

Instituciones de educación primaria básica de Tandil, prácticas entre el paradigma de la situación irregular y la promoción y protección de los Derechos del Niño.

Basic Primary Education Institutions of Tandil, Practices between the Irregular Situation Paradigm and the Promotion and Protection of Children's Rights Paradigm

*Marcela Leivas**

Resumen

En este artículo se presenta una síntesis del informe de investigación realizado para la acreditación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCH – UNCPBA en el año 2010. Se analiza el vínculo de la infancia con las escuelas de educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Se trabaja sobre la hipótesis de que en dicho vínculo se entrecruzan y/o conviven los paradigmas denominados “Situación Irregular” y “Promoción y Protección de Derechos”. Las preguntas que guían el proceso de investigación interrogan sobre la convivencia de estos paradigmas con las prácticas de los agentes institucionales, y cuáles son las mediaciones que impiden la plena vigencia del segundo paradigma.

Para responder estos cuestionamientos se realizó un trabajo exploratorio sobre las políticas de infancia. La exploración consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas a funcionarios/trabajadores del ámbito nacional y provincial responsables de implementar la nueva Ley de Infancia y Adolescencia. Para luego realizar un trabajo de campo del cual se extrajeron datos que fueron analizados cualitativamente a través de un proceso de codificación.

Se definió como unidad de análisis los informes que diferentes instituciones de educación Primaria de la ciudad de Tandil realizan sobre “algunos” niños para ser presentados en la UTO – SLPPDN en los que se explicitan las miradas y prácticas referidas a la infancia.

Palabras Clave: Escuelas; Infancia; Paradigmas; Convivencia Paradigmática; Prácticas.

Abstract

In this article we present a summary of the research report submitted in 2010 for the accreditation of the Bachelor of Science in Education at FCH-UNICEN.

We analyze the link between *Childhood* and primary education schools in the province of Buenos Aires. The hypothesis states that within this link there is the coexistence of the “Irregular Situation” and “Rights Promotion and Protection” paradims. The questions guiding the research process wonder about the intersection of these paradigms with the practices of institutional actors, and also about the elements that prevent the full implementation of the second paradigm.

To answer these questions we conducted an exploratory work on Childhood polices, based on semi – structured interviews with officials/workers of the federal and provincial administrations who are responsible for the implementation of the new Childhood and Adolescence Law. We also conducted a field work and the data obtained was qualitatively analyzed through a coding process.

As analysis unit, we defined the reports on “some” children submitted by various Primary Education institutions of Tandil to the UTO – SLPPDN in which perspectives and practices on Chidhood are presented.

Key words: Schools; Children; Paradigm; Paradigmatic Living; Practices.

* Licenciada en Ciencias de la Educación. PROIEPS – FCH - UNICEN.
E-mail:marcelaleivas81@gmail.com

Sobre el tema de estudio: paradigmas de la infancia y sistema educativo

Dos grandes etapas de reformas jurídicas han afectado el derecho de la infancia y adolescencia en Latinoamérica, una "primera etapa, de 1919 a 1939 que introduce la especificidad del derecho de menores y crea un nuevo tipo de institucionalidad: la justicia de menores y, una segunda etapa, que comienza a partir de 1990 y continúa abierta" (Daroqui y Guemureman, 2001: 19).

Provenientes de paradigmas opuestos, la primera etapa de reformas inaugura la doctrina de la Situación Irregular, y la segunda etapa el paradigma de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente.

En el caso de la Argentina la primera etapa se corresponde con la sanción de la Ley 10.903/19 del Patronato de Menores¹. Ley que fragmenta a las políticas de infancia. Da origen al andamiaje institucional por donde circulará sólo la infancia en "peligro moral"² o en "conflicto con la Ley Penal", mientras que la infancia "normal" transitará por un circuito paralelo hegemonizado por el sistema de educación público, gratuito y laico según la Ley 1420.

Así la estrategia de gobernabilidad del Estado en materia de políticas públicas para la infancia y adolescencia será consolidar estos dos dispositivos institucionales de tránsito: 1) el Patronato de Menores³ para niños en peligro o peligrosos, en situación irregular y 2) la escuela pública para los niños sin peligro moral, físico o psíquico. Dispositivos que fragmentarán el reconocimiento político de la población infantil, llamando a unos "niños" y a otros "menores".

Se plantea que las posibilidades de que un niño circule por un circuito o por otro guarda relación directa con las condiciones socioeconómicas que determinan su existencia. Desde este punto de vista la intervención de un juez por existencia de "peligro ético o moral" podría calificarse como judicialización de las situaciones de pobreza. Pues, encubre las relaciones conflictivas que suponen la existencia de una sociedad dividida y que gracias a la intervención del Estado deviene en una relación violencia legítima (Bourdieu y Passeron, 1996)

"[...] la minoridad refleja la estructura clasista de la sociedad de tal modo que la figura remite a la actualización de campos interpreta-

tivos diferentes, antagónicos, las conductas de los pobres están sujetadas por la justicia, y la de los niños por las miradas terapéuticas” (Costa y Gagliano, 2000: 87).

Ya entrada la mitad del siglo XX el paradigma de la Situación Irregular (en adelante SI) entra en crisis, iniciándose la segunda etapa de reformas jurídicas. En la década del ´80 se instalan en el campo internacional instrumentos jurídicos que contienen consideraciones sustancialmente diferentes sobre la infancia. El cuerpo normativo que inaugura estos instrumentos jurídicos son: el Pacto de San José de Costa Rica, con la Ley 23.054, las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil (Reglas de Beijing de 1985), las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para los Jóvenes Privados de la Libertad (Reglas de RIAD 1990)¹ y las Directrices de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil, conocidas como las directrices de RIAD de 1990.

Así en la década del 90´ hace irrupción en Argentina el paradigma de la Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente (en adelante PPIDNyA), correspondiente al segundo período de reformas jurídicas. A nivel nacional, el “broche de oro” para la legitimación del PPIDNyA fue la incorporación de la Convención de Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente a la Constitución de la Nación Argentina (Artículo 75 inciso 22), a partir de la Reforma Constitucional de 1994.

“El paradigma de protección integral hace trastabillar la hegemonía del Patronato. Inicialmente, de manera simbólica, fue la Convención sobre los Derechos del Niño con su ratificación en 1990, luego fue su incorporación a la Constitución Nacional en 1994, la que consolidó la lucha entre paradigmas ya disparada algunos años atrás” (Daroqui y Guemureman.,2001:p.12).

A partir de 1995, en nuestro país se sancionan tres leyes que se desprenden del Artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional: la Ley del Niño y el Adolescente Nro. 6.354/95 de la Provincia de Mendoza, la Ley de Protección Integral de la Niñez, la Adolescencia y la Familia Nro. 4347/97 de la Provincia de Chubut, y la Ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente 13.298 del 2005 correspondiente a la Provincia de Buenos Aires.

Esta última propone alterar la distribución y el peso relativo de las formas de gobierno político de la infancia: el rol del Juez, la patria potestad etc., apostando principalmente a la democratización de las decisiones que refieren a la definición, evaluación, e implementación de las políticas públicas para la infancia y adolescencia⁴.

La Ley proyecta la construcción de dos sistemas: uno que afecta a la totalidad de la población infantil de la provincia, que es el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño y Adolescente (en adelante SPPIDN) del cual forman parte todas las instituciones públicas y privadas que trabajan con y para la infancia (según Art. 14° de la Ley); y el segundo es el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil (según decreto provincial n° 151 del 2007), que afecta a la infancia en conflicto con la ley penal y del cual se desprende un debate específico entre quienes proponen un proceso legal garantista, subordinado al debido proceso, y los que sostienen una concepción coherente con el patronato y proponen un proceso legal paternalista.

En este trabajo nos focalizaremos en problematizar el SPPIDN, que es donde el sistema educativo se vuelve protagonista. Tomaremos para ello el análisis del concepto jurídico de corresponsabilidad⁵, una guía de las prácticas que deberá sustituir la tradicional de derivación de “casos” entre instituciones por aquellas que promuevan, protejan y restituyan derechos en forma integral.

Así el sistema educativo será un actor central estratégico en la construcción de la identidad política-pedagógica que el Estado propone para la infancia. Pues, es la única institución del Estado Argentino que contiene a la infancia sin ningún tipo de discriminación, por él circulan todos los niños/as del país, y es su obligación hacerlo hasta culminar la educación secundaria⁶. El resto de los dispositivos para la infancia y adolescencia promovidos por el Estado son “programas” de carácter provincial o municipal, pensados específicamente para poblaciones determinadas, donde ni siquiera los trabajadores están reconocidos como tales, pues sus condiciones laborales son lo menos precarias.

En tanto espacio de disputa, las escuelas han sido atravesadas por lógicas estigmatizadoras de la infancia, las políticas focalizadas (Duschatzky, 2000), la

hegemonía del discurso biologicista que justifica la desigualdad educativa y la exclusión social a partir de diagnosticar un déficit de aptitud individual o en carencia familiar (Llomovate y Kaplan, 2005), son un ejemplo.

Así puede pensarse que las prácticas de los agentes educativos durante la vigencia del paradigma de la SI acompañó la fragmentación de la infancia y adolescencia entre “menores” y “niños”. Por lo tanto, el hecho de que se hayan sancionado leyes educativas coherentes con el PPIDNyA (Ley de Educación Nacional, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires) no implica, necesariamente, la transformación de las prácticas de los agentes escolares.

En este sentido algunos autores plantean la existencia de una convivencia paradigmática (García Méndez y Bianchi, 1991; Daroqui y Guemureman, 2001, Beloff, 1999 y otros), que se manifiesta en las esferas legislativas, pero que también pueden manifestarse en las prácticas de los agentes educativos.

Este planteo sugiere la siguiente pregunta ¿existe realmente una convivencia de paradigmas en la práctica escolar? ¿Cuáles son las mediaciones que impiden la plena vigencia del paradigma de la PPIDNyA, específicamente en las prácticas de los agentes educativos?

Inicio de un proceso de investigación. La elaboración de un proyecto flexible

El proyecto de tesis fue un proyecto flexible en donde se articuló coherentemente el tema de estudio: las políticas públicas sobre la infancia y adolescencia, y su relación con el sistema educativo; el problema a indagar: la configuración de fuerzas en el campo de la infancia en un momento de transición paradigmática (del paradigma del Patronato al de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño), más específicamente, las prácticas de los agentes del sistema educativo y su coherencia con dichos paradigmas; la elección de herramientas teóricas, tales como: Teoría de la Práctica de Bourdieu y Passeron, Teoría de la Hegemonía en Gramsci, y la relación entre Hegemonía y Sistema Educativo que proponen Puiggrós y Carli⁷; y la metodología de investigación proveniente de la perspectiva cualitativa⁸.

Acercamiento progresivo al problema de investigación

Una vez realizado el proyecto, se decidió hacer entrevistas semiestructuradas para explorar los discursos, las interpretaciones y las evaluaciones de funcionarias y trabajadoras que estuvieron y/o están a cargo de la implementación de la Ley 13.298 en sus dos jurisdicciones municipal y provincial. Se entrevistó a la Secretaria de Programas Convivenciales de la Subsecretaría de PPIDNyA de la Provincia de Buenos Aires, a la Coordinadora del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil en la Ciudad de Tandil, a la Coordinadora del Servicio Zonal de PPIDN de dicha ciudad, y al equipo de trabajo del Servicio Local de PPIDN.

Luego, se optó por realizar un trabajo de campo. Para ello se eligió como escenario la Unidad Técnico Operativa del SPyPDN⁹ de la ciudad de Tandil. Dicha institución es uno de los órganos descentralizados a nivel local del SPPDN¹⁰. Este trabajo de campo se extendió durante cuatro (4) meses, período en el cual se construyeron herramientas para la recolección y sistematización de los datos.

Con el objetivo de describir¹¹ las tensiones entre la letra de la Ley y su implementación desde una perspectiva fenomenológica¹², se indagó respecto de las prácticas de los agentes de las instituciones educativas. Para ello, la fuente principal de análisis fueron los informes que instituciones de educación primaria de Tandil realizan sobre “algunos” niños/as, para ser presentados a la Unidad Técnico Operativa (en adelante UTO). Esta fuente fue sometida a un proceso de codificación (Taylor S. J. y Bodgan R, 1984).

De los informes se prestó especial atención a identificar cómo las escuelas caracterizaban a la población infantil, para dilucidar si esta caracterización era coherente con el paradigma de la SI o con el paradigma de la PPIDN, o si era un híbrido donde convivían el reconocimiento de la infancia como “sujeto de derecho” y como “menor”.

¿De qué nos hablan los informes de las escuelas de educación primaria? ¿Hablan de niños/as o de menores?

A continuación se presenta la interpretación de la fuente: *Informes de las EPB*. Para ello, en un primer lugar se plantea cómo presenta la escuela las situaciones de amenaza/vulneración de derechos, en un segundo lugar cómo se re-significa la figura del niño/a en la institución, y en un tercer lugar cuáles son las estrategias que las escuelas utilizan para intervenir frente a las situaciones de amenaza/vulneración de derechos.

¿Cómo presenta la escuela las situaciones de amenaza y/o vulneración de derechos?

En general son los niños/as quienes hablan sobre sus experiencias de vulneración de los derechos, por ejemplo: "...nuevamente comentó que había comido el día anterior solo un plato de papas fritas...", o "Se queja de mucho dolor de cabeza y cuerpo (...) según él iban a venir convulsiones porque no había tomado la pastilla rosa".

Estas voces de los niños/as es considerada por la escuela luego de haberse desarrollado una experiencia de malestar en el niño y haberse agudizado la problemática, hasta llegar al punto donde él mismo la plantea.

Por otro lado cuando la escuela identifica una situación de amenaza/vulneración de derechos, esta situación sólo considera la relación del niño/a con su familia: "... situación de vulneración de derechos como infantes por situación abandonica y de promiscuidad..." o "...situación de índole familiar repercute negativamente en el desarrollo de los niños y en su desempeño escolar". No se identifican en las referencias percepciones de un sujeto con derechos más allá de su relación familiar.

En cuanto a los procedimientos a partir de los cuales las escuelas detectan la situación de amenaza/vulneración, hemos identificado la observación: "Se observa un estado general de abandono de su aspecto personal."; comentarios "... Según vecinos los chicos se drogan de diferente manera (con miedo de manifestarlo abiertamente) aspirando, con alcohol, energizantes, con medicación u otros", "...nuevamente comentó que había comido el día anterior

solo un plato de papas fritas..."; y las conversaciones: *"La mamá en conversación con la docente de tercer año manifiesta que las niñas sufrieron abuso..."*. Así la situación del niño se reconstruye a partir de prácticas superficiales como los comentarios, conversaciones y la observación.

En síntesis, el no reconocimiento que la escuela realiza de las situaciones de amenaza/vulneración de derechos invisibiliza dicha condición, oculta la complejidad que atraviesa a la infancia, y este proceso en sí mismo parece dar cuenta de un ejercicio de amenaza/vulneración por parte de las propias escuelas.

¿Cómo se re-significa la figura del niño/a en la institución?

Según el análisis, las escuelas re-significan al niño/a y su situación como una *"situación escolar"*. Para fundamentar esta afirmación e buscó identificar cuáles serían los indicadores que caracterizarían dicha *"situación escolar"*, de lo cual resultaron cuatro: la asistencia, la conducta, el desempeño pedagógico, y las actitudes de niños ó niñas.

1. La **asistencia** parece ser considerada en dos sentidos:

1) En tanto presencia física del niño en la institución: *"Este año de 108 días, concurrió 46 clases..."*; *"Está viniendo regularmente a clase"*; *"El año anterior tuvo ausentismo reiterado"*.

2) Como justificación para indicar la capacidad del niño/a para cumplir con "otro" requerimiento institucional, por ejemplo: el aprendizaje, *"...su asistencia no permite una continuidad en los aprendizajes..."* los problemas de convivencia, *"Principal problemática: inasistencias que incide en la convivencia"* la repitencia, *"...repite por inasistencia..."* la evaluación, *"...El alumno tiene inasistencias, motivo por el cual no se lo puede evaluar"*.

La asistencia se vuelve un criterio fundamental para construir la relación del niño con la institución. La presencia física del niño/a le permite a la escuela observarlo y evaluarlo, para así poder "ubicarlo" institucionalmente. Ahora bien, es un criterio cuyo único responsable es el niño/a.

2. La **conducta** aparece como una dimensión fundamental en la presentación de la relación del niño/a con la *"situación escolar"*. Son numerosas las expresiones donde aparece este indicador, desde ya que todas hacen

referencia al niño/a, pues es su "conducta" lo que se evalúa: *"Situación Escolar: dificultades en la autorregulación de su conducta, compulsión física hacia sí mismo"* *"Diagnóstico: trastorno de conducta impulsiva a nivel grupal escolar"*.

Parece que las evaluaciones de la conducta del niño/a se realizan desde la observación, desde una percepción inmediata de la acción del niño/a, desde criterios de "normalidad" donde se establece que los niños/as no deben ser "regulados", "controlados", etc. Finalmente se identificó cierta relación causal entre el comportamiento del niño/a y la existencia de situaciones de conflicto institucional.

3. El **desempeño pedagógico** del niño posee referencias múltiples y diversas, por ello han sido ordenadas en función de tres núcleos temáticos: el aprendizaje, el interés del niño, y la evaluación.

En relación al aprendizaje se han hallado referencias que sostienen la existencia o no del aprendizaje a partir de considerar la imagen institucionalizada del niño/a, por ejemplo la asistencia: *"...su asistencia no permite una continuidad en los aprendizajes..."*. Sus vínculos: *"Tiene problemas vinculares, que dificultan la lectoescritura."* Su higiene: *"No tiene hábitos de higiene, no favorece su aprendizaje..."*. Por otro lado, aparecen ciertas condiciones necesarias para que el niño/a aprenda: *"...ritmo de aprendizaje acorde con su desarrollo..."* *"...apoyo y la contención constante para responder satisfactoriamente."*

En otros pasajes parece que aprendizaje dependiera exclusivamente de los niños/as, pues aparecen referencias sobre las limitaciones propias del niño/a para aprender: *"...dificultades en mantener la atención"*, *"le cuesta interpretar consignas..."*.

En algunos casos aparece que los niños/as son considerados sujetos sociales, pues la definición sobre el aprendizaje se aleja de la exclusiva responsabilidad del niño/a y se ubica en relación con lo social *"...su situación repercute en el desempeño escolar de los niños y en los demás ámbitos de pertenencia"*.

El desempeño pedagógico también aparecen asociado a referencias sobre el interés del niño/a, al respecto es llamativo que las actividades a las que

se vincula el aprendizaje no son las tradicionales, sino que refieren al movimiento del cuerpo: "*Se sumó a un esquema gimnástico donde se mostró su esmero y entusiasmo*" y al uso libre de la creatividad "*En el área de artística ha mostrado interés y participación*".

En cuanto a qué se evalúa para identificar la existencia de logros pedagógicos encontramos expresiones del tipo: "*Alcances de objetivos mínimos*", "*Alcances de indicadores propuestos*". Al respecto parece que el concepto de *evaluación* queda circunscrito al "alcance" de indicadores pre – establecidos, pues se considera que el niño/a "*No logró*", "*Satisfactorio*", "*Cumple*", "*No pudo cumplir los límites claros en su condición de alumno*". Los resultados de las evaluaciones suponen una evaluación de la generalidad, lo cual podría indicar la falta de herramientas por parte de los agentes educativos para evaluar a los niños/as.

4. Las actitudes¹³ de los niños/as se refieren a valoraciones de manifestaciones del niño/a dentro de la institución, y que se podrían diferenciar entre actitudes positivas y negativas.

Las positivas refieren al respeto: "*Es una nena buena, respetuosa, que siempre necesita el amor y la palabra de aliento del docente...*"; la participación: "*alegre y participativa*"; el compañerismo: "*buena compañera*"; la tranquilidad, "*está muy tranquilo, con buena predisposición, es buen compañero*", docilidad: "*dócil y algo sumisa.*"; sensibilidad "*El niño tiene solidaridad y sensibilidad*", esfuerzo y constancia: "*actitudes y valores: esfuerzo y constancia por superarse...*", la interacción social normal: "*sociabilidad con sus pares, ha ido mejorando hasta alcanzar cierto grado de normalidad...*".

Las negativas se articulan alrededor de valores como no tolerar: "*...no tolera el fracaso...*"; la indiferencia: "*se muestra indiferente ante cualquier límite o estímulo*" ser bruto: "*comparte juegos pero es muy bruto*" la timidez: "*...niña es tímida*" sin interés: "*(tiene) Muy poco interés...*" ser agresivo: "*comportamiento agresivo hacia los docentes, compañeros y él mismo*".

¿Cuáles son las estrategias que las escuelas utilizan para intervenir frente a las situaciones de amenaza/vulneración de derechos?

Al avanzar con el análisis de los datos, va quedando claro que las problemáticas que las escuelas informan muchas veces son problemáticas donde se considera como víctima a la misma institución y no a los niños/as. Esto se vuelve aún más evidente cuando empezamos a indagar sobre qué estrategias las escuelas llevan a cabo para resolver la situación.

1. Una de las estrategias consiste en aislar a los niños/as "colocándolos" en un lugar diferente al previsto institucionalmente para ellos. Al respecto encontramos referencias del tipo: "*trabaja en el EOE (gabinete / dirección)*", "*acuerda actividades fuera del grupo*", "*traslado a escuela más cercana*", "*niegan a trasladarlo en el colectivo escolar*", "*no concurra a recreos*", "*...para obtener medidas y abordar la concurrencia del alumno al turno tarde*". Estas opciones proponen una práctica de estigmatización y fragmentación.

Aunque también se identifican prácticas que proponen algún tipo de "integración" de los niños/as la escuela, por ejemplo generar proyectos o planes de trabajo: "*Proyecto de adecuación curricular*", "*Proyecto de sobre-edad*", "*...Integración con Escuela de Educación Especial*", "*Plan de trabajo con horario reducido*", "*Proyecto de promoción diferida*". En general estos proyectos o planes de trabajo suponen la habilitación de mayor flexibilidad en los requisitos establecidos para la escolaridad del niño/a, pero recortando el tiempo que el niño pasa dentro de la institución.

2. Por otro lado, se identifican estrategias que buscan resolver la situación conflictiva atendiendo a la salud psíquica¹⁴ del niño/a, por ejemplo aquellas que proponen derivaciones, "*deriva a psicólogo y neurólogo*", recomendaciones de llevar adelante un tratamiento psicológico: "*se comprometió (la abuela) a llevarlo a tratamiento psicológico...*"; tratamiento fármaco, "*...fundamentamos la necesidad de tratamiento psicológico y fármaco*".

El profesional médico es consultado y hasta decide derivaciones, "*acercamiento a consultorio de psiquiatra*", "*Dr. decide derivación psiquiátrica*".

Estas referencias dan cuenta de la legitimidad del profesional psicólogo o psiquiatra como persona capaz de resolver las problemáticas.

Las finalidades de estas propuestas son, "... *mejorar su rendimiento escolar...*", "...*como condición para asistir a la escuela (por él y por sus compañeros)*".

3. Otra estrategia es la de colocar a la familia como responsable de la situación, pues la escuela no se percibe como responsable de la situación del niño/a, si no que esta responsabilidad queda en la esfera de lo privado: la familia, quedando allí también la posibilidad de construir una solución a dicha situación: "*La madre mediante esta acción vulnera el derecho a la salud de su hijo poniendo en riesgo la escolaridad del mismo.*", o "... *la situación de vulneración de derechos como infantes por situación abandonica y de promiscuidad...*".

Por otro lado, aparecen numerosas referencias que dan entidad a una llamada "*situación familiar*". Al analizar los fundamentos que justifican la existencia de una "*situación familiar*", vemos que ellas presentan datos sobre la "forma" de vida de la familia: "*La Sra. se encuentra en pareja y la misma, tiene un hijo de 18 años...*", "*Su madre vive en Villa Aguirre, convive con su hija de 22 años, la cual, está embarazada*". No se consideran aquí las condiciones sociales, económicas o culturales de las familias, sino simplemente se atiende a lo observable.

Parece que las escuelas no reconocen a las familias como actores que tengan propuestas legítimas para la construcción de estrategias de restitución de derechos. O sea tienen que solucionar el problema, pero no como ellos quieran, sino como la escuela lo recomiende: "*La mamá no hace nada para mejorar la situación de su hija...*", "*la mamá decide no medicarlo más.*", "*si bien en ocasiones ha accedido a concurrir a la institución, (la madre) no logra comprometerse realmente y brindarle a su hijo la contención y cuidados adecuados.*", "*la familia no obedece al psiquiatra*".

También aparecen referencias donde la escuela aconseja a la familia "... *(madre) sería lo mejor, me harían un favor*" (*que lo denuncien*)...", "... *(el niño deberá) recibir tratamiento con Ritalina.*". En casos donde la familia no acepta lo

que la escuela propone, se han hallado expresiones del tipo: *"la escuela intenta revertir su postura (de la madre)."*

Claramente se perciben diferentes significados sobre "lo que debe ser" para la familia y "lo que debe ser" para la escuela.

Por otro lado se hallaron expresiones en donde las familias presentan sus "límites" para realizar lo que la escuela pretende que se realice, por ejemplo: *"la señora expresa que no puede obligarlos a ir a la escuela."*, *"... la pareja de la mamá plantea que le resulta difícil establecer límites con los dos hijos varones de su pareja"*, *"...expresaba que no podía manejar a Nicolás"*. Son notables los casos en donde la familia se niega a llevar adelante un tratamiento psiquiátrico: *"(la madre) se preocupa por la medicación de su hijo argumentando que le da sueño, que lo atonta, que ha bajado de peso, que no se le realizaron estudios previos, entre otras cuestiones."*, *"...la mamá decide no medicarlo más"*.

En los informes se registran acercamientos entre las instituciones y las familias. Hallamos tres tipos de acercamientos: 1. Aquellos propuestos por las escuelas: *"visitas domiciliarias"*, *"citaciones"*, *"entrevistas"*, *"reuniones"*, *"comunicados"* 2. De la familia hacia la escuela: *"madre visita a la escuela"* y 3. De ambas partes: *"encuentro"* y *"diálogo"*.

Hay datos que dan cuenta de cómo se acercan las familias a las escuelas, de cómo se comportan: *"...(la madre) se presenta manifestando mucha agresividad"* *"ante estas acusaciones la madre responde con extrema violencia..."*. Algunos de estos datos describen a la familia como una amenaza para la escuela y para el niño/a.

Las finalidades son generales: *"...para informarle del desempeño del alumno..."*, *"...para intentar reflexionar sobre el comportamiento de su hijo..."*, *"...con motivo de lograr acercarse a la familia..."*. Las mismas suponen reflexión, socialización de información, diálogo, etc.

En cuanto a las consecuencias de estos acercamientos, se registraron sólo dos casos en donde se explicita la construcción de acuerdos: 1. En relación a atención médica *"se acuerda consulta al psicólogo"*. 2. La construcción de proyecto para la continuidad del niño en la escuela: *"proyecto pedagógico que*

permita dar continuidad a la asistencia". Los acuerdos son abstractos, es decir sin incidencia en la práctica. No se acuerda un plan de acción, sino solamente una "lectura" de la situación.

4. La corresponsabilidad es otra estrategia recurrente. Aunque esta reconstrucción permite dar cuenta de la existencia de prácticas coherentes con el paradigma de la SI, éstas conviven con lógicas provenientes del paradigma de la PPIDNyA.

Según los registros, las escuelas entablan relaciones con diversas instituciones: municipales, centros comunitario, hospital, centro de salud, Área de Integración Familiar, Área de Asistencia Familiar, y Centro de Atención Primaria de la Salud; provinciales, Programa Callejeadas, Servicio Zonal, y Tribunal de Menores; y nacionales, como el Ministerio de Desarrollo Social de Nación, a través del Centro de Integración Comunitaria.

En su mayoría son las escuelas las que proponen un acercamiento, *"solicitando información", "tomando contacto", "solicitando intervención"* y *"asesoramiento"*, o pidiendo información: *"elevación de información de las IE hacia el municipio"*.

En el caso de la UTO son relevantes la cantidad de referencias que solicitan derivación o intervención al Servicio: *"pedido de derivación"* o *"pedido de intervención"*.

En la práctica se han generado espacios de encuentro entre la UTO y las escuelas: *"concurrimos al Servicio Local", "Citación del Servicio Local a las Escuelas"*, de los cuales resultan propuestas como: *"programación de entrevistas con familiares", "Servicio Local gestiona subsidio"*.

Pero al analizar las finalidades de estos encuentros se plantea *"...para solicitar una intervención que logre la continuidad del Alumno dentro del ámbito escolar."*, *"...para promover intervenciones conjuntas en pos de su resolución"*. Manifestando contradicciones entre lo que se hace y lo que se espera de lo que se hace.

Los pedidos de "derivar" o "intervenir" desligan a la institución de un proceso de corresponsabilidad, y colocan a la escuela en el lugar de "informar"

sobre la situación. Son numerosos los pedidos de "*informes de alumnos*", "*informes sociales*", "*informes pedagógicos/psicopedagógico*", "*informes familiares*", "*informes de seguimiento*", "*historias escolares*", reduciendo el problema al observable: el comportamiento del niño/a.

Encontramos cierta *convivencia paradigmática*, pero aclarando que el paradigma de la SI parece seguir siendo el paradigma de referencia, y el de la PPIDNyA no puede ser aún identificado como tal en las prácticas de articulación institucional. Existe una incoherencia entre el discurso "progresista" y las posibilidades de acción, se percibe una limitación de recursos¹⁵, una débil densidad de las relaciones, no se registra una planificación estratégica de acciones y se atienden a casos puntuales y emergentes.

En síntesis, las relaciones interinstitucionales no parecen ser previstas como una necesidad, sino más bien son una estrategia ante la inmediatez y emergencia que plantea la situación de amenaza/vulneración.

5. Finalmente otra estrategia es la dinámica institucional que se genera a partir de determinada situación conflictiva. Al analizar los datos percibimos que las dinámicas institucionales son construcciones unipersonales y no de construcción colectiva de proyectos institucionales.

Los actores institucionales protagonistas de estas dinámicas son los directivos en tanto realizan prácticas del tipo "*Dira. Conversa con choferes*", "*Dira. mantiene contactos*", "*observa*", "*descubre*", "*visita domiciliaria*", los Equipos de Orientación Escolar aparecen con una notable relevancia en la construcción de intervenciones y docentes con propuestas que limitan la intervención de otros "*docente prohíbe a la maestra recuperadora dar dulces...*", "*indica qué trabajar*".

Se percibe que para la escuela es muy importante la construcción de registros de intervenciones. La importancia de los registros es coherente con el rol de informador que se mencionaba anteriormente. Dichos registros son denominados como "*apertura de legajo*", "*acta*" o "*informe*".

En cuanto a las propuestas de las instituciones para trabajar hacia dentro hay elementos que dan cuenta de una intervención parcializada sobre el niño. Aparece el trabajo en el aula de contenidos curriculares "*...trabajar sobre la*

motricidad para su manuscrita”, “...actividades en relación con la vida cotidiana”; de la comunicación, “valorizar el diálogo”, “estrategias de comunicación y expresión”; trabajo en el aula con la intervención de una maestra especial “...y una posible maestra integradora (quincenalmente 1 hora)”, “concurrancia de R será apoyada por maestra integradora de TE...”; y finalmente la consulta médica, “...llevarlo a consulta junto con la OE o la maestra...”. Quedan fuera su conformación como sujeto autónomo, sus derechos, etc.

Por otro lado, las instituciones evalúan las acciones que han llevado adelante, algunas son consideradas funcionales al logro de sus objetivos y otras fueron evaluadas como disfuncionales a dichos objetivos.

Las evaluaciones funcionales suponen un cambio “...luego de un tiempo: cambio positivo.”; centrar la atención “...(La FO) podía centrar, luego de los desbordes, la atención”; tratamiento oportuno: “el tema anterior como el de la organización familiar han sido tratados oportunamente en otras entrevistas con la mamá de los niños, buena integración, “Obtuvimos buena respuesta de integración grupal”. Y buen acompañamiento: “...muy buen acompañamiento desde el Hogar Convivencial”.

Las referencias halladas como disfuncionales fueron la no concurrencia de los padres y de los alumnos a las citas, “no así el papá: no ha concurrido a pesar de haber acordado días y horarios.”, “comienzo a enviarla al Gabinete pero solo ha asistido a veces en este primer trimestre y no se ven resultados, ni siquiera cambios.”; la imposibilidad de diálogo con la familia y con el niño, “...lo que hace imposible el dialogo...””, “...con quien no podemos comunicarnos (con el padre)...” el no respeto por parte del niño/a o su familia a lo acordado: “pese a escuela como fue acordado con el SL”, “la escuela se encargaría de darle el almuerzo (él no almuerza en el comedor)”, “...para ofrecer beca Volver a la Escuela, la madre no presenta documentación”; no generar cambios en el niño o en la familia: “...pero sólo producen cambios momentáneos que no logran continuidad.” “que no han logrado revertir su comportamiento.”, “no habiendo logrado revertir la situación de índole familiar que repercute en los niños.”

También se reconocen límites institucionales por ejemplo la imposibilidad de evaluar lo que sucede: "*como docente no puedo evaluar la dimensión de estas afirmaciones*"; y de trabajar por las faltas de condiciones necesarias: "*...en estas condiciones de trabajo en el aula es "imposible"...", "...trabajar con él en el EOE, como en el aula resulta difícil..."*, y falta de control "*...(las situaciones) no se pueden controlar.*"

En algunos casos hay una gran distancia entre la acción y la respuesta que se espera de ella: "*Comienzo a enviarla al Gabinete pero sólo ha asistido a veces en este primer trimestre y no se ven resultados, ni siquiera cambios*". Pensar que en el Gabinete se producen los cambios es depositar demasiada expectativa en una intervención parcial y aislada. Además de falta de percepción en las consecuencias de las acciones, las evaluaciones dan cuenta de un ejercicio de observación superficial.

Es notable y coherente con el desarrollo analítico la preponderancia de referencias que colocan a la familia y al niño/a como responsables de los malos resultados, y el hecho de evaluar como negativo cuando agentes externos a las escuelas no están de acuerdo con las reglas de juego que ellas plantean.

Conclusiones

Frente a los anteriores hallazgos se concluye que detrás de las prácticas de los agentes institucionales existen determinados intereses, estrategias y expectativas.

Entre ellos perpetuar la producción y reproducción de determinadas relaciones sociales (Gramsci, 1981; Bourdieu y Passeron, 1977), relaciones que interpelan institucionalmente al niño/a en tanto alumnos/as, a sus familias en tanto responsables de las situaciones de amenaza/vulneración de derechos, y a los trabajadores de la educación en tanto agentes reproductores de lógicas coherentes con el Patronato.

La construcción de estas relaciones son el marco político que sostiene a las prácticas pedagógicas a través de las cuales las escuelas articulan a la población con el Sistema de Hegemonía (Gramsci, 1987, Puiggrós, A. 1980).

Sistema en donde se disputan las miradas sobre la infancia (Llomovate y Kaplan,2005) pues encontramos discursos contrapuestos, algunos referidos al patronato, y otros a la promoción y protección integral de derechos.

Por otro lado subyace a las prácticas el interés de de perpetuar la producción y reproducción de sus condiciones de existencia. Del análisis se induce que las escuelas tienen la suficiente autonomía relativa como para actuar ante una crisis resguardando sus condiciones de existencia (Bourdieu y Passeron, 1977), un ejemplo de ello es que sus prácticas pueden permanecer y conservarse tal como se manifestaban en el marco del patronato aún cuando el debate sobre la población infantil haya avanzado en colocar como legítimo al paradigma de la PPIDNyA.

Se entiende que estos intereses han sido históricamente vencedores de las disputas que se han desarrollado en el espacio escolar, consolidándose y perpetuándose hasta convertirse en condiciones que caracterizan estructuralmente a las escuelas. Decimos estructurales, porque percibimos que repercuten hasta tal punto en las prácticas de los agentes institucionales, que ser coherente con estos intereses termina siendo una "necesidad" de la práctica. En este sentido la cotidianeidad escolar integra la particularidad diferencial, pero reprime (consciente o inconscientemente) aquellos elementos que son percibidos como antagonismo (Puiggrós, 1980).

Aunque mucho más sutil, se reconoce la existencia de otro interés: la necesidad de modificar las condiciones laborales de los agentes institucionales. En más de una oportunidad se identifica la existencia de limitaciones institucionales, manifestando cierta conciencia de precariedad laboral, de imposibilidad material para cumplir con la finalidad de "*garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona*"(Ley 13.688, Art. 16), entre otros.

Las situaciones de amenaza/vulneración de derechos de la infancia suponen para las escuelas un conflicto, un antagonismo, y frente a él se oponen estrategias que desestructuran y resignifican dicho conflicto para devolverlos a la realidad como un problema fragmentado y ajeno a las instituciones (Puiggrós,

1980). Este hecho configura una racionalidad de prácticas cercanas al paradigma de la SI.

En síntesis, hay cuatro mecanismos a partir de los cuales las Escuelas materializan este proceso de desestructuración y resignificación de las situaciones de amenazas/vulneración de derechos:

1. Se reduce la infancia a "normas" institucionales predefinidas, esto es, la institución parece caracterizar a los niños/as, teniendo como referencia una imagen previa de Alumno, configurada a partir de su conducta, asistencia, desempeño pedagógico y actitudes.

Este mecanismo de institucionalizar a la infancia, fragmenta la realidad a partir del trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron, 1996), logrando que los niños/as, por lo menos dentro de la Escuela, se identifiquen con una parcialidad de la realidad social que los determinan, específicamente, con su imagen de Alumnos. Si pensamos desde la noción de habitus (Bourdieu, op.cit.), específicamente desde proceso de internalización de la práctica podríamos decir que los niños/as y sus familias internalizan una concepción de sí mismos como sujetos responsables de su situación, y como sujetos incapaces de interpelar a las escuelas.

Políticamente, la escuela sería un espacio social (Bourdieu, 1990) donde se configurarían sujetos incapaces de re-conocerse como determinados por la totalidad social, y en este sentido sí re-conocerse como sujetos parciales, institucionalizados, responsables de la situación que atraviesan (Puiggrós, 1980; Gramsci, 1967). Así, el trabajo pedagógico está fortaleciendo un sistema de hegemonía que no representa los intereses de los niños/as, las familias o de los trabajadores de la educación, en tanto sujetos sociales marginados dentro del sistema social, sino que representa los intereses de los grupos dominantes para quienes es fundamental sostener mecanismos de individualización de las problemáticas sociales.

Este proceso de volver protagonistas de la vulneración a los propios sectores vulnerados, es un proceso de Violencia Simbólica (Bourdieu y Passeron,

1996) funcional a desligar a las escuelas de sus responsabilidades como agentes del Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a.

2. Otro mecanismo es la psiquiatralización de las problemáticas sociales, donde la salud no sería considerada un derecho, sino lo contrario, un ejercicio coercitivo sobre el niño/a, cuya finalidad es "adaptarlo" a los cánones institucionales.

La psicologización de los niños/as con derechos amenazados/vulnerados profundiza la fragmentación de la infancia, y legitima una práctica coherente con el paradigma de la SI. En este sentido es notable cómo los diagnósticos presentados en los informes tipifican patologías psicológicas o psiquiátricas, pero nunca problemáticas de amenaza/vulneración. Si entendemos que la denominación de una patología, es una disputa, pues: "los signos son riquezas destinados a ser obedecidos, cuya intensión performativa le hace entender al otro que tiene una propiedad diferencial" (Carli, 2002).

3. Por otro lado, estos procesos de individualización se sostienen con el uso de dispositivos de evaluación con poca capacidad analítica. Las escuelas, para dar cuenta de las situaciones de amenaza/vulneración de derechos hacen uso de procedimientos superficiales, tales como la observación asistemática sin fundamento en la teoría o la percepción subjetiva de actores para conocer y diagnosticar la situación del niño/a.

La escasa capacidad analítica también se percibe cuando se presentan formulaciones incoherentes entre las acciones y lo que se espera de ellas, cuando las consecuencias de las acciones no son tenidas en cuenta o en aquellas referencias donde los acuerdos que establecen las escuelas, las familias y otras instituciones del SPPIDNyA son abstractos y no suponen la materialización de estrategias capaces de sostenerse en el tiempo.

Esto impacta en la formación de la conciencia de los trabajadores de la educación, pues la internalización de estos criterios de análisis a través de la práctica supone la configuración de una conciencia profesional contradictoria (Gramsci, 1967). La falta de ejercicios reflexivos limita las posibilidades del desarrollo de la conciencia, pues se legitima como criterio de racionalidad de la

práctica a la inmediatez, la derivación, la individualización de procesos sociales y la moralización.

Esta estrategia acompaña la configuración de una práctica coherente con el paradigma de la SI donde la distinción que configura al niño/a y su familia los interpela desde la coerción.

4. Finalmente en lo que respecta a las experiencias de corresponsabilidad, y al acercamiento a instituciones y organizaciones que participan en la conformación del campo de las políticas públicas para la infancia y adolescencia, los hallazgos dan cuenta de acercamientos motivados, en la mayoría de los casos, por el interés de derivar la problemática, de solicitar una urgente intervención, o por el hecho de cumplir con la solicitud de elevar información, en pocas ocasiones el trabajo con otras instituciones registra relaciones interinstitucionales que buscan resolver lo inmediato y no la protección/restitución de derechos.

Como se planteaba anteriormente se identifican contradicciones entre el discurso y la acción, por un lado existe un discurso coherente con principios argumentales propios del paradigma de la PI, pero la práctica el discurso es más coherente con el paradigma de la SI. Así, aunque el PPIDN está presente en el discurso, y ello es un indicio del avance del paradigma dentro del campo de lucha, parece que el habitus internalizado por los agentes hace uso de su condición de transferible, duradero, y exhaustivo (Bourdieu y Passeron, 1996).

En síntesis se concluye que el lugar de las Unidades Educativas en el Sistema de Hegemonía consiste en construir una racionalidad que adecua consenso y coerción, que absorbe lo que en ella es simple particularidad diferencial (por ejemplo la práctica de un niño/a con derechos vulnerados pero con buen comportamiento, asistencia, afecto, "bueno", etc.), y reprime aquello que tiende transformarse en antagonismo (por ejemplo, la práctica de un niño con mala conducta, inasistencia, utilizando distintas estrategias) (Puiggrós, 1980).

La estrategia de desestructurar y resignificar las problemáticas de amenaza/vulneración es fundamental para sostener el sistema hegemónico que fragmenta a la infancia. Esta estrategia ha sido descrita detalladamente en este

trabajo, y en esto se fundamenta la conclusión sobre la existencia de una convivencia paradigmática (Daroqui y Guemureman, op.cit.; Bellof Mary, op.cit.), donde el PPIDNyA parece encontrarse mayormente en un momento discursivo, y el paradigma de la SI en la configuración de la práctica. El trabajo que hay por delante es el de materialización de dicho discurso, fundamentalmente partiendo de la desestructuración de la práctica configurada desde el patronato.

Recibido: 10/06/2014

Aceptado: 21/06/2014

Notas

¹ Para conocer sobre el debate parlamentario ver: Zapiola en Lionetti y Miguez (2005).

² Según Artículo 3 y 4 de la Ley 10.903: los padres perderán la patria potestad de sus hijos en casos de "cometer delitos, abandonar a los niños, colocarlos en peligro material y moral, ser delincuente profesional o peligroso, contraer nuevas nupcias, tener incapacidad mental, percibir sobre los niños extrema dureza, caso de ebriedad, inconducta, negligencia, comprometiesen la salud, seguridad o moralidad de sus hijos."

³ Para conocer el debate parlamentario que da origen a la Ley 1420, ver: Weimberg (1956).

⁴ La ley construye un dispositivo institucional que "obliga" a las diferentes instancias públicas y privadas a concertar, coordinar, articular o generar "acciones intersectoriales" en sus intervenciones con la población infantil. Dicho dispositivo se articula en tres niveles: 1) Central: de coordinación interministerial, Comisión Interministerial. 2) Regional: Servicios Zonales – Provinciales 3) Local: Servicios Locales – Municipales / Consejos Locales.

⁵ Según el artículo 21.3° del decreto 300, la corresponsabilidad implica un tipo de relación corresponsable entre los distintos efectores sociales de gestión pública (como escuelas, hospitales, cultura, deporte, etc.) y de gestión privada (como las ONG's convenidas y las que potencialmente podrían participar de las instancias colectivas que crea la ley, ejemplo: Consejo Local), que presentan servicios a los niños, adolescentes, y a sus familias.

⁶ La obligatoriedad de la Educación Secundaria se introduce con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.075.

⁷ Ver: Bourdieu y Passeron (1996), Bourdieu y Wacquant (2005), Carli (2002), Gramsci (1967), Gramsci (1981), Laclau (1987), Portantiero (1972), Puiggrós (1980), Puiggrós, Comp.(1991), Puiggrós, Dir. (1990).

⁸ Ver: Vasilachis de Gialdino (1992), Taylor y Bodgan (1984).

⁹ Comúnmente denominado Servicio Local de PPIDNyA.

¹⁰ Ley, 13.298 Art. 18 de la Ley: "las Unidades Técnico Operativas son unidades con una o más sedes, que desempeñan las funciones de facilitar que el niño que tenga amenazados o violados sus derechos, pueda acceder a los programas y planes disponibles en su comunidad."

¹¹ Descripción en tanto, conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura y comportamiento. No se ocupa de verificar hipótesis, sino de describir hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente.

¹² "La tarea fenomenológica es aprehender un proceso de interpretación, viendo las cosas desde el punto de vista de las personas" (Taylor y Bodgan, 1984).

¹³ Por actitudes entendemos a valoraciones que presentan características inherentes a los niños/as.

¹⁴ En los informes hallamos alusiones sobre su estado de salud físico y psíquico. Entre ambos se identificaron diferencias: la salud física, parecen ser detectadas a partir de que se expresa en la escuela. En cuanto a la salud psíquica el procedimiento es diferente, se aluden a diagnósticos médicos.

¹⁵ Recordemos que la Ley 13.298 propone crear programas que permitan la protección/restitución de los derechos del niño/a, pero aquí los programas identificados son los que existían durante el Patronato, no hay innovación en este sentido.

Bibliografía:

- BELOFF, M. (1999) "Un modelo para armar -y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular", en www.jursoc.unlp.edu.ar
- BOURDIEU P. Y PASSERON J. C. (1996) *La Reproducción. Elementos para la una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial, Fontamara, Mexico D.F.
- BOURDIEU Y WACQUANT L. (2005) *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*, Editorial Siglo XXI. Argentina.
- BOURDIEU (1990) *Espacio social y génesis de las clases*, en Sociología y Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Editorial Grijalbo. Mexico.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1993) *Análisis del Discurso y Educación*, Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara el 28 de octubre de 1991. Edición: Rafael Quiroz y Leopoldo Cervantes Ortiz. Mexico, D.F.
- CARLI S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Editorial: Miño y Davila. Buenos Aires.
- CASACIN (2002) Informe sobre la situación de la infancia en Argentina Presentación en: Cumbre Mundial de la Infancia de Nueva York.
- COSTA, M. Y GAGLIANO, R (2000) "Las infancias de la minoridad", en *Tutelados y Asistidos*, Paidós, Buenos Aires.
- DAROQUI, A. Y GUEMUREMAN, S. (2001) *La niñez ajusticiada*, Ed. Del Puerto. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY S. (2000) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- GARCÍA MÉNDEZ E. Y BIANCHI M. DEL C. (1991) *Ser Niño en América Latina. De las necesidades a los derechos UNICRI*, Editorial UNICRI/GALERNA. Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1967) *La Formación de los Intelectuales*, Editorial Grijalbo
- GRAMSCI (1981) *La Alternativa Pedagógica*, Editorial Fontamara.
- LACLAU, E. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Siglo XXI, México.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI México.
- LLOMOVATE S Y KAPLAN C. (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Ed: Noveduc. Buenos Aires.
- PORTANTIERO J. C. (1972) *Clases dominantes y crisis política en la argentina actual*(inédito).
- PUIGGRÓS A. (1980) Imperialismo y educación en América Latina, Editorial Nueva Imagen. México.
- PUIGGRÓS A. (Comp.) (1991) *Historia de la educación en la argentina. Sociedad civil y Estado*, Editorial Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS A. (Dir) (1990) *Sujetos Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, tomo I, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- TAYLOR S. J. Y BODGAN, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de Significados*. Editorial Paidós Studio básica. Barcelona. Buenos Aires, Mexico.
- VASILACHIS DE GIALDINO I. (1992) *Métodos cualitativos I Los problemas teórico – epistemológicos*. Centro Editorial América Latina, Buenos Aires.
- WEIMBERG G. (1956) *Debate parlamentario sobre Ley 1420 (1883-1884)*, Gure, Buenos Aires.
- ZAPIOLA C. (2005) *¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en Argentina: 1875 – 1890*. En: Lionetti L. y Miguez D. Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870 – 1952, Prometeo 2005, Buenos Aires.

Tratados, legislación, decretos y resoluciones:

- Convención Americana sobre Derechos humanos (San José de Costa Rica, declarada en 1969, y vigente desde 1978).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

MARCELA LEIVAS

Decreto 151/07 de la Provincia de Buenos Aires.

Decreto 157/07 de la Provincia de Buenos Aires.

Decreto 300 de aplicación de ley 13298.

Decreto 415/06 Disposiciones transitorias a la Ley Nacional 26.061.

Ley 10.067/83 o Ley de Patronato.

Ley 13298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño/a y Adolescente para la Provincia de Buenos Aires.

Ley 13634/06FUERO DE FAMILIA Y DEL FUERO PENAL DEL NIÑO.

Ley 13688/06 de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ley 1420/1884 de Educación Común.

Ley Nacional 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niños/as y adolescentes.

Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores, conocidas como "Reglas de Beijing" (1985).

Resolución 171/07 del Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires.