a partir de notas que las maestras dictan a los alumnos en sus cuadernos), se manifestó no sólo desde el discurso de los miembros de la Comisión Directiva, sino que también lo pudimos observar: a las reuniones habituales concurren solamente los miembros de la Comisión Directiva, y cuando se citó a una Asamblea Extraordinaria para "aprobar la memoria y balance y elegir autoridades", a la misma concurren solamente 13 padres, además de los 6 miembros de la Comisión Directiva.

No sólo es escasa la concurrencia a las reuniones, sino que además son una limitada cantidad los padres asociados, esto es, que abonan las cuotas mensuales y están habilitados para votar representantes o ser elegidos. En los padrones figura que en el primer grado hay 15 padres asociados, y luego en total 60, a razón de 4 o 5 por grado. Esta proporción contrasta con la asociación de maestros y directivos, prevista en reglamentos y que aquí incluye a

12 docentes (de las 16), la totalidad de directivos y miembros de gabinete, y 4 de las 6 auxiliares.

Analizando las actividades que la Asociación Cooperadora realizaría, su convocatoria y funcionamiento, podemos decir entonces que se encuentra estrechamente vinculada, desde los comienzos, a las iniciativas de la dirección. Conjuntamente con ella establecerían prioridades (qué actividades de mantenimiento, qué construcción), el momento de realizarlas, e incluso hasta la fecha de realización de las reuniones. En los documentos relevados se menciona la inserción del directivo como "asesoramiento", adquiriendo sin embargo esta categoría contenidos tan variables como la mera asistencia a las reuniones, o la conducción directa de las mismas por parte del mismo.

Esta dependencia de la iniciativa del directivo para la realización de actividades, para la convocatoria a reuniones, la registramos como constante, permitiéndonos en consecuencia definir características de la asociación en cada momento, a partir de las relaciones particulares que cada autoridad establecía. La escasa convocatoria registrada "desde siempre" se verá acentuada cuando desde la dirección se propicié la creación de otro organismo, el Consejo de Escuela, a través del cual este encauzará principalmente los distintos proyectos, quedando las actividades de la Cooperadora limitadas a proporcionar el dinero necesario para las actividades, o arreglos del edificio escolar, pero no siendo involucrada en la realización efectiva de las propuestas.

Esto se vincula con lo que pudimos relevar acerca de la coincidencia de los pocos "padres colaboradores" de la Cooperadora, con los miembros del Consejo de Escuela. El hecho de que la mayor parte de los padres coincidan en la participación en ambos organismos produciría entonces la reducción de conflictos de competencia, que se adjudicaron en contraste a otros establecimientos.

La categoría de "padres colaboradores", define a un grupo limitado, los mejor ubicados socioeconómicamente, que conformarían estos organismos indistintamente. Esto resulta en la citada posibilidad de evitar conflictos y competencia entre los organismos, pero también produce la indefinición del organismo ejecutor. Es así como ante una actividad, por ejemplo la aplicación del medicamento contra la pediculosis, algunos padres definirán que el organismo involucrado es el Consejo de escuela, otros la Asociación Cooperadora, otros la adjudicarán ampliamente a "los padres", al "puntero" barrial, refiriéndose sin embargo al mismo "grupo colaborador".

Es por esta indefinición que podemos explicar que ambos organismos construyan actividades "participativas", no obstante la tarea de la Cooperadora no innovaría en las relaciones establecidas tradicionalmente en el ámbito escolar en ningún aspecto: al ser en términos generales los mismos padres los que están involucrados, el que sea la Cooperadora el organismo recaudador y administrador de fondos, el Consejo de Escuela el ejecutor de las actividades, el "puntero" barrial el facilitador de determinado recurso, conforma actividades que resultan en muchos aspectos compartidas.

Con respecto al Consejo de Escuela, debemos decir que lo relevamos como un organismo de reciente creación (agosto de 1989), integrado al igual que la Asociación Cooperadora por padres,

directivos, docentes y auxiliares. A diferencia de este organismo, donde los padres tienen la representación mayoritaria (los docentes y directivos sólo pueden ocupar un cargo, como revisores de cuentas), aquí se establecerían representaciones igualitarias (en este establecimiento dos personas por grupo de adscripción), pero además se incorpora también a los alumnos de la escuela, a través de la representación de dos alumnos de 7mo grado.

También a diferencia de la Cooperadora, que sería un organismo de existencia "tradicional" en la escuela -y en relación con esto implicó sólo dos meses para su puesta en funcionamiento-, el Consejo de Escuela es una propuesta reciente, una innovación que debió ser difundida a los establecimientos escolares para su implementación, que en este caso -relevado como uno de los más "rápidos" por lo menos en el distrito- requirió aproximadamente 6 meses para su organización y puesta en funcionamiento.

Este proceso consistió en la difusión en la escuela de las características de la propuesta, y posteriormente en la elección de los representantes, que en los distintos casos adquirió características propias. Directivos y docentes se informaron a través de la lectura directa de circulares relativas al tema. En el caso de los primeros quedó implícitamente definido que sería la directora la que concurriría, a partir de que esta formulara verbalmente su interés. Con respecto a las docentes, votaron secretamente sus representantes (dos maestras de grado) durante un recreo, justificándose la innecesariedad de reuniones o momentos especiales a partir de que: "todas estábamos dispuestas a participar. Estábamos todas parejas, cualquiera que saliera estaba bien", según señalara una docente de 3er grado.

Los padres, en cambio, fueron convocados por la dirección a una reunión:

M: Para los padres, se hizo una reunión de todos. Te imaginás lo difícil que es manejar eso, integrar tal cantidad de gente...

E: Cuánta gente concurre?

M: No sé... serían unos doscientos padres, más o menos...

E: Cómo los convocaron?

M: Por notas en los cuadernos de los chicos, y también se escribió en el pizarrón de la entrada. pero no se convocó específicamente por lo del Consejo de Escuela: se llamó para que participaran, nada más.

(entrevista a B., maestra de 3er grado, luego directora)

A partir de esa reunión se eligieron dos representantes, aunque se planteó desde el inicio que las reuniones eran "abiertas", invitándose en todas las oportunidades, y por las mismas vías, a que concurrieran también el resto de los padres. En el caso de las auxiliares, al igual que la dirección, se definió desde el interés y el poder la representación:

M: (la auxiliar) me parece que fue un poco dedocracia de (la directora), pero no estoy segura. Me parece que como T. (la auxiliar) siempre participa en todo, está en los dos turnos en la escuela, entonces le debe haber dicho: 'usted no quiere ser?'... o una cosa así...

E: T. es además presidenta de la cooperadora?

M: Sí, pero ahí salió por consenso.

(entrevista con B., maestra de 3er grado)

Debemos decir, respecto de la dirección y la auxiliar, que tienen en común la representación asumida verticalmente, sin consulta con sus pares, pero además su carácter permanente, puesto que hemos relevado sus permanencias ininterrumpidas desde la creación del organismo, hasta la actualidad.

Por último, los alumnos obtuvieron su representación por un proceso distinto. Por lo que pudimos relevar, este proyecto de creación del Consejo de Escuela se presentó a los establecimientos asociado a otro, la creación de Consejos de Aula, que consistía en la elección de representantes de los alumnos en cada uno de los grados. El objetivo de la elección era:

"...para que todos los chicos evalúen, hagan propuestas para la escuela. Ahí eligen un presidente y dos vocales para cada grado. Después se reúnen todos los presidentes y discuten cosas que cada grado propone, y los representantes de 7mo lo llevan al Consejo de escuela."

(Entrevista con J.C., el asistente social)

Es así como aparecen dos instancias de representación distintas para los alumnos: los Consejos de Aula y el Consejo de Escuela. La creación de los primeros se efectivizó en pocos casos, a iniciativa del docente de grado, y restringiéndose en todos -excepto en 7mo grado- solamente a la realización de la elección:

E: Cómo habían hecho la elección (de los representantes del Consejo de Aula) el año pasado?

A1: La maestra dijo que elijan...

E: Y cada uno dijo el chico que quería, o tenían candidatos?

A1: Cada uno dijo el que quería.

E: Qué hicieron el año pasado, se acuerdan?

(unos minutos de silencio)

A2: Nada (se ríe).

A1: Los elegimos al final... por eso no tuvimos tiempo.

(...)

E: Y por qué los eligieron?

A1: Yo lo elegí porque me gustaba como pensaba.

A3: Yo porque era mi amigo.

E: Y vos (mirando a A2)

A2: A una, porque era mi amiga. Y al otro... porque sabía manejar situaciones.

(Entrevista con alumnos de 7mo grado. A1 y A2 son representantes ante el Consejo de Escuela este año. A2 fue en 6to grado representante del Consejo de Aula)

Pudimos establecer, como decíamos en párrafos anteriores en relación a la Asociación Cooperadora, que los "padres colaboradores" concurren en general a ambos organismos indistintamente, resultando así las actividades implícitamente compartidas, y sin producirse conflictos. Sin embargo, debemos resaltar que no son las mismas personas las que ocupan formalmente los cargos directivos, es decir que si un padre es miembro de la Comisión Directiva de la Cooperadora, no se presentará a elección en el Consejo de escuela, y viceversa. Esto lo hemos relevado como un mecanismo implícito, una estrategia compartida e informal para ampliar el grupo de "padres colaboradores", a partir de la inserción de la mayor cantidad de personas en cargos directivos.

El hecho señalado de la indiferenciación de miembros y la realización compartida de actividades, no impide que se elaboren, sin embargo, diferencias explicitadas entre ambos organismos; y que además la posibilidad de distinción se presente como una preocupación por parte de los actores:

E: Qué diferencia tiene la Cooperadora con el Consejo de Escuela, en cuanto a objetivos, actividades?

M: (tras un breve silencio) Creo que la diferencia estaría en que la Cooperadora trata de llevar adelante el edificio, la comida de los chicos, sería la parte más administrativa. En cambio el Consejo de Escuela trata de convocar a las personas a intervenir, que vengan a participar; y por ejemplo no puede manejar dinero. Puede juntarlo pero debe entregárselo a la Cooperadora.

(...)

El Consejo de Escuela (...) es la manera de crear dentro de la escuela un ente diferente de la Cooperadora, que tiene otros fines, como el de la participación en conjunto de toda la gente. (Entrevista con B., docente de 3er grado y luego directora)

M2: Por eso es distinto (el Consejo de Escuela) que la Cooperadora, juntar plata y hacer cosas... Se confunde participación con cooperación. Participar no es juntar plata y pintar una pared, es hacer otras tareas, por ejemplo, acá, el Museo.

D: hay que tener claras las funciones, no pegotarse con la Cooperadora. El Consejo de Escuela está para organizar. Por ejemplo otro caso que se habló en la reunión (de Consejos de Escuela, realizada en la Escuela Juan Vucetich, en La Plata), fue de una maestra, que se hablaba que no enseñaba bien. Todos dijeron que el Consejo no se podía meter; entonces yo dije que para mí puede, en la intimidad puede.

(...)

Eso es lo que debe hacer el Consejo de Escuela, ocuparse de la parte social, de la que no se ocupa nadie, ni la Cooperadora, ni los Clubes de Madres... y discutir, por ejemplo que me digan: 'yo no estoy de acuerdo con el Museo, por tal y tal cosa'...

(M2: maestra; D: directora. En una reunión del Consejo de Escuela)

Las diferencias, como decíamos más arriba, consisten en la adscripción a la Cooperadora de las actividades tradicionales de recaudar fondos y contribuir al mantenimiento del edificio escolar; mientras que del Consejo de Escuela se espera la realización de actividades innovadoras tales como la discusión de dificultades pedagógicas de algún docente, la organización de un Museo Escolar. No obstante estas diferencias, hemos explicado que ambos organismos son categorizados como generando actividades "participativas", a partir de estar conformados por el mismo "grupo colaborador": aquí en el Consejo de Escuela se incluye además de padres, docentes, directivos y auxiliares a los representantes de los alumnos; pero esa inclusión no modifica el traslado a la Cooperadora de características "participativas" adscriptas originalmente al Consejo de Escuela.

La "participación" tradicional, es decir, la que encararía la Cooperadora, no produce sin embargo los conflictos que la innovadora, realizada por el Consejo de Escuela:

D: Y una cosa que se planteó (en la reunión de Consejos de Escuela) también y me dolió mucho, fue algo que planteó un padre, de una pulseada de poder entre el Consejo de Escuela y la dirección. Me dolió como directiva, así que le contesté. Le dije que yo en el Consejo de Escuela, en mi escuela, era una más.

Md1: Es lo que contaron en la reunión anterior, que pasó en otra escuela...

D: En la que está ella (mirando a Mt1) a la tarde.

Mt1: Ah... sí, en la mía. Ahí hay una lucha de poder, está pasando entre el Club de madres, la Cooperadora, la dirección...

Md1: Es la competencia.

Md4: para mí no tiene nada que ver que se pongan a competir.

(D: directora, Md1 y Md4: madres, Mt1: maestra. En una reunión del Consejo de Escuela)

M: Por ejemplo en la escuela (...), hay muchos maestros que rechazan el Consejo de Escuela. Incluso por ahí al chico que está en el consejo de aula, le dicen 'vos que estás en el Consejo de Escuela, contestame esto', como diciendo 'sos la oveja negra'. No están integrados, lo implementaron mal, tiene mal conceptualizado el Consejo de Escuela.

Incluso creo, ojo...creo, que el Consejo de Escuela hasta le hizo una denuncia en La Plata a la directora.

E: Por qué?

M: No sé, pero el Consejo de Escuela es fuerte, pesa en la Plata.

Estos conflictos están vinculados con la redefinición de los ámbitos de decisión al interior de los establecimientos, que se producirían con la creación de organismos como el Consejo de Escuela: así se genera la posibilidad de que se cuestione a los directivos ante autoridades superiores, por ejemplo. Esta redefinición, sin embargo, no es definida unívocamente como progresiva, esto es, con un contenido único de posibilidad de democratización de las relaciones establecidas tradicionalmente al interior de la escuela. Pudimos establecer que se señalan aspectos conflictivos en relación a esta propuesta, que evidencian además la posibilidad de crítica presente en las polémicas establecidas entre los actores en su vida cotidiana:

D: Una cosa muy interesante que se planteó, que la planteó un padre de Banfield, es si los Consejos de Escuela no serán un ensayo, ver si la comunidad se puede hacer cargo de la escuela, para después privatizarlas.

(murmullos)

Mt1: te digo que para mí no es ninguna barbaridad, podría ser perfectamente...

D: No, yo no creo que para nada sea ese el fin, no estoy de acuerdo. Yo veo claro que es para que los padres entiendan que la escuela es de ellos. Muchas veces los directivos venimos a la escuela con el título de propiedad debajo del brazo, y eso no debe ser así. El director es un ave de paso, está seis años, y después se va. La comunidad es la que permanece, y debe manejar la escuela, no con los reglamentos, pero sí con proyectos.

(D: directora, Mt1: maestra. En reunión del Consejo de Escuela)

Queremos indicar a partir de esta polémica registrada en el campo cómo una propuesta innovadora, participativa, contiene entonces implícitamente aspectos que pueden devenir en regresivos, y sobre los cuales los actores reflexionan y opinan. La polémica adquiere aquí el contenido específico de la posibilidad de que el Estado se desprenda de sus obligaciones como garantizador de la educación.



#### IV. La escuela y la documentación sobre la participación

Realizaremos ahora un breve análisis de los documentos sobre participación que hemos podido relevar en la escuela, a los que dividimos en dos grupos: un primer grupo está conformado por aquellos producidos desde instancias superiores, y que llegan al establecimiento en forma de circulares, boletines, publicaciones periódicas; el segundo grupo lo integran aquellos documentos que la misma institución produce: comunicaciones internas, el Libro de Oro, conclusiones de Jornadas de Perfeccionamiento Docente, etc.

En general nos interesará rescatar brevemente el contenido de los documentos, pero enfatizaremos como esto es reconstruido luego en la escuela, aportando a la elaboración de la participación con determinados sentidos.

Los documentos identificados en el primer grupo resultaron procedentes de variados organismos de la administración educativa, tanto provinciales como municipales; y llegan al establecimiento insertos entre instructivos, normativas de tipo burocrático, informaciones sobre cursos y jornadas, decretos y documentos sobre cuestiones pedagógicas.

Son recibidos por la directora de la escuela, quien se interesa por la difusión de determinados temas, realizando esto a través de dos vías: las Comunicaciones al Personal y las jornadas de perfeccionamiento docente. Queremos con esto señalar que las publicaciones oficiales son transmitidas en la escuela a través de las interpretaciones de la dirección, a las que analizaremos en detalle posteriormente integrando el segundo grupo de documentos.

Del primer grupo analizaremos una publicación: "Caracterización de la Institución Escolar", debido a que ésta fue trabajada en una jornada de perfeccionamiento docente, además de ser mencionada repetidamente en entrevistas.

Otro documento que analizaremos es el "Decreto y Reglamentación de los Consejos de Escuela". El resto de los que mencionan a la participación no serán especialmente analizados, debido a que consisten solamente en anuncios de eventos o cursos en relación al tema.

Al respecto diremos entonces solamente que resultaron abundantes y que en algunas oportunidades desde la escuela se respondió concurrendo a la convocatoria; se trata de las Jornadas Distritales de Experiencias Participativas; del 1er Encuentro Provincial de Consejos de Escuela; el 2do Encuentro; la 1era Jornada Lanusense de Educación y Municipio; y de algunas de ellas dimos cuenta en apartados anteriores.

La publicación "Caracterización de la Institución Escolar", consiste en una revista publicada por la Dirección de

Educación Primaria Provincial. En la misma se señala:

"...la renovación pedagógica requiere estrategias a partir de cada realidad escolar, organizativamente encauzadas y coordinadas con el nivel central. Para evaluar la marcha acompañada del conjunto desde una perspectiva global y diferenciada.

(...) la Dirección de Educación Primaria al plantear que esta búsqueda nos incumbe a todos se apoya en la concepción político-filosófica de la participación organizada del pueblo, como estructura básica y fundamento de todo proyecto. Porque si 'somos parte' de los problemas que nos preocupan, debemos 'tomar parte' en la resolución de los mismos.

(En: Caracterización de la Institución Escolar, Pág 3. Doc 1. Año 1989.)

El objetivo explicitado es que en cada establecimiento se reflexione sobre las características que asume la realidad que rodea a la escuela, y de esa manera se realicen acciones educativas adecuadas al contexto.

Analizando su contenido, la participación es entendida aquí como la apertura de la escuela, fundamentalmente los maestros, al reconocimiento de la realidad social que rodea a la escuela. La idea sería entonces que el docente analice los problemas sociales del contexto, incorporándolos como variables a tener en cuenta en su tarea pedagógica.

Podemos relacionar esta caracterización de la participación con los análisis anteriores, en tanto se definiría en el sentido de cierta innovación, la incorporación del diagnóstico del contexto escolar a las tareas pedagógicas: quedando sin embargo la definición de ese diagnóstico en manos exclusivas de los docentes, apareciendo entonces la "comunidad" como pasiva, sin aportar a la reflexión escolar sobre su propio carácter.

Esta construcción de la participación como un diagnóstico que la escuela realizaría sobre su población, esta sustentada en el "Anexo de caracterización" que se incluye en el documento. Este consiste en una tipología de establecimientos graduada a partir de la población que concurre, incluyendo las categorías de "urbana", "suburbana típica", "suburbana de emergencia educativa-alto riesgo", "rural" y "rural-islitas".

En estas categorías se definen como indicadores la "ubicación", el "contexto sociodemográfico", "socioeconómico", "socio-cultural-recreativo", "características actitudinales", "recursos sanitarios", "institucionales" y "pedagógico-pedagógicos".

Podemos interpretar como la necesidad de "diagnosticar" a la población, se adjudica principalmente a las gradaciones "más bajas" de esta tipología, que es donde se manifestarían las mayores dificultades sociales y a la vez la mayor inadecuación de los establecimientos escolares a la población:

En "escuela urbana": "docentes formados en un modelo general (normas y valores) que responden satisfactoriamente a este contexto.

(...) los padres acompañan de manera bastante próxima el proceso de enseñanza-aprendizaje (supervisan deberes, escriben dudas,

apoyan la tarea docente)."

En "escuela de emergencia educativa-alto riesgo": "la formación docente señalada en la caracterización urbana genera una dinámica peculiar de comportamiento:

- adaptación pasiva: ante lo diferente se rebitea, fatalismo, pesimismo, intolerancia.

- adaptación activa: frente a la nueva realidad la estudia, la comprende y se instrumenta creando nuevas estrategias didácticas para operar en ella.

(...) los padres muy interesados en la educación de sus hijos aunque no manifiestan su interés en la forma en que la escuela espera. Dificultad de responder a exigencias de la escuela por la carencia."

(Extraído de "Caracterización de la Institución Escolar", págs. 8 y 10 respectivamente)

A partir de aquí podemos rastrear las caracterizaciones que recordamos en el campo (esta escuela fue definida desde los actores como "suburbana de emergencia educativa-alto riesgo", es decir, la de ubicación más baja de las urbanas) acerca de la población como "múltiples carentes", donde el establecimiento del tutelaje por parte de la escuela aparece como "necesario", planteándose incluso una manera más eficaz de realizarlo a través de este diagnóstico.

Una vez más podemos registrar entonces cómo la participación aparece constituida y resignificada por la asistencia: una propuesta que en un sentido sería innovadora (docentes que incluyen el diagnóstico de la comunidad para sus estrategias pedagógicas), se limita por el establecimiento de relaciones tutelares de la escuela en relación a la población, tanto desde el contenido mismo del documento, como a partir de lo que la escuela elabora posteriormente con él.

Otro documento ubicado en este primer grupo, es decir el de aquellos producidos en instancias superiores de administración educativa que luego es re-trabajado en la escuela, es el redactado sobre la constitución de los Consejos de Escuela.

Este consiste en un decreto del Poder Ejecutivo Provincial, que señala:

El Consejo de Escuela cuya creación se propicia, tiene como objetivo principal analizar la problemática de cada escuela y su ámbito de influencia y promover el compromiso de todos los sectores involucrados en la tarea educativa hacia las finalidades que la propia comunidad se plantea.

(...) en todo lo concerniente a lo técnico-pedagógico y a lo técnico-docente podrá elevar propuestas a las autoridades competentes."

(Decreto N. 4182 del 22 de Julio de 1988 del Gov. de la Pcia. de Buenos Aires)

De estos objetivos podemos extraer que se realiza una definición amplia de las tareas que dicho organismo es susceptible de realizar, aunque se distinguen los aspectos pedagógicos, para los cuales se le otorgaría el carácter de formulador de propuestas, pero no ejecutor de las mismas.

NOS interesa relacionar el contenido del documento con lo que en la propia escuela se elabora. En tal sentido debemos decir que la reglamentación como tal no es utilizada, sino que se define que la dirección posee los "conocimientos necesarios" sobre la misma, erigiéndose en consecuencia en interprete de los documentos relativos al tema.

Así es como, por ejemplo, pese a que en el decreto no se señala, desde los actores en el campo se definió que los representantes ante el Consejo de Escuela por sector son dos, explicitando además que la información provendría de lo que la dirección "sabe".

Consideramos importante señalar que es lo que sucede en la escuela con este documento, porque permite explicar por que la vaguedad de los terminos que definirían al organismo, que en "otros" establecimientos se traduciría en conflictos de poder, aquí se convierte en "armonía" y "ejemplo de participación".

La acción de los directivos del establecimiento como principales sostenedores de la propuesta de creación de este organismo, solucionarían problemas de interpretación de la creación del mismo como una disputa abierta al poder tradicionalmente establecido al interior de la institución escolar, fenómeno que se produciría en otros establecimientos escolares.

Pero por otro lado, el lugar que los directivos tomarían en este establecimiento como los interpretes de los reglamentos, construye una propuesta donde las relaciones de poder internas de la escuela permanecerían en gran medida intactas.

Pasando al segundo grupo de documentos, es decir, aquellos que la propia escuela produce, debemos decir que también los registramos como heterogéneos en su contenido y orden.

Las Comunicaciones Al Personal consisten en notas confeccionadas por la dirección, que incluyen la notificación de determinadas circulares que le resultaron interesantes especialmente (organización de algunos cursos, puesta en funcionamiento de determinados organismos), actividades que el establecimiento realizara (actos escolares, inscripciones), o instructivos de tipo burocrático o administrativo (inscripción a listado, tareas que deben realizar las auxiliares, etc.).

Consideramos importante citar estos documentos, porque revelan las interpretaciones -mencionadas en párrafos anteriores- que los directivos realizan de las informaciones y documentaciones emitidas desde niveles más altos de la administración educativa, y como estas son transmitidas al resto del establecimiento:

"Clases abiertas: más que una clase frontal, magistral, para evaluar la idoneidad de la docente, la visita diaria de los padres, será para comprender y apoyar la decisión calificatoria del maestro. Por esto, se solicita registrar en hojas sueltas, las visitas de los padres (que serán durante toda la jornada) con firmas y aclaración. Por favor no olvidar avisar a la dirección, diariamente, la presencia de los padres. Los maestros especiales también deberán recibir la visita de los padres, para justificar y compartir la decisión ante una calificación."

(Extraído del Cuaderno de Comunicaciones al Personal)

Podemos ver como, entonces, es decisivo para el contenido que adquiere una propuesta definida como participativa (tal como las Clases Abiertas), la transmisión de la información que el directivo realiza, reinterpretando de una manera particular los términos de la documentación.

Aquí con el ejemplo de las clases abiertas el contenido explícito de la propuesta desde el punto de vista de la dirección ("abovar la decisión calificatoria del docente" etc.), se constituirá en parte importante de la efectiva realización de la propuesta, y será tomado como punto de partida por los distintos docentes.

Otro documento que consideramos importante rescatar es el Diagnóstico de la Comunidad Escolar producido por el Gabinete Psicoeducativo del establecimiento. Este aporta en relación con la "participación" un contenido disidente al resto de los documentos:

(caracterizando a la dirección de la escuela) "muestra apertura, amplio espíritu colaborador, intentando continuamente el acercamiento e integración entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, frente a temas específicos de fracaso escolar, suele primar el criterio de la dirección de la escuela, por encima de las propias estimaciones del gabinete y del docente".

Consideramos importante citar este documento, porque presenta una crítica más o menos explícita de los contenidos de la participación en el establecimiento, definida por la limitación que otorgaría la concentración de poder por parte de la dirección.

Dentro de este segundo grupo (documentos que la propia escuela produce en torno a la participación) debemos mencionar un "volante" con los "objetivos del Consejo de Escuela", que se distribuyó a los concurrentes al acto de inauguración del Museo y de la Feria de la Expresión. El mismo fue elaborado por la dirección de la escuela, y señala:

"Objetivos del Consejo de Escuela Nro (...):

- I) Lograr una armónica relación entre alumnos, docentes y padres.
- II) Respetar el derecho de la familia de educar a sus hijos.
- III) Contribuir a la creación de una escuela democrática, con la participación activa de toda la comunidad educativa.
- IV) Programar y desarrollar actividades extra-escolares para el rescate del patrimonio cultural de la comunidad.
- V) Interactuar institucionalmente con otros establecimientos y servicios educativos.
- VI) Tender a garantizar por todos los medios posibles la atención, permanencia y promoción del educando dentro del sistema."

Analizando los objetivos, podemos decir que tanto el II como el VI se refieren a este organismo como asegurador del mantenimiento y expansión de la matrícula; el I y el III como democratizador de las relaciones que se establecen al interior de la escuela; y el IV y V como posibilidad de vínculo entre la escuela y otras instituciones educativas, sociales y culturales.

Respecto de estos objetivos es importante marcar que, aunque la

definición de los mismos proviene verticalmente de la dirección del establecimiento, estos se relevaron como innovadores y amplios en relación a los que desde otras escuelas se realizarían.

Es por eso que se señala como importante analizar no solo el contenido de los documentos sino como estos son reconstruidos en la escuela: aquí se le da un sentido amplio a la "participación" desde el contenido del volante: no constante lo cual es una producción realizada verticalmente: y que finalmente conduce a experiencias que presentan ese doble carácter, innovador y a la vez reforzando las relaciones que tradicionalmente se establecen en la escuela.

Finalizando el análisis de documentos sobre la participación que la propia escuela elabora, debemos mencionar el Libro de Oro, confeccionado por la directora y consistente en actas donde se registran eventos "significativos" en la historia del establecimiento.

Estos son fechados, relatados, y consisten principalmente en cambios de directivos, donaciones, jornadas de trabajo, visitas de funcionarios y grandes actos, todos los registros son cerrados con firmas de los presentes:

ACTA 10 El 1-5-70. en una charla muy amena y participativa, la sra. directora dice 'que lindo sería hacer un museo en esta escuela' aprovechando la cercanía del saladero de Mosas y lo hermoso de esta zona. Causo gran admiración entre las personas presentes, y a su vez un entusiasmo ardiente que vibro por toda la comunidad en forma rápida: y que hoy, 2 de noviembre, se ve cristalizada. (Con grandes letras dice) INAUGURAMOS el museo de esta escuela, que se llamara Recuerdos de Monte Lindero, nombre logrado luego de una encuesta entre padres, maestras y alumnos. Este proyecto pudo realizarse gracias a que fue encarado con amor, acercando cosas creativamente y participando. (Siguen 120 firmas, 5 de ellas, de funcionarios, aclaradas).

(Extraído del Libro de Oro, fechado 2-11-1990)

A través de la lectura de estos documentos aparece nuevamente la construcción de las actividades "participativas" como acciones en algún sentido innovadoras, ya sea por los actores involucrados, el origen de la propuesta o la actividad misma.

Pero además la mera existencia de este Libro revela como estas actividades son definidas como constitutivas de la identidad de este establecimiento (escuela "modelo de participación"), señalándose con la presencia registrada de altos funcionarios la continuidad de los objetivos que la escuela se propone con la política educativa general.

Para finalizar, realizaremos a continuación un breve comentario del tercer grupo de documentos, conformado por aquellos que se refieren a la participación pero que "no llegan" al establecimiento escolar.

En distintos organismos de administración educativa local pudimos relevar la existencia de documentación en relación al tema de la

"participación"; en publicaciones periódicas como la Revista de educación y Cultura (editada por la Dirección de Información y Tecnología Educativa dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura Bonaerense), en folletos sobre distintos aspectos de política educativa, etc.

Los mismos son elaborados por funcionarios, equipos técnicos, y no solo incluyen lineamientos generales y reglamentaciones sino que también se recogen experiencias provinciales e internacionales vinculadas a la participación en el ámbito educativo.

El hecho de que estos documentos no sean difundidos en los establecimientos sin duda contribuye a que no se pueda reflexionar sobre estas otras experiencias como fundamento de las propias, pero por otro lado debemos marcar que en la escuela registramos el conocimiento de la existencia de estos lugares de consulta, no obstante lo cual no se manifestó desde los actores interés en concurrir a ellos, reforzándose así el proceso de información a través exclusivamente de "circulares" y de la interpretación de las propuestas que se realiza por la vía jerárquica (de inspectores a directivos, de estos a docentes, etc.).

A manera de conclusión en relación a los documentos sobre la "participación" que relevamos en el establecimiento escolar, consideramos que hemos podido establecer la prioridad de estas propuestas por parte de los funcionarios de la administración educativa, definido esto como un objetivo complementario al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Esto se traduce en gran cantidad de documentos oficiales donde se aborda el tema, la mayoría de los cuales llegan al establecimiento por las vías jerárquicas establecidas, aunque otros lo hacen por caminos alternativos (intereses específicos de docentes), y finalmente un tercer grupo "no llega" a los establecimientos, limitando así la posibilidad de reflexionar sobre otras experiencias.

En concordancia explicitada con estos objetivos oficiales, desde la escuela no solo se implementan las propuestas participativas, sino que además se elaboran documentos propios (Libro de Oro, volantes, etc.). Esas elaboraciones construyen las propuestas participativas, ya que no solo la información disponible es importante, sino que también lo son las interpretaciones sobre el sentido de la categoría "participación" que los actores realizan a la par de las actividades, y que son de alguna manera registradas en estos escritos de circulación interna y manejo cotidiano.

## V) Conclusiones

En el inicio del trabajo sosteníamos la hipótesis de que la construcción de la participación escolar se constituía significativamente por la definición desde la institución de una escasa posibilidad de los sectores populares de tomar decisiones en ese ámbito. Considerábamos que esta definición se elaboraba en la escuela a partir de la detección de las carencias materiales y la escasa experiencia escolar en las familias de los alumnos, postulándose a partir de esa construcción una inserción pasiva de estos sectores en la institución y sus propuestas.

A partir del trabajo realizado podemos sostener, en primer término, que existe en la escuela una abundante reflexión acerca del "tipo" de población que concurre, que aparece como orientadora para la acción de los docentes y la escuela misma. En esas reflexiones las familias pero principalmente los alumnos aparecen caracterizados como múltiples carentes: de alimentación, de afecto, de conocimiento. Sin embargo también pudimos relevar, y esto nos permite re-problematizar la hipótesis inicial, la determinación desde la escuela de diferenciaciones al interior de la población.

La distinción fundamental se refiere al nivel socio-económico, definiéndose en términos generales a la población como "carenciada", pero estableciéndose a la vez sectores ubicados en un nivel comparativamente más alto (los padres de la cooperadora, los que asisten al turno mañana, etc.). En la escuela se vincula el nivel socio-económico con las actitudes de la población hacia la institución: se define de manera general que las familias "menos carenciadas" son las que establecen relaciones más estrechas y activas.

Desde la escuela se explicita como interés prioritario de los sectores populares la satisfacción de sus necesidades "básicas". Hemos podido reconstruir, sin embargo, que la institución escolar no considera que las demandas se restringen a esto; reconociéndolos como ejercitadores de sus propias capacidades de representación, e interpelación al Estado.

Esta definición que encontramos en la escuela acerca de la posibilidad de los sectores populares de intervenir activamente en las propuestas, nos permite problematizar lo que anticipábamos desde algunos trabajos teóricos como presencia estigmatizada de los mismos en la institución escolar, revelándose a partir de nuestro trabajo que la presencia de los sectores populares en la escuela pone en discusión algunos estigmas y prejuicios sociales.

A partir de esta reconstrucción de la categoría "sectores populares" podemos trazar ahora una continuidad con aproximaciones teóricas que reflexionan sobre la participación como generadora de consenso pero a la vez posibilitadora de impugnación del orden social; y a la vez con otras que se refieren a la escuela como una institución que reproduce pero también posibilita establecer la crítica a las relaciones sociales existentes. Al respecto, podemos sintetizar que las posibilidades de crítica se encuentran en propuestas que amplían la inserción de miembros de la comunidad en la institución, a partir de las cuales se pueden discutir las relaciones



tanto al interior de la escuela como de esta con otras instituciones y organismos locales.

Como segunda hipótesis que complementaba la primera, sosteníamos que la construcción de la participación, en tanto instancia de relación entre los sectores populares y el Estado, se conforma de manera significativa a partir del establecimiento de relaciones de asistencia estatal a necesidades "básicas".

Planteábamos la coexistencia de ambas como problemática por implicar el establecimiento de relaciones con principios contradictorios. Finalmente decíamos que la posibilidad de transformación de las relaciones establecidas tradicionalmente en la escuela involucradas en las propuestas de participación, se resignificaba reforzando los vínculos tradicionales a partir de la asistencia estatal.

En continuidad con la segunda hipótesis, pudimos relevar que las actividades definidas como asistenciales reactualizan las relaciones tutelares establecidas tradicionalmente en la escuela, en torno a la distribución del poder. Sin embargo, sólo excepcionalmente las actividades son definidas desde la escuela como asistenciales. Como planteábamos anteriormente se manifiestan superposiciones, indefiniciones, a partir de las cuales hemos podido establecer que realizan una crítica a la asistencia y su contenido tradicional.

La misma consiste en que como contenido de "lo asistencial", se naturalizan las actividades que aparecen así indiferenciadas de las cotidianas. En cambio como contenido de "lo participativo" reconstruimos a las innovaciones que en algún aspecto discuten la distribución del poder de decisión al interior de la escuela. Así una misma propuesta, en tanto amplíe los niveles de decisión o intervención, se categorizará como participativa, aunque se refiera a actividades relacionadas con la satisfacción de necesidades.

No obstante la democratización de las decisiones tomadas en la escuela aparece contemplada en las políticas educativas generales y en consecuencia normatizada, debemos decir que esta última aparece en la escuela interpretada previamente por las autoridades superiores. Consideramos que esa pre-interpretación limita los alcances democratizadores de la normativa.

Como resultado complejo de esas políticas educativas explícitas y a la vez reconstrucciones cotidianas podemos mencionar lo que hemos mencionado como un "deber ser" de la institución escolar en contextos periféricos, que sustituye los logros de tipo pedagógico por los sociales, a partir de construir una escuela que es "modelo de participación" comunitaria. Esto es ponderado desde instancias de administración educativa, pero también que la escuela lo asume como identidad propia, que le confiere reconocimiento de entre otras similares. Consideramos que el establecimiento de esas relaciones estrechas con la comunidad es significativo por lo que implica en torno a la distribución del poder al interior de la escuela.

Las descripciones de los distintos actores y actividades que hemos realizado a partir del trabajo de campo, nos permitieron distinguir que la distribución del poder es desigual al interior del establecimiento. Así mencionamos la subalternidad general de los alumnos para definir las actividades cotidianas, la diferenciación

interna entre docentes titulares y suplentes, entre padres con distinto poder de decisión, el lugar del directivo como el de la mayor concentración de poder en el establecimiento.

Consideramos que esta distribución desigual del poder se reactualiza de manera predominante a través de las políticas de asistencia estatal: los docentes y autoridades definen las necesidades de la "comunidad", es decir los alumnos y los padres, elaborando a partir de allí determinadas estrategias. Pudimos establecer que la distribución desigual persiste incluso en las mismas propuestas de participación, por no cuestionarse la estructura de poder ni las características tradicionales del proceso pedagógico. Sin embargo, la mera existencia de las propuestas posibilita en cierto sentido cuestionamientos.

El constituirse como una escuela "modelo de participación" no sólo implica modificaciones en la distribución interna del poder en la escuela, sino que también transforma las relaciones entre esta y otras instituciones locales. Este último proceso incluye dos aspectos convergentes: uno de ellos la presencia de otras instituciones en la escuela, y el otro la inserción de la institución escolar en las disputas locales de poder, a partir de ejercer un lugar importante de representación comunitaria.

Con respecto al primero son variadas las instituciones locales que acuden a la escuela para facilitar la concurrencia comunitaria. Mencionamos a la iglesia, Municipalidad, asociaciones vecinales y agrupaciones políticas. Esta es una inserción conflictiva y no un ajuste perfecto entre instituciones apareciendo, como ya hemos mencionado, explícita o implícitamente competencias entre ellas.

Pero consideramos que es fundamentalmente a partir de la asunción de su "función social" que la escuela disputa el poder local con las otras instituciones. Hemos podido reconstruir que esta es entendida como la asignación a la institución escolar de la representación de la comunidad para solucionar algunos de sus problemas, y que se vincula a esta "función" con el proceso de apertura de la escuela a la comunidad, propiciada a partir de las propuestas de participación. Este proceso le permite a la escuela comprender e interpretar las necesidades de la población e intentar de alguna manera satisfacerlas. Así, si las necesidades son "básicas" como la alimentación o la vestimenta, son éstas las que la escuela primeramente intentará satisfacer.

Hemos mencionado anteriormente que la interpretación de las necesidades es un proceso realizado en una dirección preferentemente: desde la institución hacia la población. Sin embargo consideramos importante marcar que como parte constitutiva de esa interpretación encontramos demandas explícitas que la escuela frecuentemente recibe.

La escuela realiza su función social a partir de retomar las propuestas de asistencia estatal, pero además a partir de la elaboración de propuestas alternativas, en las cuales la institución escolar aparece como una instancia de mediación entre los sectores populares y diversos organismos de administración local.

Por la categoría "mediación" entendemos el establecimiento de relaciones que se construyen activamente, en las cuales la escuela aparece como un nexo fundamental entre la "comunidad" y los

funcionarios estatales. Como vimos a partir de las descripciones realizadas, ninguna de estas instancias es homogénea, considerándose importante distinguir a estos efectos ciertos miembros de la "comunidad" (padres del Consejo de Escuela, la Asociación Cooperadora, punteros barriales), la escuela (directivos y algunos docentes) y la administración local (algunos funcionarios) que asumen lugares definitorios en el establecimiento de esas relaciones.

Así la escuela estaría asumiendo esa representación comunitaria para realizar reivindicaciones barriales, solicitando además la colaboración de otras instituciones. Consideramos significativo el lugar de la institución educativa representando a la comunidad para realizar demandas a la administración local de gobierno, sobre todo a partir de recordar la reseña sobre la historia del municipio. En la misma adquirirían especial importancia como portavoces comunitarios las asociaciones vecinales, tales como las Sociedades de Fomento que aún encontramos en la realización del trabajo de campo.

Ciertas demandas comunitarias de las que estas instituciones anteriormente se ocupaban son aquí retomadas a partir de la mediación de la escuela, quedando las asociaciones vecinales como colaboradoras eventuales. Una inserción distinta registramos para las asociaciones de mayor poder económico, ubicadas en el centro del Partido: las mismas proporcionarán bienes a la escuela, que serán gestionados de manera similar a como la escuela se conduce hacia la administración local de gobierno con los mismos fines.

Reiteramos que la mediación se construye activamente, a fin de poder explicitar que este proceso por el cual la escuela asume cierta representación comunitaria no es producto de transformaciones ocurridas solamente al interior de la institución escolar. En tal sentido consideramos que aportan políticas educativas que explicitan un objetivo acorde, formaciones docentes históricas que manifiestan continuidad con el mismo proceso, y transformaciones en las asociaciones intermedias y sus mecanismos de representación.

Consideramos que esta representación de la comunidad que la escuela asume en determinadas circunstancias resulta relevante además porque pone en discusión nuevamente el poder y su distribución, esta vez en términos locales más amplios. Al mencionar la distribución y lucha por el poder a nivel local apuntamos a recuperar la inserción de miembros de la institución escolar en conflictos con otras organizaciones tales como asociaciones vecinales, religiosas y culturales, y con el Estado mismo. En tal sentido pudimos reconstruir en variadas actividades cómo tanto docentes, como directivos y padres participan de negociaciones con estas instancias, en las cuales confrontan a partir de la representatividad barrial que detenta la institución escolar.

En las descripciones que hemos realizado trabajamos esto fundamentalmente a partir de los hechos escolares. En los mismos señalamos el "reconocimiento" de los funcionarios hacia la autonomía escolar para desarrollar proyectos y convocar a la comunidad. Mencionamos también que el reconocimiento operaba en dos sentidos: desde el funcionario avalando lo realizado por la escuela, y desde ésta otorgándole una posibilidad de capitalización de la convocatoria.

Este proceso se da no sólo al interior de la escuela sino también

en contextos locales más amplios. Al respecto podemos recordar algunos proyectos de infraestructura que requieren como parte de su implementación la negociación con distintos niveles del poder político, en los cuales la escuela convoca a la comunidad y se diferencia de otras instituciones locales.

Hemos mencionado algunos aportes que intentamos realizar en torno a la participación en la escuela, definiendo como esta posibilita cuestionamientos de poder no solo en el interior de la institución sino a nivel local. Consideramos que la representación comunitaria que esta asume a partir de su "función social" es un aspecto relevante de las relaciones de la escuela con la sociedad, que merece sin duda investigaciones que profundicen su conocimiento.

## Bibliografía Citada

- Aguerro, Inés: Modelos de convivencia que transmite la escuela primaria. En: El niño y la escuela. Elichiry, N. (comp.) 1986.
- Adrianzen, A.; Balbi, C. y otros: Democratización y modernización del Estado: el caso peruano. CLACSO. 1986.
- Achilli, Ageno, Ossana: Proyecto: la significación en la escuela de las propuestas estatales de democratización y participación. Publ. por CRICSO.
- Alayón, N. y Grassi, E.: El asistencialismo en la política social y en el trabajo social. En: El trabajo social de hoy y el mito de la asistente social. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1986.
- Althusser, L.: Ideología y aparatos ideológicos del Estado. 1969.
- Braslavsky, Cecilia: Marginalidad educativa en América Latina y Argentina. Boletín de Intercambio RAIC - REPLAD - CFI. Octubre de 1987.
- Braslavsky, Cecilia: La educación en la transición a la democracia: elementos y primeros resultados de una comparación. En: Rev. Propuesta Educativa. Año 2. Nro 2. FLACSO. 1990.
- Burbules, Nicholas: Una teoría del poder en educación. Rev. Propuesta Educativa. Año 1, N 1. FLACSO. 1989.
- Batallán, G. y García, J.F.: Antropología y participación: contribución al debate metodológico. Ponencia presentada en el 3er Congreso de Antropología Social. Rosario. 1990.
- Batallán, G. y Neufeld, M.R.: Presentación a los trabajos de Antropología y educación. En: Cuadernos de Antropología Social. Vol. 1. Nro 2. 1988.
- Cicourel, Aaron: La entrevista. En: El Método y la medida en sociología. Ed. Nacional. Madrid. 1982.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E.: Escuela y clases subalternas. En: La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Rev. Colombiana de Educación. 2do semestre. 1983.
- Giddens, A.: Hermeneútica, etnometodología y problemas del análisis interpretativo. En: Studies in Social and political theory. Hutchinson University. London. 1977.
- García, José: El concepto de ideología y la transformación de la escuela. En: Rev. Dialogando Nro 8. 1985.
- Giroux, H.: Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En: Rev. Dialogando Nro 10. 1983.

- Gouldner, A.: Sociología y subsociología. En: Crisis de la sociología occidental. Ed. Amorrortu. Bs. Aires. 1977.
- Guido, R. y Fernandez, O.: El juicio al sujeto: un análisis de los movimientos sociales en América Latina. En: Rev. Mexicana de Sociología. Nro 4. 1989.
- Hammersley, M.: Reflexividad y naturalismo en la etnografía. En: Rev. Dialogando Nro 4. 1984.
- Hintze, S.: Estrategias alimentarias de sobrevivencia. CEAL. Bs. Aires. 1989.
- Lovet, J.: Servicios de Salud y sectores populares. Los años del proceso. Estudios CEDES. 1984.
- Lentini, A. y Zeller, N.: La escuela primaria y la atención educativa en sectores marginales de Cap. Federal. En: Cuadernos de Antropología Social. Vol. 1 Nro 2. 1988.
- Lerner, Ruth: El modelo venezolano de educación. Ponencia en el seminario internacional sobre experiencias político educativas comparadas. Ed. Legasa. 1987.
- Namó de Mello, G.: Enseñanza primaria: las estrategias de la transición democrática. En: Respuestas a la crisis educativa. Braslavsky y Filmus (Comp.).
- Neufeld, M.R.: Estrategias familiares y escuela. En: Cuadernos de antropología social. Vol 1. Nro 2. 1988.
- Passeron, J. C.: La teoría de la reproducción como una teoría del cambio. En: Rev. Estudios Sociológicos Vol 1. Nro 3. 1983.
- Pizzorno, A.: Introducción al estudio de la participación política. En: Participación y cambio social en la problemática contemporánea. Ed. SIAP. Bs. Aires. 1975.
- Rockwell, E.: Antropología y educación: problemas del concepto de cultura. DIE. México. 1980.
- Saviani, D.: Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en Am.Latina. En: Rev. Argentina de Educación. Año 2 Nro 3. 1983.
- Sirvent, M. T.: Diagnóstico sociocultural de la población Bernal-Don Bosco. 1978.
- Sirvent, M. T.: Estilos participativos: sueños o realidades?. Buenos Aires. 1987.
- Taylor, Ch.: La teoría social como práctica. En: Philosophy and Social Science. Cambridge University Press. 1985.
- Tedesco, J. C.: Capacitación de educadores para zonas marginales. En: Rev. Argentina de Educación. Año 3 Nro4. 1984.

- Tedesco, J. C.: Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en Am. Latina. En: Cambio Educativo, situación y condiciones. UNESCO/CEPAL/PNUD. Bs. Aires. 1981.
- Wolf, M.: Garfinkel, o la evidencia no se cuestiona. En: Sociologías de la vida cotidiana. Ed. Cátedra. Madrid. 1979.

ANEXO DOCUMENTAL



# PREVENIR EL COLERA ES TAREA DE TODOS. PARTICIPE.

19,20,22  
y 23  
DE ABRIL  
ZONA SUR



## JORNADAS DE TRABAJO SOLIDARIO

En esta primera etapa, las Jornadas Solidarias se desarrollarán en los municipios del Conurbano correspondiente a la Región Sanitaria VI: Avellaneda, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Florencio Varela, Lomas de Zamora, Lanús y Quilmes.

Las tareas a realizar serán: clases didácticas en las escuelas y en los puestos sanitarios sobre higiene de los alimentos y el hogar, en prevención de la enfermedad; limpieza de tanques en escuelas; erradicación de basurales; y desratización y desinfección de basurales.

Consulte en la escuela de su barrio o en la municipalidad.

### PARTICIPAN:

Municipios del conurbano; Iglesia Católica; Ejército Argentino; Entidades del Pacto de la Salud (FEMEBA, Colegios de Médicos, Odontólogos, Bioquímicos, y Farmacéuticos de la Provincia de Buenos Aires, C.G.T., IOMA, Universidad Nacional de La Plata, FECLIBA, ACLIBA II, III y IV, CABOLEM); Defensa Civil, CEAMSE, Rotary Club, y entidades intermedias de la comunidad.



GOBIERNO DEL PUEBLO  
DE LA PROVINCIA  
DE BUENOS AIRES

OBJETIVOS DEL CONSEJO DE ESCUELA NRO. 34

- I) LOGRAR UNA ARMONICA RELACION ENTRE ALUMNOS, DOCENTES Y PADRES.
- II) RESPETAR EL DERECHO DE LA FAMILIA DE EDUCAR A SUS HIJOS.
- III) COADYUVAR A LA CREACION DE UNA ESCUELA DEMOCRATICA, CON LA PARTICIPACION ACTIVA DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.
- IV) PROGRAMAR Y DESARROLLAR ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES PARA EL RESCATE DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LA COMUNIDAD.
- V) INTERACTUAR INSTITUCIONALMENTE CON OTROS ESTABLECIMIENTOS Y SERVICIOS EDUCATIVOS.
- VI) TENDER A GARANTIZAR POR TODOS LOS MEDIOS POSIBLES LA ATENCION PERMANENCIA Y PROMOCION DEL EDUCANDO DENTRO DEL SISTEMA.

# SE AUTORIZA LA CREACION DE LOS CONSEJOS DE ESCUELA



**CONSEJOS DE ESCUELA**

LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARTICIPA Y DECIDE

Decreto del Poder Ejecutivo de la  
provincia de Buenos Aires.

La Plata, 22 de Julio 1988

Visto y,  
Considerando:

Que es de suma importancia estimular y encauzar la búsqueda de nuevas alternativas y propuestas que en el campo de la educación promuevan la integración y la acción coordinada de sus diversos componentes, con vistas a acrecentar la eficacia de los recursos empleados e irradiar su ámbito de influencia en el seno de la comunidad toda;

Que es necesario estimular la participación democrática, el espíritu comunitario, la convivencia solidaria y la libertad responsable

de toda la comunidad educativa (docentes, no docentes, alumnos, padres);

Que la organización actual de la escuela concebida fundamentalmente para "transmitir" conocimientos no deja espacio para el desarrollo de actitudes y hábitos de participación en docentes, no docentes, alumnos y padres;

Que para revertir esta situación no son suficientes las reformas técnico-pedagógicas si no van acompañadas de acciones simultáneas dirigidas a modificar y revitalizar las estructuras organizativas y de funcionamiento del sistema educativo;

Que el Consejo de Escuela cuya creación se propicia, tiene como objetivo principal analizar la

problemática de cada escuela y su ámbito de influencia y promover el compromiso de todos los sectores involucrados en la tarea educativa hacia las finalidades que la propia comunidad se plantee;

Que la realidad diversa que muestra la Provincia de Buenos Aires requiere que cada comunidad realice su proceso participativo de acuerdo a sus posibilidades concretas, no siendo por lo tanto la presente una iniciativa acabada y estática;

Que es menester brindar un reconocimiento legal a muchas y valiosas experiencias de participación desarrolladas a partir del principio de comunidad educativa.

Por ello,

**EL GOBERNADOR DE LA  
PROVINCIA DE BUENOS  
AIRES  
EN ACUERDO GENERAL  
DE MINISTROS**

**DECRETA:**

**Artículo 1º** - Autorízase la creación de los Consejos de Escuela en los servicios y establecimientos dependientes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Por cada servicio y/o establecimiento se constituirá un solo Consejo de Escuela.

**Artículo 2º** - El Consejo de Escuela es un cuerpo representativo de todos los sectores de cada comunidad educativa, con atribuciones consultivas y ejecutivas que hacen al ámbito exclusivo de su funcionamiento, y su finalidad principal es promover la organización de la misma, estimulando su protagonismo, unidad, vinculación, convivencia solidaria y participación.

**Artículo 3º** - Cada Consejo de Escuela se integrará con representantes de los sectores que componen la comunidad educativa de cada establecimiento y/o servicio:

- a) Directivos
- b) Docentes
- c) Padres (en los niveles inicial, primario y medio)
- d) Alumnos (en los niveles primario, medio y superior)
- e) No docentes
- f) Asociaciones Cooperadoras
- g) Representante legal ( en el ámbito de la Dirección de Enseñanza no oficial).

**Artículo 4º** - Cada miembro

del Consejo de Escuela será elegido democráticamente entre sus pares. Sus mandatos serán anuales, pudiendo ser reelectos.

**Artículo 5º** - El Consejo de Escuela podrá realizar, resolver, promover, coordinar y ejecutar todas aquellas acciones que hagan al fortalecimiento de la organización de la comunidad educativa y su zona de influencia, en procura de la finalidad propuesta.

En todo lo concerniente a lo técnico-pedagógico y a lo técnico-docente, podrá elevar propuestas ante las autoridades competentes.

**Artículo 6º** - Cada Consejo, una vez constituido, establecerá su propia dinámica de funcionamiento, ajustándola a los requerimientos que establecerá la reglamentación.

**Artículo 7º** - Las reuniones del Consejo de Escuela, serán abiertas a los demás miembros de la comunidad educativa de cada establecimiento y/o servicio, quienes podrán participar con voz pero sin voto. En caso excepcional la sesión podrá ser secreta.

**Artículo 8º** - El Consejo de Escuela podrá invitar a participar de sus reuniones con voz pero sin voto a representantes de instituciones y organizaciones de la comunidad, cuando lo considere conveniente.

**Artículo 9º** - Cualquier persona que esté en condiciones de ser electa miembro del Consejo de Escuela, podrá desarrollar todas las acciones tendientes a la promoción y creación del mismo.

**Artículo 10** - La Dirección General de Escuelas y Cultura

supervisará y coordinará en la forma que considere necesaria el funcionamiento de los Consejos.

**Artículo 11** - Es responsabilidad del personal directivo de cada servicio y/o establecimiento dar a conocer el presente decreto a todos los miembros de la comunidad educativa de su zona de influencia y brindarles la información que requieran.

**Artículo 12** - Autorízase a la Dirección General de Escuelas y Cultura a dictar las resoluciones que sean necesarias a los efectos de la aplicación del presente decreto.

**Artículo 13** - Comuníquese, publíquese, dése al Registro y Boletín Oficial y archívese.

**DECRETO N° 4182**

**CAFIERO**

L. P. Brunati

R. A. Frigeri

A. A. Guadagni

G. González García

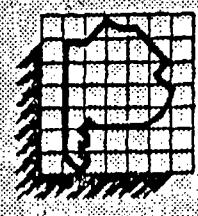
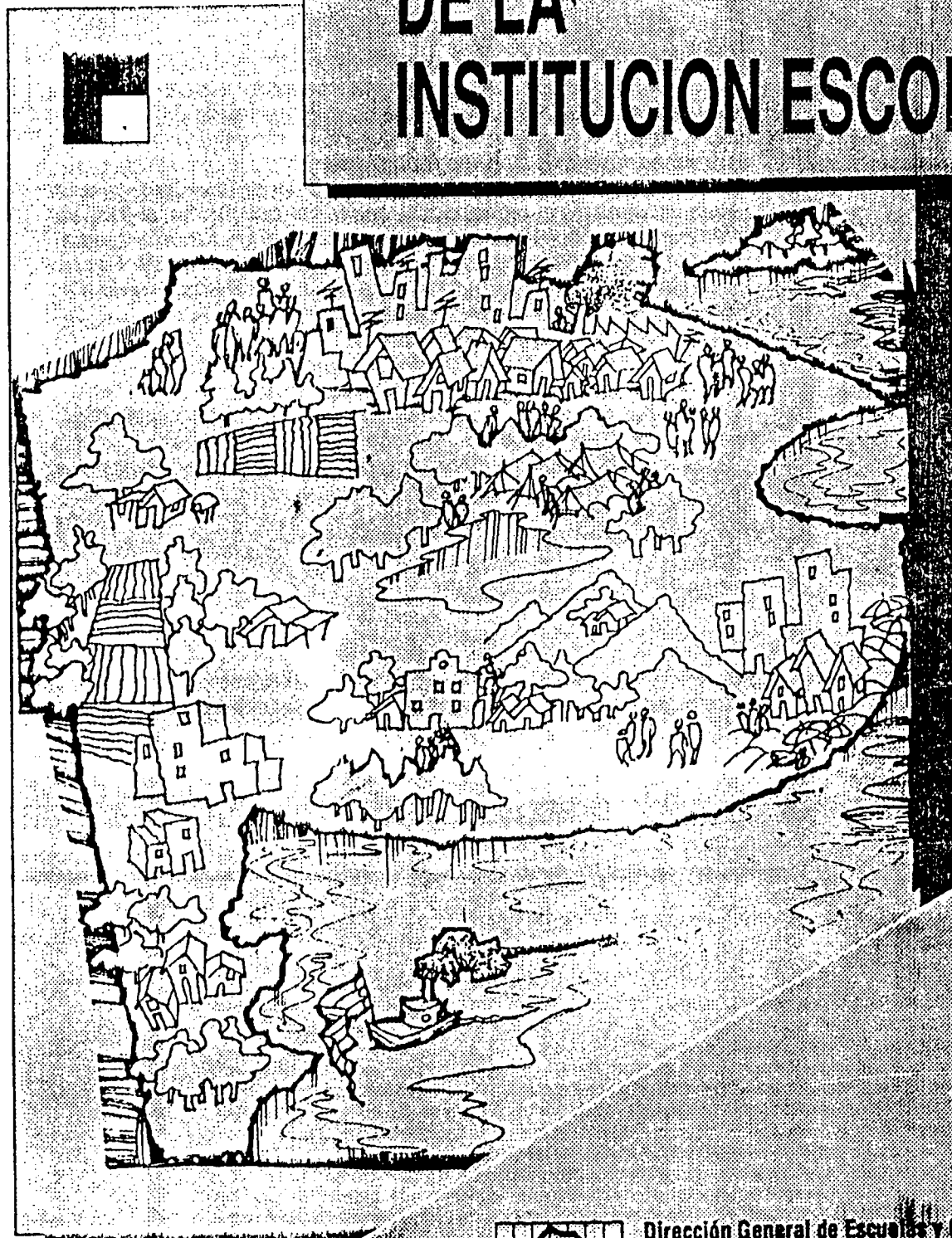
R. E. Roma

F. C. Solá

A. P. F. Salviolo

1

# CARACTERIZACION DE LA INSTITUCION ESCOLAR



Dirección General de Escuelas y Cultura  
Dirección de Educación Primaria

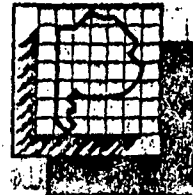
**GOBIERNO DEL PUEBLO  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

## FUNDAMENTOS

- Las características globales de las zonas de influencia en las que funcionan los servicios educativos en relación con la dimensión social de su problemática.
- La heterogeneidad socio-económico-cultural de la población urbana y suburbana.
- La verificación espacial por el deterioro de las condiciones materiales de vida: desocupación, desahos, inundaciones, etc.
- La movilidad horizontal de la población (inmigraciones internas) en relación al déficit habitacional y a la inserción laboral.
- La participación en el mercado de trabajo de todo el grupo familiar.
- La inserción temprana de menores en el mercado laboral remunerado.
- Los altos índices de repitencia, ausentismo y deserción de la población infantil más carenciada.
- El recrudescimiento de la violencia y la delincuencia en zonas urbanas y suburbanas.
- La ausencia de formas organizativas de participación en zonas suburbanas de alto riesgo y en zonas rurales netas.
- La dicotomización cultural: formación docente universalizada (nivel medio-cultura urbana) y las culturas diferenciales donde desarrolla su tarea.
- La necesidad de integrar las variables técnicas (capacitación) y las sociales (compromiso y afecto) para resolver problemas de aprendizaje.
- La carencia de programas de acción y procedimientos sistemáticos para niños con capacidades intelectuales superiores.
- Los circuitos pedagógicos diferenciales según el origen social de los destinatarios de la acción pedagógica.
- La homogeneidad de la acción escolar en cuanto a los contenidos de enseñanza.
- La dinámica de la distribución de la población que genera: grados superpoblados en zonas urbanas y suburbanas, secciones agrupadas y escuelas con docente único y escaso alumnado en zonas rurales, escuelas con turnos reducidos en zonas suburbanas, etc.
- El alto porcentaje de docentes y personal directivo de reciente acceso a cargos en zonas suburbanas conflictivas o rurales alejadas.
- Los patrones burocráticos aplicados para la cualificación de éxitos y fracasos determinan una visión no diferenciadora de la realidad educativa provincial.
- La conceptualización de las escuelas de centros urbanos como realidades "establistas" de buen funcionamiento técnico-administrativo que opera eventualmente como obstaculizadora de la potencialización de sus recursos y de la reflexión social.

## OBJETIVOS

- \* Favorecer una práctica educativa social y democrática mediante la movilización de todos los recursos humanos y la participación activa.
- \* Propender a una educación totalizadora del niño integrado al medio.
- \* Enfatizar una educación estrechamente ligada al trabajo productivo y a la naturaleza.
- \* Dinamizar grupos de reflexión y acción en cada servicio para promover estrategias educativas transformadoras de la situación inicial del acceso del niño a la escuela.
- \* Coordinar las responsabilidades que correspondan a cada sector y a cada nivel educativo para alcanzar las metas pre-fijadas dentro del tiempo que se asigne para la realización de los proyectos.
- \* Establecer la coherencia vital entre la práctica, la teoría y la investigación desde un modelo de proyecto participativo, nacional y popular.



# CAMBIO SOCIAL Y RENOVACION PEDAGOGICA

Efectuado el diagnóstico inicial de la problemática educativa bonaerense y analizadas las variables de incidencia más relevantes, para fundamentar la situación descripta, aparece como exigencia la necesidad de encontrar nuevas formas tendientes a superar la separación entre la idea y la realización, entre la teoría y la práctica.

En tal sentido la renovación pedagógica requiere estrategias a partir de cada realidad escolar organizativamente encauzadas y coordinadas con el nivel central, para evaluar la marcha acompasada del conjunto desde una perspectiva global y a la vez diferenciadora.

Es necesario, entonces, investigar la realidad que día a día golpea en nuestras escuelas desde distintas ópticas y desde distintos lugares para:

- empezar a desentrañar lo cotidiano,
- captar la trama de relaciones que se establecen con la realidad.
- interrogarnos no sólo sobre los contenidos curriculares sino también sobre las modalidades vinculares que se establecen con el alumno y con los conocimientos.

Interrogar la realidad e interrogarnos puede ofrecer muchas respuestas.

**No hay en consecuencia una verdad única o modelos ciento por ciento válidos. Hay en tal caso respuestas válidas, sujetas a verificación.**

En el camino de búsqueda e investigación retrospectiva y prospectiva se rescatará lo que ha sido positivo para continuar la construcción iniciada y simultáneamente se someterá a la opinión de los interesados en el campo educativo, los aspectos que se consideren necesarios revisar.

El cambio social debe ser pensado de nuevo. Ello implica un arduo desafío a la imaginación pero debe intentarse y es tarea de todos porque ya no hay margen para simplificaciones ni para soluciones individuales por la interdependencia de los problemas de todo orden que nos aquejan.

*Tomar conciencia de esa situación de interdependencia...*  
Significa comprender que todos los problemas no se pueden resolver simultáneamente, sino que cada situación individual o particular debe contribuir a la solución total:

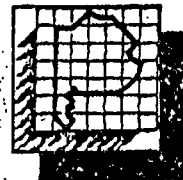
**"diferenciar para luego integrar  
y no diferenciar para discriminar o privilegiar".**

La Dirección de Educación Primaria al plantear que esta búsqueda nos incumbe a todos se apoya en la concepción política-filosófica de la participación organizada del pueblo como estructura básica y fundamento de todo proyecto. Porque si **"somos parte"** de los problemas que nos preocupan, debemos **"tomar parte"** en la resolución de los mismos.

De allí que la necesidad de concebir y elaborar nuevas propuestas educativas no será la obra conceptual del trabajo de unos pocos, sino la tarea de discusión organizada de todos, en la cual tienen que aportar su visión tanto los docentes como los demás grupos sociales.

La ponderación del análisis de las diferentes propuestas, la discusión crítica, esclarecedora y reflexiva de las prácticas educativas, marcará un nuevo estilo de ejecutividad y un camino para llegar a una síntesis integradora con los objetivos de la Política Educativa provincial.

La gestión de gobierno de la provincia de Buenos Aires, como gestión receptora de las aspiraciones de los bonaerenses, ponderará los cambios necesarios, potenciando la libertad con la justicia social para engranar con la realidad y producir auténticas transformaciones.



# ANEXO DE CARACTERIZACION

Por ello se presenta una caracterización en tres grandes zonas que a su vez incluyen otras subdivisiones, como una primera aproximación al tema:



## URBANAS

Grandes poblaciones



## SUBURBANAS

- Lindantes con centros urbanos en expansión, con adecuados servicios. **(Suburbana típica).**
- Lindantes con centros urbanos en constante expansión, con múltiples carencias. **(Emergencia educativa).**
- Zonas de alto riesgo educativo. **(Alto riesgo).**
- Limitando con centros poblados

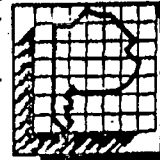


## RURALES

- Rural neta.
- Islas cercanas al continente.
- Islas lejanas al continente.

### SUMARIO.

URBANA	Organización social	6
	Organización de los recursos	7
SUBURBANA TÍPICA	Organización social	8
	Organización de los recursos	9
SUBURBANA EMERGENCIA EDUCATIVA-		
SUBURBANA ALTO RIESGO	Organización social	10
	Organización de los recursos	11
RURAL	Organización social	12
	Organización de los recursos	13
RURAL ISLAS	Organización social	14
	Organización de los recursos	15





# ORGANIZACION DE LOS RECURSOS

URBANA



## RECURSOS SANITARIOS

- Acceso a la salud: medicina preventiva.
- Asistencia estatal.
- Asistencia privada: \* Obras sociales.
- \* Sistemas prepagos.
- \* Seguros.

## RECURSOS HABITACIONALES

- **Tipos de viviendas:**
  - \* Casas.
  - \* Departamentos.
- **Materiales predominantes:**
  - \* Mampostería.
- **Tipos de tenencias:**
  - \* Propietarios.
  - \* Inquilinos.
- **Condiciones de habitabilidad:**
  - \* Agua potable.
  - \* Luz eléctrica.
  - \* Gas natural.
  - \* Teléfono.
  - \* Cloacas.
- **Características:**
  - \* Independientes.
  - \* Espacio vital adecuado a las necesidades del grupo familiar.

## RECURSOS EDUCATIVO-PEDAGOGICOS

- **Nivel de escolaridad del grupo familiar:**
  - \* Preescolar
  - \* Primario
  - \* Secundario
  - \* Terciario
- **Alumno:**

Con escolaridad anterior. Jardín Preescolar. Con edad esperada al grado que cursa.
- **Acceso a ofertas educativas**

Sistema Oficial y/o Privado.
- **Extraescolares:**

Multiplicidad de ofertas que le brinda el medio, (talleres literarios, de música, de expresión corporal, de plástica, de computación, etc.).
- **Organización escolar:**
  - Matrícula medianamente numerosa y estacionaria.
  - Funcionamiento en 2 turnos.
  - Recursos materiales suficientes.
- **Personal docente:**
  - Titular con experiencia.
  - Comedores escolares y/o merienda.
  - Apoyo comunitario.
- **Edificios escolares:**

Adecuada capacidad en las aulas.

Salas especiales para actividades específicas (biblioteca, laboratorios, gimnasios, etc.).

# ORGANIZACION DE LOS RECURSOS

SUBURBANA  
Típica



## RECURSOS SANITARIOS

- Acceso a la salud: medicina preventiva.
- Asistencia estatal.
- Asistencia privada:
  - Obras sociales.
  - Sistemas prepagos.
  - Seguros.

## RECURSOS HABITACIONALES

- **Tipos de viviendas:**
  - Casas.
  - Departamentos.
- **Materiales predominantes:**
  - Mampostería.
- **Tipos de tenencias:**
  - Propietarios.
  - Inquilinos.
- **Condiciones de habitabilidad:**
  - Agua potable.
  - Luz eléctrica.
  - Gas natural.
  - Teléfono.
  - Cloacas.
- **Características:**
  - Independientes.
  - Espacio vital adecuado a las necesidades del grupo familiar.

## RECURSOS EDUCATIVO-PEDAGOGICOS

- **Nivel de escolaridad del grupo familiar:**
  - Preescolar (eventualmente)
  - Primario (completo e incompleto)
  - Secundario
  - Terciario
- **Alumno:**
  - Jardín Preescolar
  - Con edad esperada al grado que cursa.
- **Acceso a ofertas educativas:**
  - Sistema Oficial y/o Privado
- **Extraescolares:**
  - Multiplicidad de ofertas que le brinda el medio (talleres literarios, de música, de expresión corporal, de plástica, de computación, etc.).
- **Matrícula escolar:**
  - Matrícula numerosa en crecimiento.
  - Funcionamiento en 2 y en 3 turnos.
  - Recursos materiales suficientes o escasos.
- **Personal docente:**
  - Titular con experiencia.
  - Titular sin experiencia.
  - Provisional, suplente, con y sin título.
- Comedores escolares y/o merienda.
- Apoyo comunitario.
- **Edificios escolares:**
  - Mediana capacidad en las aulas.
- Utilización de ambientes no específicos para aulas.
- Maestros auxiliares.
- Maestros de apoyo en secciones con más de 40 alumnos.

# ORGANIZACION DE LOS RECURSOS

SUBURBANA  
Emergencia  
Educativa  
Alto Riesgo



<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>RECURSOS SANITARIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de posibilidades de acceder a la medicina preventiva.</li> <li>- Asistencia estatal.</li> <li>- <b>Iniciativa estatal:</b> campañas masivas de vacunación.</li> <li>- <b>Servicios asistenciales:</b> (Municipales, Provinciales).             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hospitales.</li> <li>• Salas de Primeros Auxilios</li> <li>• Unidades Sanitarias.</li> <li>• Medicina popular.</li> </ul> </li> <li>- <b>Enfermedades de incidencia social:</b> (sarampión, diarrea estival, deshidratación, vias respiratorias, parasitosis, etc.).</li> <li>- <b>Desnutrición:</b> retraso en el crecimiento y el desarrollo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de posibilidades de acceder a la medicina preventiva.</li> <li>- Asistencia estatal.</li> <li>- <b>Iniciativa estatal:</b> campañas masivas de vacunación.</li> <li>- <b>Servicios asistenciales:</b> (Municipales, Provinciales).             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hospitales.</li> <li>• Salas de Primeros Auxilios</li> <li>• Unidades Sanitarias.</li> <li>• Medicina popular.</li> </ul> </li> <li>- <b>Enfermedades de incidencia social:</b> (sarampión, diarrea estival, deshidratación, vias respiratorias, parasitosis, etc.).</li> <li>- <b>Desnutrición:</b> retraso en el crecimiento y el desarrollo.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>RECURSOS HABITACIONALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de Viviendas             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casas en construcción - Prefabricadas</li> </ul> </li> <li>- <b>Materiales Predominantes</b> Madera</li> <li>- <b>Tipos de Tenencia</b> Propietarios - Inquilinos</li> <li>- <b>Condiciones de Habitabilidad</b> Agua potable - Luz eléctrica - Garrafa Baños exteriores precarios</li> <li>- <b>Características</b> Independientes y compartidas Déficit de espacio vital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de Viviendas             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viviendas precarias</li> </ul> </li> <li>- <b>Materiales Predominantes</b> Chapa cartón</li> <li>- <b>Tipos de Tenencia</b> Terrenos fiscales - Asentamientos Zonas bajas inundables</li> <li>- <b>Condiciones de Habitabilidad</b> Carente de agua potable - Carente de luz Garrafa y/o Kerosene - Baños exteriores precarios</li> <li>- <b>Características</b> Independientes y compartidas Multiplicidad de usos de un mismo ambiente Hacinamiento - Contaminación ambiental</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>RECURSOS EDUCATIVO-PEDAGOGICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Nivel de Escolaridad del Grupo Familiar</b> Primario incompleto Analfabetos y analfabetos funcionales</li> <li>- <b>Alumno</b> Sin preescolar Sobre edad en relación al grado que ingresa motivada por factores:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Económicos - Migratorios - Familiares - Salud</li> <li>• Pedagógicos:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repitencia - Por ausentismo</li> <li>- Por dificultades de aprendizaje</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- <b>Acceso a Ofertas Educativas</b> Sistema oficial</li> <li>- <b>Extraescolares</b> La escuela - Sociedades de fomento Clubes barriales - Instituciones religiosas Partidos políticos</li> <li>- <b>Organización Escolar</b> Grados superpoblados Funcionamiento en 2 y en 3 turnos Déficit de recursos materiales</li> <li>- <b>Personal Docente</b> Titular con experiencia. Titular sin experiencia Comedores escolares y/o merienda Apoyo comunitario con obstáculo. Diferentes expectativas</li> <li>- <b>Edificios Escolares</b> Falta de capacidad en las aulas Utilización de ambientes no específicos para aulas Maestros auxiliares Maestros de apoyo en secciones con más de 40 alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Nivel de Escolaridad del Grupo Familiar</b> Primario incompleto Analfabetos y analfabetos funcionales</li> <li>- <b>Alumno</b> Sin preescolar Sobre edad en relación al grado que ingresa motivada por factores:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Económicos - Migratorios - Familiares - Salud</li> <li>• Pedagógicos:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repitencia - Por ausentismo</li> <li>- Por dificultades de aprendizaje</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- <b>Acceso a Ofertas Educativas</b> Sistema oficial</li> <li>- <b>Extraescolares</b> Sociedades de fomento Clubes barriales - Instituciones religiosas Partidos políticos</li> <li>- <b>Organización Escolar</b> Grados superpoblados Funcionamiento en 2 y en 3 turnos Acentuado déficit de recursos materiales</li> <li>- <b>Personal Docente</b> Titular con experiencia. Titular sin experiencia Provisional, suplente, con y sin título Comedores escolares y/o merienda Apoyo comunitario con obstáculo. Diferentes expectativas</li> <li>- <b>Edificios Escolares</b> Falta de capacidad en las aulas Utilización de ambientes no específicos para aulas precarias Maestros de apoyo en secciones con más de 40 alumnos</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>EMERGENCIA EDUCATIVA</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ALTO RIESGO</b></p>

# ORGANIZACION DE LOS RECURSOS

RURAL



<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>RECURSOS SANITARIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Servicios asistenciales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salas de Primeros Auxilios.</li> <li>• Recurren a Centros Hospitalarios urbanos.</li> <li>• La Institución escolar coopera con la Medicina Preventiva (Campañas de vacunación).</li> <li>• Medicina popular.</li> </ul> </li> <li>- <b>Cobertura Social:</b> de trabajadores rurales, en algunos casos.</li> <li>- Pautas aceptadas de curanderismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Servicios Asistenciales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurren a Centros Hospitalarios urbanos.</li> <li>• La Institución escolar coopera con la Medicina Preventiva (Campañas de vacunación).</li> <li>• Medicina popular.</li> </ul> </li> <li>- <b>Cobertura Social:</b></li> <li>- Pautas aceptadas de curanderismo.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>RECURSOS HABITACIONALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Viviendas Individuales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De mampostería con dependencias adecuadas.</li> <li>• Viviendas precarias, paulatino reemplazo del barro por otros materiales.</li> <li>• Disponibilidad de espacios.</li> </ul> </li> <li>- Falta de servicios vitales, (luz, agua potable, cloacas).</li> <li>- Tenencia propia, alquilada, cedida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Viviendas Individuales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De mampostería con dependencias adecuadas. Pequeñas chacras.</li> <li>• Viviendas precarias, paulatino reemplazo del barro por otros materiales.</li> <li>• Disponibilidad de espacios.</li> </ul> </li> <li>- Falta de servicios vitales, (luz, agua potable, cloacas).</li> <li>- Tenencia propia, alquilada, cedida. Puesteros</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>RECURSOS EDUCATIVO-PEDAGOGICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Oferta educativa.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación primaria oficial.</li> <li>• Educación preescolar oficial.</li> <li>• Educación media (en poblaciones más grandes).</li> <li>• Concurrencia a escuelas de la ciudad.</li> </ul> </li> <li>- <b>Organización Escolar.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrícula limitada (3 a 6 secciones)</li> <li>• Funcionamiento en un turno, NER, D.E. y Concentraciones.</li> </ul> </li> <li>- Atención simultánea de grados.</li> <li>- <b>Personal docente:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación específica para escuela urbana.</li> <li>- Cursos voluntarios sobre la problemática rural.</li> <li>- Maestros con residencia en la escuela.</li> </ul> </li> <li>• Cambios frecuentes de maestros.</li> <li>- <b>Edificios escolares:</b> adecuados. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con déficit de servicios de luz y gas</li> <li>- Equipamiento básico insuficiente.</li> <li>- Comedores escolares y/o merienda reforzada.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Oferta educativa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación primaria oficial.</li> <li>• Educación preescolar oficial. El maestro de apoyo como alternativa de brindar educación preescolar a niños de 5 años.</li> <li>• Educación media (en poblaciones más grandes).</li> <li>• Concurrencia a escuelas de la ciudad.</li> </ul> </li> <li>- <b>Organización Escolar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matrícula limitada (3 a 6 secciones). Escuelas unitarias y bidocentes. Maestros de Apoyo.</li> <li>• Funcionamiento en un turno, NER, D.E. y Concentraciones.</li> </ul> </li> <li>- Atención simultánea de grados.</li> <li>- Personal docente. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación específica para escuela urbana.</li> <li>- Cursos voluntarios sobre la problemática rural.</li> <li>- Maestros con residencia en la escuela.</li> </ul> </li> <li>• Cambios frecuentes de maestros. Cobertura con personal provisional y suplente y sin título.</li> <li>- <b>Edificios escolares:</b> adecuados con capacidad ociosa. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipamiento básico insuficiente.</li> <li>- Merienda reforzada.</li> </ul> </li> </ul>

**POBLADOS RURALES**

**RURAL NETA**



**RECURSOS  
SANITARIOS**

- **Medicina preventiva:** a cargo de la escuela.
- **Servicios Asistenciales (Municipales)**
  - Hospitales.
  - Sala de Primeros Auxilios.
  - Medicina popular.
- **Desnutrición:** retraso en el crecimiento y desarrollo.
- Alimentos de la caza y pesca.

- **Medicina preventiva:** a cargo de la escuela.
- **Desnutrición:** retraso en el crecimiento y desarrollo.
  - Medicina popular.
- Alimentos de la caza y pesca.

**RECURSOS  
HABITACIONALES**

- **Tipos de vivienda:**
  - Casas
- **Materiales predominantes:**
  - Mampostería
- **Tipos de Tenencia:**
  - Propietarios
  - Cuidadores.
- **Condiciones de Habitabilidad:**
  - Agua potable.
  - Grupo electrógeno.
  - Garrafa y kerosene.
- **Características:**
  - Independientes.
  - Espacio vital adecuado y medianamente adecuado al grupo familiar.

- **Tipos de vivienda:**
  - Viviendas precarias
- **Materiales predominantes:**
  - Madera y chapa.
- **Tipos de tenencia:**
  - Propietarios
  - Asentamientos.
- **Condiciones de habitabilidad:**
  - Carente de agua potable.
  - Carente de luz.
  - Kerosene y leña.
- **Características:**
  - Independientes y compartidos.
  - Multiplicidad de usos de un mismo ambiente.

**RECURSOS  
EDUCATIVO-PEDAGOGICOS**

- **Nivel escolar familiar:**
  - Primario medianamente completo.
- **Alumnos:**
  - Con preescolar anterior.
  - No quedan alumnos fuera del sistema.
- **Acceso a ofertas educativas:**
  - Sistema oficial.
- **Organización escolar:**
  - Matrícula reducida.
  - Funcionamiento en un turno (intermedio).
  - Recursos materiales suficientes.
  - Personal docente titular: sin experiencia en Islas.
  - Asistencia condicionada a factores climáticos.
  - Comedores escolares.
- **Edificios escolares:**
  - Adecuada capacidad en las aulas.

- **Nivel escolar familiar:**
  - Incompleto.
- **Alumnos:**
  - Con preescolar anterior
  - No quedan alumnos fuera del sistema.
- **Acceso a ofertas educativas:**
  - Sistema oficial.
- **Organización escolar:**
  - Matrícula reducida.
  - Funcionamiento en un turno (intermedio).
  - Recursos materiales suficientes.
  - Personal docente titular: sin experiencia en Islas.
  - Asistencia condicionada a factores climáticos.
  - Comedores escolares.
- **Edificios escolares:**
  - Adecuada capacidad en las aulas.

**CERCANAS AL CONTINENTE**

**LEJANAS AL CONTINENTE**

## CONSIDERACIONES FINALES

El presente documento de caracterización de escuelas por áreas geográfico-sociales es un primer intento destinado a examinar la situación educativa de la provincia en su conjunto. En tal sentido es el punto de partida para el análisis de cada realidad socio-escolar.

La caracterización presentada, al ser abierta, se constituye en un instrumento para el análisis y la discusión. Es a la vez un punto de referencia para identificar cada establecimiento educativo en relación a los indicadores que más prevalecen en cada contexto caracterizado.

La elaboración de un diagnóstico no estático y abierto es el pre-requisito para ajustar lo pedagógico-administrativo a las demandas del sistema vivo. La contribución más importante del educador en relación con los objetivos del presente documento se concretará a través de propuestas y sugerencias que aseguren su enriquecimiento y ajuste. Ello posibilitará la elaboración de proyectos que den respuesta a la realidad concreta a la cual sirve.

En tal sentido se recomienda la lectura detenida de los fundamentos de trabajo convirtiéndolos en interrogantes para la reflexión y la acción.

Estimamos que cuanto más cerca a la realidad nos situemos, mayores serán las posibilidades de dar respuesta a las aspiraciones de la comunidad educativa. En tal sentido, reiteramos, que no es éste un documento cerrado. Es un instrumento de discusión y análisis con miras a una aproximación cada vez mayor a realidades concretas.

En consecuencia este trabajo ha de ser redefinido en cada lugar comenzando por las propias unidades escolares. La integración de la comunidad escolar con la realidad social implica ajustes más precisos y adaptaciones activas desde lo local y regional.

La escuela tomará esa realidad social de la cual se nutre de manera tal que cuanto más se acerquen a ella las actividades educativas, mayor será la vitalidad de la misma.

Consecuentemente se arbitrarán los medios necesarios que tienden a una gradual descentralización de las tareas de programación y evaluación de acciones.

La coordinación de las mismas con el nivel central asegurará la integralidad del sistema y la igualdad de oportunidades que es su misión preservar para el logro de los principios básicos de Justicia Social, Participación, Cultura del Trabajo y Comunidad Educativa.

