

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires.

Carla Ciavaglia.

Cita:

Carla Ciavaglia (2008). *Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-080/167>

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

cfc1031@hotmail.com

Escuela Normal Superior de Villa Urbana

Resumen

El presente trabajo expone observaciones realizadas en una investigación llevada a cabo desde una perspectiva socio-antropológica en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires ubicadas en Cuartel IX, Lomas de Zamora.

En estos contextos de exclusión la escuela fue – con excepción de algunas unidades sanitarias – la *única presencia formal del estado*, por lo cual la organización escolar se vio forzada a desplazar su eje de trabajo para ocuparse de otras urgencias que acuciaban a los alumnos y sus familias.

Desde la DGCyE se propiciaron diversos programas que pudieran contribuir a “compensar” las “necesidades insatisfechas” de esta población marginada. Se analizaron tres programas:

Patios abiertos

Terminalidad

Desafío (Articulación de la Dirección de Adultos y Formación Profesional con la Fundación Organización Comunitaria)

Se describen los contextos, los propósitos, objetivos, dispositivos de implementación de estos programas y su *real* impacto en la cotidianeidad de las escuelas – es decir – en los alumnos, en los adolescentes que abandonaron el sistema educativo, sus familias, sus saberes y posibilidades de proyección. El trabajo de observación y análisis realizado tanto en las escuelas como en la DGCyE evidencia las mensuras de la brecha existente entre la intencionalidad que persiguen estos programas y su implementación en el cotidiano escolar.

Se reflexiona las estrategias y las prácticas cotidianas necesarias para que los diseños, su implementación y resultados sean coherentes.

Palabras claves: programas – diseños – implementación – coherencia

1. Consideraciones metodológicas: la perspectiva socio-antropológica

Como todo campo de investigación, el educativo ha sido trabajado desde diversas concepciones y tradiciones que, por razones de tiempo y pertinencia, no trataré en profundidad en el presente trabajo. Sólo haré una breve referencia a aquellos enfoques¹ que

¹ Entiéndase “enfoque” como “un modo determinado de construcción de conocimientos en el que confluyen y/o se interrelacionan cierta concepción del mundo socioeducativo, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación”. Elena Achilli, *Metodología y técnicas de investigación*, Módulo III, Postítulo en Investigación Educativa, MECyT-UNC, 2001

han entrado en disputa, o, mejor dicho a las cuestiones o aspectos que se disputan, para centrarme en la perspectiva desde la cual se realizó la presente investigación. Las disputas a

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

las que referí no son ajenas a las que abundan en el campo más amplio de las Ciencias Sociales, dado que la investigación socioeducativa forma parte de ese mismo campo.

Para tratar esta cuestión, creo que resulta oportuno responder unas pocas preguntas que son elementales y; a la vez, fundamentales, para ubicar el posicionamiento epistemometodológico desde el cual se ha trabajado.

La primera es qué entendemos aquí por *investigar*: ¿qué es investigar? Bien, desde los más diversos lugares o campos científicos e ideológicos las respuestas presentan un amplio abanico de diversidades. Tomaré la respuesta que da Elena Achilli, quien entiende “como investigación el proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo sistemático/metódico”²; es decir, hablamos de *proceso* de construcción, hablamos de *problemática* y de algunas reglas (en periódica revisión) que doten de *sistematicidad* al conocimiento que se construye.

Si consideramos que hay que posicionarse desde un enfoque metodológico, estamos reconociendo que hay varios, que algunos pueden o podrían complementarse y que otros están en pugna. Al hablar de enfoque, también hablamos de *campo* metodológico en investigación socioeducativa, tomando el tecnicismo *campo* tal como lo ha concebido y empleado Pierre Bourdieu, vale decir “como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones”³ ¿Por qué? Para poner de relieve “tanto la idea de pensar los aspectos metodológicos en sus **relaciones** como, así también, plantearnos la configuración de diferentes **posiciones** que se van definiendo, en nuestro caso, a partir de la mayor o menor legitimación que logran en las luchas de distribución del poder académico.”⁴

La siguiente pregunta sería: ¿cómo se compone, entonces, el campo metodológico de la investigación socioeducativa? Se compone a partir de las interrelaciones que se han dado entre las polémicas al seno de las distintas tradiciones epistemológicas y las distintas concepciones de lo social, o sea, las diversas teorías sociales. Como ya dije, no historizaremos aquí ni las unas ni las otras tanto por cuestiones de tiempo como de pertinencia y por dar por supuesto que son conocidas por quienes nos encontramos participando de este evento.

Sólo sí creo importante sintetizar, dentro de este cruce o interrelación, qué es lo que caracteriza – siempre siguiendo la tesis de la Dra. Achilli – *la perspectiva socio-antropológica* dentro de lo que es la investigación socioeducativa, ya que es desde este enfoque desde dónde se ha diseñado y desarrollado la investigación que se reseñará en la presente ponencia.

En primer lugar, señalar desde qué lógicas se construye esta mirada: desde las que Achilli denomina *lógicas complejas/dialécticas*⁵ puesto que “la lógica de pensamiento *dialéctico* vinculada a una concepción de la complejidad social posibilita el uso de estrategias extensivas e intensivas a condición de controlar coherencia y recursividad permanente”.⁶ Posicionarse desde estas lógicas es un modo de encarar todo el proceso de investigación, como lo plantea Elsie Rockwell al proponer un “análisis interpretativo, pero en dos sentidos:

² Elena Achilli, Ob.Cit., p

³ Pierre Bourdieu – Loic Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Ed, Grijalbo, 1995

⁴ Elena achilli, Ob. Cit.,

⁵ A diferencia de las *simples/disyuntivas*

⁶ Elena Achilli, Ob. Cit., p15

por un lado, buscar los “nexos conceptuales” que permiten la paulatina construcción del objeto de investigación en sus diferentes niveles de abstracción y, por el otro; concebir la interpretación

“*Fronteras de la Antropología*”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

“en sentido de *entender* los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares”.⁷

Otro de los aspectos que caracteriza la propuesta socio-antropológica es que el objeto de investigación no es un determinado *tema* sino un *problema*, o – dicho de otro modo – se elige un tema pero la primera acción metodológica que sobre él se realiza es plantear/se todas las preguntas posibles que lo convierten en un *objeto construido*, vale decir, en un problema. Ese problema a investigar – además y fundamentalmente – forma parte de una historicidad, ocurre en un *lugar* y un *tiempo* determinados, por ello el siguiente paso metodológico es reflexionar acerca del o los *contextos* en los cuales el problema se focaliza.

2. Consideraciones contextuales

En el apartado anterior hice referencia a las interrelaciones entre tradiciones metodológicas y modos de concebir el campo social, lo cual nos lleva a preguntarnos –desde la mirada socioantropológica – cómo se da el juego de la dialéctica contextual en el seno de los procesos sociales, particularmente en los procesos sociales de fragmentación, que son los que nos ocupan en este trabajo.

Se hace preciso entonces aclarar qué estamos entendiendo por *contexto*: “determinada configuración témporo espacial/social que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación sociocultural determinado. Configuración constituida – constitutiva – de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas témporo sociales”.⁸ Desde esta concepción, trabajaré tres contextos entendiéndolos en permanente relación dialéctica a pesar de que, a los fines de organizar la exposición, me refiera particularmente en algún momento a uno u otro. Estos contextos son el contexto neoliberal en el nivel nacional y, particularmente en el plano educativo en la provincia de Buenos Aires; el contexto local (es decir, localidad) de pobreza urbana que en los '90 devino en la más brutal exclusión social tanto material como simbólica, y los contextos institucionales.

El contexto neoliberal en la educación argentina y particularmente en la de la Provincia de Buenos Aires

En este apartado me dedicaré al primero de ellos. Una vez más intentaré no abundar en detalles históricos por todos conocidos pero sí aclarar que considero que el plan macabro que impuso – no sólo en Argentina – la política del terrorismo de Estado como método de sojuzgamiento y disciplinamiento social permitió, en los últimos años de la década del '80 y – fundamentalmente – en los '90s imponer las políticas neoliberales que perversamente fraccionaron, fragmentaron y – dejemos los eufemismos – llevaron a la sociedad argentina, al

⁷ Elena Achilli, Ob. Cit

⁸ Elena Achilli, “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural”, en *Exploraciones de la vida urbana*, Rosario, UNR Editora, 2000

hombre y la mujer que hacen el cotidiano diario devenir social a un estado de crisis y abandono del cual (hoy podemos verlo claramente) será muy difícil, salir.

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

En lo que respecta al campo educativo, la consigna fue quebrar, fragmentar y deslegitimar la escuela pública – la escuela estatal – y la educación pública nacional. Esto se habilitó o posibilitó mediante dos leyes: el convenio de transferencia de las organizaciones escolares nacionales a las distintas jurisdicciones provinciales y la Ley Federal de Educación que fragmentó – encriptada bajo el disfraz de una supuesta autonomía federativa – el reparto de los saberes según la provincia de la que se tratase.

Desde su sanción el 14 de abril de 1993 la Ley 24195 (sus anexos y respectivas leyes jurisdiccionales) no han hecho otra cosa que – invocando la “equidad”, la “calidad” y la “inclusión” – fragmentar y vaciar paulatinamente los sistemas educativos dependientes del Estado. No voy a referirme aquí al análisis de estos textos – las leyes - ; el estado del arte muestra que se han realizado numerosos trabajos – y de gran calidad – al respecto. Desde otro lugar y perspectiva, prefiero relatar cómo fueron vividos desde la escuela, desde el cotidiano escolar, particularmente en la escuela media o secundaria que fue – hay total coincidencia en esto – la más perjudicada. Pero antes de comenzar este relato, creo que debo decir que considero que – como tantas otras veces ha ocurrido en nuestra Patria – la Ley y su implementación contaron con el consenso de quienes se vieron opulentamente beneficiados con ella desde lo político-económico; con la oposición y resistencia de los gremios docentes – por lo menos del mayoritario como la CTERA – y con la indolencia y la apatía de numerosa, excesiva parte de la población, incluso de la más perjudicada.

Considero que tanto la observación desde la localidad como los numerosos análisis que se han venido realizando – particularmente desde los Gremios y la Academia – evidencian que las políticas implementadas a partir de la Ley Federal de Educación tuvieron tres principales damnificados: a) la educación secundaria; b) losa sectores sociales pobres – cada vez más pobres – particularmente los ubicados en los conurbanos populosos y c) la franja etárea comprendida entre los 12/13 años y los 18/19 años, sector etáreo al que solía llamarse *adolescencia*. Este “privilegio” que tuvieron no fue ciertamente excluyente ya que – por lo menos en la Provincia de Buenos Aires – puede decirse apelando al decir popular, que no quedó títere con cabeza, y se avanzó sobre la educación inicial, la especial, la artística, la superior no universitaria; en lo que hace a la localización, se produjo la fuga de la matrícula habitual de las escuelas céntricas – proveniente de las clases medias- rumbo a escuelas de gestión privada de de mayor o menor calidad y la irrupción “invasiva” de matrícula proveniente de barrios más alejados y de menor poder adquisitivo, “pobres” a los que muchos docentes no estaban acostumbrados y que muchos resistieron mediante el empleo consciente o inconsciente de la estigmatización (“estos chicos no pueden aprender nada”, “no logro que piensen”, “y... si las familias no los acompañan”); o bien de la mirada bondadosa que - si bien es preferible a la anterior – no construye aprendizajes y, en lo que respecta a la franja etárea encontramos que muchos chiquitos tuvieron que ir a jardines “truchos” o que jóvenes y adultos malgastaron su tiempo en institutos formadores improvisados y de calidad muy cuestionable.

Si hay una palabra que viene a mi mente, es *perverso*. Fue un dispositivo socio-político y económico perverso. Cuando uno se retrotrae en distintos encuentros con docentes a

lo vivido por esos años recuerda situaciones que – si no formaran parte de una verdadera tragedia – parecerían pasos de comedia.

Pero ordenemos la exposición y centrémonos ahora en la Provincia de Buenos Aires.

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

Por aquellos años había en la Provincia, gracias al Fondo de Recuperación del Conurbano Bonaerense, “pesetas y tiempo para gastarlas”, así que los principales convidados se pusieron sus mejores galas y se sentaron al festín. Es preciso reconocer que, con mayor o menor grado de desprolijidad, siempre se trató pergeniar alguna falacia que legitimara desde algún supuesto – ya sea racional; ya, del sentido común -, el despilfarro, despilfarro que, por otra parte, se dio acompañado de las políticas de “ajuste”.

La Ley Provincial de Educación 11.612/95⁹ seccionó los niveles escolares primario y secundario en dos: Educación General Básica (EGB) y Educación Polimodal; a su vez, la EGB estaba fraccionada en tres *ciclos* de tres años de duración cada uno. Aquí voy a tomar para su análisis tan sólo algunos de los desmadres que se cometieron (y siempre desde mi lugar como docente-investigadora, es decir, desde la escuela), la elección es porque considero que son ejemplos bien ilustrativos, no porque sean ni los únicos ni los más perversos.

1)Bajo el argumento ciertamente razonable “no pueden compartir patio y baños niños de 6 y de 12 o 14 años” (reclamo por otro lado legítimo de los docentes, las familias y los gremios) comenzó la fiebre de la infraestructura: se construyeron – particularmente en zonas marginales – escuelas a destajo, de pésima calidad a simple vista, haciéndose así un negocio redondo que benefició comparativamente a unos pocos, pero no tan pocos porque todos los eslabones que conformaron varias cadenas a lo largo y ancho de la provincia tuvieron su parte en el pastel. Ni siquiera se hizo en silencio, sino todo lo contrario: exposición mediática, propaganda política de “crecimiento”, inauguraciones de edificios en apariencia magníficos para la villa en la que estaban ubicados con presencia de importantes políticos de turno. De opereta.

2)Bajo el principio políticamente inapelable de que todo ciudadano tiene derecho a la educación y el estado debe proveérsela, se “engordó” la matrícula del Tercer Ciclo de la EGB, puesto que – además – la Ley 11.612 extendió la obligatoriedad hasta este tramo educativo. ¿Cómo abastecer de Recursos Humanos – particularmente docentes – a semejante elefante? No daban los tiempos para formar profesores (egresados de IFD o universidades) así que se produjo otra fiebre: la de las “reconversiones”, que – dadas en IFD o universidades – permitieron que un maestro/a en seis meses reales devenga “profesor”(entendido como “especialista” tanto en cuanto a saberes como en los campos pedagógico y didáctico) de matemáticas o biología. O de ambas. Total, se termina una, se hace otra y aquí nadie pierde porque todo el mundo se va con su certificado que lo acredita para ir al “acto público” y tomar módulos ... de lo que se pueda. Fue notoria la capacidad que súbitamente se adquirió para lograr tantas y tan diversas especializaciones...

3)Pero con esto no alcanzaba, había que mostrar más, ser más mediático, entonces bajo la falacia “todo docente en ejercicio necesita actualizar sus saberes” (sobre todo para estar en el Primer Mundo en el que nos querían hacer creer – y no pocos lo creyeron – que estábamos o hacia el cual nos dirigíamos), se diseñó una estrategia de “capacitación en servicio” y con “puntaje” para todo el mundo, estrategia que – de paso – generó un interesante negocio editorial: los “módulos”. Algunos muy bien realizados y muy serios desde lo académico, otros

⁹ Actualmente derogada por la Ley 13.688/07

no tanto, los módulos fueron periódicamente entregados a todos los decentes en servicio (en actividad) de la Provincia de Buenos Aires. Como esta capacitación obligatoria en servicio otorgaba puntaje, debía tener alguna instancia evaluativa: la estrategia para llegar a toda la

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

gran masa docente con algún mínimo resguardo de verosimilitud y de que se estaba haciendo algo serio fue la de la evaluación por opción múltiple. ¿Qué ocurrió en muchos pero muchísimos casos? En cada Jornada de Capacitación en Servicio se realizaba, en un determinado momento, la instancia evaluativo; como pocos se habían tomado el trabajo de leer el módulo que les correspondía, otros lo habían intentado pero sin entender muy bien de qué se trataba, circulaban de escuela en escuela los “machetes” que indicaban dónde había que poner la cruz (es decir, cuál era la respuesta correcta en cada caso). En fin, la cuestión fue que todos obtuvimos nuestros puntitos “en el listado” por esta farsa. Un bochorno.

Hay muchos ejemplos más que me gustaría compartir pero estaría sobrepasando los límites de este trabajo, así que, para sintetizar: después de los primeros años de “engorde” de matrícula del tercer del Tercer Ciclo de EGB, el ya instalado vaciamiento tanto de contenidos cuanto de prácticas pedagógicas¹⁰ se vio acompañado del vaciamiento “real” de matrícula, situación agudizada en los contextos de pobreza urbana cada vez más empobrecidos. Además de otras urgencias, la escuela y más precisamente las ventajas sociales del saber, habían dejado de ser creíbles.

A la situación del Tercer Ciclo se le agregó, a tres años de puesta en marcha de la Ley, la reforma de la escuela media, es decir, el paulatino “pasaje” de planes de estudio, diseños curriculares, docentes, horas-cátedra a “módulos”, a la nueva Educación Polimodal (ciclo no obligatorio). Había que garantizar continuidad de esa matrícula de Tercer Ciclo de EGB que empezaba a desertar a fin de poder mantener no ociosos los edificios de las ex escuelas secundarias, por un lado y también había que garantizar continuidad laboral docente e, incluso, generarla. ¿Por qué esto último? El proceso de desindustrialización neoliberal había arrojado a la calle no sólo a obreros sino también a muchísimos profesionales (abogados, ingenieros, arquitectos, contadores, psicólogos, científicos sociales diversos) que las “modalidades” – justamente – del nivel Polimodal podían, o mejor dicho, debían; absorber. A nivel del ingreso a la docencia y la cobertura de cargos se generó una verdadera guerra de “competencias”, acompañada por un nomenclador poco claro y arbitrario, lo que llevó a una profunda fragmentación del campo docente (campo que, con sus más y sus menos, había tenido históricamente una cierta coherencia y conciencia de identidad), a la cual ya me referí en un trabajo presentado en el Coloquio Nacional del año 20005 en la Universidad Nacional de Córdoba¹¹. Otra vuelta que dio este círculo vicioso fue qué hacer para garantizar la matrícula necesaria para que estos los docentes tuvieran trabajo, particularmente en los contextos más desfavorecidos: Programa Nacional de Becas. En la provincia de Buenos Aires, el primer año la cuestión (más allá de su sesgo clientelista) funcionó y todas las familias que habían tramitado su beca, la tuvieron – un poco a destiempo pero la tuvieron. Los años subsiguientes fueron caóticos...

¹⁰ Desplazadas, en la mayoría de los casos por las mismas urgencias que el sistema generaba al “producir” cada vez más pobreza y exclusión, como es el caso de los comedores escolares.

¹¹ Coloquio Nacional: “A diez años de la Ley Federal, ¿mejor educación para todos?” – Universidad Nacional de Córdoba – 26,27 y 28 de Junio de 2003 – Ponencia: “Fragmentación docente en contextos de exclusión”

Hasta aquí, muy sumariamente he intentado describir, relatar y reflexionar acerca de un período en el cual, en la Provincia de Buenos Aires, las políticas públicas estuvieron al servicio de la destrucción de sí mismas. A diez años de la Reforma, muchas de las cuestiones

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

esenciales tanto del contexto nacional como provincial comenzaron a cambiar, lentamente pero comenzaron a cambiar. Haré referencia nuevamente a estos contextos cuando comience a tratar los programas compensatorios específicos.

El contexto de trabajo: la localidad

Lomas de Zamora es uno de los partidos más populosos del Gran Buenos Aires. Lo conforman cuatro distritos: Llavallol, Temperley, Lomas de Zamora y Banfield. Atravesado en su zona céntrica por el Ferrocarril Roca – salida ferroviaria al sur del país – su desarrollo inicial estuvo muy ligado al trabajo ferroviario, al comercio y a la pequeña o mediana industria. Limita con los partidos de Esteban Echeverría, Almirante Brown, Florencio Varela y – esto es muy importante porque nos aproxima a la localidad en la que se desarrolló este trabajo – con la ribera del Riachuelo. En sus inicios, el Partido de Lomas de Zamora tenía amplias zonas despobladas, con el paso de los años y los movimientos migratorios e inmigratorios de países limítrofes – preferentemente Bolivia y Paraguay – estas amplias superficies alejadas de los cascos céntricos se fueron poblando, dando origen tanto a barriadas obreras de suma humildad cuanto a “villas de emergencia”, en su acepción más cabal: pasillo, viviendas de gran precariedad, hacinamiento y contaminación, falta de recursos básicos (como el agua).

Una de estas zonas, la más extensa, es la que se conoce como Cuartel Noveno. Si bien su historia es larga y data de fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando – todavía hay algunos descendientes directos de los primeros pobladores que lo recuerdan – eran campos, había quintas de fin de semana y el Riachuelo estaba limpio; la zona comenzó a poblarse, a partir del loteo y fundación de los cascos principales: Ingeniero Budge y Villa Fiorito, alrededor de los años '50 y siguió expandiéndose hasta alcanzar actualmente 270.000 pobladores. Lo que no eran estos primeros cascos eran basurales (la “quemada”): terrenos sumamente bajos y anegadizos, lindantes en su mayoría con un Riachuelo ahora sí, amarronado. En estos territorios “rellenados” con basura fueron conformándose diversos agrupamientos poblacionales o barrios: además de los ya mencionados, Santa Marta, Villa Independencia, Villa Amelia, Villa Lamadrid, Villa Albertina, Dos de Abril, La Loma, Villa Urbana, Villa Centenario. Algunos se originaron como “villa de pasillo”; otros, la mayoría, como barrios obreros en los que a veces se entremezclaba algún pasillo. La población estaba conformada por *familias enteras* esencialmente de migrantes, especialmente de Santiago del Estero, Formosa, Chaco y Corrientes e inmigrantes. Puede observarse que destacué el concepto “familias enteras”: no es un dato menor ya que era toda la familia la que se trasladaba y recomenzaba un nuevo proyecto vital, en su mayoría venían con trabajo estable o por lo menos de estabilidad temporaria, buscando condiciones de vida para ellos, sus padres y sus hijos. Como Cuartel Noveno respondió - mayoritariamente – a un diseño de traza urbana, hubo loteos, entrega de tierras y trazado de calles (de tierra), la organización espacial de estos barrios no fue caótica ni azarosa sino que se fueron organizando barriadas con casitas muy precarias pero de material, casitas que poco a poco los habitantes fueron mejorando. Excepto en las zonas más alejadas y desfavorecidas, contaban con luz eléctrica, agua corriente y, desde

mediados de los '80, en muchos casos, gas natural; unos años después llegó también el teléfono. La población masculina adulta estaba empleada en pequeñas fábricas o industrias de la zona o zona cercanas (colchoneras, metalúrgicas, etc.) o en industrias o fábricas más

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

importantes que se desplegaban a lo largo de la ribera del Riachuelo, desde Puente La Noria hasta Pompeya (ya en Capital Federal). También había muchos dedicados a la construcción, pero con empleo estable en empresas constructoras. La población femenina adulta, mayoritariamente, tenía trabajo estable (no “por horas”) en el servicio doméstico tanto en los cascos céntricos de Lomas de Zamora como en la Capital Federal, a la cual tenían fácil acceso por varias líneas de colectivos. Es decir, había una limitada pero certera, no disparatada posibilidad de proyección hacia una calidad de vida por lo menos un poco más favorable que la que habían dejado atrás. Por otro lado, los distintos “planes de tierras” nacionales, provinciales o municipales otorgaron la posesión de los terrenos con lo cual predominó la sensación de dignidad de estar construyendo la vivienda propia familiar, que era un importante logro para dar fin a la vida migrante. De este modo la población creció, por esos años, la década del '60 y hacia delante porque muchas de las familias ya instaladas trajeron a sus parientes.

¿Cuando yo comencé a transitar estos barrios (hacia 1982, desde Extensión Universitaria de Filosofía y Letras de la UBA) podía percibirse un optimismo no ciego y apuesta al progreso aún cuando las carencias eran muy importantes aún y las políticas económicas de la Dictadura se habían hecho sentir. ¿Qué fue lo que fue pasando? De algún modo la historia es muy similar a la que se narra y describe en la película brasileña *Ciudad de Dios*¹² A fines de los años '80 y durante la década del '90 el cierre de las fábricas e industrias dejó sin trabajo a la mayor parte de la población masculina; la crisis, que también afectó los ingresos de la clase media promedio también dejó sin trabajo a mucha población femenina, ya que sus empleadores/as debieron prescindir de la “empleada doméstica”. Comenzaron las changas y el trabajo por horas. Los barrios, en los que los vecinos se conocían unos con otros y mantenían redes de solidaridad, se fueron llenando de nuevos habitantes que “ocuparon” o “tomaron” los espacios vacíos – muchas veces reservados para la “plaza” o similar – con viviendas precarias. Los barrios entraron en una suerte de lucha; en sus comienzos, simbólica; entre los que se sentían “pobladores legítimos” y los “intrusos” que, además, afeaban con sus chapas y cartones lo que ellos habían ido construyendo a lo largo de los años. Esta lucha simbólica pasó por instancias legales en las que las organizaciones vecinales (particularmente las “sociedades de fomento”) intentaron que – por los medios que fueren – les “sacaran” los asentamientos precarios del seno de sus barrios. No lo lograron y la lucha pasó a tener otros matices. A esto debe sumarse el hecho de que en los barrios comenzaron a circular casi abiertamente el narcotráfico menor y el consumo (particularmente de cocaína de mala calidad, y más próximo en el tiempo, de pasta base) y la tenencia de armas. Se formaron así las “bandas” y por las noches los tiroteos ya sea entre ellas o entre alguna de ellas y la policía sucedían a diario. Los que no formaban parte de estas nuevas configuraciones, dormían debajo de la cama. Nadie iba ni al almacén de la esquina una vez que había anochecido. De los pobladores originales, los que pudieron, se volvieron a sus países o provincias de

¹² *Ciudad de Dios*, Fernando Meirelles, Brasil, 2002

procedencia; los que no pudieron hacerlo quedaron “atrapados” en sus propios barrios, en sus propias casa que ya no trataban de mejorar sino, si les era posible, enjear.

A esta crítica situación se sumó la – por todos conocida – que desembocó en los sucesos del 2001. Los barrios se llenaron de cartoneros a quienes camiones “levantaban”

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

alrededor de las cinco de la tarde para llevarlos a la Ciudad de Buenos Aires y traerlos de regreso al amanecer. El panorama era, realmente, desolador.

Sin embargo, en los últimos años la situación muy lentamente comenzó a modificarse: muy lentamente se está recuperando el trabajo con lo cual disminuyeron los planes asistencialistas, la violencia es menor y menos organizada; pero la herida que sufrieron estas poblaciones de exclusión urbana fue muy grande y grave ya que la exclusión no es sólo de hecho sino también simbólica y tomará su tiempo y demandará mucha política de estado devolver dignidad que les fue arrebatada.

El contexto de trabajo: las instituciones

De aquellos primeros años tan atrás en el tiempo a los que referí se mantiene hoy la primer escuela de Cuartel Noveno: la Escuela Primaria N° 12 de Budge, originariamente Escuela N° 4, que fue fundada en el año 1880, con una maestra/preceptora a cargo – lo que hoy conocemos como escuela unitaria-rural. Actualmente hay en Lomas de Zamora más de 100 escuelas primarias, de las cuales casi el 35 están ubicadas en lo que es el Cuartel Noveno. Pero el contexto institucional en el que trabajé el impacto de algunos programas de compensación fue el de las escuelas de nivel secundario así que me referiré sólo a ellas en la localidad.

Hasta 1985 no había en todo Cuartel Noveno una sola escuela secundaria. En ese año, a instancias y tras largas tramitaciones realizadas por una organización vecinal – la Asociación Mutual San José de Villa Urbana – se consiguió que el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) creara en Villa Urbana, en un gran galpón subdividido, la primera escuela de educación secundaria: era la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 2 de Lomas de Zamora.

Al año siguiente, esta misma Asociación Mutual realiza las gestiones pertinentes y logra la creación de la Escuela de Comercio anexo Bachillerato de Villa Urbana, Lomas de Zamora, que funcionaba en casillas prefabricadas ubicadas al lado del galpón de la ENET N°2, sobre la calle Campana, al lado de la Parroquia. La población del barrio saludó entusiastamente la creación de ambas escuelas ya que permitía que sus hijos no tuvieran que trasladarse más hasta Lomas, Lanús o Lugano (en Capital, cruzando el Riachuelo) para poder cursar estudios secundarios. Incluso, muchos que ni habían soñado con esta posibilidad, la tuvieron.¹³

En el año 1991, la demanda de la población por educación secundaria en estos barrios llevó a que la Dirección General de Cultura y Educación creara dos escuelas secundarias en turno vespertino, una en Villa Fiorito y otra en Budge, que funcionaban en sedes diurnas de escuelas primarias (la 63 de Fiorito y la histórica 12 de Budge).

¹³ Cabe destacar que, en 1987, la DINES autorizó la creación del Profesorado de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Preescolar, con lo cual la escuela pasó a ser la Escuela Nacional Normal Superior de Villa Urbana, con sus correspondientes Departamentos de Aplicación.

Por otro lado, en 1990 – yo ya era directora de la Escuela Normal de Villa Urbana – observamos que nuestros alumnos se trasladaban desde lugares cada vez más alejados y que, además, las precarias instalaciones edilicias (si bien ya, de material) con las que contábamos eran insuficientes para la demanda de matrícula. Nos dimos a la tarea de abrir lo que el Ministerio de Educación de la Nación autorizaba como “anexos” siempre y cuando fuéramos

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

nosotros – la escuela madre y las comunidades- las que proveyéramos las instalaciones. Así fue como abrimos cinco anexos en los barrios de Budge, Centenario, La Loma, Santa Marta y Dos de Abril. Aún cuando desde lo edilicio las condiciones no eran las mejores, estas acciones generaron importantes “movidas” en comunidades aletargadas que despertaron y pusieron lo mejor de sí para que los anexos salieran adelante. Por otro lado, esta verdadera gesta de escuelas convocó y acercó espontáneamente a docentes de excelente formación – en su mayoría universitaria o de prestigiosos profesorados – que veían en su participación en el proyecto la posibilidad de plasmar su vocación militante llevando adelante la consigna de que la educación es instrumento de construcción de ciudadanía y soberanía.

Con la transferencia la situación se complicó. La DGCyE de la Provincia de Buenos Aires no consideró a los anexos en tanto tales sino que los categorizó como “aulas a distancia”; retiró las horas que no eran frente a clase¹⁴ y desde la escuela madre – ahora, la Escuela de Educación Media N° 22 - tuvimos que hacernos cargo de todo. Pero este hecho movilizó aún más a docentes, padres, alumnos y vecinos y luego de arduas gestiones “formales” y “no formales” se fueron consiguiendo las “independencias” de los anexos y la consiguiente creación de las Escuelas de Educación Media N° 23 de La Loma; 24, de Budge; 25, de Centenario; 26, de Santa Marta y 27, del Barrio Dos de Abril. Por otro lado, las Escuelas 9 y 11 (de Budge y Fiorito, respectivamente) ampliaron su franja horaria a los turnos diurnos. Una vez creadas las escuelas, las gestiones y movidas fueron por los edificios, los que fueron consiguiéndose paulatinamente, aunque sólo tuvieron edificios – según los modelos de la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar – las E.E.M. 9,24, 26 y 27. Las otras, sólo lograron a la fecha, algunas mejoras y promesas.

De modo que, para cuando la Ley Federal incluyó la Educación Polimodal teníamos en Cuartel Noveno nueve escuelas de la ex -educación secundaria.

Con los cambios ya referidos en cuanto a la situación socio-económica del contexto en el que están ubicadas las escuelas, la situación también se complicó: reiterados robos y agresiones a los edificios, a los docentes y a los mismos alumnos; armas en las escuelas; violentas peleas dentro de las mismas pasaron a formar parte del cotidiano. Se pasó de estar insertos en comunidades que valoraban y defendían la escuela a convivir con el miedo, el miedo al barrio e – incluso – el miedo al alumno. Por más “cercos perimetrales” que pusiera la DPIE, el “afuera” se metió en el “adentro” de la escuela y las prácticas pedagógicas se vieron cada vez más empobrecidas, cuando no, abandonadas.

Ya instalado el Polimodal – como dije – el obtener la beca y no el conocimiento pasaron a ser el principal incentivo para que el alumno fuera a la escuela, a pesar de lo cual los niveles de ausentismo y abandono, crecieron exponencialmente. También había cambiado – por diversas razones – el perfil del docente y la necesidad de trabajo hizo que muchos – por supuesto que no todos – fueran a trabajar a estos barrios en los que no deseaban trabajar. Así, el ausentismo docente creció también. El deterioro de los edificios, en apariencia sólidos pero

¹⁴ El ME de la nación había otorgado 15 horas clase para poder tener un “coordinador pedagógico” referente en cada uno de los anexos.

en realidad con serias falencias de construcción acompañó al deterioro del quehacer cotidiano en las escuelas, en las que la hipocresía y el “como si” estuvieron a la orden del día. Las familias que aún veían en la educación una posibilidad de proyección y ascenso social retiraron a sus hijos de estas escuelas “del fondo” para enviarlos a las céntricas, con la esperanza de que aprendieran más.

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

Así fueron pasando los años '90 y comenzaron el nuevo siglo, el nuevo milenio y, poco tiempo después, el nuevo gobierno. La situación que describí era obviamente generalizada y por lo tanto exigía urgente atención política: así es cómo se crearon desde la Nación, desde la Provincia, desde algunos municipios y ONG's o Fundaciones, las políticas “compensadoras” a las que referiré en el apartado que sigue.

3. Programas compensatorios en la Educación Polimodal

Voy a comenzar el presente apartado, citando la presentación del sitio de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas en el Portal ABC, por considerarlo en tanto ejemplo de cómo los que hacen las Políticas Públicas deben analizar la/s situación/es en las que se van a llevar a la práctica. Si bien de los tres programas que luego analizaré sólo uno – Patios Abiertos – depende de esta Dirección Provincial, el contenido del texto me parece que alcanza a los tres programas en cuestión.

“La educación pública como derecho social es un deber indeclinable del Estado y un poderoso instrumento que propicia y promueve la justa distribución de la riqueza de nuestra patria. Por esto, la definición y puesta en marcha de acciones para garantizar la inclusión educativa y social, la permanencia de niños y jóvenes en el sistema educativo y la culminación de las trayectorias escolares requieren del acompañamiento de dispositivos que permitan tejer en cada territorio estrategias de acción para el logro de estos objetivos.

A partir de la década del 90, la instalación de programas compensatorios, diseñados e implementados como paliativos ante los daños del mercado, expuso una lógica educativa con perversa crueldad: el flujo de recursos económicos, orientado a atender a la denominada población foco u objetivo, acompañó la prédica conservadora de descalificación de la educación pública como derecho del pueblo y obligación del Estado, lo que configuró un diseño de contención para quienes necesitaban ser focalizados y atendidos compensatoriamente en función de su vulnerabilidad e incapacidad innata para competir y comprar su educación.

Así, el mismo sector sobre el que se orientó la focalización es el que denuncia el fracaso de la estrategia neoliberal: los índices más altos de fracaso, abandono y repitencia se registran en la franja de jóvenes entre los 13 y 17 años, denunciando la falta de adecuación del dispositivo escolar para resolver los desafíos de la inclusión. La incorporación masiva al sistema no resolvió los problemas de inclusión real, de permanencia y de vinculación de la educación con el trabajo, de acreditación y de

tránsito por el sistema con estrategias pedagógicas concurrentes a lograr la apropiación y recreación de saberes y bienes culturales.

Sin embargo, es en el mismo sistema y en sus *márgenes* donde día a día se recrean alternativas populares para los que quedan *afuera*: comisiones barriales por tierras y

“*Fronteras de la Antropología*”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

viviendas, organizaciones de desocupados, grupos de alfabetización y apoyo escolar, cooperativas, microemprendimientos, comisiones pro-escuela, experiencias

educativas alternativas, experiencias docentes e institucionales orientadas a dar respuesta a las nuevas realidades de los niños, niñas y jóvenes.

Desde la Dirección de Política Socio Educativa, buscamos acompañar estas acciones definiendo políticas para potenciarlas y legitimarlas, democratizando la información sobre los recursos que destina el Estado para garantizar la educación, concebida como uno de los derechos esenciales de niños, niñas, jóvenes y adultos.”¹⁵

Entiendo que la extensión de la cita se justifica porque explicita el grado de conciencia que tienen quienes tienen a su cargo el diseño y la implementación – desde el nivel central – de las problemáticas que atraviesan los contextos de aplicación, por un lado, y porque se expone claramente en el texto el por qué fue necesario “salir a compensar”.¹⁶

3.1. Programa de Terminalidad (Centros de Orientación y Apoyo)

Este programa, diseñado e implementado por la Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico-Profesionales, creado por la Resolución 3039/03 se implementa desde dicho año en todas las regiones educativas de la provincia. Su objetivo es “acompañar a los alumnos egresados en el proceso de continuar y concluir su etapa de formación escolar y generar un espacio de aprendizaje formal adaptado a los requerimientos del mundo adulto”, como puede leerse aún hoy en la página de presentación de la Dirección Provincial de Educación Secundaria.¹⁷ Según sus planificadores, su misión es “dar respuesta a una de las demandas educativas de los ciudadanos que desean *acreditar* sus estudios secundarios”, por lo cual sus destinatarios son “alumnos que han finalizado de cursar el nivel medio/polimodal de gestión pública o privada y no han obtenido su título por adeudar asignaturas/espacios curriculares”¹⁸ Más adelante, se abrió también para aquellos alumnos sólo de escuelas de gestión estatal que, por haber abandonado la escuela, tuvieran que completar el primero o

¹⁵ Portal abc.gov.ar

¹⁶ El informe que sigue se realizó mediante el empleo de estrategias combinadas: lectura y análisis de documentos, normativa e informes producidos por la DGCyE, entrevistas abiertas a Directores/as de línea de la DGCyE, entrevistas abiertas a inspectores, coordinadores, docentes, instructores y alumnos que participaron en estos programas y la permanencia en la localidad desde el inicio de implementación de los programas hasta el presente. Por el correspondiente resguardo ético, si bien en la historización previa los nombres de las localidades y las escuelas se corresponden con la realidad, aquí se omitirán señalamientos e identificaciones directas a personas y escuelas.

¹⁷ Portal abc.gov.ar

¹⁸ DGCyE, Res3039/03 (la cursiva es mía. CC)

segundo año de la Educación Polimodal. Los COA son, en la práctica, cursos de distintas asignaturas o espacios curriculares que se dictan durante dos meses en algunas escuelas de cada distrito. Así, por ejemplo, en el primer año de implementación, en Lomas de Zamora en la E.E.M X de Llavallol se daba matemática, historia y biología; en la EEMX1 de Temperley se daba inglés y lengua; en la EETX de VillaUbana se daba geografía y física. Resalto esto porque, dentro de un distrito geográficamente tan extenso, las diversas sedes quedaban (y lo

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

siguen haciendo) muy distantes entre sí, con las consecuentes complicaciones de traslado. Por otro lado, se ubican en sedes céntricas, de difícil acceso para los beneficiarios más genuinos o necesitados que son, justamente, los egresados-deudores de los barrios periféricos – como los ubicados en el Cuartel Noveno. La dinámica es tres encuentros semanales de clase de apoyo y orientación para que luego el alumno/ se presente en mesa de examen ante comisión evaluadora opcionalmente en su escuela de origen o en la escuela sede del COA, escuela en la que es evaluado por una terna que integra también el docente que dictó el curso.

En toda la provincia, desde su aplicación a la fecha egresaron el toda la provincia 14.200 alumnos mediante la implementación de este programa; en las escuelas en las que trabajé, es decir, Polimodales de Cuartel Noveno tan solo 45 alumnos. Evidentemente, lo que el programa “compensa” en principio es el amplio desfasaje cuantitativo entre la matrícula final de 5to/3er año (de Polimodal)y el número de egresados: desfasaje que supera el 50%. Siempre hubo quien cursó la escuela y nunca acreditó esta cursada con el título, pero en los años en los que ubicamos nuestra investigación la situación se agravó, poniendo de manifiesto – además – el dis-valor que tiene (tenía) la acreditación del estudio: la escuela secundaria era un lugar de permanencia, pero acreditar saberse no tenía sentido porque no modificaban el proyecto (o, mejor, dicho, el no-proyecto vital).Así y todo los inspectores y directores de Lomas de Zamora consideran que el Programa sí tuvo impacto en egresados sin título de escuelas céntricas, particularmente en los últimos años en los que el título secundario pasó a ser requerido para poder ingresar o mantenerse en el campo del trabajo, o para pasar de la ilegitimidad al trabajo “en blanco”. Ahora, por lado, se desprende de los objetivos y el espíritu del Programa que su finalidad es adquirir los saberse que no fueron oportunamente adquiridos (este es el sentido de la “compensación” en este caso); sin embargo tanto directores como docentes y alumnos consideran que más que eso es un cierta formalidad basada en el “te dicen lo que te van a tomar y después te lo toman. Así de fácil es” (alumnos -2005), “y sí, no está muy bien pero yo necesitaba el título, hace un año que estoy en el laburo y ahora me lo piden (alumno -2007), ahora ya crié a la nena, tengo que tratar de conseguir trabajo y ahora para todo te piden el título”(alumna – 2007); desde otro lugar “acá no lo podíamos creer cuando XXX vino con las materias aprobadas con 9 y 10!! Si vos no sabés lo que era!!” (directora – 2007). Puede darse el caso, por supuesto, de que el alumno haya tomado conciencia a partir de su fracaso anterior y en consecuencia haya resuelto ser exitoso gracias al estudio... Así, testimonios similares en gran cantidad se acumulan entre mis materiales de trabajo.

Entiendo que a modo de hipótesis interpretativa es posible plantear que el curso no “compensó” los aprendizajes sino que “habilitó” la aprobación de las asignaturas/espacios curriculares adeudados. ¿Es esta la intencionalidad desde la cual fue concebido el Programa? No lo creo así, no lo quiero creer así. ¿Qué pasó entonces? ¿Por qué no se pudo hacer mejor,

con más seriedad – incluso para los propios destinatarios? Un docente considera que dos meses es poco tiempo, “no alcanzan, por mejor voluntad que tengas, para enseñar lo que no pudieron aprender en un año, sobre todo en lengua y matemática” (docente -2007). Es razonable, ¿por qué no dar más tiempo a estas asignaturas? Otra pregunta es sobre cómo se trabaja en los cursos, me contestan que “como se puede, hay gran ausentismo, pero hay que entender que son gente grande, que se les hace complicado y que por lo menos tuvieron la voluntad de hacerlo” (docente – 2007).

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

Pierre Bourdieu considera que los alumnos provenientes de las familias más desprovistas son quienes están condenados a tener un larga permanencia en la institución escolar (vale decir, en el sistema educativo) para salir de ella con un título devaluado y que, mediante esta práctica “la institución escolar tiende más a presentarse ante las familias y los mismos alumnos como un engaño, fuente de una inmensa decepción colectiva.”¹⁹

3.2. Programa Patios Abiertos

A diferencia del anterior y del que trataré luego, una de las particularidades de este programa es que – e lo aparente o más visible – no “ofrece nada a cambio”, sólo contención o inclusión. No hay beca, ni certificación de ningún tipo ni ningún otro tipo de estímulo más que el participar colectivamente en alguna actividad extra-escolar y obtener un aprendizaje informal vinculado al arte o al deporte, preferentemente. El Programa en un principio fue destinado a alumnos de la Educación Polimodal comprendidos en la franja etárea lue va de los 11 a los 21 años, luego amplió su oferta – debido a que muchos hermanitos pequeños acompañaban a los más grandes, según me explican en la coordinación del Programa - y hoy es “una propuesta para la infancia y los adolescentes de la Dirección General de Cultura y Educación destinado al fomento de Proyectos de interés para la franja de edades comprendidas entre los 5 los 21 años y que utilicen espacios públicos escolares durante los días sábados y domingos”.²⁰

Son propósitos estratégicos del programa que los niños y jóvenes

- Encuentren sentido a su educación
- Sientan a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones
- Aprendan a ser solidarios
- Valoren la vida y protejan su salud.

En consecuencia, entre sus diversos objetivos se encuentran

- El mejoramiento de la relación de los adolescentes con la escuela, con los docentes y con la comunidad;
- La integración de la escuela en la comunidad;
- Promover el entendimiento del sentido de educarse;

¹⁹ Pierre Bourdieu, “Los excluidos del interior” en *La miseria del mundo*, Bs. As., FCE, 2000, p 365

²⁰ DGCyE, Dirección de Políticas – socioeducativas, “Manual operativo de Patios Abiertos”, 2007 p 1

- Generar un sentimiento de pertenencia que permita a los niños/jóvenes identificarse con la Escuela y, al mismo tiempo, sentirla como algo propio, significativo y posible de ser modificado;
- Promover la generación de un ámbito específico para la apertura de la escuela hacia la comunidad que incorpore población infantil y juvenil socialmente desfavorecida
- La integración social y educativa de niños y adolescentes;
- Adecuar los procesos de comunicación adulto a los niños/ jóvenes mediante el reconocimiento e incorporación de la pluralidad de códigos, símbolos y valores aportados por los últimos, tendiendo a la superación de la dicotomía producida entre
“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

- las prácticas culturales generadas por la estructura formal de la Escuela y aquellas espontáneamente surgidas de los destinatarios.
- Ampliar y fortalecer los vínculos establecidos desde la Escuela con los distintos sectores de la comunidad;
- Estimular entre los docentes y miembros de la comunidad el desarrollo de un conocimiento reflexivo sobre el mundo de los niños / jóvenes;
- Establecer una fluida comunicación entre los establecimientos participantes, interconectando en red a los niños y jóvenes de diversos ámbitos, fomentando el diálogo generacional, la cooperación y la integración en iniciativas conjuntas;
- Optimizar el uso de los recursos e infraestructura disponibles en la Escuela, el barrio y el distrito.²¹

El Patio se abre a solicitud de la escuela mediante la presentación de un proyecto debe estar encuadrado en las siguientes actividades:

- Arte y cultura: teatro, música, murga, artesanías, etc.
- Actividades de contención social: informativas, SIDA, droga, interés general, etc.
- Comunicación.
- Participación en la comunidad: voluntariado social, actividades solidarias, etc.
- Actividades de capacitación en oficios múltiples o en oficios no convencionales.
- Prácticas corporales.²²

Por otro lado, los elementos que se necesitan para poder desarrollar las actividades son provistos, mediante un subsidio, por la DGCyE.

El Programa comenzó a implementarse en el mes de julio de 2004. Desde esa fecha al presente, en nuestra localidad y las instituciones, sólo dos de nueve tienen incorporado el programa. Una de estas escuelas es la más alejada y se encuentra en uno de los barrios más perjudicados y empobrecidos de los que hemos descripto; la otra escuela está un poco mejor ubicada pero también vale para ella también la consideración anterior respecto a su matrícula. En Lomas de Zamora hay 11 organizaciones escolares que desarrollan actividades como las descriptas los sábados y domingos mediante la implementación de 75 “patios” (un patio sería equivalente a un taller), de ellas sólo dos (una con cuatro y otra con tres patios) se encuentran en Cuartel Noveno. Desde la Dirección de Coordinación de Programas de la DGCyE me garantizan que la oferta de incluir Patios se renueva año a año en todas las escuelas; ante mi consulta sobre si saben fehacientemente que la convocatoria es realmente recibida por la escuela, me dicen que tienen los dispositivos como para cerciorarse de que así es.

²¹ DGCyE, Dirección de Políticas – socioeducativas, “Manual operativo de Patios Abiertos”, 2007 pp 3 y 4

²² Ibídem, p 6

¿Qué es lo que ocurre entonces? ¿Por qué estas escuelas, a cuya matrícula formal y la que “ronda” el edificio escolar le vendría tan bien? Dos directores asumen que “no quieren complicarse con más actividades” y que “si pasa algo, hay que venirse hasta la escuela sábado o domingo” (2007); tres me comentan que el primer año de implementación hicieron una suerte de encuesta y no hubo recepción de parte de los alumnos, es decir, no detectaron interés por participar de estas actividades.

A modo de hipótesis interpretativa podría arriesgar que nos encontramos ante un caso de distinto al anterior en cuanto a que no hay beneficio “material” – por así decirlo; también que del mismo modo que el anterior se suponen diseño de políticas públicas de compensación

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

para quienes más las necesitan pero que – al igual que el anterior – no hay real impacto en los destinatarios.

3.2. Programa Desafío

Este programa, a diferencia de los anteriores, es una propuesta diseñada e implementada conjuntamente, desde el año 2005, por la Fundación de Organización Comunitaria (FOC) y la Dirección Adultos y Formación Profesional de la DGCyE. En esta primera etapa, el programa fue implementado en el distrito de Lomas de Zamora, en cuatro escuelas de Educación Polimodal, dos de las cuales se encuentran en Cuartel Noveno. Sus metas y objetivos son:

“Generar un sistema de inclusión social para adolescentes y jóvenes, basado en el modelo de alianzas estratégicas intersectoriales, que logre sustentabilidad y pueda ser replicado en otros ámbitos”

“Consolidar una oferta educativa amplia orientada a la retención y terminalidad educativa de los jóvenes excluidos del sistema formal de educación y al fortalecimiento de espacios de participación juvenil.”²³

En la práctica, el programa ofrece a jóvenes que nunca transitaron la educación formal y a los que la transitaron pero la abandonaron, la posibilidad de tomar cursos dentro de los que ofrece la Dirección de Formación Profesional, con el objetivo de que estos jóvenes puedan “incorporar competencias específicas que le permitan mejorar la empleabilidad”. Los cursos son dictados por instructores que dependen de DGCyE, la FOC se encarga tanto de la difusión como del acompañamiento de los cursantes para que no reiteren experiencias de abandono sino que, por el contrario, las finalicen y – en la medida de lo posible – recuperen el interés y el entusiasmo para terminar los estudios secundarios abandonados. Así es que, quienes lo desean tienen la posibilidad de *cursar* en la misma escuela los espacios curriculares que adeudan de un año determinado para poder promover al siguiente o finalizar la Educación Polimodal, mediante un convenio realizado entre la Fundación y la DGCyE. No se obliga a nadie a hacerlo, si el alumno no lo desea y sólo toma el curso lo que recibe a su término es un certificado de capacitación laboral *oficial*, vale decir, expedido por la DGCyE.

²³ Programa Desafío, Documento Base, p 3

Desde su inicio a la fecha, la demanda de cursos ha aumentado y, por ende, la matrícula beneficiaria, la mayor parte de la cual – además – opta por retomar la educación formal además de tomar el curso. En la escuelas - de las estudiadas – en la que mayor impacto tuvo el desarrollo de este programa se dan a la fecha los siguientes cursos: Mantenimiento de Edificios, Asistente Programador, Reparación de PC, Cosmetología, Peluquería, Cocina-Gourmet, Repostería y Mozo. La matrícula promedio de cada uno de estos cursos es de 20 alumnos y el nivel de asistencia es de un 98% *real*. Pero lo más interesante es ver a los chicos

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

en los cursos, las ganas y el interés con el que aprenden y lo orgullosos que están con estos aprendizajes. La FOC provee los insumos necesarios, por lo tanto los alumnos trabajan no sólo desde la teoría sino que adquieren la experiencia en las prácticas necesarias para luego poder realmente insertarse en ámbitos laborales: de este modo terminalidad, inclusión y capacitación forman parte de un objetivo central y atendible. A diferencia del caso del COA y de Patios Abiertos, la posibilidad que tienen las escuelas de incorporar este programa depende de la aprobación específica de la DGCyE, considero – dada la extensa observación y seguimiento que hice del desarrollo del programa en ambas escuelas – que sería muy positivo que la posibilidad de contar con este programa pueda ampliarse a otras escuelas de Cuartel Noveno, de Lomas de Zamora y de la Provincia.

A modo de hipótesis interpretativa, como fui proponiendo tras la descripción de los otros dos programas, creo que este tiene una particularidad muy especial y es que el acento no está puesto solamente en la terminalidad ni en la contención, sino también en la capacitación laboral seria. Que un sector poblacional que, como dije, se ha visto despojado de todo tanto simbólica como realmente, encuentre a través de este tipo de Programas la posibilidad de recuperar la dignidad del trabajo y – a su vez – resignifique el valor de la educación y el conocimiento nos permitirán volver un poco hacia ese pasado con proyección que los padres o abuelos de estos chicos alguna vez pudieron tener. La pregunta que nos quedaría es por qué este programa es exitoso, según quienes los han diseñado y son responsables de su implementación por que ha habido un buen diagnóstico y una honesta evaluación: “Nos pusimos como meta, identificar la demanda específica, a partir de la cual se desarrollarían las grandes líneas estratégicas. Utilizamos diversos mecanismos para elaborar un diagnóstico participativo como mesas de consenso, espacios comunitarios y discusión en ámbitos políticos de Educación y Trabajo e instituciones de formación técnica-profesional”; además “nuestras prácticas se constituyen en insumos para desarrollar estrategias gubernamentales. *Construimos un lento proceso de incidencia en políticas públicas*”²⁴

Sumarias conclusiones

Es así como el círculo dejará de ser perverso y vicioso para pasar a ser virtuoso. Es así como recuperaremos o – mejor dicho – resignificaremos el valor social de la escuela y los saberes. Y al resignificar la escuela estaremos resignificando sus prácticas y quehaceres

²⁴ *Ibíd*em, p 1 (La cursiva es mía. CC)

cotidianos, tanto de los alumnos como de los docentes y de las prácticas pedagógicas. Es así como los barrios se irán tranquilizando, habrá menos “choreo” porque habrá más ciudadanos ejerciendo sus legítimos derechos a la educación, al trabajo y a la proyección de su propia vida desde tanto desde lo individual como desde lo comunitario. Como en un trabajo del año 2005 al que ya mencioné dije, esta crisis es coyuntural y se soluciona con políticas, es posible su – lenta – remisión.

“Fronteras de la Antropología”

Diseño e implementación de programas especiales para la educación Polimodal en la Provincia de Buenos Aires

Carla Ciavaglia

Bibliografía

Elena Achilli, *Metodología y técnicas de investigación*, Módulo III, Postítulo en Investigación Educativa, MECyT-UNC, 2001

Elena Achilli, “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural”, en *Exploraciones de la vida urbana*, Rosario, UNR Editora, 2000

DGCyE, Dirección de Políticas – socioeducativas, “Manual operativo de Patios Abiertos”, 2007

DGCyE, Portal abc.gov.ar

Pierre Bourdieu, “Los excluidos del interior” en *La miseria del mundo*, Bs. As., FCE, 2000

Programa Desafío, Documento Base, 2004