



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Facultad de Trabajo Social

Carrera de Especialización en Políticas Sociales

Fortalecimiento de la participación como línea de acción
para disminuir el vandalismo en escuelas secundarias de la
ciudad de La Plata

Nuevo rol del Consejo Escolar

Autor: Lic. Damián Birocho

Tutor: Dra. Laura Pagani

21 de junio de 2016

*A Érica, Catalina y Faustina por su apoyo y tolerancia a mis tiempos
retaceados.*

A mis padres y hermana.

A las Escuelas.

Agradecimientos:

*A la Dra. Laura Pagani, tutora de este Trabajo y
a la Lic. María de los Ángeles Wlasiuk, por sus inestimables y
desinteresados aportes.*

ÍNDICE

| | |
|---|--------------|
| Resumen..... | p. 5 |
| Introducción..... | p. 6 |
| | |
| Capítulo 1 Reforma del estado: La conformación de una nueva estructura social en Argentina..... | p. 11 |
| Capítulo 1.1 Cambios estructurales de la década del 90' | p. 11 |
| Capítulo 1.2 La descentralización educativa..... | p. 14 |
| | |
| Capítulo 2 La Escuela y su nuevo rol. Violencia y vandalismo.. | p. 24 |
| Capítulo 2.1 Breve historia de la escuela secundaria en Argentina...p. | 25 |
| Capítulo 2.2 El cambio de rol de las escuelas secundarias y la tensión entre educación y contención escolar..... | p. 29 |
| Capítulo 2.3 Violencia y vandalismo..... | p. 39 |
| | |
| Capítulo 3 Los canales de participación en el ámbito educativo: Cooperadoras y Centros de Estudiantes. El Rol del Consejo Escolar como articulador..... | p. 47 |
| Capítulo 3.1 Participación escolar. Cooperadoras y Centros de Estudiantes como canales de participación y conformadores del sentido de pertenencia de la comunidad educativa en relación a la institución..... | p. 48 |

3.1.a) Participación de los alumnos en la institución escolar: Los Centros de Estudiantes en la Escuela Secundaria.....p. 50

3.1.b) Participación de las familias en la institución escolar: Las Cooperadoras Escolares.....p. 59

Capítulo 3.2. Consejos Escolares. Funciones. Rol de articulador entre el ámbito escolar y el Estado Provincial.....p. 66

Conclusiones- Reflexiones finales.....p. 72

Bibliografía.....p. 77

Anexo Metodológico.....p. 83

RESUMEN

El presente trabajo aborda la problemática del vandalismo entendiendo a este fenómeno como un tipo de violencia que ocurre en el ámbito escolar, acotando el estudio al tipo de vandalismo que perpetran alumnos o ex alumnos de la institución escolar y a la realidad de las escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.

Se presenta como propuesta que podría disminuir los hechos de vandalismo, el fortalecimiento de los canales de participación institucional, a través de las cooperadoras y de los centros de estudiantes. Este intento de solución, permitiría afianzar la pertenencia de los alumnos a la institución a la que asisten, así como consolidar el vínculo familia-escuela.

Lo anterior se completa a través de una modificación/ampliación del rol de Consejo Escolar como organismo del Estado, en un doble sentido: como propiciador de la creación de estos espacios de participación y como articulador del producto de la participación intraescolar con organismos del Estado que puedan dar respuesta a las demandas, en caso de que se configuren.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se aborda la problemática del vandalismo en el ámbito de las escuelas secundarias a partir de la vinculación de este tipo de violencia intraescolar con la variable de la participación en el ámbito de la educación a través de las cooperadoras y centros de estudiantes como espacios de canalización de demandas de la comunidad educativa.

Por otro lado se intenta realizar una propuesta de vinculación de dos fenómenos que consideramos asociados: aumento de participación, disminución de violencia intraescolar, a partir del supuesto de que, si bien la violencia en el ámbito de las escuelas es multicausal puede relacionarse con la escasa participación y sentido de pertenencia institucional.

Se propone, a su vez, y a partir de un análisis de factibilidad normativa, que sea el Consejo Escolar quien se ocupe de articular ese producto de participación con organismos del Estado competentes para dar respuestas.

Esta es una investigación exploratoria y acotada a la realidad institucional de la ciudad de La Plata y plantea algunas consideraciones propositivas pertinentes al contexto local, a partir de un análisis del diagnóstico situacional. Futuras investigaciones podrían ampliar los aportes realizados en este trabajo.

Se toma como punto de partida las reformas educativas de la década del 90' con la sanción de la ley de transferencia de los servicios educativos, teniendo en cuenta que *“Argentina, un país con tradición federal formal y algunos componentes que reflejan una fuerte centralización en la organización educativa, tiene un hito importante a partir del momento en el que se transfiere el servicio educativo a las provincias. La llamada ‘provincialización’ de la educación, iniciada en los ochenta y retomada con fuerza en los noventa tuvo sucesivos fracasos hasta lograr establecer una serie de convenios entre la*

nación y las provincias que norman el funcionamiento y financiamiento de la educación en el país.” (Gajardo, 2009, p.61).

Esta medida estaba enmarcada dentro de un proceso general de achicamiento del estado que, junto a la pauperización de la escuela pública (Puiggrós, 2002, p.194), provocó una migración hacia los establecimientos educativos privados, se fueron rompiendo progresivamente los lazos entre los alumnos y los padres con la escuela y generando un panorama que conformó la actual situación de violencia y el vandalismo que se evidencia en los ámbitos escolares. Como es sabido en la comunidad educativa se observan con frecuencia episodios de violencia y vandalismo que ocasionan no solo trastornos físicos, psicológicos en las víctimas de violencia sino, además, un gran gasto de recursos para el Estado por acciones de vandalismo, que se traduce en condiciones insuficientes y poco aptas para el debido aprendizaje.

Paralelamente a este proceso, en el mismo recorte histórico comprendido entre finales de la década del 90 y el año 2015, profundizando el análisis en los años inmediatos posteriores a la crisis de 2001; en muchas instituciones educativas se evidenció un incremento de la participación de las cooperadoras y un mayor compromiso del alumnado en los centros de estudiantes¹, como espacio de participación política y de búsqueda de respuesta.

En este trabajo de integración se intenta indagar acerca de la relación de estos dos aspectos de un mismo proceso, partiendo del supuesto de que, en aquellos casos en que la participación de la comunidad a través de cooperadoras y centros de estudiantes es alta, los casos de violencia y vandalismo podrían disminuir considerablemente, y la propuesta consiguiente de mejorar los mecanismos de participación que permitirían la inclusión de los alumnos y familias a la institución escolar de manera tal que, este sentimiento

¹ Con respecto a esta afirmación, la misma surge de conversaciones con directivos que se produjeron con el fin de obtener datos para este Trabajo Final, resultados que serán expuestos oportunamente. Esta ha sido la fuente de información debido a que, tanto en los organismos locales como provinciales, no hay registros fehacientes.

de pertenencia, ayude a valorar lo institucional como propio². Por otro lado, se considera al Consejo Escolar como articulador entre institución- comunidad escolar y Estado, de las demandas que surjan de ese proceso de participación, de manera tal que sea sostenible en el tiempo y que el producto de esa participación se concrete en acciones factibles.

Respecto a los antecedentes de la temática que nos preocupa, la mayor parte de las investigaciones referidas a participación estudiantil, refieren a la que se produce en ámbitos universitarios y pocos son los estudios enfocados al movimiento estudiantil secundario que se produjo a partir de 2001. En este sentido, podemos citar a autores como Pedro Núñez (2013), Marina Larrondo (2013), Martín y Grassi (2015), que enfocan sus trabajos a este universo complejo y cada vez en mayor expansión.

Los abordajes de autores como los arriba citados, refieren al vínculo entre juventudes y política en el ámbito escolar. Sin embargo, en este trabajo se incluye a la familia como institución indispensable para provocar una participación sostenida y al Consejo Escolar como institución del Estado articuladora del producto de esa participación.

Para lo anterior se abordará el tema a partir del desarrollo de 3 capítulos:

Capítulo 1: Reforma del Estado: La conformación de una nueva estructura social en Argentina

² Si bien se toma dimensión de que el fenómeno de la violencia y el vandalismo en particular, se produce por multicausas, en este trabajo por los escasos recursos del que se dispone (humanos, económicos, temporales), acotamos el objeto de estudio con el fin de poder darle profundidad al análisis. Partiendo de la reflexión del vínculo participación-violencia, se propone, además una intervención a través de estructuras y actores existentes, modificando sus funciones con el fin de que, con criterios de factibilidad y amparados por el marco normativo, se pueda aplicar en la realidad despegando la cuestión de la idealización de la participación como forma de evitar episodios de violencia y vandalismo en particular, pero rescatando a la participación como una de las posibles variables que se podrían modificar en un intento de intervención. Esta primera investigación será el punto inicial de futuras investigaciones que complementen el tratamiento del tema.

En los apartados de este capítulo se recorre el proceso de reforma del Estado en Argentina, a partir del supuesto de que las acciones de violencia y vandalismo - que no son ajenas a las problemáticas que atraviesa la sociedad en general- son producto de la ruptura que se dio a partir de la aplicación de las políticas neoliberales impulsadas en Argentina desde los años 70` en adelante y que se profundizan aún mas en la década del 90`, cuya consecuencia fue la ruptura en el entramado social en general, provocando un cambio en la estructura social argentina, y en la comunidad educativa en particular (con la sanción de la Ley de transferencia de servicios educativos). El ámbito de la educación no es ajeno a dicho quiebre social.

En este primer capítulo se describe la génesis de estas políticas, dándole principal importancia a la etapa de profundización de las mismas (década del 90`) y marcando las consecuencias que ello trajo en la estructura social argentina.

Capítulo 2: La Escuela y su nuevo rol. Violencia y vandalismo

En este capítulo se estudia el cambio de rol de las instituciones educativas y se esbozan algunas ideas en torno a la problemática de la violencia y vandalismo intrainstitucional.

Se analiza a la escuela como actor protagónico en el contexto actual de violencia, haciendo foco en las tensiones que se dan entre educación y contención escolar; los desplazamientos de las funciones de la institución escolar a la institución “familia”, al tiempo que se indaga sobre la relación entre la pertenencia y las situaciones de violencia y vandalismo en las escuelas.

Capítulo 3: Los canales de participación social en el ámbito educativo: Cooperadoras y Centros de Estudiantes. El Rol del Consejo Escolar como articulador

Se presentan los aspectos normativos e históricos más relevantes que dieron origen a cooperadoras y centros de estudiantes en nuestro país así como el rol de articulador de los Consejos Escolares, en el nivel municipal, para canalizar las demandas intrainstitucionales y hacerlas llegar a los órganos decisorios estatales.

La idea es corroborar que la legislación vigente habilita a estas instituciones para, a través de sus funciones, convertirse en canal de demandas de la comunidad escolar y conformadores de pertenencia de la comunidad en relación a la institución.

Consideramos novedosa a esta propuesta e intentamos verificar su factibilidad a partir de líneas de acción concretas desarrolladas en el tercer capítulo de esta investigación, que se completa con entrevistas a directores de escuelas de la región sobre las que se trabajó para conocer su opinión acerca de la temática estudiada. Todo lo anterior reconociendo que la participación no resuelve definitivamente la problemática de la violencia intrainstitucional pero sí puede ser el primer paso de un conjunto de acciones en ese sentido.

CAPÍTULO I

Reforma del Estado: La conformación de una nueva estructura social en Argentina

1.1. Cambios estructurales de la década del 90´

La reforma del Estado que se produjo en la Argentina, surge desde el aspecto normativo a partir de la sanción de la Ley N° 23.696, del 17 de agosto de 1989, durante el gobierno de Carlos Menem.

Como expresa Rapoport (2007, p. 799) “una vez aprobado el marco legal, comenzó un proceso que puede ser dividido en dos etapas. La primera ola de reformas fue empujada por la necesidad de reducir el déficit fiscal y lograr una mínima estabilidad de precios. Otros objetivos, como el incremento de la productividad y la competitividad pasaron a segundo plano. Lograda la estabilidad de precios se inició la segunda etapa en la que, sin abandonar esos objetivos iniciales, se enfatizó más en la modificación del rol del Estado, en la economía, tornándolo mucho más prescindente y buscando un mayor papel del mercado en la asignación de recursos y en el establecimiento de mecanismos sociales de regulación”.

El proceso de Reforma del Estado incluía 3 aspectos:

- a) Transformación del sistema de seguridad social
- b) Programa de privatizaciones: Provocó una profundización del deterioro de la calidad de vida a partir de dos consecuencias: la inequidad en la distribución del ingreso y el desempleo. Para 1999, el 30 % más pobre de la población redujo casi un 38 % su participación en el ingreso con respecto a 1974, mientras que el 10% más rico lo acrecentó en un 28%.
- c) Reforma administrativa: Los principios que rigieron este proceso fueron: *desestatización, externalización, desburocratización, descentralización, subsidiariedad, desregulación y refuncionalización.*

Este objetivo se cumplió: para 1995, quedaban 340.000 agentes y la cantidad de empleados de empresas públicas y bancos oficiales cayó de 359.000 a 57.000. Y para el 2000 la administración pública nacional se redujo aún más: solo el 1,8% de la población activa del país (291.287 agentes).

Como contrapartida, se produjo lo que Oszlak (En Rapoport, 2003) define como “fuga” del empleo público del estado nacional hacia los estados subnacionales. En la década del 90, el empleo en provincias y municipios aumentó de 1.290.000 a más de 1.650.000.

Como consecuencias sociales de este proceso de reforma, se produjo un incremento de la pobreza y la indigencia que afectaban fundamentalmente a los menores: 45,3% de los chicos el país menores de 5 años vivía en hogares pobres; el 39,4% de los menores entre 6 y 14 también. Es decir, sobre una población que superaba los 10 millones de menores de 14 años, 4,5 millones vivían en hogares pobres, incluyendo a 1,4 millones de indigentes³.

Por otro lado, en este mismo periodo, el desempleo, la desocupación y el subempleo han sido constantes. Entre 1990 y 1995, el número de desocupados creció 146%: más de 2 millones de personas se encontraban sin empleo.

La explicación a este fenómeno tiene varias aristas: los despidos producidos en el sector público producto de las privatizaciones, el cierre de empresas privadas con uso intensivo de mano de obra por las nuevas reglas de la política económica y la reducción de empleados por parte de grandes empresas que tuvieron que apelar a esta política para reducir sus costos de producción. Entre 1990 y 1999, se eliminaron 600.000 puestos de trabajo.

³ Informe Secretaría de Desarrollo Social (1998).

Sumado a este panorama, el trabajo en negro y el empleo marginal⁴ deterioraron los salarios reales coadyuvando a una distribución regresiva de los ingresos.

Resulta importante describir brevemente cuáles han sido las políticas públicas⁵ para la reducción y eliminación de la pobreza llevadas adelante en este contexto de exclusión social.

Destacamos, por la extensión de la temática tres en particular que resultan de interés a los fines de este trabajo de integración: *políticas de asignaciones familiares, políticas de empleos y política educativa*.

Con relación las políticas de asignaciones familiares, resultaron ineficientes ya que solo los asalariados las perciben; por tanto, los sectores pobres que se desempeñan en trabajos informales no son alcanzados por estos pagos por carga de familia.

Las políticas de empleo, como la creación del Fondo Nacional de Empleo, del que surge el activo para pagar los seguros de desempleo y financiar los programas para generar empleos, nuevamente requerían formar parte de la población económicamente activa que se encontraba desarrollando algún trabajo formal: nuevamente quedan excluidos los más pobres.

Dentro de esta categoría de políticas, las asistenciales se desvirtuaron provocando una competencia entre quienes necesitaban de esa ayuda

⁴ Nos referimos a modalidades de trabajo carentes de contratos laborales de todo tipo, falta de aportes a la seguridad social y no percepción de remuneraciones (vacaciones, aguinaldos, asignaciones familiares, etc.).

⁵ Tomamos como referencia la siguiente definición de políticas públicas: "Definimos políticas públicas al conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores sociales. De dicha orientación se desprende una cierta direccionalidad que afectará el futuro curso del proceso social". (Oszlak y O'Donnell, 1981).

económica, promovieron el uso político de su distribución y fueron insuficientes como estrategia de inserción.

“La política educativa tampoco resultó promisorio para los más pobres. El principal problema del sistema educativo siguió siendo la deserción, poniendo en evidencia sus falencias para retener a los niños y a los jóvenes de hogares pobres. La necesidad de estas familias de volcar más miembros al mercado de empleo presiona para que los menores asuman tareas domésticas o busquen una salida laboral. La escuela no los retiene y, por lo tanto, no les proporciona la educación formal y la capacitación que el mercado de trabajo les exige. En estos términos, el sistema educativo muestra su impotencia para facilitar a los pobres una salida de su situación.” (Rapoport, 2007, p. 828).

1.2. La descentralización educativa

a) Centralización y descentralización educativa: breve recorrido histórico

Para abordar la descentralización educativa debemos partir del análisis de los motivos de la fuerte centralización con que se administraba el sistema educativo de nuestro país, hasta la reforma de los '90, vinculada al origen mismo del Estado Argentino.

En palabras de Daniel Filmus (1998, s/p), “diferentes autores coinciden en que al menos existen dos factores que confluyeron en este proceso. El primero de ellos hace referencia a las condiciones en las que emergieron los Estados nacionales luego de la gesta emancipadora y a la relación que mantuvieron con la sociedad civil. El segundo de los factores está vinculado a las funciones que debieron desempeñar los sistemas educativos latinoamericanos desde su creación”.

El rol centralizador que el Estado ha tenido en la educación en Latinoamérica a partir del siglo XIX correspondió a la línea de pensamiento que surge en Europa con el Estado liberal.

En el caso de los países latinoamericanos, el proceso independentista y sus características impidieron que se consolidara concomitantemente el proceso de conformación del sistema educativo como sucedió en Europa. En América Latina, la existencia de poderes locales muy arraigados, no favoreció a la formación de sistemas nacionales. Recién con la subordinación militar de las fuerzas locales y la creación de espacios de intereses económicos tendientes a la integración internacional, se dieron las condiciones para avanzar en el proceso centralizador.

Cuando el Estado pudo externalizar su poder, institucionalizar su autoridad, diferenciar su control e internalizar una identidad colectiva, podemos hablar de la existencia de un real Estado Nacional en el que la educación jugó un papel fundamental en el proceso (Oszlak, 1982; en Filmus, 1997, p. 13).

Sin embargo, a diferencia de lo que se dio en el caso europeo, en el caso latinoamericano, la marcada intervención del Estado en muchos órdenes de la vida social fue su característica distintiva. En Europa tuvo carácter de excepción, fundamentalmente en lo que a la intervención en el sistema educativo se refiere. Por otro lado, el Estado determinó a la sociedad, apareciendo como modernizador, revolucionario, transformador o garante de un orden represivo, pero en todos los casos con una gran influencia sobre la sociedad.

Si en los países centrales, la sociedad civil tuvo mayor autonomía y una dinámica menos dependiente del sector público, aquí, aun en épocas dominadas por las perspectivas liberales, no se liberó de una fuerte determinación. Esta característica le dio una particular vinculación que estuvo más cerca de la intervención y de la "fusión" que de una clara separación entre Estado y Sociedad.

“Es con esta impronta que surgió el Estado en la región. La relativa fortaleza de un Estado nacional fuertemente centralizado y la existencia de una sociedad civil marcadamente débil se prolongó a lo largo del siglo XX y mostró su correlato en el centralismo de los sistemas educativos. En el caso particular de la Argentina, el segundo de los factores que coadyuvó a la centralización del

sistema educativo fue la función integradora, de construcción de la ciudadanía, de la identidad nacional y de la hegemonía de los grupos dirigentes que se encomendó a la escuela” (Filmus, 1998, s/p).

Entonces, en síntesis, en Argentina, la educación tuvo un papel preponderante en la conformación de un estado nacional centralizado a partir de la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado.

De esta forma es posible entender cómo, a pesar de que por la Constitución aprobada en 1853 la educación fue una responsabilidad atribuida a las provincias con un sentido federal, la mayor parte del sistema educativo argentino estuvo bajo jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación hasta las últimas décadas del siglo XX.

b) Crisis de la centralización educativa. Antecedentes y etapas de la reforma educativa

Los procesos de transformación educativa que se iniciaron en América Latina a partir de 1990, tuvieron lugar en el marco del agotamiento del modelo de desarrollo que la región había seguido hasta ese momento. “Ello ha llevado a que muchas veces se relacione la necesidad de descentralización tanto de los servicios educativos como de las políticas públicas únicamente con los aspectos vinculados a la crisis fiscal, al endeudamiento externo, a la excesiva burocratización del aparato público y a la falta de capacidad de los Estados para atender las demandas del conjunto de la sociedad.

De esta manera y principalmente a partir de la incidencia de los organismos de financiamiento internacional, los factores fiscales cobraron preponderancia frente a la necesidad de repensar globalmente el nuevo tipo de articulación entre el Estado y la sociedad que debía surgir a partir de la crisis del tipo de Estado vigente. Ello significó en muchos casos el repliegue del Estado de sus responsabilidades en el ámbito social sin el desarrollo de

estrategias para que la comunidad pueda generar alternativas participativas que impidan el crecimiento de la desigualdad y la pobreza.” (Filmus, 1997, s/p).

En este contexto se iniciaron en la región un conjunto de procesos dirigidos a descentralizar los sistemas educativos que, en su mayor parte, han tenido como común denominador paliar la crisis fiscal descentralizando tanto la administración como el financiamiento de la educación. A pesar de tener como marco un conjunto de "recetas" relativamente homogéneas, han asumido desarrollos particulares de acuerdo a las condiciones socio-políticas, económicas y educativas de cada país.

En el caso argentino la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales y a la ciudad de Buenos Aires ha sido una de las transformaciones más profundas que se han operado en la estructura del sistema educativo en los últimos años.

Sin embargo el proceso de descentralización comenzó a fines de la década de los '60. La Ley N° 17878 estableció la transferencia de 680 escuelas ubicadas en las Provincias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja.

Para 1978, la casi totalidad de establecimientos primarios bajo dependencia nacional fueron transferidos a las jurisdicciones, lo cual significó el traspaso de 6.700 escuelas y 44.050 docentes. Los servicios primarios, secundarios y terciarios que aún quedaban bajo la órbita nacional pasaron a depender de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en un proceso que comenzó en el año 1992 con la aprobación de la Ley N° 24049, normativa que autorizó que el Estado nacional transfiera los servicios administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos a través de la firma de convenios de transferencia específicos con cada jurisdicción. En este caso se trató de 3.578 establecimientos y de 86.374 cargos docentes.

Para 1994, el traspaso completo de los servicios fue un hecho. Es posible afirmar que a partir del año 1994 nos encontramos frente a un

Ministerio de Cultura y Educación del que ya no dependen establecimientos educativos en forma directa (Filmus, 1997).

Según Puiggrós (2002) “Los cambios que produjo la política educativa de Menem fueron los más desestructuradores del sistema creado en la década de 1880, sistema que había sido llevado a su máximo punto de desarrollo por el gobierno peronista de 1946 a 1955. El equipo ministerial y los expertos del Banco Mundial decidieron aplicar en la Argentina la reforma española que, iniciada en los últimos años del franquismo y con una posterior evaluación negativa de los resultados, había sido derogada por el gobierno de Felipe González.”

Las medidas que se tomaron en este momento fueron apoyadas por la mayoría de las fuerzas políticas con representación parlamentaria. Recordemos que el más fuerte antecedente de la misma fue el Congreso Pedagógico Nacional, convocado por el primer gobierno constitucional luego del retorno de la democracia.

La continuación de la transferencia de los establecimientos nacionales a las provincias (Ley 24048), la Ley Federal de Educación (24195), la reforma constitucional de 1994 y la Ley de Educación Superior (24521) fueron debatidas y gestionada siguiendo todos los procedimientos legales de tratamiento parlamentario.

c) Marco normativo de la Reforma Educativa

Nos referiremos a los principales ejes de la Reforma Educativa a partir del análisis de las normas que sustentaron las modificaciones del sistema.

La Ley 24195 generó impactos en el sistema que pueden resumirse en los siguientes puntos (Tedesco y Fanfani, 2001):

c.1.) Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad. La nueva legislación reemplazó el tradicional esquema institucional de la escuela primaria de siete años y la secundaria de

cinco, por un ciclo de educación inicial de dos años (cuatro y cinco años de edad), otro de educación general básica de nueve años y el nivel polimodal de tres años. Al mismo tiempo extendió la obligatoriedad al segundo año del nivel inicial (5 años de edad) y al octavo y noveno año de la Educación General Básica).

c.2.) Renovación de los contenidos curriculares. La redefinición del saber escolar se concretó a través de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. A partir de los CBC definidos a nivel nacional, cada provincia debe asumir la responsabilidad de elaborar sus propios diseños curriculares, los cuales podrán ser adaptados a las situaciones particulares que enfrenta cada una de las instituciones que prestan el servicio educativo.

c.3.) La institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación. Este mecanismo está previsto por la ley y es una de las funciones que le corresponde al Ministerio de Educación de la Nación.

c.4.) Las políticas compensatorias. También desde 1993 y atendiendo a las nuevas características de la situación social en la década de los noventa, el Ministerio de Educación de la Nación asumió la responsabilidad de formular e implementar políticas destinadas a compensar diferencias socio-económicas que se registraban tanto entre distintas regiones del país como al interior de cada una de ellas. Estas políticas fueron englobadas en el denominado Plan Social Educativo, que comprendía un conjunto diferenciado de modalidades de intervención.

c.5.) Modernización de la gestión institucional. A través de intervenciones en el nivel de las instituciones escolares y en las administraciones ministeriales de las provincias, el programa Nueva Escuela Argentina se propuso introducir cambios en los estilos de gestión, orientados a desburocratizar las prácticas administrativas y pedagógicas.

c.6.) Aumento de la Inversión en el sistema educativo. La Ley Federal de Educación dispuso que la inversión pública consolidada total en educación

(base 1992 6.120.196.000 pesos), será duplicada gradualmente y como mínimo a razón del 20% anual a partir del presupuesto 1993. Para garantizar la aplicación efectiva de esta disposición la Ley prevé la institución de un Pacto federal educativo. Este será el instrumento utilizado para definir responsabilidades y compromisos de financiamiento para la implementación de la reforma educativa entre el Estado nacional y las provincias.

Estos puntos que hemos detallado han sido objeto de infinidad de debates en el momento mismo de la aplicación de la ley y poco tiempo después. En la literatura de esa época, se evidencia la base testimonial y subjetiva. A veinte años de su aplicación podemos afirmar que muchos aspectos de la normativa no fueron eficientes en su aplicación debido al contexto social en el que la misma tuvo que comenzar a implementarse. Nos referimos al empeoramiento progresivo de las condiciones de vida de la población, que se ha desarrollado en el primer apartado de este capítulo.

Si bien consideramos que varios aspectos han sido positivos (ampliación de las oportunidades de educación básica de la población, redefinición de roles Estado Nacional y provincias y reconocimiento de particularidades locales, por ejemplo), podemos afirmar que la nueva estructura del sistema educativo acarreó muchos problemas, tales como los que señala Puiggrós (2007):

a) Interpretaciones distintas, como consecuencia de las cuales hay provincias en cuyos territorios coexisten aún tres y cuatro sistemas (primaria y secundaria de 6 años cada una; primaria de 7 y secundaria de 5; tres ciclos de polimodal; dos ciclos, escuela intermedia y polimodal) y desarticulación del sistema educativo nacional, pues entre los sistemas de muchas provincias no hay correspondencia.

b) Cierre de escuelas secundarias antes de implementar el tercer ciclo (7º, 8º y 9º o sea 7º de primaria más 1º y 2º de secundaria) y polimodal (correspondiente a los años superiores de la enseñanza media) que debían sustituirlas y sin tener los edificios suficientes y adecuados.

c) Primarización de los años iniciales del secundario y convivencia de los adolescentes con niños menores, desarticulando los grupos etarios de escolares, sin organización institucional y pedagógica específica.

d) Ruptura del ciclo de enseñanza media producida como consecuencia de la inclusión, en algunas provincias, del tercer ciclo del EGB en el mismo establecimiento de los anteriores o bien organizado como “escuela intermedia”, en un local aparte.

e) Cierre de las opciones diversas de enseñanza técnica que, aunque insuficientes y desordenadas, sostienen la modalidad desde hace muchas décadas en el país; en algunas provincias se comenzó el proceso de disolución de esos establecimientos pero sin definir la organización local del polimodal, ni recapacitar al personal docente y técnico. El peligro es que se cierre la oferta que existe sin reemplazarla finalmente por otra mejor.

f) Eliminación de clases de idiomas, incluyendo a sus docentes.

g) Transferencia de los profesores de un área del conocimiento a otra sin la capacitación adecuada.

h) Descalificación profesional de los profesores de enseñanza media, al otorgarles funciones en la enseñanza básica para la cual no hay sido capacitados, o bien en áreas curriculares distintas de las de su especialidad.

i) Falta de preparación de los directores de primaria para supervisar a profesores de media y de los adolescentes de nivel primario para atender a población adolescente.

j) Deterioro de la educación de adultos, la educación especial y la educación artística, que fueron separadas del tronco central del sistema dándoles el carácter de “régimenes especiales”

k) Insuficiencia de la educación inicial y exclusión de la asistencia materno-infantil de la responsabilidad educativa pública, lo que deja en el desamparo a capas de niños afectados por la desocupación y subocupación de sus familiares y sin la estimulación temprana que es indispensable para escolarizarse.

Entonces, a partir de este panorama, enmarcada también en el proceso de reforma educativa, aparece una nueva norma que modifica a la Ley N° 24195: la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 del año 2006.

Sintéticamente podemos referirnos a esta nueva ley, que surge luego de otras dos importantes leyes como son las de Financiamiento Educativo (N° 26075) y la Ley de Educación Técnica (N° 26058), como un nuevo marco normativo que no modifica características estructurales de la Reforma de los 90 como la transferencia de los establecimientos educativos a las jurisdicciones provinciales con su desigualdad de recursos. Se mantiene el subsidio a la educación privada, y el énfasis en las políticas compensatorias, entre otras.

La LEN es atravesada por un discurso sobre la justicia social y la igualdad y establece como responsabilidad del Estado la implementación de políticas de promoción de la igualdad, a diferencia de políticas de asistencialidad, como lo establecía la Ley Federal (Título VI).

Sin embargo, las políticas propuestas en el texto de la misma, se dirigen a sectores puntuales de la población que no distan mucho de las políticas focalizadas aplicadas durante los años 90. En este sentido contempla los siguientes puntos: garantizar el derecho a una educación de buena calidad para todos, el libre acceso y la permanencia al sistema educativo y el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura; garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos; asegurar condiciones dignas de trabajo para el docente, de formación y de carrera; garantizar el derecho de los alumnos y las alumnas a tener escuelas en condiciones materiales dignas, y garantizar el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información.

A partir de lo anterior y para comenzar a esbozar lo que constituirá el segundo capítulo, podemos anticipar que, la bibliografía estudiada, permite concluir que existe una vinculación entre la reforma del Estado, la crisis de 2001 y el aumento del nivel de conflictividad social que, consideramos, son consecuencia del contexto que estudiamos.

Si bien la conflictividad social es un fenómeno complejo y multicausal, puede establecerse alguna conexión entre las políticas estudiadas y el surgimiento de nuevas formas de conflictividad social; y por otro lado, si bien la evidencia empírica no es unívoca, es posible señalar que en los últimos años en Argentina surgen nuevas modalidades de conflictividad social de baja estructuración y organización. Los sectores excluidos e informales pueden caer fácilmente en situaciones de microviolencia y/o marginalidad (Masello y Larrosa, 2013).

CAPÍTULO II

La Escuela y su nuevo rol. Violencia y Vandalismo

La Violencia, como ya he dicho, se distingue por su carácter instrumental. Fenomenológicamente está próxima a la potencia, dado que los instrumentos de la violencia como todas las demás herramientas, son concebidos y empleados para multiplicar la potencia natural hasta que, en la última fase de su desarrollo, puedan sustituirla⁶.

El cambio de rol de las escuelas está estrechamente relacionado con los cambios en las condiciones en que sucede la experiencia escolar de la población que estudiamos que es la que asiste a la escuela tal como intentamos reflejar con la cita de Nuñez que se expone a continuación. Aclaremos en este punto que hemos realizado el recorte acotando el análisis a esta variable por fines netamente metodológicos, para poder abordarlo más concretamente a partir de las posibilidades de participación de los estudiantes en este nivel y que permitirá arribar a conclusiones luego del análisis de los fenómenos que queremos vincular: participación política y vandalismo.

Argentina, se ha caracterizado por ser relativamente igualitaria y autoritaria a la vez, con proceso de movilidad ascendente y gobiernos autoritarios. Esta estructura, contaba con referencias contrastables en la cotidianeidad: el desarrollo de un sistema educativo homogéneo para todo el país y la extensión de los derechos sociales vía la integración en el mercado de trabajo, brindaban la sensación de justicia en términos de oportunidades. En el imaginario social, la educación promovía las mismas oportunidades para todos se trataba de un espacio donde estudiantes de diferentes orígenes sociales compartían una misma experiencia que tendía a tratarlos como iguales.

⁶ Arendt, H. (2006), *Sobre la violencia*, Alianza Editorial, pág. 62, Madrid.

“Este mundo ya no existe: quedan tan solo retazos de esas características “incluyentes” por las cuales la sociedad argentina gustaba de considerarse “diferente” en el contexto latinoamericano (...).

En la actualidad, instituciones tradicionales como el trabajo, la familia, la escuela o la política, asumen una morfología diferente producto de las transformaciones socio culturales ocurridas en los últimos años.” (Núñez, 2013, p. 156).

La escuela que históricamente fue la institución que brindaba instrucción a sus alumnos a través de un complejo proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir del nuevo contexto se convirtió en un espacio de contención afectivo y emocional en un contexto de alta conflictividad social.

2.1. Breve historia de la Escuela Secundaria en Argentina

Para abordar el cambio de rol de la escuela, en particular la del nivel secundario, es esencial hacer referencia a la crisis de 2001 y a la función que cumplía la institución escuela en la configuración del sistema educativo argentino. Consideramos, a los fines de esta investigación, que no es necesario profundizar en la evolución del sistema sino focalizar en los cambios sustanciales que sufre la función social de la escuela desde mediados del siglo XIX, etapa fundacional del sistema educativo, para llegar a analizar aspectos de la escuela producto de la crisis de 2001.

Si bien hay algunos antecedentes, se puede afirmar que la escuela secundaria en Argentina, nace en 1863 con la recreación del Colegio Nacional de Buenos Aires, durante el gobierno de Mitre y la sucesiva fundación de colegios nacionales en las principales capitales de provincia en las décadas siguientes. Este nivel de educación careció de normativa propia. Recordemos que durante el gobierno de Sarmiento, se sancionó la ley 1420 de educación laica y la Ley Avellaneda regulaba la educación universitaria. Por lo tanto, la educación secundaria careció de un marco legal que definiera objetivos, modalidades, organización, etc., quedando a la voluntad de las sucesivas

gestiones a cargo de la cartera educativa. Esto conllevó que cada ministro realizara reformas que no se completaron, básicamente por un dato objetivo: en Argentina, entre 1895 y 1995, el ministro de educación cambió cada once meses (Obiols, 1995, p.86).

El subsistema de enseñanza media creció en número de establecimientos en este contexto, con lo cual, la gestión del nivel fue compleja.

“Los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica” (Tedesco, 1986, p.47) pues el desarrollo económico agroexportador no requería mano de obra especializada pero sí era importante lograr la cohesión política y mantener la estabilidad de la nación recientemente organizada, labor a la que “servían” los colegios nacionales que Mitre impulsó. Eran instituciones estatales, fuertemente centralizadas, con planes de estudio preparatorios para la Universidad, producto de un compromiso entre la tradición clásica que defendía el estudio de las humanidades y la filosofía del positivismo que enfatizaba en la importancia de las ciencias, “estaban alejados de las orientaciones productivas, no respondían a requerimientos propios del lugar y tendían más bien a preparar una élite política en las principales ciudades del interior, educada a imagen y semejanza de la de la capital.” (Obiols, 1995, p.86).

Si bien se esperaba que los egresados estudiaran medicina o derecho y participaran en la vida política más que en las actividades productivistas, los colegios nacionales tuvieron un efecto no previsto: “al difundir en sectores relativamente amplios una enseñanza enciclopedista y humanista, promovió la aparición de un grupo que presionaba para que la estructura política del sistema se permeabilizara” (Tedesco, 1986, p.101).

En este contexto, gran parte de los egresados bachilleres y doctores se afiliaban al radicalismo y al socialismo. Se detuvo la fundación de colegios nacionales y se diversificó la escuela secundaria incorporando salidas laborales a través de las escuelas de artes y oficios a las que se accedía con el cuarto

grado de primaria aprobado y de las escuelas normales⁷ para preservar el bachillerato.

Desde una perspectiva sociológica, como claramente lo expresa Graziano (1999), la escuela del siglo XIX era la forma educativa hegemónica en la que, por su masividad, se convirtió en la forma más democrática que permitiría una mayor distribución del conocimiento hasta ese momento en manos de quienes podían pagar por él.

Nace esta escuela con un claro mandato que es asegurar continuidad social transmitiendo la cultura.

Más allá de este mandato, las escuelas argentinas, nacen con una contradicción clara: construir la nacionalidad y el estado a partir de la negación de la cultura nativa y la de los inmigrantes.

Con la llegada al Ministerio de Instrucción Pública de Magnasco (julio de 1901 a enero de 1902), se propone transformar los colegios nacionales en escuelas de tipo práctico, luego del fracaso del proyecto en el Congreso, con Joaquín V. González se propone diferenciar los colegios nacionales comunes de los colegios nacionales “anexos” a la universidades nacionales, formación este última apta para el ingreso a la universidad.

Saavedra Lamas, en 1916, propone una instancia intermedia entre primaria y secundaria, una especie de filtro en la organización de la pirámide educativa.

Los radicales y socialistas frente a estas posturas conservadoras proponían, como expresión de las clases medias y bajas de la sociedad, una democratización de los colegios nacionales, un mayor grado de apertura que los hiciera accesibles a los sectores medios y bajos.

⁷ En estas escuelas predominó el positivismo, el alumnado era femenino y procedente de estratos sociales medios-bajos a los que se les daba un título que no habilitaba para acceder a los títulos superiores.

Yrigoyen llega al poder y actúa en esa línea: derogan la escuela intermedia, mantienen los planes de estudio de los colegios nacionales y crean escuelas de artes y oficios dirigidas a proporcionar una formación más artesanal que técnica o industrial.

Luego de la crisis del modelo agroexportador, en 1930 y el proceso de sustitución de importaciones, con los conservadores en el gobierno, se desarrolla la educación técnica que se intensificará en la década del cuarenta.

El nacionalismo católico, en esta misma época, denuncia el sacrificio de la calidad por la cantidad y proponen políticas para achicar el sistema educativo.

De esta misma época, se plantea la alternativa entre enseñanza estatal controlada por el gobierno nacional y la privada, planteada como enseñanza de orientación católica y, paralelamente, se pone en discusión el laicismo y el neutralismo tradicionales en la escuela argentina desde la organización nacional.

Desde 1930 a 1975, la matrícula de enseñanza media se duplica cada 10 años. La promesa de movilidad social hizo de la institución escuela un espacio percibido con la función específica de enseñar, ya que era el medio para lograr el ascenso social. La escuela daba las herramientas para la inserción y desempeño en el mercado de trabajo y como contrapartida, el sistema permitiría por su natural funcionamiento, mejorar la calidad de vida, es decir el ascenso social. En las décadas del 70 y del 80 se produjo un importante crecimiento de la enseñanza privada, de tipo confesional y escuelas laicas para sectores sociales altos.

La escuela secundaria llega a la década del 90 presentando realidades muy diversas a lo largo de todo el territorio: escuelas secundarias públicas y privadas; nacionales y provinciales; bachilleratos, comerciales, técnicas; en un contexto neoliberal, atravesada por una Reforma Educativa que traspoló un sistema del modelo español a nuestro sistema y que, con claras deficiencias es testigo del fin de siglo.

2.2. El cambio de rol de las escuelas secundarias y la tensión entre educación y contención escolar

En este apartado, haremos hincapié en el cambio de rol de la escuela que se verificó de manera evidente a partir de la profunda crisis social producto de la crisis institucional y económica del año 2001.

Se abordará este aspecto a partir de la premisa de que la equidad social debía ser considerada cada vez más como un factor previo a la educación. Sin niveles básicos de equidad y cohesión social, la educación tiene muy pocas posibilidades de lograr resultados exitosos independientes de las condiciones de vida de los alumnos.

La escuela se constituye entonces, en una institución que intenta contener aspectos de la vida de los alumnos que antes estaban “cubiertos” por la institución familia para coadyuvar a la disminución de la brecha social.

2.1.a) Crisis de 2001

Según Rapoport (2007), lo que se produjo en Argentina y que se constituyó en el detonante de la crisis de 2001 fue una fenomenal fuga de capitales; que se inició en la década del '90, tal como lo repasamos en el capítulo 1 de este trabajo, y cobró un ritmo vertiginoso al inicio de la década de 2000: 120 mil millones de dólares se fugaron en todos esos años, y se verificó, sobre todo, un incremento casi exponencial del endeudamiento externo, que pasó de 45 mil a 170 mil millones de dólares, creando las condiciones de una grave depresión en la economía argentina, que se aceleró por las sucesivas crisis financieras internacionales, la del tequila, la de Rusia y la del Sudeste asiático (producto de ese proceso de globalización y de burbujas financieras) e incluso, también, por la devaluación en Brasil, hasta que vino finalmente la debacle.

Pese a la fragilidad de este esquema, los organismos financieros internacionales, en particular el FMI, desempeñaron un rol fundamental en la instrumentación de las reformas económicas que llevaron a la crisis y, luego,

frente a las dificultades del repago de la deuda, presionando ante el gobierno argentino para que practicase políticas de ajuste.

Se produce la crisis de 2001. Los primeros síntomas se advierten desde los años finales del último gobierno de Menem y se agravan con el gobierno de De la Rúa, que siguió las recetas ortodoxas del FMI, bajando sueldos y jubilaciones, aumentando impuestos a sectores medios, proclamando el déficit cero pero pagando los intereses de la deuda y realizando un ruinoso megacanje de títulos públicos que incrementó notablemente el endeudamiento futuro. Todo lo cual tuvo su desemboque a fines de aquel año, cuando el sistema bancario y financiero basado en la convertibilidad, que tenía por fundamento la presunta dolarización de los depósitos bancarios a través de un tipo de cambio artificial no se sostuvo provocando el colapso del sistema bancario, el «corralito», es decir la bancarización forzosa que impidió al público retirar sus ahorros y llevó al fin de la convertibilidad y del tipo de cambio fijo.

Ya a lo largo de ese año, las organizaciones y movimientos de desocupados se constituyeron en centros aglutinantes de la población y potenciaron un amplísimo movimiento de protesta, que abarcó a obreros activos y trabajadores estatales y docentes, y fue sumando a productores agropecuarios, comerciantes y pequeños industriales, asambleas barriales, grupos de ahorristas, etc. La protesta social se generalizó y se manifestó en el plano político y cultural, también con contenidos de reivindicación de la soberanía nacional frente a la subordinación de toda la política gubernamental a las imposiciones de los organismos financieros internacionales y a su explícita intromisión en la vida política argentina (auditores, misiones, comisiones asesoras de "notables» exfuncionarios de las grandes potencias, viajes de funcionarios argentinos a Washington y otras capitales europeas y planes de «rescate» propuestos por economistas extranjeros con exigencia de resignación de la soberanía del estado argentino en materia financiera).

La explosión social del 19 y 20 de diciembre de 2001, produjo por primera vez la caída de un gobierno, el de la Alianza, que había sucedido a

Menem, sin ninguna intervención militar. La devaluación posterior y el cese del pago de la deuda externa fueron una consecuencia de estos procesos.

Como dice el Aronskind (2011) “La crisis de 2001 quizás haya sido el peor derrumbe social de la historia argentina. No se trató, desde ya, de una mera crisis económica, sino que se puso en juego la posibilidad de la continuidad del Estado nacional como entidad con capacidad de autogobierno.

Hacia fines de aquel año, la disolución de los vínculos políticos, económicos y sociales llegó a un punto tal que no podían garantizarse las condiciones para la supervivencia “normal” de amplias franjas de la población. El colapso del aparato productivo, bancario y de las finanzas públicas fue sólo la expresión económica del derrumbe de toda la sociedad. A diferencia de un cataclismo, no fue un producto de la naturaleza, sino de la acumulación de políticas contrarias a los intereses básicos de la Nación”.

La crisis social causada por la elevada tasa de desempleo y la creciente pobreza generó en todo el país una enorme presión de los sectores sociales más desfavorecidos, en demanda de atención inmediata.

2.1.b) Consecuencias sociales de la crisis de 2001

Las consecuencias de impacto social que serán motivo de análisis son dos: **el empobrecimiento de la población a causa del desempleo y la consecuente inequidad y desintegración social.**

Nos centramos, siguiendo el análisis de Amadeo (s/d), en estos aspectos por la directa implicancia que tiene en el ámbito educativo y porque están relacionados en el fenómeno de la concentración de la pobreza.

En palabras del mencionado autor: “el empobrecimiento de la clase media no solo no es un problema central de la sociedad argentina, sino que además las mismas revelan que la clase media ha conseguido superar lo peor de la crisis y que ahora asistimos a un fenómeno de concentración de la pobreza y exclusión en los sectores más pobres, que compromete gravemente

la posibilidad de cortar la reproducción intergeneracional de la pobreza en tiempos socialmente aceptables, afectando por tanto la cohesión social.

La salida de la crisis, que ha tenido un éxito tan importante cuanto inesperado en la reducción de las tasas de desempleo y pobreza, tarda en superar la desigualdad en Argentina, manteniendo algunos aspectos estructurales de vieja data que limitan las oportunidades de movilidad para los más pobres y aparecen en principio como difíciles de revertir, aun con un crecimiento record como el que muestra la economía para el período 2003-2006”.

Las consecuencias sobre la población más vulnerable, se pueden sintetizar en:

- Devaluación de las aptitudes laborales y pérdida de activos financieros y líquidos. En muchas oportunidades la vuelta al trabajo se dio en condiciones laborales devaluadas o informales.
- Notable y generalizados empobrecimiento de la población de grandes urbes con pérdida sostenida de poder adquisitivo. Con consecuencias en las condiciones de educabilidad y aumento de ambientes violentos en zonas urbanas más pobres.
- Caída de la protección social con la consecuente vulnerabilidad de los grupos familiares.
- De acuerdo a la información disponible sobre la situación diferencial de acceso a la educación de calidad durante los años 90 se evidencia que los sectores de clase media forman parte de aquellos que lograron preservar e incluso acrecentar su dotación de capital humano a lo largo de esa década; lo cual facilitó su reinserción laboral.
- La distribución de los ingresos entre estratos sociales no es equitativa: “seis de cada diez nuevos empleos en los hogares del quintil inferior son informales, mientras que en el quintil más alto todos los empleos adicionales son formales” (Amadeo, s/d).

2.1.c) *¿Qué sucedió luego de la crisis de 2001 en la escuela argentina?*

Según Tedesco (2002), el concepto **educabilidad** “apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad”.

Los sectores más vulnerables y excluidos tienen una imposibilidad de sostener la educabilidad de sus hijos y esto no se debe solo a la carencia de recursos materiales sino también simbólicos provenientes del contexto y del clima de la comunidad en que se hace evidente el mensaje de la escasa valoración de la educación.

Sin embargo, “ante la evidencia de la proliferación de fenómenos de extrema exclusión, marginalidad profunda, o de ruptura de lazos sociales mínimos, surge inevitablemente la pregunta de si los sistemas educativos están en condiciones de desarrollar estrategias acordes a cada uno de ellos, o, por el contrario, podemos sostener que se están conformando configuraciones sociales frente a las cuales no hay pedagogía posible” (Tedesco, 2002).

Cambio de rol de la escuela: educación – contención

En el primer capítulo se desarrolló la crisis producto de la reforma del estado y el consecuente empobrecimiento de la población. Este proceso no solo no se detuvo en el segundo quinquenio de los '90, después de su implantación, sino que se profundizó aún más en los primeros dos años de este siglo, dando lugar al estallido social de diciembre de 2001, como se repasó en los primeros apartados de este capítulo. “Y, pese a ello, los chicos continuaron yendo a la escuela. Una escuela que los absorbió, que los “contuvo” como usualmente se dice –pese a las críticas que tenemos sobre el uso

indiscriminado del término– y que continuó y continúa siendo el único anclaje en un mundo claramente hostil” (Feijóo, 2004, s/d).

A raíz del panorama que describimos, fueron evidentes los desplazamientos o sustituciones de funciones entre las instituciones familia – escuela.

- Primer desplazamiento: la escuela asiste y contiene en lugar de enseñar.

Producto del proceso que venimos estudiando, durante el gobierno de facto de 1976 como durante la vuelta a la democracia y los gobiernos menemistas, el sistema escolar argentino fue, cada vez más, asumiendo roles que se profundizaron con la gran crisis financiera y social de 2001.

La generalización en este sentido, debe considerarse como una forma de exposición del tema. Es seguro que no abarca a la realidad de todas las escuelas de nuestro país, pero sin lugar a dudas, visto con una “mirada panorámica”, el sistema escolar de Argentina, comenzó a despegarse cada vez más del currículum mínimo obligatorio, de mecanismos para el ascenso de la población y de generar calificación para el mundo del trabajo. En una parte considerable de las escuelas públicas, el proceso enseñanza- aprendizaje ha salido del centro de la escena y han sufrido el abandono progresivo de la responsabilidad educativa del estado.

La institución que otrora se ocupara de compensar las desigualdades, debe contener en el sistema a sus alumnos, en un contexto de dificultad para hacerle frente desde lo financiero, sobre todo desde fines de la década del 70 cuando comienza a darse el traspaso de las escuelas a las órbitas provinciales.

La crisis de 2001 tuvo consecuencias de un impacto social innegable, acelerando los procesos que se venían sucediendo e incrementando los valores de indicadores de ese deterioro: violencia, drogadicción, delincuencia, niños y adolescentes que concurren armados a la escuela, docentes golpeados

o amenazados, recurrencia de casos de embarazo precoz, son algunas cuestiones, entre otras, a las cuales las escuelas deben hacer frente como asuntos propios de la vida escolar. La dimensión ética de la enseñanza es sustituida así por la contención del deterioro social.

La consecuencia inmediata de este desplazamiento de la función escolar es, sin duda alguna, el descenso indudable de la calidad educativa, provocando a su vez, la negación del conocimiento a amplias capas de la población ya que deja de ser la razón de ser de la escuela la transmisión de saberes.

En el documento de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) “Argentina: Efectos Sociosanitarios de la crisis, 2001-2003”, se detalla como diagnóstico inmediato de los efectos de la crisis de 2001, entre otros:

- La existencia de casi 21 millones de pobres en el país y entre ellos casi 10 millones de indigentes.
- La situación de pobreza en que vivían 9 millones de niños y adolescentes, agravada por el hecho de que en el Gran Buenos Aires 7 de cada 10 de ellos nacen y viven en hogares pobres y que 4 de esos 7 sobreviven en la indigencia, pero en el cinturón (o “cordón”) más pobre de ese conurbano bonaerense 8 son pobres y casi 5 viven en la pobreza extrema (indigencia).
- La comprobación de que 16% de los jóvenes de 15 a 24 años no estudia ni trabaja.
- Tres de cuatro hogares pobres no tienen ningún trabajador con cobertura social.
- Solo 33% de los jefes y jefas de familia de hogares pobres han cursado algún tramo de educación secundaria.

- Aunque casi 75 % de los jóvenes de hogares pobres cursaron o cursan estudios secundarios, las expectativas de su futuro laboral son inciertas.

Se han seleccionado estos datos, entre otros que cita el mencionado informe por considerar que son contundentes a la hora de poder describir la situación a la que debieron hacer frente las escuelas.

La caída de los ingresos familiares hizo que una cantidad muy numerosa de personas saliera a buscar un segundo empleo con la intención de mejorar su ingreso o, en muchos casos, de compensar el vacío causado por la desocupación del jefe de hogar (proporción que pasó de 27% en 1991 a 35% del total de los desocupados en el año 2000).

La urgencia de compensar ese descenso evidente en los ingresos, conllevó la ausencia por períodos mucho más prolongados en el ámbito familiar. La problemática de los alumnos en la escuela no debe despegarse de la crisis que sufrió la institución familia.

Un aspecto de asociación directa de este fenómeno con el aprendizaje es el déficit nutricional vinculado por un lado con la ausencia de padres en el hogar ocupados de brindar una alimentación adecuada y, por el otro, a la falta de recursos para hacer frente a esa necesidad básica que se convierte en insatisfecha.

De aquí proviene el segundo desplazamiento que se desarrolla a continuación.

- Segundo desplazamiento: La escuela alimenta en vez de enseñar.

La frase “en el granero del mundo hay hambre” fue repetida hasta el hartazgo en ese momento, por los medios de comunicación masivos y estadísticas dan cuenta de este hecho.

El Centro de Estudios Sobre Nutrición Infantil (CESNI) estimó que la desnutrición afectaba en la Argentina a más de 20% de los niños, con tasas aún más graves en el norte del país.

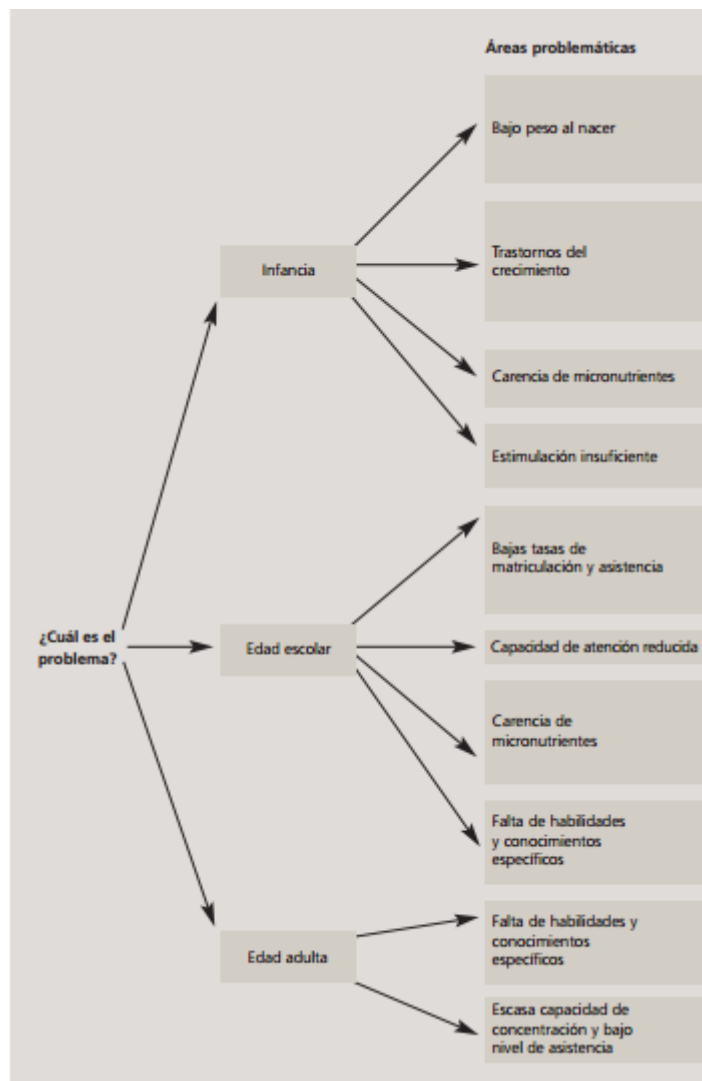
Sin llegar a extremos de desnutrición, las escuelas han debido asumir también el rol de compensar las carencias en este sentido.

Es sabido con el avance del estudio de la relación entre el aprendizaje y la nutrición que “el hambre mantiene alejados a los niños de la escuela y limita su capacidad de concentración una vez escolarizados. Durante la edad escolar (de 5 a 17 años), el hambre impide a los niños aprovechar al máximo las oportunidades de aprender y desarrollar su mente. Muchos no van a la escuela, ya que sus padres los necesitan en casa para ayudarles a producir alimentos o a ganar dinero para comprarlos. Incluso cuando los niños consiguen ir a la escuela, no pueden concentrarse en las clases si tienen hambre”⁸.

Por otro lado, el documento advierte que es importante cortar con el círculo del hambre, ya que quienes padecen hambre no pueden aprovechar las oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, transmiten el hambre a la generación siguiente.

En el cuadro que sigue se pueden observar las consecuencias de esta situación en las diferentes etapas del desarrollo del ser humano.

⁸ Programa Mundial de Alimentos de la Organización de Naciones Unidas. Documento: Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006: El hambre y el aprendizaje.



Árbol conceptual: identificación de las intervenciones más apropiadas con respecto al hambre y el aprendizaje (fragmento)⁹

En muchas instituciones, los docentes junto con la Cooperadora debieron asumir la tarea de alimentar a sus alumnos con el fin de combatir esta grave problemática.

En síntesis, la escuela se ha visto en la encrucijada de asumir o no un nuevo rol: el de contener a los alumnos, supliendo en innumerables

⁹ Programa Mundial de Alimentos de la Organización de Naciones Unidas. Documento: Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006: El hambre y el aprendizaje.

oportunidades aquellas obligaciones que debieran ser asumidas por las familias.

Visto desde la óptica de los docentes y equipos directivos, estos han tenido que sustituir algunas funciones de la familia en condiciones lejanas a las óptimas, debido a que como ciudadanos, sujetos o profesionales, ellos mismos se encontraban atravesado también este mismo proceso que se describe. Siendo imposible la tarea de enseñanza en contextos en los que las necesidades básicas estaban insatisfechas, no fue una decisión si no un imperativo.

2.2.) Violencia y vandalismo

2.2.a) Definiciones de violencia, violencia social y violencia en las escuelas.

Parfraseando a Isla (2014), nos enfrentamos con una dificultad al intentar definir violencia. Podemos comenzar diciendo que existen distintas formas de violencia: doméstica, de género, o de generación. Estas formas incluyen todo lo que comúnmente se denomina maltrato.

Otro gran rubro estaría constituido por las llamadas violencias sociales y/o políticas. Un ejemplo son los estudiantes secundarios que toman las escuelas por una serie de reivindicaciones muy concretas e históricas; algunos de ellos salen, luchan con la policía, hay represión policial, etc.

Por otro lado, también se puede pensar la definición de la violencia en relación con lo legal y lo ilegal. Por ejemplo, todo lo que es violación al Código Penal implicaría formas de violencia. En este caso, estaríamos haciendo ajustes a la definición al caracterizar como formas violentas las trasgresiones de normas, de leyes. De hecho, hay visiones académicas que sostienen que una violación del Código Penal es violencia.

Un antropólogo inglés, Riches (1986), que trata de encontrar el puente entre diferentes culturas, define a la violencia como “un daño físico no aceptado o resistido” y piensa que con esta definición abarca distintas formas de violencia, hasta tener alcance universal.

Esto ha sido debatido en muchas instancias académicas y se llegó al cuestionamiento acerca de que no incluye el ‘daño psíquico’. Consideramos que hay algunas culturas en las que explícitamente el insulto es muchísimo más grave, muchísimo más fuerte que los golpes. Y este tipo de valoraciones culturales deben ser tenidas en cuenta.

Sin pretender una definición absoluta, “la violencia, podría considerarse a todo acto a través del cual se avanza de manera destructiva sobre la subjetividad del otro e implica, siempre, una coacción, esto es una aplicación unilateral de fuerza contraria a la voluntad (así sea potencial) o a los intereses de quien las sufre. La violencia como acto se puede imponer desde un lugar jerárquico instituido a nivel social o puede ser un acto entre pares. Aún así, ambos casos implican una relación coactiva, sostenida en aspectos diferentes de la vulnerabilidad de los sujetos implicados. Se puede imponer desde un lugar asimétrico instituido a nivel social o puede ser un acto entre pares. Aun así, ambos casos implican una relación de poder, sostenida en aspectos diferentes de la vulnerabilidad de los sujetos implicados” (Rodríguez Ortega, 2002, s/d).

En el marco de este trabajo, al referirnos a violencia, hacemos alusión a la violencia social y dentro de este tipo a la **violencia en las escuelas**.

Es necesario, a su vez, diferenciar a la violencia en las escuelas de la **violencia escolar**.

Violencia escolar refiere a mecanismos institucionales que se constituyen en prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social; en otros términos, es la que se produce en el marco de vínculos propios por

parte de los actores, de los roles que allí tienen, padres, alumnos, docentes, directivos.

Violencia en la escuela refiere a hechos que sólo tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta¹⁰.

Para cerrar este apartado, a manera de síntesis y desde un enfoque sistémico, podemos decir y sin caer en reduccionismos, que en la escuela se estarían reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos los alumnos y de la sociedad en general.

2.2.b) Vandalismo

El concepto de vandalismo generalmente va asociado al de fenómeno urbano, de tal forma que se define como “la agresión, generalmente en grupo, de carácter urbano con el fin de producir de forma voluntaria y gratuita daños materiales” (Castro Santander, 2007, p. 58).

A los fines de este trabajo, acotaremos el término para aquellos **actos de violencia que ejerce un grupo de alumnos sobre los bienes de la escuela secundaria.**

De las definiciones que se expusieron se considera al vandalismo como una forma de violencia en la escuela que afecta a los bienes de la misma. Si bien los actos de vandalismo pueden perpetrarse por personas externas a la

¹⁰ Ambas definiciones – violencia escolar y violencia en las escuelas- se han tomado del Informe del Ministerio de Educación en conjunto con la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, “Violencia en las Escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos” del año 2010, pág. 4.

institución, se acota el concepto al vandalismo por parte de alumnos de la institución escolar.

Esos actos de violencia, se proyectan sobre las instalaciones y tiene como característica fundamental, la comisión de estos hechos sin testigos.

Se pueden distinguir varios tipos atendiendo a las motivaciones o impulsos que lo generan. Para Castro Santander (2007, p. 59), existen seis tipos de vandalismo: adquisitivo, táctico, ideológico, vengativo, lúdico y perverso.

- Vandalismo adquisitivo: la agresión material se produce, sin ningún tipo de miramientos, con el objetivo de apoderarse de bienes que se le antojan al alumno. En ocasiones este tipo de acción va acompañada de robo con violencia o el destrozo de aulas, oficinas y mobiliario.
- Vandalismo táctico: En este caso, el alumno pretende llamar la atención sobre una situación concreta para provocar una reacción enfocada a esa situación. Es el caso de algunas pintadas o grafittis mencionando a directivos o docentes.
- Vandalismo ideológico: Es llevado a cabo para atraer la atención en torno a determinadas acciones que el autor considera nocivas. El vandalismo se traduce en forma de lemas sobre las paredes de edificio.
- Vandalismo vengativo: En este tipo de vandalismo el bien agredido se convierte en un símbolo que representa las venganzas dirigidas de manera intencionada hacia una o un grupo de personas.
- Vandalismo lúdico: Esta forma de vandalismo se presenta a modo de competición o juego. Supone un modo de distracción.

- **Vandalismo perverso:** Surge de una actitud nihilista del individuo y no tanto fruto de una frustración. Atacan indiscriminadamente los bienes que encuentran a su paso.

El origen de los actos de vandalismo en las escuelas puede encontrarse en variables contextuales como las que se revisaron en los apartados anteriores (ejemplo: crisis económica, crisis de la institución familia, etc.), como en causas intrainstitucionales como la falta de pertenencia de los alumnos con respecto a la institución.

Se considera que cualquiera sea la forma de vandalismo concretada sobre la institución, deben identificarse los motivos para elaborar estrategias de enfrentamiento no solo con planes de controles y vigilancia sino de profunda autoevaluación institucional.

En este trabajo se propone mejorar los canales disponibles en los espacios de participación intrainstitucional e interinstitucional del ámbito escolar, entendiendo que podría constituirse en una práctica que aplaque los detonantes de los episodios de violencia y vandalismo en las escuelas. Esta propuesta será motivo de análisis en el capítulo siguiente.

2.2.c) Vandalismo, pertenencia e identidad

A los efectos de este trabajo, consideramos a los hechos vandálicos, sucesos llevados adelante por grupos.

Sabemos que un grupo social está formado por un conjunto de personas que tienen ciertas características:

- **Interacción recíproca:** es preciso que sus miembros mantengan entre sí relaciones regulares que se ajusten a pautas normadas y que tengan una duración suficiente como para que tales

pautas cristalicen en una estructura interna de status y roles, es decir, en distintas posiciones y papeles de los individuos dentro del grupo.

- Existencia de objetivos, valores y actividades compartidas: los individuos, comparten un conjunto de objetivos, valores y creencias comunes. La cohesión del grupo depende del grado de aceptación de estos objetivos y valores que, con frecuencia, cristaliza en una simbología y rituales cuya función suele ser reforzar la conciencia de grupo y afirmar la vigencia de los valores y actitudes compartidas; en definitiva, reforzar la unidad e identidad del grupo.

- Estabilidad y duración relativa: esto distingue al grupo de una mera reunión accidental de personas. No obstante, la duración en el tiempo es un criterio relativo que depende enteramente del tipo de grupo de que se trate.

- Conciencia de grupo: la existencia del grupo exige que sus miembros se identifiquen a sí mismo como tales. Es necesario que entre sus miembros exista una conciencia particular de grupo, de modo que, en virtud de ella, se vean a sí mismos formando una unidad discernible. Sus componentes se ven a sí mismos como un nosotros perfectamente diferenciados de los otros. Más aún, como ocurre con el nacimiento de la conciencia de sí mismo (que analizábamos a propósito del proceso de socialización), la conciencia del propio grupo se forma a partir de la oposición del “nosotros” frente al “ellos”, y de las relaciones (de dependencia complementaria o de oposición) que se supone que el grupo propio debe mantener con los demás.

- Reconocimiento como tal: diríamos que esta característica es la complementaria a la de conciencia del grupo; aquí no se trata de asumir desde dentro del grupo un “nosotros”, sino que desde fuera sea el resto de la sociedad, o al menos el entorno más cercano, el que reconozca un “ustedes”. La identidad de los grupos sociales nace de la interrelación entre la conciencia de grupo y el reconocimiento exterior.

Vemos entonces que pertenecer a un grupo está fuertemente relacionado con la identidad personal y en relación al tema que estamos analizando debemos tener presente que “el adolescente es fundamentalmente alguien en busca de su identidad” (Erikson en Obiols, 1995, p.52).

Sin profundizar en los aspectos psicológicos que escapan a los fines de esta investigación, podemos esbozar que, durante esta etapa de la vida, los adolescentes, tienen como rasgo un grado de pasión excesivo, tratando de buscar polémica para diferenciarse, y la expresan donde más se nota de la sociedad, en el campo de las representaciones públicas de la identidad: la moda, el estilo y lo material.

Ese querer diferenciarse requiere la seguridad de un espacio colectivo cohesionado y homogéneo que les dé la contención para atravesar este proceso diferenciador.

Por otro lado, ciertos grupos tienen incorporado el sentimiento de *anomia*, que sintetizaremos como una negación a las normas. Dicho sentimiento lo expresan mediante manifestaciones de desorden que reflejan crisis de valores.

En grupos anómicos puede darse, a su vez, otra característica que es el *gamberrismo*, que definimos como un tipo de actuación social de destrucción de objetos pertenecientes a lo público.

Una sociedad, como la actual, que rinde culto al consumo o al objeto, sumado a un contexto de falta de contención familiar producto de la crisis económica y social que se atraviesa y a los desplazamientos que ha sufrido la escuela en cuanto a sus funciones, entendemos, son causas directas de los hechos de vandalismo que padecen las instituciones escolares.

Sumado a lo anterior, la inestabilidad y contradicción que caracteriza al adolescente provoca que sea muy propenso a ser influenciado por los aspectos más negativos de la sociedad y tomarlos como propios.

Si bien en el próximo capítulo expondremos algunos datos obtenidos de entrevistas a directores, podemos adelantar que, en relación a esta temática, en conversaciones informales han manifestado que los hechos de vandalismo en las escuelas que gestionan, han sido llevados adelante por alumnos que no tienen pertenencia a la institución ni al barrio donde se encuentra emplazada, por lo general a causa de ser alumnos que han repetido sus estudios e ingresan a una institución que desconocen y de la que no se sienten parte. Por otro lado, al ser consultados acerca del origen de esos hechos, en 6 casos de los 8 identificaron a los agresores como alumnos o ex alumnos de la institución escolar; y entre los motivos de los episodios de vandalismo, manifestaron de manera unánime que los móviles son múltiples, pudiendo identificar como alguna de las causas la naturalización de la violencia (5 de 8 entrevistados) y la falta de pertenencia (7 de 8 entrevistados).

En este trabajo, se propone que una posible forma de disminuir los hechos de vandalismo sería mejorar los mecanismos de participación escolar, tema que se desarrollará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

Los canales de participación en el ámbito educativo: Cooperadoras y Centros de Estudiantes.

El Rol del Consejo Escolar como articulador

*"Lo concreto es que los hechos de violencia que se registran a diario, no deben ser tapados ni ocultados, deben ser sacados a la luz. El problema de la violencia es de todos, por lo tanto debe ser abordada por una gestión en red donde todos los actores estén presentes"*¹¹

En este capítulo se abordará la propuesta que motiva esta investigación: intentar disminuir los actos de vandalismo que sufren las escuelas, como se ha desarrollado en el capítulo 2, a partir del fortalecimiento de mecanismos de participación.

En Argentina no hay una sola escuela. Pueden ser: públicas o privadas; bachillerato, técnica, grandes y chicas; con muchos o pocos recursos.

La escuela a la que nos referimos tiene las siguientes características: pocos recursos pero cooperadora con una cuota modesta; centro de estudiantes con distintos niveles de consolidación, emplazada en la ciudad de La Plata y con sucesivos hechos vandálicos en sus instalaciones¹².

¹¹ Palabras de Raúl, un profesor de educación física que hace 25 años trabaja en la docencia. Diario Fuente: Diario Ecos de Necochea. Versión Digital: <http://www.ecosdiariosweb.com.ar/mirada-urbana/2014/11/16/contencion-ante-violencia-escuela-32607.html>

¹² Para completar este capítulo de carácter propositivo, se trabajó en la recolección de testimonios a partir de entrevistas con directivos de 8 establecimientos de la ciudad de La Plata, que han denunciado hechos de vandalismo en los últimos años desde 2010 a la fecha, de manera reiterada. Los resultados serán comentados en cada apartado que compone este capítulo. (Ver más información en el Anexo "Metodología")

3.1. Participación escolar. Cooperadoras y Centros de Estudiantes como canales de participación y conformadores del sentido de pertenencia de la comunidad educativa en relación a la institución

El concepto de participación fue concebido por diferentes autores y en diferentes épocas bajo distintas denominaciones: social, ciudadana, popular, comunitaria, política, etc.; para su discusión retomaremos las diferencias que identifica Cunill Grau (1991). La participación ciudadana comprende un tipo de práctica social que supone una interacción expresa entre el Estado y actores de la sociedad civil, a partir de los cuales estos últimos penetran en el Estado. Mientras que la participación social refiere a fenómenos de agrupamiento de individuos para la defensa de los intereses sociales, pero partiendo de que estos no se relacionan con el Estado, sino con otras organizaciones sociales.

Los procesos de participación requieren de ciertas condiciones para poder desarrollarse. Al respecto, Pírez (2000) reconoce condiciones sociales y político-institucionales sin las cuales la participación no puede concebirse como un proceso de participación "real". Estas condiciones consideramos que contribuyen al análisis de viabilidad y que, posteriormente, pueden tomarse en cuenta para la evaluación de las políticas participativas, ellos son: información, institucionalidad y legalidad, voluntad política e incorporación heterogénea de actores.

Para la CEPAL (1985) la participación implica intervenir en el curso de una actividad pública, no asistir al resultado acabado de algo para lo cual no se contribuyó en absoluto y supone un sentimiento de pertenencia. Sánchez Santa-Bárbara y García Martínez (2001) identifican algunas variables que pueden motivar la participación y entre ellas menciona la necesidad de afiliación, que lleva a las personas con interés comunes a la interacción con otras, a formar grupos, donde se genera sentido de pertenencia.

Sirvent (1999) también afirma que la participación es un derecho, cuyo ejercicio incide en el crecimiento individual y social, en el desarrollo de las personas y, a la vez, en su capacidad de “hacer cultura” transformando las formas de convivencia y de relación social. De esta forma, la participación supone la satisfacción de necesidades como la valoración de sí mismos y del grupo de pertenencia, la construcción de una identidad individual y social y la aspiración a ocupar un lugar protagónico en el desarrollo de las sociedades.

La participación a la que hacemos referencia con fines analíticos en este trabajo refiere a la intervención de los actores involucrados en la institución escolar.

En Educación, la participación, precisa de la colaboración de actores sociales: los padres de familia y representantes de sus asociaciones, los maestros y representantes de su organización sindical, los directivos escolares, los alumnos y ex alumnos; así como los demás miembros de la comunidad interesados en trabajar con el fin común del mejoramiento del centro escolar. Implica un involucramiento en la planificación, el seguimiento y valoración de las acciones educativas a fin de optimizar la calidad del servicio prestado.

Como hemos visto en el capítulo anterior la pertenencia a grupos es un elemento característico de la etapa de la adolescencia.

Frente al fenómeno del vandalismo que hemos desarrollado, se propone mejorar los mecanismos de participación escolar en dos sentidos:

- Participación de los alumnos, a través de los centros de estudiantes.
- Participación de las familias, mediante las cooperadoras escolares.

Participar podría propiciar el desarrollo del sentido de pertenencia y al “sentirse parte de” alumnos y familia, se podría avanzar hacia la solución de los hechos vandálicos, partiendo de una modificación de posición sobre los bienes de la escuela que dejan de “ser de otro” para “ser propios”. Este cambio de postura frente a los bienes de la escuela, podría conllevar la disminución de

hechos de destrucción o deterioro de los bienes de las instituciones escolares por parte de los alumnos de colegios secundarios.

La apertura de canales de participación o el mejoramiento en el funcionamiento de los mismos, es la propuesta que se sostiene en este trabajo. Consolidar mecanismos de participación podrían permitir referenciar a estos espacios como lugares naturales para presentar las demandas y, desde allí, obtener las respuestas. Muchas veces, los hechos vandálicos se encuentran asociados a “llamados de atención” acerca de demandas insatisfechas o la sensación de inexistencia de otros medios de expresión.

Las familias, por otro lado, al integrar las cooperadoras escolares podrían cumplir otro rol en la escuela. Participar abre espacios de diálogo y esta conducta, a la vez que legitima al diálogo como mecanismo de resolución de conflictos y exposición e intercambio de ideas, estando así las familias en contacto más directo con la institución escolar a la que, de otro modo, tal vez no concurrirían.

Este intercambio familia- escuela es fundamental para lograr el compromiso de los actores, requisito indispensable para que pueda alcanzarse el objetivo que se propone en esta investigación que es lograr disminuir los casos de vandalismo a partir de la mayor participación en las escuelas.

3.1.a) Participación de los alumnos en la institución escolar: Los Centros de Estudiantes en la Escuela Secundaria

Como lo expresa Puiggrós en el texto del proyecto de Ley de regulación de Centros de Estudiantes para la Provincia de Buenos Aires: “La historia de nuestro país es rica en cuanto al rol del movimiento estudiantil en tiempos de transformación. Son múltiples los ejemplos en los cuales las organizaciones estudiantiles han sido, junto a otros sectores de la sociedad, como los trabajadores, quienes impulsaron y defendieron el derecho a la educación y del resto de los derechos sociales.

Durante la última dictadura militar, los jóvenes fueron uno de los sectores más castigados por el terrorismo de Estado. El objetivo estaba claro, erradicar la participación y compromiso de los jóvenes con la política y con los destinos de la Patria, dejando paso al desinterés en la política como principal herramienta de transformación social.

Una de las peores consecuencias del neoliberalismo fue que el grueso de jóvenes se mantuviese al margen de la participación política”¹³.

Por otro lado, Manzano (2011, p. 48) agrega que, “con el despuntar de la última década del siglo XX, la combinación de una crisis económica mayúscula con una percepción nihilista sobre las posibilidades de transformación social mediante la acción política parecían dominar la cultura pública argentina, con el correr de esa década, la sedimentación de esas percepciones, llevaron a algunos intelectuales a hablar de “rechazo de la política”, o “falta de participación” que, si bien, alcanzaría a vastos segmentos de la población, encarnaría en las generaciones jóvenes. Mirando desde la perspectiva ventajosa del tiempo transcurrido, esos veredictos eran, como mínimo, apresurados” ya que post crisis de 2001 la demanda de participación política por parte de los jóvenes en instancias territoriales y estudiantiles es cada vez mayor.

A los fines de este trabajo, consideramos este cambio de postura por parte de los jóvenes como una oportunidad en la que ese deseo de participar, sumado a un empoderamiento mayor del Centro de Estudiantes dentro del ámbito escolar, permita relajar la tensión que provoca la violencia institucional escolar evidenciada en hechos de vandalismo.

Sostenemos que el alumno que siente pertenencia a ese Centro de Estudiantes de su escuela, del que forma parte activamente, donde se lo escucha y del que recibe respuesta, no tenderá a buscar la destrucción ni deterioro de ese lugar del que forma parte. El alumno debe primero sentir

¹³ http://www.adrianapuiggros.com.ar/ver_proyectos.php?id=2101

propia a la escuela. Ese podría ser el punto de partida para que se pueda disminuir el fenómeno del vandalismo.

Sabemos que los Centros de Estudiantes nacen de un claro espíritu democrático, sus representantes son elegidos por medio del voto directo de los estudiantes y receptan todos los principios del sistema republicano de gobierno. A su vez, fomentan el debate de ideas, la participación, el respeto entre estudiantes y la convivencia, transmitiéndose un mayor compromiso con la realidad y entorno social del que forman parte. Al mismo tiempo, cumplen la función de ser los órganos legítimos de representación de los estudiantes, en consecuencia, asumen su representación gremial y la defensa de sus derechos sobre todo los de manifestarse y a ser escuchados.

Podrían surgir entonces nuevas formas de ser y de hacer producto de esa militancia; la creación de una nueva identidad, en la que los jóvenes a la vez que internalizan el ejercicio de la política y de la democracia, de manera progresiva y sostenida incrementan su compromiso con la institución a la que pertenecen.

Por otro lado, cabe destacar el aporte de autores como Larrondo (2013) quienes en el debate acerca de la participación en las escuelas, no consideran que por la mera existencia de un centro de estudiantes esté instalada la idea de “lo político”, es decir, deberá trabajarse en la educación en esta forma de participación.

Un relevamiento estadístico producido por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, realizado en 2009, describe que de 3036 escuelas secundarias públicas, se recabaron datos de 1397 casos, que respondieron positivamente sobre diferentes modos de participación (Larrondo, 2013).

Consideramos una explicación de este elevado porcentaje de mecanismos de participación en las escuelas, la existencia de normativa específica como la resolución 4900/05 de la Dirección General de Cultura y Educación, que establece la necesidad y cierta obligatoriedad de que las escuelas cuenten con Centros de Estudiantes (Larrondo 2013, p. 51-52).

Otros autores coinciden en esta apreciación: “Como resultado de la sanción de las leyes que regulan los órganos de participación del alumnado, y según un informe de la Dirección General de Cultura y Educación, en la provincia de Buenos Aires, en el año 2007, había 57 centros de Estudiantes, luego de la sanción de la Ley de Educación, para 2010, se registraban 1070” (Martín et al., 2015, pág. 348).

De las entrevistas realizadas a directivos, en los 8 establecimientos consultados existen mecanismos de participación de estudiantes con distintos niveles de consolidación: 4 de los 8 tienen conformado un centro de estudiantes en funcionamiento, 2 trabajan la participación a través de delegados que llevan las demandas a los directivos y 2 tienen centro de estudiantes de reciente formación.

En todos los casos, el Consejo Escolar, es considerado por parte de los directivos como una institución que podría intervenir en esos espacios con los alumnos para realizar capacitaciones acerca de la importancia de mecanismos democráticos de participación y acciones donde el compromiso de sostenerla esté implicado¹⁴.

Otra consideración que resalta el trabajo de campo es la importancia de sensibilizar acerca de la importancia de formar parte activamente de la comunidad educativa podría contribuir a desarrollar un mayor sentido de pertenencia. Los directivos en este sentido, manifestaron unánimemente que incrementar el compromiso y sentido de pertenencia es condición fundamental para la reducción de los hechos de vandalismo.

¹⁴ Un ejemplo en este sentido es el convenio recientemente firmado entre el Consejo Escolar de La Plata y la Escuela Técnica N° 3, para que los alumnos realicen prácticas profesionalizantes reparando bombas de agua de su escuela y de otras que necesiten ese servicio, la participación de los alumnos en esta propuesta se realizó a través de los Centros de Estudiantes. Además de obtener un aprendizaje significativo, se trabajó el tema de la solidaridad y el cuidado de los bienes materiales de las instituciones escolares. Más información: <http://www.consejoescolarlp.org/#!blank-10/nh443>

3.1.a.2) Normativa que regula el funcionamiento de Centros de Estudiantes

Existe normativa nacional y provincial que regula a los Centros de Estudiantes a la vez que define sus fines y líneas de acción y que, como hemos detallado más arriba, han impactado directamente en el número de instituciones que han incorporado mecanismos de participación a través de la conformación de centros de estudiantes en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

- Ley de Educación Nacional 26206

Art. 126 que regula los derechos de los estudiantes/as y dispone:

Los estudiantes/as tienen derecho a: inciso b) ser respetados en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática, inciso h) integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias, para participar en el funcionamiento de las Instituciones Educativas, con responsabilidades progresivamente mayores a medida que avanzan en los niveles del sistema e, inciso i) participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.

- Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26877

Art. 6º Los centros de estudiantes tendrán como principios generales:

a) Fomentar la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos;

b) Afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes;

c) Defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles;

d) Contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas al derecho de aprender y al reconocimiento de la educación como bien público y derecho social;

e) Colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad;

f) Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima institucional democrático que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas; g) Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa;

h) Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados;

i) Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados.

- Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Sin hablar expresamente del Centro de Estudiantes en varios artículos refiere al tema, en el artículo 19 regula el “Derecho a la Libertad”, establece que:

Art 19. "Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la libertad. Este derecho comprende:

b) Expresar su opinión en los ámbitos de su vida cotidiana, especialmente en la familia, la comunidad y la escuela;

Por otro lado, el art. 23 establece el derecho de "libre asociación":

Art. 23: Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho de asociarse libremente con otras personas, con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos, laborales o de cualquier otra índole, siempre que sean de carácter lícito y de conformidad a la legislación vigente. Este derecho comprende, especialmente, el derecho a:

- a) Formar parte de asociaciones, inclusive de sus órganos directivos;
- b) Promover y constituir asociaciones conformadas exclusivamente por niñas, niños, adolescentes o ambos, de conformidad con la ley.

Por último, el artículo 24 establece el "derecho a opinar y a ser oído":

Art. 24: Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:

- a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés;
- b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo.

Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

- Ley de la Provincia de Buenos Aires sobre los Centros de Estudiantes N° 14581

Mediante la Ley 14581 -y en consonancia con lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26206- la Provincia de Buenos Aires garantiza y promueve la creación de los organismos de representación estudiantil bajo la forma de Centros de Estudiantes en cada una de las instituciones educativas de nivel medio y de nivel superior, ya sean de gestión estatal, de gestión privada.

Transcribimos a los fines de este trabajo el artículo que define el órgano y los fines.

Art. 3º: El Centro de Estudiantes es el órgano de participación, discusión y organización de los estudiantes de un mismo establecimiento educativo para la defensa y protección de sus derechos. Habrá un único Centro de Estudiantes por escuela.

Tienen por fin los Centros de Estudiantes:

1) Fines:

- a) Defender y asegurar el pleno ejercicio de los derechos estudiantiles.
- b) Participar de posibles soluciones alternativas a problemáticas estudiantiles que se generen.
- c) Fomentar el debate la participación y el espíritu crítico.
- d) Velar la tarea académica y administrativa de las instituciones educativas.
- e) Representar equitativamente a los estudiantes de la institución educativa.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en cuestiones artísticas, deportivas, recreativas y sociales.
- g) Contribuir al desarrollo de una cultura política pluralista en la búsqueda de consensos y la armonización de las diferencias a través de la discusión y deliberación.
- h) Contribuir al desarrollo de la capacidad de elección y decisión en un marco de libertad y responsabilidad.
- i) Propiciar la internalización de los valores democráticos como sistema de gobierno, garantizando la pluralidad de ideas, la defensa del sistema democrático participativo y la defensa de los derechos humanos.
- j) Respetar la equidad de género de cada establecimiento educativo en la conformación de las listas.

- Resolución de la Dirección de Educación y Cultura N° 4900/05 – Anexo 1 Modelo de Estatuto para Centro de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.

Art. 2º: Serán objetivos de los Centros de Estudiantes:

a. Representar equitativamente a los alumnos de la institución estudiantil, saciando sus necesidades e inquietudes.

b. Fomentar la participación de los alumnos en cuestiones que sean de su preocupación, realizando actividades de carácter culturales, artísticas, recreativas, de esparcimiento, deportivas y sociales en pos de la consecución de los ideales de igualdad, solidaridad, lealtad, libertad, democracia, justicia y no discriminación.

c. Contribuir al desarrollo de una cultura pluralista donde el debate de las cuestiones de interés público estén directamente relacionadas con la búsqueda de consenso y la armonización de las diferencias a través de la deliberación.

d. Apelar a la responsabilidad de los alumnos y a sus capacidades para darse sus propias formas de representación, perfeccionando su capacidad de elegir, optar, decidir libre y responsablemente, permitiendo de este modo su participación, posibilitando el aporte de las expresiones individuales.

e. Comprometer al conjunto de la comunidad educativa en la discusión de los temas que le conciernen y de aquellos que hacen a la sociedad en su conjunto, fortaleciendo la armonía e integración de todos los componentes de la unidad educativa (alumnos, profesores, directivos, etc.)

f. Fomentar el intercambio de ideas con otras instituciones educativas y dentro de los ámbitos de representación regionales y provinciales.

El recorrido de la normativa tanto nacional como provincial, permite verificar que se atribuye al Centro de Estudiantes la función de ser el espacio dentro del ámbito escolar, donde los niños, niñas y adolescentes en su rol de alumnos pueden manifestarse.

Al momento de consultar a los directivos entrevistados acerca del nivel de participación de los alumnos a través de los centros de estudiantes, consolidados o en formación, manifestaron de 8 realidades institucionales que se verifica mucha participación en 3 casos y escasa participación en el resto.

En los casos de escasa participación se considera que el aporte en la gestión es nulo pero que podría revertirse esa tendencia si se produce un apoyo desde el Consejo Escolar para asesorar en lo atinente a los pasos a seguir para la creación de Centros de Estudiantes.

3.1.b) Participación de las familias en la institución escolar: Las Cooperadoras Escolares

Producto de la crisis de 2001 y la crisis de la institución familiar, como ya hemos analizado en el Capítulo 2 de este Trabajo, la familia modificó su estructura, a la vez que algunas de sus funciones naturales se desplazaron a la escuela.

Lo desarrollado en el punto anterior acerca de la importancia de la participación por parte de los alumnos en el ámbito escolar como mecanismo tendiente a disminuir episodios de vandalismo, requiere de otro aspecto relacionado para el fortalecimiento de la vinculación del alumno con la escuela: la participación de los padres y de la familia.

El trabajo en conjunto con las familias en este sentido es fundamental: al acompañar el proceso escolar del alumno y recuperar la función de tutor natural de los niños y adolescentes, se podría recuperar y afianzar el vínculo familiar con repercusión en numerosos aspectos del niño y joven: aprendizaje, desarrollo de su autoestima, sentimiento de contención, etc.

Por otro lado, la familia que vuelve a la escuela podría comprender el rol de los actores es decir, a la gestión y a los docentes, creando vínculos de solidaridad entre las partes.

Y al constituirse en un actor activo de la escuela, consiguiendo fondos y pudiendo destinarlos a mejoramientos del ambiente escolar, entendemos que se valorarían aún más los elementos que componen el patrimonio institucional tendiendo al descenso de las tasas de vandalismo sobre elementos que las propias familias de los alumnos consiguieron mediante su trabajo y esfuerzo.

Las entrevistas realizadas a los directivos de ocho colegios con casos denunciados de vandalismo de la ciudad de La Plata arrojan como resultado que en todas existe cooperadora escolar pero, al ser consultados acerca de la participación familiar en la institución a través de cooperadoras y actividades institucionales, la respuesta es contundente: en todos los casos es escasa.

3.1.b.1) Breve historia de cooperadoras escolares en Argentina¹⁵

El sistema educativo argentino siempre reconoció la intervención de la sociedad civil.

El primer antecedente registrado de las asociaciones cooperadoras es la "Primera Junta Vecinal de Ayuda a las Escuelas", fundada en la ciudad de Chascomús el 15 de octubre de 1816.

Colectividades de inmigrantes, militantes anarquistas y socialistas, grupos de vecinos, directores de escuela, maestros o padres, o a partir del estímulo concreto del propio Consejo Nacional de Educación se ocuparon de delinear alternativas fomentar la educación y proteger a la infancia en una conyuntura en la que el Estado todavía no tenía del todo definidos sus alcances y rol.

A partir de 1890 y hasta 1930, se fundaron las "sociedades populares de educación", cuyos objetivos fueron lograr la escolarización masiva, vincular escuela y comunidad, y atender particularmente las necesidades de la niñez. Concomitantemente el sistema educativo fue consolidándose a la vez que el Estado fue asumiendo en mayor medida su rol de educador.

¹⁵ Recuperado en: <http://www.cooperadoras.com.ar/miscel%C3%81neas/historias/historia-de-las-asociaciones-cooperadoras-escolares-i.html>

Como consecuencia de ese proceso, se produce una transformación gradual de las asociaciones de protección mutua, filantrópicas y educacionistas, alternándose con algunas de tipo autogestionario, para llegar a las asociaciones de tipo cooperativo escolar, donde la escuela pública aparece como instancia principal a la cual era necesario socorrer.

La Ley 1420 de 1884, estableció una distinción entre los consejos escolares de distrito y las denominadas sociedades de cooperativas de la educación. A partir de esta instancia comienzan a limitarse los espacios de participación libre de los sectores sociales y a segmentarse en espacios ubicados más distantes de la gestión educativa.

Entre 1916 y 1930, con el auge del rol del Estado educador, se produce el período de mayor expansión del sistema educativo, lográndose la escolarización de la mayoría de la población en edad escolar. A su vez, se produce una absorción por parte del Estado de las iniciativas de la sociedad civil y de esta manera empieza a disminuir el crecimiento relativo de las sociedades cooperativas en relación con los años anteriores.

A partir de 1930 la tendencia decreciente se acentúa, por el impacto de la asunción militar en el poder y por el gradual fortalecimiento del papel del Estado como ente centralizador de toda la actividad educativa.

En esta instancia, "la acción social en torno a las escuelas", parece encaminarse cada vez más a lo que dan en llamarse posteriormente "asociaciones cooperadoras escolares", produciéndose entonces, la institucionalización de las asociaciones populares, y una mayor apropiación del Estado de tareas que debían ser entendidas como "cooperación", entre escuela y comunidad. Este proceso llegaría a su máxima expresión durante el gobierno de Perón (1945-1955) y a partir de entonces, el movimiento de asociaciones cooperadoras, tomaría finalmente la forma y las funciones que aún conserva.

Las cooperadoras, a partir de lo anterior, comienzan a asumir un rol directamente relacionado con el financiamiento económico ya que los recursos que aportan se han vuelto fundamentales para el mantenimiento de la infraestructura escolar.

En los últimos años, debido a las políticas de ajuste que en parte hemos repasado en este trabajo, se evidencia un impacto negativo sobre el volumen del gasto en educación. Esta crisis de recursos del sistema educativo hace necesario buscar nuevas formas de multiplicarlos y racionalizar su uso, fomentando la cooperación solidaria de las comunidades donde actúan las instituciones educativas (empresas, municipios, unidades productivas, etc.) y estableciendo prioridades en los procesos de asignación, en función del objetivo de la equidad y el desarrollo de la educación.

3.1.b.2). Normativa nacional y de la Provincia de Buenos Aires que regulan el funcionamiento de cooperadoras

El recorrido histórico de las cooperadoras escolares en la educación argentina permite reconocer cuál es la esencia de las mismas.

El análisis de la legislación vigente verifica que es factible que este colectivo se consolide como un canal de participación activa de los padres y familia, pudiendo volver a entamar ese vínculo que se “destejó” luego de la década del '90 y se profundizó post 2001, como se viene sosteniendo a lo largo de este trabajo de investigación.

- Ley Nacional de Cooperadoras Escolares N° 26759

La funciones de las Cooperadoras Escolares (art. 7° que veremos a continuación), se encuentra guiada por los siguientes principios, de acuerdo a lo establecido por el artículo 2 de la ley:

Art. 2° La implementación de las acciones previstas en la presente ley se regirá por los siguientes principios generales:

- a) Integración de la comunidad educativa.

- b) Democratización de la gestión educativa.
- c) Mejora de los establecimientos escolares.
- d) Fomento de prácticas solidarias y de cooperación.
- e) Promoción de la igualdad de trato y oportunidades.
- f) Promoción de la inclusión educativa.
- g) Defensa de la educación pública.

Art. 7°: Son funciones de las cooperadoras escolares, entre otras, las siguientes:

a) Participar en las acciones que tiendan a la promoción de la igualdad y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática en las instituciones educativas.

b) Contribuir al mejoramiento de la calidad de las condiciones del espacio escolar, colaborando en el mantenimiento y las mejoras del edificio escolar y su equipamiento.

c) Realizar actividades culturales, recreativas y deportivas en el marco de los proyectos institucionales del respectivo establecimiento.

d) Colaborar en la integración e inclusión de sectores de la comunidad que se encuentren en situación de vulnerabilidad educativa o que estén excluidos de la escolaridad.

e) Realizar actividades solidarias con otras cooperadoras escolares.

f) Percibir y ejecutar subsidios destinados al mantenimiento edilicio de los establecimientos educativos, la dotación de mobiliario y equipamiento, la adquisición de útiles, materiales didácticos y bibliográficos.

- Decreto 4767/72 de la Provincia de Buenos Aires y Ley de Cooperadoras Escolares de la Provincia de Buenos Aires.

La actividad de las cooperadoras, en la Provincia de Buenos Aires, se encontraba regulada por el Decreto 4.767 del año 1972, en el título IV, de los objetivos de las asociaciones cooperadoras, se lista en el artículo 39 los móviles de la acción de cooperación escolar, que le otorgaba a las cooperadoras escolares funciones de administración y obtención y distribución de recursos, a continuación copiamos este artículo y luego el equivalente de la Ley de Cooperadoras Escolares de la Provincia de Buenos Aires que se encuentra vigente que deja en evidencia el perfil más social que se le otorga a este organismo.

Art. 39º- Los objetivos de las asociaciones cooperadoras en cumplimiento del principio general sancionado en el art. 1º, serán las prestaciones y servicios de ayuda escolar que a continuación se detallan, condicionados a las necesidades del medio social en que se desenvuelven y a las particularidades de los distintos ciclos y niveles de enseñanza:

a) Coordinar su actividad con los sectores económicos de la comunidad a efectos de servir de agente laboral de los alumnos y/o padres cuando lo soliciten.

b) Financiar, administrar o participar en comedores escolares unitarios o centralizados o en los servicios que los sustituyan.

c) Establecer un sistema de becas que factibilice la prosecución de los estudios a los alumnos carenciados.

d) Establecer, donde no los hubiera, servicios de asistencia médica integral, total o parcialmente gratuitos de acuerdo a las posibilidades de cada educando.

e) Financiar o cooperar en la financiación de planes de turismo escolar y/o excursiones educativas.

f) Distribuir entre los alumnos que no puedan adquirirlos, los útiles, libros y demás elementos didácticos que les sean necesarios y procurar su venta a un precio razonable entre el resto.

g) Construir y/o habilitar centros de recreación extraescolar para los educandos, en los cuales el aspecto pedagógico se hallará a cargo de los docentes que designe la Inspección de enseñanza respectiva.

h) Contribuir al quehacer educacional mediante la adquisición del material necesario y/o mantenimiento del edificio escolar.

i) Encarar o propiciar toda otra forma de asistencia al educando y/o a sus familias que tienda hacer cumplir el principio enunciado en el art. 1º.

- Estatuto para la Conformación de Cooperadoras Escolares de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En consonancia con la Ley Nacional de Cooperadoras Escolares N° 26759, el Estatuto para la conformación de Cooperadoras Escolares de la Dirección General de Cultura y Educación, establece:

Art. 1º: Los Objetivos de la Entidad, en cumplimiento del principio general sancionado en el Artículo 1º del Decreto 4767/72 y su modificatorio Decreto 355/73, serán las prestaciones y servicios de ayuda escolar que a continuación se detallan, condicionados a las necesidades del medio social en que se desenvuelven y las particularidades de los ciclos de enseñanza:

- Coordinar su actividad con los sectores económicos de la comunidad, a efectos de servir de agente laboral de los alumnos o padres cuando lo soliciten o las circunstancias lo requieran.

- Financiar, administrar o participar en Comedores Escolares Unitarios o Centralizados, o en los Servicios que los sustituyan. Establecer un sistema de becas que factibilicen la prosecución de los estudios de los alumnos que pudiesen necesitar ese apoyo.

- Establecer, donde los hubiese, Servicio de Asistencia Médica integral, total o parcialmente gratuitos, de acuerdo a las posibilidades de cada educando. Financiar o cooperar en la financiación de los Planes de Turismo o excursiones educativas.

- Distribuir entre los alumnos que no puedan adquirirlos, útiles, libros y demás elementos didácticos y procurar su venta a un precio razonable entre el resto, en este caso con sujeción a las normas de la Resolución Ministerial N° 695/69.

- Promover actividades extraescolares para los alumnos, en las cuales, el aspecto pedagógico se hallará a cargo de los docentes que designe la Inspección de Enseñanza respectiva.

- Contribuir al quehacer educacional mediante la adquisición del material necesario y mantenimiento del edificio escolar.

- Encarar o propiciar toda otra forma de asistencia al educando o sus familias, que tienda a hacer cumplir con lo enunciado en el Artículo 1° del Decreto 4767/72 y su modificatorio Decreto 355/73.

Tanto en la legislación nacional como en la provincial quedan claros los objetivos de las cooperadoras basados en los principios de participación, cooperación, asociación y solidaridad.

3.2. Consejos Escolares. Funciones. Rol de articulador entre el ámbito escolar y Estado Provincial

A lo largo del trabajo se propone que es importante promover la participación para disminuir episodios de vandalismo.

El sentimiento de pertenencia de los alumnos y el acompañamiento de los padres son las premisas desde las que se ha partido considerando que son los puntos que podrían dar fin a la indiferencia y a la falta de identificación que, sostenemos, son disparadores de episodios de violencia.

Se ha revisado la legislación que regula estas instituciones del ámbito escolar donde es posible que la comunidad educativa participe.

Lo que resta definir es cómo lograr que el producto de esa participación no quede en meras reuniones y debates lo cual podría generar que la participación merme al no ver efectos que consoliden esas estructuras como espacios que, efectivamente, incluyan a la comunidad que intenta encontrar respuestas a sus inquietudes.

Con este fin, y para finalizar proponiendo una acción concreta sobre la cual se pueda seguir trabajando, se expondrá la legislación que define cuál es el rol del Consejo Escolar ya que consideramos que este organismo tiene competencias para dar respuesta al interrogante anterior.

La Constitución de la Provincia de Buenos Aires, le otorga a los Consejos Escolares la tarea de la administración de los servicios educativos en todos los aspectos exceptuando los técnicos y pedagógicos y por otro lado, define su naturaleza y composición.

En el art. 203 postula que:

“La administración de los servicios educativos, en el ámbito de competencia territorial distrital, con exclusión de los aspectos técnicos pedagógicos estará a cargo de órganos desconcentrados de la Dirección General de Cultura y Educación denominados “Consejos Escolares”. Estos órganos, además, serán colegiados, integrados por ciudadanos elegidos por el voto popular, en número que se fijará con relación a la cantidad de servicios educativos existentes en cada distrito, y no será menor a cuatro ni mayor a diez miembros. Los Consejeros Escolares durarán en sus funciones cuatro años, renovándose cada dos años por mitades, pudiendo ser reelectos”.

Podemos decir, a partir de lo anterior, que los Consejeros Escolares, son los únicos funcionarios de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que son elegidos por voto popular.

En un sistema representativo como el nuestro, ser elegidos por el pueblo, conlleva para estos funcionarios, la responsabilidad de velar por los intereses de quienes los eligieron, ya que “el pueblo no delibera ni gobierna.

sino por medio de sus representantes” (art. 22 de la Constitución Nacional Argentina).

Esto complejiza la naturaleza de este organismo, ya que no solo es administrativo sino político y, además, con participación de representantes de diferentes fuerzas políticas, no solo de las que se encuentran detentando el poder ejecutivo (es importante tener en cuenta que es a este poder que pertenece la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).

En la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688, en los artículos que van del 147 al 177 se contemplan diferentes aspectos acerca de los Consejos Escolares: conformación, dietas de los consejeros, licencias.

Es una norma que trata en detalle el funcionamiento de los Consejos Escolares de la Provincia de Buenos Aires a lo largo de 30 artículos aunque con veinte artículos menos que la anterior ley de educación provincial 11.612 (arts. 50 al 101), la cual receptaba los principios de la Ley 10589 específica sobre este organismo colegiado, donde se le asignaba expresamente al Consejo Escolar una función social en el Capítulo V “De la acción social de los Consejos Escolares”.

En ese articulado se detallaban las funciones que pueden desempeñar los miembros del cuerpo colegiado algunas de interés a los fines de detectar la naturaleza social y política y no solo administrativa, perfil que se considera a lo largo de nuestra investigación, que debería tener este organismo.

La mencionada norma en los artículos 51 al 53 establecía que los Consejos Escolares:

Art. 51: Desarrollarán una amplia acción social y de extensión cultural y auspiciarán toda actividad que contribuya a la difusión de la cultura.

Art. 52: Auspiciarán la formación de cooperativas escolares de Distrito.

Art. 53: Colaborarán con las asociaciones cooperadoras de las escuelas de sus Distritos.

La legislación vigente no es minuciosa en este aspecto; reafirma al Consejo Escolar como el organismo que, a nivel municipal, deberá promover la creación de cooperadoras escolares y colaborar con ella (inc. j art. 170 de la ley 13 688) pero también en el ámbito de su distrito, el Consejo Escolar podrá realizar las actividades que le encomiende la Dirección de Cultura y Educación (inc. h).

Es decir, si bien la ley no lo especifica, entendemos que ese inciso del artículo 170 es muy amplio y refiere a acciones que pueden estar relacionadas con la acción concreta que se propone: **que el Consejo Escolar sea constituido como organismo receptor de estas demandas y de articulador con organismos del estado provincial competentes para darles respuesta o solución; y, a la vez, pueda promover la creación de estos espacios de participación en las instituciones que no cuenten con ellos, llevando la inquietud a las instituciones y colaborando con la creación y puesta en marcha de cooperadoras y centros de estudiantes.**

Avalados por la legislación vigente, al Consejo Escolar podría ser el organismo natural al que recurran los Centros de Estudiantes y las Cooperadoras Escolares para llevar sus demandas a niveles de gobierno provincial (por ejemplo Dirección de Coordinación Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) , de manera tal que aquellas inquietudes, pedidos o requerimientos que surjan del trabajo cotidiano de esos órganos de participación escolar, tengan más posibilidades de verse plasmados en hechos y, por lo tanto, se evidencien no solo como espacios de expresión de intenciones sino como medios para generar cambios.

Por otro lado, podría asumir el doble rol de hacer llegar al Estado el producto de esa participación intrainstitucional y, a su vez, promover la

creación de estos espacios, asesorando y acompañando las actividades que se desarrollen en esos ámbitos y generando acciones concretas de participación.

Larrondo (2013, p.53) al analizar diferentes repertorios de acciones de participación en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, da como ejemplo que puede servir como antecedente a la propuesta de intervención que planteamos, casos de “acciones en donde los estudiantes de distintas maneras, se dirigen al sistema político, y puede ir desde el planteo de demandas a partir de la protesta a realizar peticiones a través de formatos institucionales (ejemplo: envío de cartas al Consejo Escolar”); evidenciando que lo que proponemos en esta tesina sucede de hecho.

Los directivos entrevistados, con respecto al tipo de vinculación que mantienen con el Consejo Escolar, manifestaron en todos los casos un conocimiento de la gestión actual, una vinculación de tipo formal y a través de requerimientos de infraestructura, algunas cuestiones referidas al personal y en el último tiempo a través de visitas a las instituciones y capacitaciones a la comunidad.

En la totalidad de las entrevistas los directivos manifestaron que el Consejo Escolar podría ser un actor articulador óptimo tanto para llevar ante las instituciones provinciales las demandas de las escuelas, siendo considerado el organismo de gobierno con el que más acercamiento tienen y del que suelen recibir respuestas a sus requerimientos; así como también para tener un contacto directo de capacitación y asesoramiento para el mejor funcionamiento tanto de los Centros de Estudiantes como de las Cooperadoras.

El Consejo Escolar de La Plata se compone de diez miembros, elegidos, como vimos, mediante el voto popular. Se encuentra organizado internamente a través de comisiones: Personal, Infraestructura, Patrimonio, Discapacidad, Servicio Alimentario Escolar, Seguridad y Cooperación Escolar.

La propuesta que se sostiene en este trabajo tiene su correlato en una modificación de las funciones de las Comisiones de Cooperación Escolar y Seguridad creadas recientemente durante la actual gestión.

Entre las atribuciones y funciones de estos dos espacios, se deberá modificar por resolución interna que deberán mantener contacto directo con las instituciones escolares realizando acciones y capacitaciones que serán apoyadas por el resto del cuerpo de Consejeros Escolares.

Del mismo modo, deberá abrirse un registro de hechos vandálicos para realizar un seguimiento de este fenómeno en la región y medir el impacto de las intervenciones del Consejo Escolar en el ámbito de las escuelas.

A partir de esta información será posible realizar futuras investigaciones.

CONCLUSIONES- REFLEXIÓN FINAL

“La escuela pública debiera ser la escuela de todos. Infortunadamente todavía no lo es, no todos los alumnos la reconocen como propia, no todos logran encontrar en ella un apoyo adecuado. Todavía no tiene docentes preparados, instrumentos adecuados, no toda sus sedes son idóneas. Las escuela pública necesita recursos e intervenciones, ésa es la verdadera urgencia; para que sea verdaderamente una escuela de todos y para todos”¹⁶.

El estudio del fenómeno de la violencia en el ámbito escolar ha sido –y lo sigue siendo- motivo de numerosos trabajos académicos llevados adelante por diferentes disciplinas.

La sociología, la filosofía, la antropología y la psicología, por nombrar solo algunas ramas del saber que se han ocupado de la cuestión, han analizado causas y consecuencias, intentando dilucidar su naturaleza e incluso lograr una definición universal, es decir, que pueda delimitar el concepto para englobar un tipo de acción humana específico y que trascienda las particularidades culturales de los diferentes grupos sociales.

Esta tarea no concluye. Sin embargo, consideramos que se puede parcializar su estudio a algún tipo particular de violencia con el fin de realizar algún aporte al análisis y propuesta para el mejoramiento de la situación actual, al menos en el contexto en el que nos desenvolvemos de manera cotidiana: la escuela secundaria de gestión pública que prevalece en el territorio bonaerense, y acotando espacialmente aún más, a la región de la ciudad de La Plata.

A partir de esta propuesta, hemos podido delimitar el trabajo al análisis de la violencia escolar, es decir aquella que refiere a hechos ocurridos en la

¹⁶ Tonucci, Francesco (2012); Apuntes sobre educación. Ed. Losada, Buenos Aires, p. 29

escuela como escenario, haciendo hincapié particularmente en un tipo de acción violenta que es el vandalismo, es decir la violencia hacia bienes que no son propiedad de quien efectiviza el hecho.

Motivó el estudio de este fenómeno el convencimiento de que, con las estructuras existentes se pueden reducir los episodios, encontrando la clave en la participación como mecanismo para canalizar las demandas de los grupos o individuos que ejercen la violencia y que, en la mayoría de los casos, pertenecen a la comunidad educativa (alumnos) que no encuentran respuesta a sus necesidades o utilizan a la institución a la que, a pesar de todo, asisten y les abre sus puertas.

Para realizar una propuesta con criterios de factibilidad fue necesario identificar las causas que si bien son profundas, están estrechamente ligadas a acontecimientos de la historia reciente de nuestro país; y, por otro lado, un estudio detallado del marco normativo relacionado con la temática.

Las causas identificadas son producto de lo que hemos dado en llamar Crisis de 2001.

Esta crisis de origen económico-financiera y con antecedentes en procesos previos que se remontan a la última dictadura militar, tuvo repercusiones directas en la estructura social argentina provocando notorios desplazamientos de las funciones que antes detentaba la institución familiar y, a partir de ese momento, se esperan sean ejercidas por la escuela. Nos referimos a la alimentación y la contención afectiva, ambas vinculadas directamente al desarrollo cognitivo como lo verifican recientes estudios neurocientíficos.

Esta nueva demanda a la institución escolar modifica necesariamente los roles de los actores que, además de realizar sus tareas naturales, deben sumar estas a fin de mantener un adecuado clima donde puedan darse las condiciones mínimas de educabilidad.

¿Qué ocasiona la violencia en las escuelas? El gran interrogante que guió este trabajo no se agota en estas páginas. A los efectos de la propuesta de parcial intervención que sugerimos, lo respondemos a partir de la crisis de la institución familia que puede repercutir en algunos casos en la presencia de adolescentes que se encuentren en situaciones de soledad y falta de escucha.

Este diagnóstico que seguramente encierra otros motivos que exceden el objetivo de este trabajo, llevó a la búsqueda de una propuesta que intente revertir la causa que explicitamos.

Se considera a la participación en el mismo escenario escolar el principio de una posible solución a esa falta de receptores de demandas de la que hablamos a lo largo de este Trabajo Integrador.

La idea es reforzar instituciones existentes, dándoles a las mismas el carácter de canal de demandas tanto para los alumnos como para las familias. De este modo proponemos la superación de dos caras del mismo fenómeno: el alumno podría encontrar un espacio de expresión a través de la participación en los Centros de Estudiantes y las familias, de manera gradual y progresiva, podrían volver a ser un actor importante de la comunidad educativa mediante el formar parte de las Cooperadoras Escolares.

Centros de Estudiantes y Cooperadoras no son instituciones nuevas. Preexisten a la crisis de 2001. Sin embargo, su funcionalidad en el marco de las instituciones educativas puede cambiar constituyéndose en canales para articular las demandas de la comunidad escolar y de esta manera reducir los índices vandalismo y violencia en las escuelas.

No existe legislación a contrario sensu que impida esta modificación, de hecho los marcos normativos vigentes, le dan la prerrogativa a ambas instituciones de ser espacios activos de participación.

Más allá de esta participación puertas adentro de la institución escolar consideramos que, sin un órgano articulador entre la escuela y el organismo del Estado que debe encargarse de dar una respuesta institucionalizada, sería simplemente una participación “catártica” sin repercusión que se evidencie en cambios concretos de la situación que provoca la demanda.

El Consejo Escolar, institución descentralizada de la Dirección de Cultura y Educación podría asumir el doble rol de hacer llegar al Estado el producto de esa participación intrainstitucional y, a su vez, promover la creación de cooperadoras y centros de estudiantes, asesorando a los directivos de las instituciones que no posean estos espacios, acompañando las actividades que se desarrollen en esos ámbitos y generando acciones concretas de participación.

Este “ser parte” de la institución implicaría en los alumnos y sus familias la percepción de que la escuela y sus bienes son propios y esto podría disminuir la aparición de episodios de destrucción y violencia en el escenario escolar. A su vez contar con evidencia de que a través de esa pertenencia comprometida es posible realizar cambios sustanciales en la realidad que lo circunda constituiría a esta propuesta en un mecanismo sostenible. De esta forma consideramos que estos canales de participación contribuirían a transformar las formas de convivencia y de relación social, tal como señala Sirvent (1999) y reforzaría el sentido de pertenencia que promovería involucrarse en procesos de participación (Sánchez Santa-Bárbara y García Martínez, 2001)

De esta forma también podrían retraerse los desplazamientos de los que hablaríamos en el capítulo 2, dándole a las familias un rol más activo en la institución escolar, mejorando las condiciones de trabajo del personal docente y directivo pudiendo abocarse a su tarea natural.

El mejoramiento del clima escolar -condición para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga lugar- tendrá su correlato en la calidad educativa que el sistema pueda brindar a sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

AMADEO, E. (s/d), Argentina, de la crisis a la cohesión social. Recuperado en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/UAHumanidades/EVENTOS/PaperAmadeo100907.pdf> (Fecha de acceso: 12/06/16).

ARENDRT, H. (2006), Sobre la violencia, Alianza Editorial, Madrid.

ARONSKIND, R (2011), Las causas de la crisis de 2001. Recuperado en : <http://www.unicen.edu.ar/content/las-causas-de-la-crisis-de-2001> (Fecha de acceso: 15/06/16)

AZPIAZU, D. & NOCHTEFF, H. (1994), El Desarrollo Ausente, Tesis Norma Buenos Aires.

BAUMAN, Z. (2003), Trabajo, Consumismo y Nuevos Pobres, Gedisa Barcelona.

CASTRO SANTANDER, A. (2007); Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral, Ed. Bonum, Buenos Aires.

CEPAL (1985). "Participación comunitaria, Estado y Desarrollo hacia la incorporación de la dimensión participativa en la formulación y ejecución de programas de desarrollo". División de Desarrollo social, LC/L. 363, Santiago de Chile.

CUNILL GRAU, N. (1991). Participación Ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos. Caracas: CLAD.

FEIJÓO, M. et. al. (2004); Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. IIPE, Unesco, Buenos Aires.

FEIJOO, M. (2001), Nuevo País, Nueva Pobreza, F.C.E, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, L.,(1993); Instituciones educativas, Paidós, Buenos Aires.
GAJARDO, M. (2009); "La educación tras dos décadas de cambio ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?" en Calidad, equidad y reformas en la

enseñanza. Serie Metas Educativas 2021. Pág. 61. OEI. Fundación Santillana, Madrid.

FILMUS, D. (1998); “La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”. Recuperado en: <http://siare.clad.org/filmus.html> (Fecha de acceso: 12/6/2016).

GRAZIANO, N. (1999); “La crisis de la escuela: una reflexión en torno al problema de su especificidad”, en Revista Herramienta: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-10/la-tesis-de-la-escuela-una-reflexion-en-torno-al-problema-de-su-especifici>. (Fecha de acceso: 15/6/16)

ISLA, A. (2014); “Violencia, delito, cultura política, sociabilidad y seguridad pública en conglomerados urbanos”. Recuperado en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34501.pdf> (Fecha de acceso: 08/6/16)

LARRONDO, M. (2013); Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes. CLACSO, Buenos Aires.

LARRONDO, M. (2013); “Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires”, Revista Propuesta Educativa N° 39. Vol 1. p. 51 a 58.

MANZANO, V. (2011); “Cultura política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” en Propuesta Educativa N° 35. Flacso. Junio, Buenos Aires.

MASELLO, D. & LARROSSA, F. (2013); La heterogeneidad estructural socio-productiva como un factor explicativo de los problemas del mercado de trabajo. Recuperado en: http://untref.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/Nro-02_13.pdf (Fecha de acceso: 14/6/16)

MARTÍN, M. & GRASSI, L. et al. (2015); “Jóvenes, militancia y escuela media”, Revista *Questión*. Vol.1, N° 45.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA & OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS (2010), Informe “Violencia en las Escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos”, Buenos Aires.

NÚÑEZ, P. (2013); *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Ed. La Crujía Ediciones, Buenos Aires.

OBIOLS, G. et. al. (1995); *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2003); *Argentina: Efectos Sociosanitarios de la Crisis, 2001-2003*, Buenos Aires.

OSZLAK, O. (1982); *La formación del Estado argentino*. Ed. Belgrano, Buenos Aires.

OSZLAK, O. & O'DONNELL, G. (1981) “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G. E. CLACSO/ N° 4.

PROGRAMA MUNDIAL DE ALIMENTOS DE LA ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Documento: Serie de informes sobre el hambre en el mundo 2006: El hambre y el aprendizaje, Roma.

PUIGGRÓS, A. (2002), *Qué pasó en la educación argentina-Breve historia desde la conquista hasta el presente-*, Galerna, Buenos Aires.

RAPOPORT, M. (2007), *Mitos, etapas y crisis en la economía argentina*. Recuperado en: http://www.mariorapoport.com.ar/uploadsarchivos/mitos_etapas_y_crisis_en_la_economia_argentina.pdf (Fecha de acceso 09/6/16).

RAPOPORT, M. (2012), Historia Económica, Política y Social de la Argentina, 1880-2003, Ed. Emecé, Buenos Aires.

RICHES, D. (1986), The Anthropology of Violence, Blackwell Publishing, Oxford.

RODRIGUEZ, G. (2002), Violencia Social. En MUÑOZ DE ALBA, M. (Coord.) Violencia Social: Un Enfoque Multidisciplinario. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

SÁNCHEZ SANTA-BÁRBARA, EMILIO & GARCÍA MARTÍNEZ J. MIGUEL ÁNGEL (2001). "Análisis de las motivaciones para la participación en la comunidad". En *Papers. Revista de Sociología*. N° 63/64. Pp. 171-189

SIRVENT, M. (1999). Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos. Buenos Aires: UBA-Miño y Dávila Editores.

SVAMPA, M. (1998), La Sociedad Excluyente, Taurus, Buenos Aires

TEDESCO, J. (1986), Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900). Ed. Solar, Buenos Aires.

TEDESCO, J. & LOPEZ, N., Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Recuperado en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/educabilidad.PDF>

Fecha de acceso: 11/6/16

TENTI FANFANI, E. (1995); La escuela vacía. UNICEF, Losada-Buenos Aires

TONUCCI, F. (2012); Apuntes sobre educación, Ed. Losada, Buenos Aires.

VILLAREAL, J. (1998), La Exclusión Social, Tesis Norma, Buenos Aires

OTRAS PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- www.infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/4935/norma.htm
- www.ecosdiariosweb.com.ar/mirada-urbana/2014/11/16/contencion-ante-violencia-escuela-32607.html
- www.adrianapuiggros.com.ar/ver_proyectos.php?id=2101
- www.cooperadoras.com.ar/miscel%C3%81neas/historias/historia-de-las-asociaciones-cooperadoras-escolares-i.html
- www.consejoescolarlp.org

LEGISLACIÓN CONSULTADA

Ley 23696 – Ley Nacional de Emergencia Administrativa. Ley de Reforma del Estado.

Decreto 2476/90 - Reforma de la Administración Pública Nacional.

Ley 24049 - Ley de Transferencia de Servicios Educativos.

Ley 24195 - Ley Federal de Educación.

Ley 26206 - Ley de Educación Nacional.

Ley 26075 - Ley Nacional de Financiamiento Educativo.

Ley 26058 - Ley Nacional de Educación Técnico-Profesional.

Ley 26877 - Ley Nacional de Centros de Estudiantes.

Ley 26061 - Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley 26759 - Ley Nacional de Cooperadoras Escolares.

Ley 14581 - Ley de la Provincia de Buenos Aires. Cooperadoras Escolares.

Ley 10589 - Ley de la Provincia de Buenos Aires. Consejos Escolares.

Ley 13688 - Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Res. de la Dirección de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires 4900/05, Anexo 1.

Decreto 4.797/72.

ANEXO METODOLÓGICO

Los contenidos del trabajo integrador que presentamos fueron abordados a partir de la utilización de material bibliográfico actualizado y específico sobre la temática.

Autores, en su mayoría nacionales y contemporáneos, han permitido establecer un marco teórico acotado a la realidad local, a la vez que evidencia la actualidad del tema investigado y sus abordajes desde distintos ángulos, aportando una mirada integral a la problemática de la violencia en las escuelas.

Se partió de un análisis del contexto en que se realiza el corte temporal, es decir, los años posteriores de la Reforma del Estado y haciendo especial hincapié en los cambios que acarreó la crisis económica e institucional de 2001.

Acotando el trabajo a un tipo de violencia intraescolar, el vandalismo, se realizó un trabajo de indagación sobre posibles causas del mismo para poder no solo describir el fenómeno si no proponer un aporte concreto que se constituya en un primer paso para formular una acción/solución.

Por otro lado, se trabajó en el análisis de marcos normativos nacionales y provinciales para sumar el criterio de factibilidad a la propuesta de intervención que se desarrolla en el último capítulo, factibilidad que se refuerza con la entrevista a informantes clave.

Es importante considerar que, si bien la violencia en las escuelas ha sido estudiada y de manera más profunda a partir de los primeros años de este siglo, la forma de encarar este trabajo es novedosa en cuanto vincula dos fenómenos: violencia en la escuela – participación.

Sin caer en reduccionismos y reconociendo que el vandalismo es un fenómeno multicausal, a través de líneas que surgen de la antropología, la psicología social y el análisis del fenómeno grupal, se verificó como posible motivo de episodios de violencia intrainstitucional la carencia total o parcial de espacios de participación para canalizar demandas de diversa naturaleza.

A partir del recorrido anterior surgen conclusiones que intentan verificarse a través de entrevistas a directores de escuelas.

Se seleccionaron escuelas representativas de la ciudad de La Plata que denunciaron episodios de violencia en los últimos años. Se dividió la ciudad en cuatro zonas: norte, sur, este y oeste, se seleccionaron dos escuelas públicas de nivel medio de cada una de esas zonas y se contactó al Director de esa institución.

Se seleccionó al director ya que es el actor que gestiona la institución y tiene un conocimiento pormenorizado de los procedimientos institucionales y de la comunidad.

Luego de explicar los objetivos de la investigación se guió el diálogo con el directivo para obtener datos acerca de las variables que se detallan a continuación con el fin de verificar la factibilidad de la propuesta que se presenta en el Capítulo 3 de este Trabajo Integrador.

1. Cantidad de hechos de vandalismo de manos de alumnos de la escuela.
2. Motivos de hechos de vandalismo en la escuela.
3. Presencia de Centro de Estudiantes.
4. Características del funcionamiento del Centro de Estudiantes.
5. Otros espacios de participación del alumnado.
6. Grado de visibilidad del Centro de Estudiantes como espacio de participación.
7. Presencia de Cooperadora Escolar en la escuela.

8. Grado de participación de las familias en actividades de la Cooperadora Escolar.
9. Grado de importancia de espacios de participación en la gestión institucional.
10. Tipo de vinculación de la institución escolar con el Consejo Escolar.
11. Percepción acerca de la pertinencia del Consejo Escolar como potencial articulador de las demandas entre la escuela y el Estado.
12. Percepción acerca de la vinculación entre la escasa participación y los hechos de vandalismo.

Los datos obtenidos en las entrevistas han servido de refuerzo de los aspectos abordados en la propuesta presentada en el capítulo 3 y los resultados se han expuesto a lo largo del mismo intercalándolos con el contenido de desarrollo.

En síntesis, las entrevistas confirman la factibilidad de la propuesta presentada.