



RevistaDigital
>>PALABRA

Revista Palabra
ISSN 2145- 7980
cristinaricci@yahoo.com.ar
Instituto Superior de Formación Docente
Buenos Aires, Argentina

Ricci, Cristina F

La educación como derecho: aportes de Programas Socio-educativos al desarrollo de las trayectorias educativas y escolares en niños, adolescentes y jóvenes en situación de escolaridad de baja intensidad

Revista Palabra, vol 8, agosto de 2018, p. 38 - 53

Universidad Pontificia Bolivariana

Montería, Colombia

Disponible en: <http://revistas.upb.edu.co/index.php/Palabra/>

La educación como derecho

Aportes de Programas Socio-educativos al desarrollo de las trayectorias educativas y escolares en niños, adolescentes y jóvenes en situación de escolaridad de baja intensidad

» Resumen

Este artículo de reflexión presenta resultados de una investigación¹, desde una perspectiva analítica, sobre el tema “trayectorias escolares y trayectorias educativas” presentando algunos aportes que las prácticas pedagógicas desarrolladas en Programas Socio-educativos realizan para garantizar la educación como derecho y fortalecer las trayectorias escolares de niños, adolescentes y jóvenes en situación de escolaridad de baja intensidad. Para realizar este estudio se analizaron situaciones pedagógicas propuestas por el Programa Socio-educativo “Patios Abiertos en las Escuelas” (PPA) perteneciente a la provincia de Buenos Aires, República Argentina (2004-2016).

1 “Aportes del programa socio-educativo ‘Patios Abiertos en las escuelas’ al fortalecimiento de las trayectorias educativas y escolares de niños, adolescentes y jóvenes bonaerenses”, investigación desarrollada en el marco de la “Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos” dictada por el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes, República Argentina. Esta investigación fue desarrollada sin financiamiento entre los años 2015-2016 por la Mg., Prof. y Lic. Cristina Rafaela Ricci, defendida el 1 de julio de 2017 con una evaluación de 10 (diez) tanto en la presentación escrita como oral, accediendo así al título de Especialista en Docencia de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos.

Palabras clave: educación como derecho, trayectorias educativas, trayectorias escolares, escuela, programas socio-educativo.

» Summary

This article presents the results of a research, from an analytical perspective, on the theme “school trajectories and educational trajectories”, presenting some contributions that the pedagogical practices developed in Socio-educational Programs to ensure education as a right and strengthen school trajectories Of children, adolescents and young people in situation of low intensity schooling. This study analyzed pedagogical situations proposed by the Socio-educational Program “Patios Abiertos en las Escuelas” (PPA) belonging to the province of Buenos Aires, Argentina (2004-2016).

Key words: education as a right, educational trajectories, school trajectories, school, socio-educational programs.

» Introducción

El programa socio-educativo “Patios Abiertos en las Escuelas. Los fines de semana la Escuela no descansa” (PPA) está articulado conjuntamente por la Dirección General de Cultura y Educación, la Dirección Provincial de Política Socio Educativa y la Dirección de Coordinación de Programas Sociales de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El PPA se enmarca dentro de una política socio-educativa tendiente a la inclusión de todos los niños, adolescentes y jóvenes entre 5 y 21 años en el sistema escolar formal convocando especialmente a aquellos que se encuentran en situación de riesgo socioeducativo para que a través de PP puedan volver y quedarse en la Escuela.

El PPA busca promover la apropiación de saberes y aprendizajes a través de la ejecución de proyectos que promoverán *situaciones pedagógicas* desarrolladas en la escuela los fines de semana adoptando como dispositivo pedagógico básico al *taller*. Los proyectos deberán responder a las siguientes áreas: Metodología del Estudio con distintos soportes lúdicos y recreativos; actividades de capacitación en oficios múltiples o en oficios no convencionales; arte y cultura (teatro, música, murga, artesanías, otros); actividades de contención social (informativas, SIDA, droga, interés general, otras); comunicación; participación en la comunidad (voluntariado social, actividades solidarias, entre otras) y prácticas deportivas y recreativas. Estas áreas y sus actividades deben cumplir con los siguientes requisitos: ser extracurriculares, abiertas a los intereses de los niños, adolescentes y jóvenes, observar una coherencia entre cantidad de docentes, participantes y

el tiempo establecido para la actividad incluir tanto a niños, adolescentes y jóvenes de la escuela sede como de escuelas cercanas.

Las *propuestas pedagógicas* desarrolladas en el PPA permitirán construir nuevos soportes y anclajes a los niños, adolescentes y jóvenes al habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, en lo cultural y en lo político, propiciando la conexión -y muchas veces la reconexión- con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos. Así, el derecho a la educación, o mejor dicho, la *educación como derecho*, desde PPA suma nuevas dimensiones al pensar lo educativo más allá de la escuela y al instrumentar formas de participación de los sujetos involucrados, más allá de la “alumnidad”. En este sentido, el PPA permite repensar y redefinir históricamente la categoría *sujeto pedagógico* a partir de considerar que los sujetos pedagógicos no son un dato previo al acto educativo, sino que son parte del mismo en tanto sujetos sociales que participan en él. El sujeto pedagógico en el PPA excede las figuras alumno-docente y reúne a la totalidad de los actores socio-culturales y socio-políticos construyendo al sujeto pedagógico de manera explícita en una relación compleja entre educador-educando en un contexto histórica y culturalmente significativo.

La *inclusión educativa*, así entendida, realiza la construcción de un colectivo solidario, en la cual la Escuela es una institución fundamental, que permite pensar un proyecto de vida que dignifique siendo superador de la propia biografía. Se incluye cuando: se convoca, se sale a buscar, se llama a cada uno por su nombre, el otro interesa, se responde, se exige, se está presente y cuando, solidaria

y comunitariamente, nos hacemos cargo del otro llenando de significado simbólico la apertura de la Escuela, es decir, cuando ésta también aparece tomando ese rol.

El PPA, entiende que la inclusión educativa exige la generación de redes y vínculos sostenidos en el tiempo, acompañando el proceso educativo por lo que propone la adecuación de los procesos de comunicación docente-estudiante mediante el reconocimiento y la incorporación de pluralidad de códigos, símbolos y valores aportados por la cultura infanto-juvenil e intenta superar la dicotomía producida entre las prácticas culturales generadas por la estructura formal de la escuela y aquellas espontáneamente surgidas de los niños, adolescentes y jóvenes al mismo tiempo que busca establecer vínculos entre las trayectorias educativas y las trayectorias escolares.

La *problemática* abordada en la investigación se vincula con la trayectoria escolar y el desfase creciente que se evidencia en vastos sectores de la provincia de Buenos Aires (Argentina), en los distintos niveles educativos, entre las *trayectorias escolares teóricas* y las *trayectorias escolares reales* las que se presentan en un gran número de niños, adolescentes y jóvenes como discontinuas, interrumpidas, fragmentadas. La *relevancia* de abordar esta problemática educativa radica en la necesidad de considerar los sentidos con que los educadores interpretan y orientan sus prácticas e incluir en el análisis de las prácticas pedagógicas las condiciones que determinan el carácter socio-histórico de las mismas. Al mismo tiempo porque es necesario conocer la concepción de sujeto social sostenida por los educadores lo que permitiría reconocer en los entramados de

sus prácticas y representaciones sociales homogenizantes, deconstruir imaginarios cristalizados, preconstituidos y crear nuevas formas educativas y escolares mediante que garanticen la educación como derecho (Achilli, 2005 y Pineau, 2008).

» Algunos antecedentes

La investigación de Toscano y Equipo (2015) “La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense”, plantea que las mismas pueden comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. Al mismo tiempo que advierte sobre la necesidad de evitar la reducción de la mirada o aislar las esferas objetivas y subjetivas, abriendo paso a concepciones dialécticas, es decir, relacionales entre los condicionamientos externos que, hasta cierto punto trascienden a los sujetos particulares y las disposiciones interiorizadas que los predisponen a pensar y actuar sobre el mundo en la cotidianidad de su experiencia social. Con esto, este estudio señala la complejidad del movimiento singular que adquieren los *itinerarios educativos* de los sujetos en el marco de las propuestas de escolarización del sistema educativo, dando cuenta de las posibilidades que distintos programas socio-educativo presentan para acompañar y sostener los recorridos de los adolescentes y jóvenes subrayando la importancia de abordar los posibles vínculos educativos entre planes

y programas socio-educativos y el sistema escolar.

Por su parte, la investigación realizada por Krichesky y Borzese (2015), “Políticas socio-educativas: problemas, brechas y ‘buenas prácticas’ para la promoción del derecho a la educación”, realiza la significatividad de la problemática seleccionada al estudiar, “(...) las trayectorias educativas reales, en tanto que las mismas expresan los modos heterogéneos, variables y contingentes en que adolescentes y jóvenes transitan por la escuela” (Krichesky y Borzese, 2015:346). Al revisar las formas efectivas en que los programas socio-educativos construyen prácticas educativas y sociales inclusivas, plantea la posibilidad de que algunas de estas prácticas se presenten en la escuela y se trasladen a la enseñanza y/o a las prácticas docentes en las escuelas, si bien reconoce que las condiciones escolares y del trabajo docente difieren de las condiciones en las que se desarrollan estos programas. Entre sus conclusiones se destaca aquella que indica que las políticas socio-educativas dan cuenta de un nuevo paradigma de inclusión educativa asentado sobre algunos ejes centrales del campo educativo: la desnaturalización del fracaso escolar, la aceptación de la diversidad de las trayectorias educativas y escolares, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta escolar, la preocupación por la personalización del proceso educativo y la resignificación del rol de maestros y profesores. Sin embargo, concluye que en las escuelas “(...) se observa la continuidad de ciertas lógicas de reproducción de las condiciones de segmentación y diferenciación institucional, lo que otorga a los sujetos que transitan por la escuela (...)

un conjunto de oportunidades altamente desiguales” (Krichesky y Borzese, 2015:352).

» Referentes conceptuales

Considerar a la *educación como derecho* significó durante siglos que la educación estuvo reservada a unos pocos que la usufructuaban para su beneficio. Sin embargo, hoy significa que la gratuidad y obligatoriedad escolar, la formación docente y la responsabilidad principal e indelegable del Estado en su prestación, son alguna de sus acciones más representativas. Entender la educación como derecho es entender que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, entre otros requisitos para llevarlo a cabo. Así, las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, donde la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos”, es decir, que no se asignan derechos, sino que se reconocen los derechos inherentes a los sujetos y a las sociedades (Pineau, 2008). Esto nos lleva a una comprensión compleja de *la igualdad* que implica tanto, valorar la singularidad de cada uno, sin por eso negar o convalidar la desigualdad social. En este sentido, el derecho a la educación suma nuevas dimensiones como la mayor cobertura posible, la invitación de pensarlo más allá de la escuela, la noción de ‘buena’ educación y la necesidad de instrumentar formas de participación de los sujetos involucrados que les permita salir de una ‘escolaridad de baja intensidad’ (Kessler, 2004). El concepto *escolaridad de baja intensidad* describe el vínculo educativo que establecen con el sis-

tema educativo muchos niños, adolescentes y jóvenes de sectores marginados que, si bien continúan inscritos en la escuela a la que concurren con mayor o menor frecuencia -muchas veces menor-, no realizan casi ninguna de las actividades escolares que se supone debe hacer un alumno -cumplir con la tarea, estudiar, llevar los útiles, mantener la regularidad, someterse a evaluaciones, entre otras-, limitándose a 'estar' en las aulas en forma intermitente. Esto produce un círculo vicioso que genera malestar en todos los sujetos intervinientes, quienes se sienten incómodos en esa situación lo que nos lleva, por lo tanto, a considerar la tensión entre los conceptos *igualdad-equidad educativa*, en términos de Antonio Bolívar(2005), María Serra y Evangelina Canciano (2006), poniendo en el centro del debate la cuestión del *currículum* y las *formas de enseñar*.

Bolívar considera que, "(...) plantearse la equidad en educación desde el punto de vista de la justicia requiere entrar en argumentaciones de filosofía moral y política, particularmente en las teorías de la justicia distributiva [las que] pueden servir de base para evaluar su equidad o inequidad" (Bolívar, 2005:1). En este punto, hay que señalar que "(...) es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión su condición ciudadana, que empieza por una ciudadanía económica, pero que incluye también las competencias básicas que puede proporcionar la educación" (Bolívar, 2005:22). Esto nos lleva a plantear: ¿La equidad escolar en la educación para la ciudadanía requiere un currículum común o un currículum contra-hegemónico? El autor está a favor de un *currículum básico* en la educación para la ciudadanía en términos de una ciudadanía

para todos: "La escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería garantizar el currículum común, básico o indispensable para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social" (Bolívar, 2005:22). Este currículum común sería un modo de reducir la desigualdad y garantizar los conocimientos indispensables y las competencias mínimas sin los cuales no sería un ciudadano de pleno derecho. En definitiva, reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas implica actuar de modo convergente y a lo largo del tiempo para que sean sostenibles en varios frentes: entorno familiar de los alumnos, configuración del sistema educativo y a nivel de escuela incidiendo en la enseñanza y en el aprendizaje a nivel del aula. Esto último nos lleva a considerar las *condiciones de enseñanza* en contextos críticos (Serra y Canciano, 2006).

Ahora bien, 'enseñar en contextos complejos', 'difíciles', 'desfavorables', 'críticos', son algunos de los términos que dan cuenta de diferentes formas en que se nombran las condiciones actuales en las que los educadores llevan adelante la transmisión del universo simbólico y cultural a las nuevas generaciones: "En otras palabras, se trata de la acentuación de procesos de fragmentación social que se evidencian en el arrojamiento de grandes sectores de la población a situaciones extremas de exclusión y vulnerabilidad social" (Serra y Canciano, 2006:11). Otro ámbito donde se evidencian las preocupaciones por la desigualdad social es el de las políticas públicas, donde se llevaron y se llevan adelante estrategias para reducirla o revertirla. Sin embargo, la preocupación por la desigualdad no trae, necesariamente, una

búsqueda de la igualdad: Por el contrario, el término igualdad pareciera estar desplazado, apareciendo con insistencia el término equidad; equidad implica dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro (Serra y Canciano, 2006).

El reemplazo de la igualdad por la equidad tiene profundas consecuencias en el campo educativo: el peso del adentro y del afuera en el papel que la escuela tiene en nuestras sociedades, ha abierto las puertas a la pregunta: ¿qué relación existe entre las condiciones de vida de los niños, adolescentes y jóvenes y sus posibilidades de aprendizaje teniendo en cuenta que hoy el afuera penetró los muros de la escuela? La modernidad asignó a la escuela la tarea de transmisión de la cultura por parte de las generaciones adultas a las nuevas generaciones o generaciones inmaduras, mandato la escuela moderna realizó de modo eficaz y homogeneizante. Sin embargo, hoy está en crisis no sólo este mandato, sino también los modelos tradicionales de transmisión inter e intra generacionales, el modelo de autoridad y de autoridad pedagógica, el concepto de cultura -que hoy puede ser comprendida en términos de experiencia y de conocimiento que permitan a cada estudiante dar cuenta de sí mismo respecto del mundo de la naturaleza, de la historia, de las matemáticas, de la ética o del mundo del arte-.

Desde esta perspectiva, se pone en el centro del debate la relación entre *experiencia* y *sentido* (Larrosa, 2006), para tratar de operar con ella en el campo pedagógico lo que habilitaría pensar a la educación desde

otro punto de vista, configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento tanto en el ámbito escolar como socio-político-educativo, para lo cual es preciso revisar teórica y prácticamente la relación entre escuela y democracia lo que remite al concepto *instituyente*.

Lo *instituyente* en tanto potencia que constituye no se agota en las realizaciones, actividades o prácticas, sino que las sobrevive sin consumirse en ellas, siendo esa vitalidad la que permite trastocar la rutina, en este caso la rutina escolar, para proponer otros tiempos, otros espacios y otros recorridos posibles; sin embargo es esa misma potencia instituyente, a la vez, la que resiste a partir de dispositivos pedagógicos que el Estado implementa. Ahora bien, con el fin de garantizar la educación como un derecho surge la necesidad de trastocar representaciones históricas en el ámbito escolar lo que requiere *instituir* un nuevo enlace entre escuela-familia-comunidad redefiniendo, así, la categoría *sujeto pedagógico* como relación entre los sujetos sociales que configuran situaciones educativas desde su pertenencia social, donde los lazos civiles y políticos destituyan la lógica de mercado instituyendo otra lógica que articule el saber-poder con el que cuentan todos los sujetos, sabiendo que dicha articulación es un constructo, una realización en marcha, algo inacabado y siempre perfectible (Puiggrós, 1990).

En este punto, es oportuno abordar las categorías *trayectorias educativas* y *trayectorias escolares* porque se hace necesario instituir en esta redefinición de la categoría sujeto pedagógico la tensión entre los recorridos pre-determinados por el sistema escolar y los recorridos subjetivos diferenciando al

mismo tiempo la escuela y otros ámbitos donde también los sujetos realizan aprendizajes (Terigi, 2008).

El concepto *trayectoria* permite enlazar la biografía de los sujetos con las condiciones institucionales y en lo que atañe al campo educativo, permite analizar de qué manera las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en la producción de las *trayectorias escolares*. Éstas hacen referencia a los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño curricular. En este recorrido pueden diferenciarse las *trayectorias escolares teóricas* que se definen a través de su organización y sus determinantes institucionales y curriculares, delineando recorridos que siguen una progresión lineal prevista por el sistema escolar, en los tiempos marcados por una periodización estándar. En segundo lugar, pueden reconocerse las *trayectorias escolares reales* en tanto itinerarios que realizan los sujetos coincidentes o no con las trayectorias teóricas las que son denominadas también como *trayectorias no encauzadas* en tanto itinerarios heterogéneos, variables, contingentes que no siguen el cauce diseñado por el sistema educativo. En cambio, la categoría *trayectoria educativa* refiere a los recorridos y aprendizajes que los sujetos realizan en contextos distintos del escolar, por lo que la trayectoria educativa no puede reducirse a la trayectoria escolar, ni confundirse con ella (Terigi, 2008). La categoría *trayectoria educativa* evidencia que los sujetos realizan otros aprendizajes comenzando en sus contextos de crianza y siguiendo con otros ámbitos en los que se despliegan sus vidas. Entre esos ámbitos se

encuentran los programas socio-educativos como espacios alternativos de educación que generan condiciones de aprendizaje en tanto experiencias formativas. Ahora bien, para avanzar en la comprensión de las trayectorias escolares, el concepto *gramática escolar* o *gramática de la escolaridad* es crucial porque hace referencia a aquellas estructuras profundas, a las normas escritas o no, a las costumbres que le dan sentido al trabajo escolar, es decir, a las maneras que los sistemas escolares tienen de organizar el tiempo, el espacio, a los alumnos, al conocimiento y de otorgar calificaciones, entre otras cuestiones organizacionales en función de las trayectorias escolares teóricas. Este conjunto de reglas deliberadas tácitas y estructuras que organizan la escolarización no necesitan ser comprendidas conscientemente por los sujetos para actuar (Tyack y Cuban, 2000). A su vez, la gramática escolar se articula con distintas *culturas escolares* consideradas como modos de ser y de manifestarse de una institución escolar. Sin embargo, en las culturas escolares coexisten tres tipos de temporalidades: a) la larga duración, donde la humanidad ha construido formas de cuidar socialmente de niños y jóvenes y ha procurado transmitir la oralidad y la escritura como parte del núcleo duro de la cultura escolar; b) la continuidad relativa donde se sitúan algunas categorías de la historia de la vida cotidiana y, c) la co-construcción cotidiana en la que se piensa que la experiencia escolar no sólo está definida en los términos de lo que los adultos se proponen hacer y hacen en la escuela focalizándose en cómo las jóvenes generaciones contribuyen, con sus historias individuales y colectivas, a construir las culturas escolares, donde los sujetos en los procesos de apropiación de

saberes, reinventan los signos heredados y también pueden producir nuevos usos para las herramientas culturales (Rockwell, 2000).

Así, las categorías *gramática escolar* y *culturas escolares* permiten focalizar en la complejidad de los sistemas de escolarización al poner de manifiesto que son el resultado de procesos construcción histórica, es decir, no son estructuras fijas. Por lo tanto, la escuela como ámbito específico de enseñanza y de aprendizaje es un entorno social que se ha consolidado en el tiempo y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo bajo las reglas y estructuras de una gramática propia. Al mismo tiempo hay que considerar que la escuela produce un tipo específico de aprendizaje: el *aprendizaje escolar*. Este aprendizaje, a su vez, se diferencia del aprendizaje que tiene lugar en la vida cotidiana fuera de toda intencionalidad instructiva que sucede en otras prácticas sociales con finalidades formativas.

Finalmente, cabe señalar las cuatro características del contexto escolar donde se produce el aprendizaje escolar.

* *Cronosistema*, es la forma en que está ordenado el aprendizaje escolar en relación con el tiempo. La regla organizacional es la homogeneidad porque este sistema de ordenamiento del tiempo establece las etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, los ritmos de adquisición de los aprendizajes, la duración de las jornadas escolares y la duración de la hora, del módulo o del bloque escolar. Este cronosistema además, estructura los saberes sobre la enseñanza, la definición de los contenidos, los ritmos

de aprendizaje, los ritmos de evaluación y algunos de sus límites.

* *Descontextualización*, alude a que, los contenidos que se enseñan en la escuela responden a saberes producidos afuera de ella y, los mismos son enseñados en condiciones en las cuales el saber no funciona como lo hace fuera de la escuela. Si bien, en algunos casos, se trata de intentar restituir algo del contexto de producción del saber científico siempre hay un hiato entre el aprendizaje escolar y el uso real del saber.

* *Presencialidad*, es una de las bases del aprendizaje escolar que considera que, para que haya aprendizaje el sujeto tiene, necesariamente, que concurrir a la escuela; por lo tanto, 'si la presencialidad se rompe, la enseñanza escolar se desbarata', por lo que el ausentismo del estudiante y/o del docente es visto como un problema porque su lógica es la lógica de la presencialidad fundada en un tipo específico de saber pedagógico y de saber didáctico preparados para sostener los aprendizajes de quienes asisten a la escuela.

* *Enseñanza simultánea*, es la misma enseñanza para todos basándose en el supuesto de un *aprendizaje monocrónico*, es decir, que en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Este tipo de enseñanza desarrolla secuencias unificadas de aprendizaje sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista los sujetos habrán logrado aprender. Por lo tanto, la enseñanza simultánea se fundamenta en que los aprendizajes

siguen la lógica de un ritmo más o menos parejo de la mayor parte del grupo (INFD, 2014-2016).

Sin embargo, si bien la infancia, la adolescencia y la juventud son una y común en tanto edad de la vida, hoy es legítimo hablar de infancias, adolescencias y juventudes en plural porque son también construcciones sociales, históricas y culturales: en distintas épocas y en una misma época hay distintos modos de habitar esas edades: son ‘ensayos de subjetividades’ y no identidades fijas e inmutables ya asumidas, ensayos que tienen mucho de juego y exploración personal, por lo que no pueden ser tomadas como estigmatizaciones definitivas. Por lo tanto cuando se considera a la infancia, a la adolescencia y a la juventud hay que verlas como etapas signadas por una moratoria social y una moratoria vital (Margulis y Urresti, 2001). La moratoria vital hace referencia a la cantidad de capital energético y vital de los niños/jóvenes, esa posibilidad de ‘tener año’ y energía a caudales por delante. Por otra parte, la moratoria social es entendida como un ‘permiso de espera’ que gozan los niños/jóvenes, que les retrasa positivamente su participación en la totalidad de las experiencias de la vida social para dedicar ese período a su preparación y formación para la ‘vida adulta’. Sin embargo, un nuevo espacio se abrió entre la niñez y la juventud, identificado con la indeterminación, el desasosiego y la angustia existencial, con cambios corporales que incluyen el despertar sexual, con la necesidad de rebelión y de generación de proyectos personales, con utopías, mesianismos y situaciones de elección personal: la adolescencia. Por lo tanto, la escuela debe ser capaz de generar propuestas educativas

que permitan construir nuevos soportes y anclajes para los niños, adolescentes y jóvenes que les posibilite el acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la construcción de entramados sociales que garanticen el ejercicio pleno de los derechos. Por lo tanto, la escuela hoy debe redefinir la categoría *ciudadanía infantil y juvenil* en términos de *ciudadanía cultural*. Esta última, hace referencia al derecho a la organización, al derecho a la expresión, al derecho a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales propios vinculados al género, etnia, religión, adscripciones identitarias, entre otras que visibilizan las diversas formas que asume la condición infantil y juvenil (Seoane, 2013).

En síntesis, comprender la *educación como derecho* implica tener como punto de partida la comprensión del otro como *sujeto de derechos*: el otro-alumno es alguien que posee derechos-obligaciones, con derecho a ejercerlos-cumplirlos, donde la función de la Escuela es brindar herramientas, experiencias, saberes, conocimientos, estrategias para esto. No es una novedad que las *trayectorias escolares* de muchos de estos sujetos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema escolar. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como un problema de los sujetos (son ellos quienes repiten, abandonan, no asisten...). Sin embargo hoy hay acuerdos en que esta problemática debe ser atendida sistémicamente por todos los actores socio-político-culturales.

Aportes del Programa socioeducativo “Patios Abiertos”

Desde esta perspectiva teórica es que se realizó el análisis de las situaciones pedagógicas desarrolladas en el PPA leyendo, visualizando experiencias, relatos y testimonios. El acceso a las mismas se realizó mediante las redes sociales tales como *facebook*, *youtube*, sitios *web* (Cfr. Trabajo de campo de la investigación) que los distintos “Patios Abiertos” han habilitado para socializar sus proyectos desarrollados en la provincia de Buenos Aires en los últimos 12 años.

Hoy resulta evidente que la sola concurrencia a la escuela no garantiza el ejercicio de la educación como derecho. Los Patios Abiertos se presentan, en las experiencias y testimonios recogidos, como espacios de producción, expresión, defensa de derechos y cumplimiento de sus obligaciones, donde se aprende junto y con los otros a ser solidarios, creativos y capaces mediante el despliegue amplio y variado de situaciones pedagógicas que ligan actividades recreativas, culturales, artísticas, laborales y deportivas con el saber. Estas actividades abren una dimensión de la vida en común muy diferente a la que muchos niños, adolescentes y jóvenes están habituados a experimentar en el espacio familiar, comunitario e, incluso, escolar. Lo instituyente de este tipo de programa y prácticas tiene que ver, fundamentalmente, con la *transformación de la subjetividad colectiva e individual* que se produce cuando los niños, adolescentes y jóvenes encuentren sentido a su educación vivida como un proceso que, si bien incluye la escolaridad, va más allá de ella.

Ahora bien, el PPA ha podido responder, en parte, al problema de la vulnerabilidad socio-educativa y escolar de niños, adolescentes y jóvenes escolarizados o no, donde la prioridad de la propuesta y de los proyectos está en el territorio, logrando convocar a aquellos sujetos en situación de riesgo socio-educativo para con ellos dar respuesta a sus intereses, apoyando sus iniciativas, generando ofertas atrayentes, posibilitando la existencia de más y mejores espacios, de oportunidades formativas y recreativas, tanto para el desarrollo personal como para el colectivo a partir de otra gramática y otra racionalidad educativa posibles distintas a la escolar.

Al mismo tiempo, los Patios Abiertos ponen de manifiesto que la educación y las trayectorias educativas apoyadas en la experiencia y en la reflexión del sujeto sobre sí mismo en su aquí y ahora transforman al sujeto de un sujeto activo en un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto, lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo. Finalmente, los Patios Abiertos remiten a pensar y repensar las trayectorias educativas vinculadas con las subjetividades, las instituciones y los contextos, como obras en estado de realización: las subjetividades actuales están inscriptas en un conjunto de relaciones y funciones que las preceden, pero es necesario entender que no se trata de presupuestos fijos y estables, sino más bien de relaciones y funciones que se encuentran contingentemente constituidas por una sumatoria de procesos educativos y de subjetivación, muchas veces contradictorios, por modos de ser y estar que se desplazan y varían según el *ethos* que se habita y el lugar en el que se vive y en cómo se vive ese lugar.

Aportes a las trayectorias escolares

El PPA ante la crisis *transmisión* de la cultura, es decir de la experiencia y del conocimiento, se constituye en tiempo y en un espacio emergente desde el cual repensar la crisis de los modelos escolares heredados de la Modernidad, sabiendo que, aún hoy parece que no existe ninguna institución con las capacidades simbólicas, la inscripción territorial y los recursos de mediación que tiene la escuela. Si bien, la escuela tiene que realizar una re-definición de los modelos de transmisión de la experiencia y el conocimiento generándose a sí misma otra gramática y otra lógica. Para ello tiene que poder articular con otros espacios socio-culturales para repensar no solo la autoridad familiar y pedagógica, sino también las concepciones de enseñanza, aprendizajes y saber-conocimiento, como categorías diferenciables.

El PPA mediante el modo de organizar las situaciones pedagógicas que promueven en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que participan de ellas los posicionan de otro modo frente a sus posibilidades de aprendizaje y de enseñanza, lo que puede contribuir a modificar la visión que tienen los docentes de ellos y ellos de los docentes, porque estas situaciones pedagógicas generan hábitos, reglas, sentido del apego a rutinas y normas, contribuyendo a la construcción de modos de participar en la actividad escolar superadores. Estas situaciones formativas ofrecen experiencias de autonomía, de elección, de organización y se constituyen en soporte de las *trayectorias escolares* mediante el desarrollo de procesos cognoscitivos específicos al posibilitar la aproximación de sus

participantes a instrumentos culturales que no forman parte de la codificación curricular pero que requieren en su apropiación de esos procesos cognoscitivos.

En la medida en que los sujetos participan en prácticas sociales ampliando así las áreas de identidad cultural valoran los distintos tipos de saberes y resignifican la importancia de los contenidos curriculares al requerir de ellos para enriquecer estas prácticas sociales desarrolladas en los distintos proyectos implementados en los múltiples Patios Abiertos. Estos proyectos, como ya se mencionó, están organizados en torno a talleres, siendo el aprendizaje en la acción el supuesto básico sobre el que se estructuran estos modos de producción de la oferta educativa. Es, a partir de la socialización con la escuela de este dispositivo pedagógico y de esta concepción de aprendizaje que los Patios Abiertos pueden contribuir también al fortalecimiento de los procesos de escolarización desarrollando talleres conjuntos con las escuelas sede, aunque no haya ninguna articulación sistemática entre los contenidos del PPA con los contenidos curriculares desarrollados en la escuela. Sin embargo, el taller y el aprendizaje en la acción se presentan como un espacio y un tiempo de participación y de construcción social dentro de la escuela, donde los niños, adolescentes y jóvenes adquieren el rol protagónico y se permiten sentirla como un espacio propio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones. Asimismo, el desarrollo de proyectos autogestivos en la escuela a partir de la experiencia construida por los alumnos en la participación en proyectos en los Patios Abiertos, contribuyen a intensificar el proceso de democratización del espacio

escolar, a mejorar los vínculos y a fortalecer la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social que promueve el aprendizaje en la acción.

Finalmente, en relación con los espacios y tiempos escolares, si 'el patio' puede estar 'abierto' los fines de semanas para construir otras subjetividades, ¿por qué ese mismo espacio y ese mismo tiempo no podría estar 'abierto' de lunes a viernes en el horario escolar para habilitar otros procesos de subjetivación en continuidad con el que se intenta desarrollar los sábados y domingos desde el PPA?

Esto remite a considerar otro aporte del PPA a la escuela: la posibilidad de pensarla y de pensarse como una institución en obra, en estado de realización de una obra democrática en torno a procesos de subjetivación democrática que buscan una composición de encuentros alrededor del presupuesto radical de la igualdad de las inteligencias, de la educabilidad, de la condición humana, donde las frágiles subjetividades contemporáneas, que requieren un trabajo artesanal, encuentren una institución que garantice procesos igualitarios donde la obra democrática deje su huella: junto con 'patios abiertos', 'libros abiertos', 'netboock abiertas'.

» Los programas socioeducativos: notas finales

- En cuanto a las relaciones entre la escuela y los programas socioeducativos éstas deben asumir formas colaborativas, no competitivas ni de

mutua descalificación porque en el centro de ambas esta el sujeto (niño, adolescente, joven), están las familias, está la comunidad siendo ellos su razón de ser.

- Programas socioeducativos como "Patios Abiertos en las Escuelas", llaman la atención a la escuela y al sistema educativo sobre la importancia de revisar las prácticas de enseñanza y pensar alternativas de intervención pedagógico-didácticas, con el propósito de establecer diálogos y puentes entre las formas escolares y los programas socioeducativos buscando, conjuntamente, garantizar el derecho a la educación.
- Los programas y proyectos socioeducativos y las actividades recreativas, artísticas, científicas, deportivas en las que niños, adolescentes y jóvenes participan, bien pueden combinarse con los aprendizajes dentro de la escuela si se articulan en ellas distintos tipos de saberes con los contenidos curriculares, lo que resulta fundamental para su desempeño como estudiantes.
- Las propuestas socioeducativas establecen relaciones más flexibles entre lo escolar y lo social que las que, en general, establece la escuela cuando procuran ampliar los horizontes culturales de los niños, adolescentes y jóvenes propiciándoles la construcción de saberes, los que si bien no pueden confundirse con los contenidos curriculares ni pueden reemplazarlos, sí se tienen que com-

plementar y resignificar en el devenir de la vida personal y comunitaria de los que participan en ellas.

- En cuanto a la relación entre las *trayectorias educativas* y las *trayectorias escolares* uno de los principales aportes del Programa socio-educativo “Patios Abiertos” es que éstas pueden ser vistas como las dos hélices de la cadena del ADN, es decir, están imbricadas en los procesos de construcción subjetiva y ciudadana de los niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, si bien pueden focalizarse aportes específicos del PPA para cada una de las trayectorias antes mencionadas, no hay que olvidar que es en la escuela donde comienzan y se definen las trayectorias escolares en articulación con las trayectorias educativas que se configuran más allá de la institución escolar.
- No hay que olvidar que los sujetos realizan otros aprendizajes además de aquellos que les propone la escuela, es decir, que se aprende en distintos ámbitos en los que los sujetos desarrollan su vida en diálogo con saberes y negociación cultural, poniendo en juego diversidad de pensamientos, sentimientos e intereses, presentes en ellos. Por lo tanto, hay que considerar que se aprende del mismo modo dentro y fuera de la escuela, porque el aprendizaje de los sujetos está vinculado con la acción cognoscitiva propia del ser humano la que supone la intervención activa del sujeto sobre los objetos del mundo, sea del mundo escolar o cotidiano, o

sobre otras acciones del mismo sujeto, con el fin de adaptarse al entorno y organizarse internamente en un proceso de proceso de equilibración permanente. Ahora bien, afirmar que el proceso de equilibración es propio de todo sujeto epistémico, pone en cuestión el hecho de que ‘dentro de la escuela se promuevan aprendizajes monocrónicos’, es decir, que se proponga y sostenga una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar sobre la base de esta acción cognoscitiva común. Por el contrario, esta acción cognoscitiva habilita el desarrollo, por parte de la escuela, de distintas cronologías de aprendizaje, tal y como sucede con el aprendizaje ‘fuera de la escuela’, en este caso en los programas y proyectos socioeducativos.

En síntesis, hay que tener presente que, “*Para educar a un niño hace falta una tribu entera*” (Proverbio africano).

» Referencias

- Achilli, E. (2005) “*Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*”. Santa Fe-Rosario: Laborde Editor.
- Bolívar, A. (2005). “Equidad educativa y teorías de la justicia”, en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, España, (42-68), Vol. 3(2).

Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas(2010) Programa Patios Abiertos en las Escuelas. Manual Operativo.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFD, 2014-2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kessler, G. (2004). "Trayectorias escolares". En: *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Krichesky, M. y Borzese, M. (2015). "Políticas socio-educativas: problemas, brechas y "buenas prácticas" para la promoción del derecho a la educación". En: Pereyra, Ana [et.al.]. (2015). *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio Bonaerense*. Gonnet: UNIPE, Editorial Universitaria.

Larrosa, J. (2006) Conferencia:"La experiencia y sus lenguajes". Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona, Módulo Educación, Familias, Comunidades. Clase 2: Aprendizajes de una vida.

Margulis, M. y Urresti, M. (2001). "La construcción social de la condición de juventud". Disponible: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf

Pineau, P. (2008). "La educación como derecho", en Fe y Alegría, Movimiento Fe y Alegría.

Programa socio-educativo "Patios Abiertos" http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/modalidad/manual_operativo_2010.pdf,

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Rockwell, E. "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural", en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 9. Universidade São Marcos, Sao Paulo, pp. 11-25, 2000.

Seoane, V. (2013). Nuevas juventudes: prácticas, culturas y ciudadanía. En Thisted, S. (105-120). Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Serra, M. y Canciano, E. (2006) *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Terigi, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En I. Dussel (et al.), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* p. 161-178. Buenos Aires: Santillana.

Toscano, A.; Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense", PICT 2010-2014. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Trabajo de campo de la investigación “Aportes del programa socioeducativo ‘Patios Abiertos’ al fortalecimiento de las trayectorias educativas y escolares de niños y jóvenes bonaerenses (2015-2016)”, Ricci, C., situaciones educativas: http://puntonoticias.com/122586_el-bondi-114-festeja-10-anos-de-patios-abiertos/

“Patios Abiertos” en *FaceBook*, <https://www.facebook.com/somosPatiosAbiertos>

“Patios Abiertos” en *Youtube*, <http://www.youtube.com/watch?v=es6miWfboBQ>

<http://noticiasmercedinas.com/121210patios.htm>

<http://patiosabiertoscf1berazategui.blogspot.com/>

http://puntonoticias.com/111969_taller-pro-huerta-para-docentes-de-patios-abiertos/

http://puntonoticias.com/139151_estudiantes-del-profesorado-docente-realizaran-practicas-en-patios-abiertos/
<http://puntonoticias.com/tag/patios-abiertos/>

<http://tecnicamarcospaz.com.ar/patios-abiertos/>

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Patios-Abiertos-En-Las-Escuelas/2337276.html>

<http://www.diarioel9dejulio.com.ar/noticia/50950>

<http://www.elsolnoticias.com.ar/notas/29452-programa-patios-abiertos-encuentro>

<https://fundaceop.wordpress.com/2011/08/25/programa-socioe->

[educativo-para-adolescentes-sancionados-iniciara-en-garcia-para-el-mes-de-octubre/](#)

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.