

Proyecto **DINIECE – UNICEF**  
Seguimiento y monitoreo  
para el alerta temprana

# **LAS DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS.**

Un estudio en escuelas de nuestro país

---

**Mayo 2004**



MINISTERIO de  
EDUCACIÓN,  
CIENCIA y TECNOLOGÍA



Dirección Nacional de  
Información y Evaluación  
de la Calidad Educativa

---

Presidente de la Nación  
**Dr. NÉSTOR KIRCHNER**

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología  
**Lic. DANIEL FILMUS**

Secretario de Educación  
**Prof. ALBERTO SILEONI**

Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa  
**Lic. MARGARITA POGGI**

---

## Área de Investigación - Diniece

### Coordinación:

Mg. Sonia Hirschberg

### Equipo de Investigación

Lic. Inés Cappellacci  
Lic. Beatriz Fernández  
Lic. Daniel Galarza  
Lic. Dora González  
Lic. Mariano Gruschetsky  
Lic. Mariana Landau  
Alenka Mereňuk  
Dra. Mónica Pini  
Mg. Juan Carlos Serra

### Colaboraron en el trabajo de campo

Lic. Rafael del Campo  
Julián Falcone  
Mg. Nancy Ganz  
Lic. Virginia Ginocchio  
Lic. Analía Guardo  
Prof. Luciana Lavigne  
Lic. Alicia Merodo  
Lic. Verónica Parreño  
Lic. Adriana Santos  
Lic. Claudia Touris  
Lic. Tamara Vinacur  
Lic. Susana Zattara

---

## INDICE

I. Presentación .....	5
II. Las trayectorias escolares de los alumnos en situación de pobreza .....	8
III. Las familias .....	15
IV. Representaciones sobre la escolaridad y la escuela .....	31
V. Las políticas educativas del Estado Nacional y de los Estados Provinciales .....	50
VI. La escuela y las organizaciones de la comunidad .....	54
VII. Las acciones de las escuelas .....	57
VIII. Reflexiones finales .....	64
Bibliografía .....	68
Anexo .....	70

# I. PRESENTACIÓN

Diferentes estudios dan cuenta del aumento de la pobreza y del deterioro de las condiciones sociales en las últimas décadas en Argentina<sup>1</sup> y en América Latina en general<sup>2</sup>. El contexto en el que se desarrolla la vida de las familias en Argentina está caracterizado por las condiciones de pobreza que afecta a una alta proporción de los habitantes. En efecto, para el segundo semestre del año 2003, el 47,8% de la población que habitaba en los principales conglomerados urbanos del país se encontraba bajo la línea de pobreza. Esta proporción ascendía al 64,5% en el noreste y al 60,3 % en el noroeste (Ver cuadro 1 del anexo).

Las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles de educación, como así también la salida de los mismos del sistema, están altamente condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecen.<sup>3</sup> Los alumnos de sectores sociales pobres están más expuestos a la posibilidad de repetir o abandonar, y acceden en promedio a menor cantidad de años de escolaridad<sup>4</sup>. Un estudio<sup>5</sup> señala que en los sectores pobres el promedio de escolarización es de alrededor de 4 años menos que los de sectores no pobres, la repitencia es cuatro veces mayor y la exclusión va en aumento<sup>6</sup>.

A pesar de la existencia de diversos estudios y relevamientos, se carece aún de un conocimiento detallado de los distintos aspectos relacionados con las condiciones materiales e institucionales que están incidiendo en las dificultades de las trayectorias educativas de los alumnos en las escuelas del país. Esto es particularmente grave dado que el mejoramiento de los niveles educativos de la población sólo podrá realizarse si se identifican los actuales problemas que la estructura social genera sobre la educación, así como las respuestas que desde el sistema educativo se han dado a partir de las reformas de los 90<sup>7</sup>.

En este contexto se considera importante diseñar herramientas metodológicas que sean útiles a las autoridades, supervisores, directivos y maestros, para detectar tempranamente situaciones relacionadas con las condiciones de vida del alumno, y con las formas de inserción en la institución educativa, que pueden llegar a constituirse como dificultades para su ingreso, permanencia o egreso.

Para dar respuesta a esta necesidad se puso en marcha, en el marco del convenio firmado por DINIECE y UNICEF, la elaboración de un *Sistema de Indicadores para el Alerta Temprano*. El objetivo de esta iniciativa es brindar a los niveles de conducción de los establecimientos escolares capacitación en el uso e interpretación de la información recolectada así como aportar información relevante para el diseño de programas y acciones que respondan adecuadamente a las necesidades de los niños y adolescentes más afectados por la situación de pobreza.

---

<sup>1</sup> Presidencia de la Nación. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales (SIEMPRO). "Pobreza en la Argentina", 2002; Kessler G. y Espinoza, V., "Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: Rupturas y algunas paradojas del caso Buenos Aires", CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 66, Chile, 2003.

<sup>2</sup> Portes, A. y Hoffman, K., "Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal", CEPAL, Serie Políticas Sociales N° 68, Chile, 2003.

<sup>3</sup> Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, "La escolaridad en la Provincia de Buenos Aires: nuevos indicadores para un análisis de las diferencias socio-económicas", Estudio N° 9, La Plata, 2002.

<sup>4</sup> Judengloben, M.; Arrieta, M.; y Falcone, J, "Brechas educativas y sociales. Un problema viejo y vigente", Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires, 2003.

<sup>5</sup> IIPE/UNESCO- Buenos Aires, "Informe sobre educación y pobreza", Informes periodísticos para su publicación- N° 3, Buenos Aires, 2001.

<sup>6</sup> En Argentina, los indicadores de cobertura del sistema educativo, de repitencia, sobreedad y abandono presentan importantes diferencias entre las jurisdicciones, los niveles de enseñanza y las condiciones socioeconómicas de los alumnos que asisten a las escuelas. Ver Oiberman, I. y Arrieta, M.E., "Los cambios en el sistema Educativo Argentino entre 1990 -2000", Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires, 2002. También Feijoó afirma que "La distribución territorial de los indicadores de información sobre la inequidad de la distribución de los procesos del sistema educativo queda plasmado en datos tales como que el total nacional de repitencia para EGB 1 y 2 es del 6,2% mientras que para Misiones es del 13,4%". Op.cit. pág. 62.

<sup>7</sup> Feijoó M., "Argentina, equidad social y educación en los 90", IIPE/Unesco, Bs. As.,2002.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Desarrollar un sistema de indicadores que dé cuenta de las desigualdades sociales y culturales de la población escolar seleccionada.
- Determinar indicadores adecuados para detectar dificultades en las trayectorias escolares de la población escolar seleccionada.
- Diseñar estrategias de monitoreo y seguimiento de la población escolar con dificultades sociales y educativas.
- Capacitar a los docentes, directivos y otros niveles involucrados en forma directa con la conducción de los establecimientos educativos en el uso y actualización de las herramientas diseñadas y en las estrategias de monitoreo y seguimiento.
- Articular acciones intersectoriales en la comunidad educativa.

Como parte del conjunto de acciones destinadas a viabilizar el proyecto, se llevó adelante el estudio que aquí se presenta.

## Objetivos y características de este estudio

Este estudio procura describir los diferentes factores que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos de escuelas que atienden a sectores de la población socialmente desfavorecidos. En particular, pretende describir:

- a) las representaciones de directivos, docentes, padres y alumnos sobre los problemas en las trayectorias escolares de estos últimos.
- b) las formas en que las escuelas que atienden a alumnos de sectores socialmente desfavorecidos, a partir de su inscripción en el marco de políticas estatales y de las relaciones que establecen con la sociedad civil y articulan recursos materiales y simbólicos de diverso origen para el desarrollo de sus actividades cotidianas,
- c) las formas en que las escuelas desarrollan estrategias para detectar alumnos con dificultades en su escolaridad, hacer su seguimiento y procurar la continuidad de sus estudios, y
- d) las características sociales y económicas de los grupos familiares a los que los alumnos pertenecen, las formas que asume la vivencia de la infancia en contextos de pobreza y la problemática del trabajo infantil.

El estudio procura poner en consideración las tensiones entre las condiciones en que llegan los niños y jóvenes a las escuelas de educación básica, las formas en que las escuelas los reciben, los resultados educativos y las capacidades y limitaciones de las políticas educativas para enfrentar estas tensiones. Se coincide con aquellos estudios que plantean la necesidad de problematizar la cuestión sobre cómo son recibidos los niños en las escuelas, de modo tal de poder enunciar hipótesis sobre sus desempeños futuros, conocer las variables que inciden sobre dicho desempeño e identificar acciones que se plasman en buenas prácticas que permitan formularse como políticas<sup>8</sup>. El trabajo de campo se realizó en Octubre y Noviembre de 2003 en escuelas de EGB y Nivel Inicial ubicadas en distintas provincias<sup>9</sup> que se caracterizan por atender a población en situación de pobreza<sup>10</sup>. Se utilizó una estrategia predominantemente cualitativa y se aplicaron instrumentos de diverso tipo: entrevistas a directivos, padres y alumnos, grupos de discusión con docentes, encuestas a familias y análisis de documentación disponible en las escuelas.

<sup>8</sup> Feijóo M. op. Cit. Pág. 14.

<sup>9</sup> Las provincias en las cuales se ha realizado el estudio son las siguientes: Chaco, Corrientes, Jujuy Misiones y Tucumán. Las mismas fueron seleccionadas en conjunto con UNICEF y los gobiernos provinciales.

<sup>10</sup> Para seleccionar las escuelas se utilizó el Índice de Vulnerabilidad Educativa. El índice propuesto determina, para cada alumno del universo analizado, si tiene insatisfacción de necesidades básicas en por lo menos una de las siguientes dimensiones de análisis: NBI 1: Hacinamiento en el hogar (más de tres personas por habitación). NBI 2: Ausencia de distribución de agua por cañería o de inodoro en el baño, o disponibilidad de inodoro pero sin descarga de agua mediante botón o cadena. NBI 3: Ausencia de heladera o cocina a gas. NBI 4: Bajo nivel educativo de los padres / dependencia económica de los miembros del hogar (Padre o madre con primaria incompleta y existencia en el hogar de cuatro o más personas por miembro de la familia ocupado).

Es decir, si un alumno está comprendido en alguna de la dimensiones propuestas (NBI 1, NBI 2, NBI 3 o NBI 4) se lo considera como **alumno socialmente vulnerable**. Ver Taccari D. Y Baruzzi G., "Medición de la vulnerabilidad social de la población escolar y su participación relativa en los establecimientos educativos: Una propuesta metodológica", Informe Metodológico Nro. 2, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2003.

Se emplean como fuente de información los cuadernillos complementarios del Operativo Nacional de Evaluación de la calidad Educativa correspondiente al año 2000 de primaria 6to año EGB 3 y 5to/6to año nivel Medio / 3er año Polimodal ( Finalización de nivel de enseñanza), ambos de carácter censal. Es necesario recordar que desde 1999 la provincia de Neuquen no participa del ONE. Para la formación del índice se tomó como base el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas obtenido por el INDEC (1980).

CANTIDAD DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN POR ACTOR					
Unidades educativas	Directores y Vicedirectores	Grupos de discusión con Docentes	Padre/Madre/Tutor/a	Alumnos/as en la escuela	Alumnos/as que abandonaron
30*	24	11	30	21	10

\*El trabajo de campo se realizó en 25 unidades educativas de EGB y 5 unidades educativas de Nivel Inicial

CANTIDAD DE ENCUESTAS RESPONDIDAS POR LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS SEGÚN JURISDICCIÓN					
Jujuy	Tucumán	Chaco	Misiones	Corrientes	Total
235	178	212	167	197	989

Fuente: Encuesta a alumnos de Educación General Básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

En forma previa a la elaboración de este informe final, los principales aspectos del mismo fueron trabajados en un Seminario Taller en el mes de abril con la participación de dos docentes y un directivo por cada una de las escuelas que integraron la muestra, un supervisor y un funcionario por cada provincia en la que se desarrolló el trabajo de campo.

## II. LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS EN SITUACION DE POBREZA

El término "fracaso escolar" se ha utilizado, tanto en el debate político como académico de las últimas décadas, para describir y analizar las dificultades en la trayectoria escolar de los alumnos. Sin embargo, este concepto ha recibido una serie de críticas claramente sintetizadas en este párrafo de Alvaro Marchesi: "El fracaso escolar es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno fracasado no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta su autoestima y su confianza para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar las responsabilidades de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela"<sup>11</sup>.

En este sentido, en el informe que aquí se presenta, se trabaja el concepto de trayectoria escolar dado que el mismo permite hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere "poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares"<sup>12</sup>.

El sistema educativo es portador de un conjunto de "imágenes simbólicas" que suponen itinerarios "normales" configurados a partir de una particular "geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico". Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante<sup>13</sup>.

En el contexto de los cambios sociales, económicos y educativos de los últimos años, resulta necesario actualizar periódicamente el abordaje de esta problemática. Las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los alumnos dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada.

En este apartado se realizan algunas consideraciones introductorias teniendo en cuenta al menos dos aspectos: a) las dimensiones que asume el problema en Argentina y b) algunas de las conceptualizaciones desde las que se aborda la cuestión en la literatura especializada.

### *a) Ausentismo, repitencia y desgranamiento en el sistema educativo argentino*

La Argentina durante la última década atravesó una serie de cambios de magnitud en la vida social, la economía, la cultura y, en particular, el sistema educativo. El aumento de la polarización social, la desocupación y la pobreza por un lado, y el proceso de transformación del sistema educativo, por el otro, fueron factores que generaron nuevas preocupaciones en relación con la problemática del fracaso escolar.

La pobreza en los últimos años dejó de ser un problema marginal de determinados sectores para transformarse en un problema estructural que afecta a más del 50% de la población y fundamentalmente a los grupos etarios de menor edad. Esto supone nuevos desafíos al sistema escolar en una época en la que el acceso de la totalidad de los niños a la escolaridad básica se ha convertido en una premisa ineludible. El incremento de la pobreza pone en jaque la capacidad del sistema escolar para garantizar la retención y promoción de los alumnos e impone nuevas exigencias a los directivos y los maestros, en la medida en que las escuelas han pasado a ocupar un rol fundamental en las políticas de asistencia social.

<sup>11</sup> Marchesi A., "El fracaso escolar en España", documento de trabajo, Fundación Alternativa, Madrid, 2003.

<sup>12</sup> Kaplan, C. y Fainsod, P., "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, N° 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires. 2001.

<sup>13</sup> Kaplan, C. y Fainsod, P., *Op. Cit.*

De todos modos, y pese al incremento de la pobreza, se ha producido en la última década un aumento de la matrícula en todos los niveles del sistema educativo, y fundamentalmente en el nivel medio. Este incremento supuso la inclusión de nuevos sectores que tradicionalmente no accedían al sistema educativo -o a esos niveles del sistema educativo. Las escuelas se vieron ante la necesidad de dar respuestas a las demandas de sectores sociales tradicionalmente excluidos, con condiciones de vida muy precarias y fuertes dificultades para contribuir a sostener la escolaridad de sus hijos.

Las tasas de asistencia escolar han aumentado en todos los niveles del sistema educativo tanto para los niños de hogares pobres como no pobres. Este incremento se observa sobre todo en el grupo etario correspondiente a los 12 a 17 años. Así, mientras la tasa de asistencia para el año 1995 de los niños de 12 a 14 era del 88%, para el año 2002 esta cifra ascendía al 97,3%. Un incremento mayor se observa en los adolescentes de 15 a 17 años que pasa del 57,7% al 83,8%. (Ver Cuadro N° 1)

Asimismo se puede observar que se ha corrido la edad en que los alumnos pobres dejan el sistema escolar. Mientras que para el año 1995 las tasas de asistencia comenzaban a descender entre los 12 a 14 años (pasando del 98,3% para las edades comprendidas entre los 6 y 11 años al 88% para el grupo etario de 12 a 14), para el año 2003 la alta cobertura se mantiene hasta los 15 años. De este modo, podemos afirmar que para el caso de la población urbana pobre ha habido un incremento sustantivo en los años de escolarización.

**CUADRO N° 1**

<b>EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR POR GRUPO DE EDAD SEGÚN CONDICIÓN DEL HOGAR. TOTAL DE AGLOMERADOS DE LA EPH. EN PORCENTAJE.</b>						
<b>Grupo de edad /Condición socio-económica del hogar</b>	<b>1995</b>			<b>2003</b>		
	<b>Pobre</b>	<b>No pobre</b>	<b>Total</b>	<b>Pobre</b>	<b>No pobre</b>	<b>Total</b>
<b>0 a 4 años</b>	5,1	7,8	7,1	9,0	14,7	10,6
<b>5 años</b>	62,8	81,9	74,5	88,1	96,3	90,1
<b>6 a 11 años</b>	98,3	99,5	99,0	99,3	99,8	99,5
<b>12 a 14 años</b>	88,0	96,4	93,1	98,9	99,9	99,3
<b>15 a 17 años</b>	57,7	77,6	71,8	84,3	96,9	88,7
<b>18 a 24 años</b>	25,7	42,5	39,8	36,4	58,6	48,0
<b>25 o más años</b>	1,9	3,3	3,0	3,7	6,3	5,2
<b>Total</b>	34,7	26,4	28,6	37,3	26,9	32,4

Fuente: DINIECE, MECyT. Elaboración propia en base a datos EPH-INDEC.

Sin embargo, este incremento en los indicadores de cobertura del sistema se ve acompañado por la existencia de altas tasas en aquellos indicadores que usualmente muestran los problemas existentes en las trayectorias escolares de los alumnos, especialmente las tasas de sobreedad y de repitencia.

Como puede observarse en el cuadro N° 2 la tasa de sobreedad para todos los niveles del sistema educativo del país supera el 20%. Esta tasa puede deberse a repitencia, abandono temporario, reinserción posterior o ingreso tardío. Este porcentaje se incrementa a medida que se asciende en los distintos niveles del sistema educativo.

**CUADRO N° 2**

TASA DE SOBREEDAD DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN COMÚN DE GESTIÓN ESTATAL 2002. TOTAL PAÍS			
	Año de estudio	% de sobreedad	
EGB 1 y 2	1°	19.2	26.8
	2°	24.7	
	3°	28.3	
	4°	30.2	
	5°	30.2	
	6°	29.6	
EGB 3	7°	33.9	39.1
	8°	41.5	
	9°	43.4	
Polimodal	1°	43.9	43.8
	2°	45.3	
	3°	44.6	

Fuente: Relevamiento Anual 2002. DINIECE. MECyT.

Asimismo, la problemática asociada a la sobreedad se encuentra atravesada por el nivel socioeconómico de los alumnos. Para el primer y segundo ciclo de la EGB la Argentina presenta una alta tasa de asistencia escolar en el nivel o ciclo teórico correspondiente al grupo de edad. Esta situación comienza a modificarse al llegar al tercer ciclo de la EGB donde además de descender las cifras totales se produce una brecha importante entre los niños que provienen de hogares pobres y no pobres. (ver Cuadro N° 3)

**CUADRO N° 3**

EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ASISTENCIA ESCOLAR EN EL NIVEL O CICLO TEÓRICO CORRESPONDIENTE AL GRUPO DE EDAD, SEGÚN CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA DEL HOGAR. TOTAL DE LOS AGLOMERADOS URBANOS RELEVADOS POR LA EPH 1995-2003. EN PORCENTAJE			
Grupo de edad y nivel o ciclo correspondiente	Condición del hogar	1995	2003
6 a 11 EGB 1 y 2	Pobre	95,6	97,1
	No pobre	95,0	97,1
	Total	95,1	97,1
12 a 14 años EGB 3	Pobre	58,1	78,9
	No pobre	68,2	89,4
	Total	63,6	82,2
15 a 17 años Polimodal	Pobre	88,2	54,0
	No pobre	97,8	77,6
	Total	95,2	62,0
18 a 24 años superior o universitario	Pobre	53,4	19,5
	No pobre	77,3	51,4
	Total	74,9	36,0

Fuente: DINIECE, MECyT. Elaboración propia en base a datos EPH-INDEC.

Por otro lado, una de las problemáticas que tiene mayor incidencia en la sobreedad es la repitencia. Si se observa el Cuadro N° 4 se puede apreciar que el primer ciclo de la EGB y sobre todo primer año/grado presenta altas cifras de repitencia que superan el 20% en provincias como Santiago del Estero (22,7%) y Misiones (22,1%). Para el caso de las provincias analizadas se puede observar que estas cifras descienden considerablemente para el segundo ciclo.

CUADRO N° 4

ALUMNOS REPITIENTES EN EL NIVEL DE ENSEÑANZA EGB 1Y2 Y SECTOR DE GESTIÓN ESTATAL POR AÑO DE ESTUDIO, SEGÚN DIVISIÓN POLÍTICO TERRITORIAL. EN PORCENTAJES.							
División Político - Territorial	1°	2°	3°	4°	5°	6°	TOTAL
Total país	12,0	8,5	7,5	6,3	5,1	4,1	7,4
Buenos Aires	8,3	6,8	5,9	4,9	4,5	4,5	5,8
Catamarca	10,6	8,5	9,9	8,0	6,8	5,8	8,4
Chaco	13,2	7,8	8,3	4,7	3,3	3,0	7,1
Chubut	10,5	6,8	7,0	7,2	5,2	4,1	6,9
Ciudad de Buenos Aires	6,4	3,8	3,4	3,6	3,1	2,7	3,9
Córdoba	9,5	6,5	5,0	5,2	3,8	1,2	5,2
Corrientes*	16,3	15,2	15,3	11,9	8,0	6,5	12,7
Entre Ríos	18,7	10,7	9,2	8,1	6,9	3,8	9,9
Formosa	19,7	13,6	11,3	8,8	6,2	4,6	11,4
Jujuy	7,8	4,1	3,2	2,8	2,1	1,3	3,7
La Pampa	8,9	4,8	6,0	5,1	3,6	2,4	5,1
La Rioja	7,0	4,6	13,4	3,0	2,2	5,7	6,2
Mendoza	12,4	7,8	7,7	6,1	4,8	4,0	7,2
Misiones	22,1	16,0	13,2	12,6	9,1	6,2	14,1
Neuquén	9,4	7,4	8,8	7,4	6,7	5,4	7,5
Río Negro	13,3	6,8	5,8	5,5	5,6	5,3	7,1
Salta	12,8	8,2	6,6	6,3	5,4	4,1	7,5
San Juan	15,5	9,3	7,0	6,0	4,4	3,3	8,0
San Luis	14,4	11,0	10,4	10,3	7,9	5,6	10,2
Santa Cruz	12,4	7,5	9,7	11,4	12,2	12,8	11,0
Santa Fe**	13,2	9,5	7,6	6,8	5,4	4,5	8,0
Santiago del Estero	21,4	14,7	12,1	9,6	6,9	4,5	12,4
Tierra del Fuego	2,7	2,2	2,8	2,0	2,3	1,4	2,2
Tucumán	11,3	9,1	8,4	6,5	4,6	3,1	7,4

Fuente: Relevamiento Anual 2002. DINIECE. MECyT.

\*Los datos de la provincia de Corrientes corresponden al Relevamiento Anual 2001

\*\*Los datos de la provincia de Santa Fe corresponden al Relevamiento Anual 2000

Para determinar la relación existente entre el nivel socioeconómico y el desempeño escolar, en un informe desarrollado por el IIPE-UNESCO,<sup>14</sup> se establece una correlación de Pearson<sup>15</sup> calculada sobre la base del porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas en cada una de las provincias argentinas, y los correspondientes indicadores educativos de cada una de las mismas. Los resultados obtenidos pueden visualizarse en el Cuadro N° 5.

<sup>14</sup> López, N., "Estrategias sistémicas de atención a la desertión, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance en los años 90 en la Argentina", IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2002.

<sup>15</sup> Este coeficiente, que toma valores entre -1 y 1, indica en qué medida existe una asociación estadística entre ambas variables. Se puede considerar que existe asociación si el valor absoluto del coeficiente es mayor a 0.4, y mayor es la asociación cuanto más se acerca a 1.

CUADRO Nº 5

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN ENTRE INCIDENCIA DE LA POBREZA EN LAS PROVINCIAS Y TASAS DE REPITENCIA, ABANDONO Y SOBREEDAD. ARGENTINA, 1999 (Unidad de análisis: provincias argentinas)			
	EGB 1 y 2	EGB 3	Polimodal
Repitencia	0,47	-0,25	0,19
Abandono	0,76	0,22	0,23
Sobreedad	0,77	0,75	0,58

Fuente: IIPE, López, 2002

Como puede observarse en el cuadro tanto la repitencia, como la sobreedad y el abandono presentan un importante grado de asociación con la pobreza para el primer y segundo ciclo de la EGB. En relación con los restantes ciclos y niveles, resulta necesario destacar la incidencia que tienen las tasas de abandono y repitencia previas ya que por un lado generan un efecto de selección sobre el universo considerado -no están, por ejemplo, quienes ya hayan quedado fuera del sistema- y por el otro muestran sus consecuencias en las tasas de sobreedad. En este análisis el nivel socioeconómico es una variable fundamental para entender las formas en que se configuran las trayectorias escolares de los alumnos aunque, claro está, no la única.

En síntesis, en los últimos años, han crecido en forma simultánea la pobreza y la cobertura de la educación básica. Sin embargo, el incremento en la cobertura oculta fenómenos de magnitud relacionados con las dificultades de ciertos sectores sociales para completar su escolaridad básica. Por otro lado, las brechas en los niveles educativos alcanzados por quienes no son pobres y quienes lo son, se han ampliado. El promedio de años de escolaridad<sup>16</sup> de los pobres creció de 7,06 años en 1995 a 8,09 años en 2003. Pero en el mismo período el promedio de escolaridad de quienes no son pobres pasó de 9,57 años a 11, 21 años. La diferencia entre quienes son caracterizados como no pobres y quienes son caracterizados como pobres pasó de 2,51 años a 3,12 años en ese período<sup>17</sup>.

#### b) Algunas conceptualizaciones sobre el problema

Diversos estudios han trabajado sobre estas temáticas en las últimas cuatro décadas. El debate internacional se ha caracterizado por la existencia de enfoques contruidos desde diferentes disciplinas y tradiciones teóricas. En Latinoamérica, y en particular en Argentina, esta problemática recobró protagonismo a partir de mediados de los años 80 en el contexto de los debates sobre la democratización de los sistemas educativos, que incluían como tópico relevante la democratización del acceso y el esfuerzo por lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Durante las últimas dos décadas desde diferentes posiciones se elaboraron modelos de análisis tendientes a problematizar las causas que conducen a que ciertos niños y niñas logren atravesar su escolaridad básica en los tiempos y formas previstos y que otros enfrenten dificultades que en ocasiones los llevan a quedar excluidos de ella.

Las perspectivas son variadas pero en general, la mayor parte de la producción se aproxima al problema desde una óptica en la que se procura considerar la complejidad de sus causas<sup>18</sup>. En alguna medida han quedado superadas tanto las visiones que hacían caer todo el peso sobre los factores individuales de los alumnos (ya sea desde una visión biologicista o desde la tecnología de los tests de inteligencia<sup>19</sup>); como aquellas que hacían énfasis en los problemas de "privación cultural" derivadas de algunos análisis de la antropología culturalista y en particular de las ideas acerca de la "cultura de la pobreza" desarrollada por Lewis<sup>20</sup>; como, también, aquellas derivadas de las posturas teóricas del reproductivismo de inspiración marxista de los 70 que hacían hincapié en el carácter determinante de las condiciones de vida.

<sup>16</sup> Estos datos se refieren a la población de 25 años y más.

<sup>17</sup> Fuente: DINIECE, MECyT. Elaboración propia en base a datos EPH-INDEC.

<sup>18</sup> Ver por ejemplo: Oyola, C. y otros, "Fracaso escolar. El éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano marginales". Aique, Buenos Aires, 1996; Carraher, T., Carraher, D., y Schliemann, A., "En la vida diez, en la escuela cero". Siglo XXI Eds. México, 1991; y Pipkin Embon, M., "¿Cómo se construye fracaso escolar?", Homo Sapiens Eds. Rosario, 1994.

Otra perspectiva ampliamente utilizada en el ámbito académico es la que desglosa la problemática del desempeño escolar en factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo<sup>21</sup>. A su vez, cada una de estas categorías puede adquirir características vinculadas a aspectos de carácter material estructural, a cuestiones políticas y organizativas, o a factores de índole cultural. Este esquema se asienta en el supuesto de que "el éxito o fracaso de los niños y adolescentes en la escuela es un fenómeno que resulta de la configuración de una gran diversidad de factores que se refuerzan mutuamente. Dicho de manera sintética, las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen determinan el desarrollo de actitudes y expectativas que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan esas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente"<sup>22</sup>.

Desde esta perspectiva las *condiciones materiales estructurales* se refieren a "variables relativas a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social"<sup>23</sup>. Estas condiciones pueden ser exógenas (por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de las familias) o endógenas (por ejemplo, el equipamiento escolar) al sistema educativo.

Las *condiciones político-organizativas* aluden a aspectos que se relacionan con "el diseño o la ingeniería organizacional tanto de los gobiernos como de autoridades decisoras que se proponen metas relacionadas con las condiciones de vida de su población y que se relacionan directa o indirectamente con los indicadores educativos en estudio"<sup>24</sup>. En este caso son exógenos aspectos tales como los planes de asistencia social que contribuyen de diversas maneras a la escolaridad de los niños y son endógenas cuestiones tales como las condiciones laborales de los docentes o la estructura del sistema educativo.

Por último, los *factores culturales* hacen referencia a "modos de interpretar la realidad, el acceso, disponibilidad, y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos y/o materiales, así como las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político."<sup>25</sup> Así, por ejemplo, son exógenos aspectos tales como las valoraciones familiares acerca de la importancia de la educación para sus hijos o los consumos culturales que realizan y son endógenas cuestiones tales como las prácticas pedagógicas.

Entre lo que en esta caracterización se ha denominado factores culturales, el problema de las representaciones de las familias, los niños, los directivos y docentes ocupa un lugar central en las teorizaciones. Estas representaciones producen juicios y clasificaciones que tienen efectos sobre las posibilidades de desempeño escolar de los niños. Como señala Kaplan "por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada niño va conociendo sus límites y también sus posibilidades. Existe una alta probabilidad de que los límites "objetivos" que la escuela se encarga de atribuir y marcar a algunos niños puedan convertirse en lo que Bourdieu ha denominado "el sentido de los límites", esto es, la anticipación práctica de los límites objetivos adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos, que lleva a las personas y grupos a excluirse de aquello de lo que ya se está excluido... lo cual tiene como consecuencia que algunos niños tienden a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que se les es negado bajo la premisa del "esto no es para mí"<sup>26</sup>.

---

<sup>19</sup> Ambas aproximaciones fueron objeto de críticas desde ámbitos disciplinarios diversos como la antropología, la psicología, la biología y, lógicamente, la sociología de la educación. Para una aproximación a esas críticas ver: Lewontin, R., Rose, S. y Kamin, L., "No está en los genes. Racismo, genética e ideología". Ed. Grijalbo - CNCA, México, 1991; y Gould, S. J., "La falsa medida del hombre". Drakontos, Barcelona, 1994. En el ámbito más específicamente educativo corresponde señalar las críticas a los tests de inteligencia desarrolladas en el clásico estudio de Bowles, S. y Gintis, H. "La instrucción escolar en la América capitalista", Siglo XXI, México, 1988 y, desde una aproximación más ligada a la psicología cognitiva, el trabajo de Carraher, T., Carraher, D., y Schliemann, A., Op. Cit., 1991.

<sup>20</sup> Para una aproximación crítica a esta perspectiva ver: Neufeld, M. R., Ponencia en el panel "Las condiciones de educabilidad". Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa, MECyT., Buenos Aires, 7 y 8 de abril, 2003.

<sup>21</sup> Tedesco, J.C., Braslavsky C., Carciofi R., "El proyecto Educativo Autoritario", GEL-FLACSO, Buenos Aires, 1983.

<sup>22</sup> López, N. Op. Cit. 2002. Pág. 27.

<sup>23</sup> López, N. Op. Cit. 2002. Pág. 27.

<sup>24</sup> López, N. Op. Cit. 2002. Pág. 27.

<sup>25</sup> López, N. Op. Cit. 2002. Pág. 28.

<sup>26</sup> Kaplan, C., "La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Miño y Dávila Eds. Buenos Aires, 1997. Pág. 35.

Las aproximaciones que hacen centro de su análisis las representaciones<sup>27</sup> de directivos docentes y padres acerca del futuro escolar de los alumnos han sido especialmente valoradas en las últimas décadas. En particular, resulta de interés para la perspectiva de este estudio la relectura del "efecto Pigmalion" realizada desde aproximaciones basadas en los conceptos teóricos desarrollados por Bourdieu, quien destacaba el peso del "hábitus"<sup>28</sup> del que son portadores los docentes en la construcción de sus juicios. Dichos juicios, transforman problemas sociales en problemas escolares al caracterizar las actitudes, las características y el rendimiento de los alumnos desde una óptica que encubre las diferencias sociales y culturales desde las cuales se construyen esas valoraciones<sup>29</sup>. De todos modos, una correcta apreciación del problema supone poner estas dinámicas en el contexto general de las condiciones sociales, económicas, históricas y culturales que han forjado y dado sentido a esas representaciones.

Cabe considerar, retomando las consideraciones generales sobre la clasificación de los factores que inciden en las posibilidades de los alumnos de llevar a buen término su escolaridad, que los fenómenos sociales suponen una articulación compleja de todos esos factores. Por ejemplo: durante los últimos años hemos asistido a una merma en la cantidad de tiempo dedicado a las tareas de enseñanza y de aprendizaje. La crisis que tuvo que afrontar nuestro país trajo aparejado una seria conflictividad social en la que el funcionamiento diario de la institución escolar no estaba garantizado<sup>30</sup>. El tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje, ha sido señalado por algunos autores como un elemento fundamental en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.<sup>31</sup> Este fenómeno supone sin embargo la posibilidad de combinar en su interpretación la mirada sobre los factores exógenos (la conflictividad social) y los endógenos (las formas de organización de la actividad de las instituciones escolares, las prácticas de enseñanza). En este sentido, las distinciones analíticas son herramientas que orientan la mirada.

Partiendo de estos supuestos acerca del carácter complejo y multidimensional<sup>32</sup> del problema, en este trabajo se centra la mirada sobre cuatro aspectos que configuran de manera central el problema de las trayectorias escolares: el ausentismo, la repitencia, la sobreedad y el abandono. Sin embargo, la estructura de los apartados incorpora estas temáticas en el marco de aproximaciones que pretenden dar cuenta de los diferentes factores antes reseñados. Cada uno de esos apartados supone la exploración de factores endógenos y exógenos. El capítulo siguiente da cuenta de las situaciones de las familias y los alumnos que concurren a las escuelas. En el cuarto capítulo se presentan las representaciones de los distintos actores sobre los problemas en las trayectorias escolares de los alumnos. En el quinto y sexto capítulos se describen las políticas educativas nacionales y provinciales y las acciones que implementan las escuelas para atender las dificultades en las trayectorias de los alumnos. El séptimo capítulo da cuenta de algunos aspectos de las relaciones entre la escuela y organizaciones de la comunidad. Por último, se presentan algunas reflexiones finales

---

<sup>27</sup> Las representaciones tienen que ver con la forma en que como sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en nuestro medio ambiente, las informaciones que circulan, las personas que hacen parte del entorno próximo o lejano. "Son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social", dichas representaciones sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado. Jodelet, D. "La representación social: fenómeno, concepto y teoría", en: Moscovici, S., Psicología Social, Paidós, Madrid, 1986.

<sup>28</sup> Perrenoud, retomando el concepto de Bourdieu, lo define como "...el sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción del que dispone un individuo en determinado momento de su vida, como la gramática generativa de sus prácticas" (Perrenoud, Ph., "La construcción del éxito y del fracaso escolar". Morata, Madrid, 1990. Pág. 50.

<sup>29</sup> Bourdieu, P., "Las categorías del juicio profesoral" en Propuesta Educativa, No. 21, FLACSO/Miño y Dávila eds., 1999.

<sup>30</sup> Durante el 2003, se firmó un acuerdo federal en el que se asegura 180 días de clase. Este hecho sienta las bases para poder pensar una estrategia de intervención escolar en la que se privilegie las tareas de enseñanza.

<sup>31</sup> La problemática del tiempo que los alumnos efectivamente dedican a las tareas de aprendizaje ha sido abordada por la corriente "tiempo de aprendizaje académico" que más allá de las críticas que ha recibido por estar inmersa en una perspectiva proceso-producto, ha aportado sólidos estudios sobre la cuestión. Ver Fenstermacher, G. y Soltis, J., "Enfoques de la enseñanza". Amorrortu, Buenos Aires, 1999.

<sup>32</sup> Oyola, C. y otros, Op. Cit. 1996.

### III. LAS FAMILIAS

El análisis de las condiciones de vida de las familias constituye un elemento de diagnóstico fundamental para conocer las estrategias utilizadas por los individuos para desplegar su proyecto de vida. En este sentido, es una información crucial cuando se diseñan e implementan medidas de política educativa.

Los hogares y, más precisamente las familias, son unidades de análisis privilegiadas ya que en ellas se entrecruzan las conductas de los individuos con los condicionamientos macrosociales. La familia constituye una guía para la interacción humana que reduce la incertidumbre en las decisiones cotidianas al encuadrar la vida diaria dentro de una estructura que, a la vez que otorga significación a los comportamientos individuales, también los determina.

El desafío del presente momento histórico es tratar de comprender cómo se despliega el proyecto de conformación de las familias en el marco de un contexto social que en las últimas décadas se ha tornado cambiante e incierto. Por una parte, el proceso de transformaciones en el mercado de trabajo tiene como una de sus manifestaciones más visibles el alto índice de desocupación. Por otra parte, se ha producido simultáneamente el repliegue del Estado en su rol de reasignar recursos, como efecto de la reducción o eliminación de los mecanismos de contención y resguardo social frente a las fuerzas del libre mercado. Como consecuencia de estos fenómenos, gran parte de la población ha quedado en una situación muy vulnerable. El contexto en el que se desarrolla la vida de las familias en Argentina está caracterizado por las condiciones de pobreza que afecta a una alta proporción de los habitantes. En efecto, para el segundo semestre del año 2003, el 47,8% de la población que habitaba en los principales conglomerados urbanos del país se encontraba bajo la línea de pobreza. Esta proporción ascendía al 64,5% en el noreste y al 60,3 % en el noroeste (Ver cuadro 1 del anexo).

El propósito de este apartado es presentar información que permita caracterizar la situación particular de las familias de los niños y jóvenes que concurren a las escuelas objeto de este estudio, y considerar algunos efectos de estas condiciones sobre el trabajo infantil, el empleo del tiempo libre y la escolaridad. Los datos han sido relevados a partir de las encuestas<sup>33</sup> aplicadas a los responsables de hogar de los alumnos de nivel inicial, 3º, 6º y 9º <sup>34</sup> de las escuelas seleccionadas, así como también la información obtenida a través de las entrevistas realizadas tanto a alumnos que se encuentran en la escuela como aquellos que han abandonado el ciclo escolar y a los padres/madres de estos mismos chicos. Además de la información recogida en el trabajo de campo realizado desde el proyecto DINICECE-UNICEF, se han utilizado datos provenientes del INDEC y del SIEMPRO.

#### III.1. Características socioeconómicas de las familias

Para caracterizar a las familias se analiza a continuación un conjunto de variables relacionadas con las condiciones materiales de vida, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y el trabajo, en particular el nivel de actividad, tipo de ocupación e ingresos.

##### *Condiciones materiales de vida*

En este apartado se pondrá el acento en describir las condiciones materiales en las que vive la población perteneciente a las zonas en donde se encuentran las escuelas seleccionadas. Estos indicadores ponen de manifiesto que la población analizada se encuentra entre la más desfavorecida de nuestro país. El análisis hace foco en dos ejes específicos: la presencia de situaciones de **hacinamiento**<sup>35</sup> y la **posesión de bienes y servicios** considerados como básicos.

En la población que asiste a las escuelas en estudio (Cuadro N° 6), la problemática del hacinamiento alcanza a un 64% de los encuestados.

<sup>33</sup> En total respondieron la encuesta 989 hogares de los alumnos de las escuelas que participaron del proyecto.

<sup>34</sup> En algunas escuelas que no poseían 9º año la encuesta se aplicó en 7º año.

<sup>35</sup> Según el Informe N° 3 de la encuesta de desarrollo social aplicada por el SIEMPRO en 1997 "El indicador de hacinamiento que relaciona el número de personas que habitan en una vivienda y el número de cuartos de la misma, brinda una medida aproximada del espacio habitable del que dispone cada integrante del hogar. Se considera una relación óptima cuando el indicador alcanza como valor máximo promedio 1,99 personas por cuarto. A partir de 2 o más personas por cuarto se considera que existen problemas de espacio habitacional insuficiente."

CUADRO N° 6

HOGARES DE LA MUESTRA CON HACINAMIENTO. EN PORCENTAJES.						
Hacinamiento	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Hasta 2 personas por cuarto	27,9	37,7	38,3	37,1	38,8	36,0
Más de 2 personas por cuarto	72,1	62,3	61,7	62,9	61,2	64,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Este porcentaje es muy superior al total del país según el Censo Nacional de Población del 2001, el cual indica que el 19% de los hogares presenta problemas de hacinamiento y también es superior al promedio de hacinamiento de las provincias involucradas (Corrientes 27,6%, Chaco 30,3%, Jujuy 31,5%, Misiones 24,1%, Tucumán 26,4%) (Cuadro N° 2 del anexo)<sup>36</sup>. El hacinamiento está directamente relacionado con el nivel de pobreza. En efecto, en nuestro país, mientras que el 48% de los hogares más pobres tienen problemas de hacinamiento, esa proporción disminuye a poco menos del 4% entre la población de mayores ingresos.

El cuestionario a su vez indaga respecto de la existencia dentro del hogar de determinados **bienes y servicios**. Los mismos pueden pensarse como una aproximación del nivel socioeconómico o de cierta diferenciación social entre los entrevistados<sup>37</sup>.

Para realizar la descripción de esta temática se han establecido dos tipos de aproximaciones. Por un lado, para una mirada más general, se ha resuelto la construcción de un índice o medida resumen de todos los bienes y servicios que categoriza a los hogares según rangos de cantidad de bienes y servicios poseídos<sup>38</sup>. Por otro lado, se realiza un análisis más particular de cada uno de los bienes y servicios incluidos.

Si nos aproximamos al nivel general de bienes y servicios (Cuadro N° 7) se puede observar que el 55% de los encuestados residen en viviendas que están lejos de poseer los bienes y servicios básicos previstos en la encuesta, ya que cuentan con 6 o menos de ellos.

CUADRO N° 7

DISPONIBILIDAD DE BIENES Y SERVICIOS EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.						
Bienes y servicios	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
0 a 3	6,1	10,4	5,1	9,6	5,6	7,3
4 a 6	44,7	45,3	42,1	53,9	55,6	47,7
7 a 9	49,2	44,3	52,8	36,5	38,8	45,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF.

<sup>36</sup> Es importante señalar que las comparaciones entre fuentes sirven sólo como referencia, dado que las distintas fuentes que se utilizan en este estudio se aplican sobre universos distintos y nuestra encuesta se aplicó sobre hogares que tienen niños que acuden a establecimientos educativos caracterizados como vulnerables de 5 de las provincias que se encuentran entre las de mayor NBI del país.

<sup>37</sup> Es importante aclarar que los bienes y servicios considerados en el cuestionario podrían definirse como básicos. Fueron seleccionados en función de la población con la que se iba a trabajar. Es así que han quedado excluidos algunos bienes y servicios que son considerados en otras mediciones, en especial las encuestas de mercado, tales como heladera con freezer, computadora, televisión por cable, etc. Por ello, el que un hogar posea la mayoría de los bienes y servicios preguntados no debe ser considerado como uno de alto equipamiento sino como aquel que ha accedido apenas a los bienes y servicios considerados como básicos. Ver cuadro N° 3 del anexo.

<sup>38</sup> El cuestionario preguntaba por la existencia en el hogar de 9 bienes y servicios: agua por cañería, electricidad, baño dentro de la casa, gas natural, gas por garrafa, cocina de gas, heladera, televisor y calefón o termotanque. Los mismos fueron agrupados en los siguientes rangos: 0 a 3; 4 a 6; 7 a 9.

En relación con los bienes que poseen los hogares, se observa que sólo un 25% de las viviendas de los alumnos cuenta con calefón o termotanque, casi la mitad de los hogares (44,5%) no posee el baño dentro de la casa, el 26,5% no posee heladera y el 12% no cuenta con televisor en el hogar. En relación con los servicios, el 17,8% de las viviendas no posee agua por cañería y el 6,8% no posee electricidad; el 89,3% de los hogares no dispone de gas natural y en consonancia con esto el 83,9% utiliza gas por garrafa (Cuadro N° 4 del anexo).

### La estructura familiar

El estudio de **la familia** exige la realización de ciertas operaciones analíticas que permitan diferenciarla de otros términos que habitualmente son utilizados como sinónimos, en especial familia y hogar. La familia es un principio de organización del parentesco, mientras que el **hogar** funciona como un espacio de organización de la vida cotidiana. Por lo tanto, la familia se extiende más allá de los miembros que comparten un hogar, mientras que el hogar puede incluir miembros que no son familiares.

Los datos de la encuesta aplicada a las familias de los alumnos fueron analizados a partir de la clasificación que utiliza Susana Torrado. Según la autora la categoría **tipo de hogar** divide a los mismos en **unipersonales** y **multipersonales** (compuestos por dos o más personas). Los hogares multipersonales, a su vez, se subdividen en no conyugales (no contienen un núcleo conyugal) y **conyugales** (contienen al menos un núcleo conyugal). Estos últimos son los que se suelen denominar familias<sup>39</sup>.

Los **hogares conyugales o familias** pueden estar compuestos por una pareja sin hijos, una pareja con uno o más hijos solteros o un progenitor (padre o madre) con uno o más hijos solteros. Las familias son completas cuando están presentes los dos miembros de la pareja y son monoparentales cuando está presente sólo uno de ellos. También pueden clasificarse como nucleares, extensas o compuestas<sup>40</sup>.

En las escuelas visitadas, la mayoría de los hogares son conyugales (97%). Los hogares conyugales completos alcanzan el 70%, mientras que los monoparentales llegan al 26,6%, cifra que supera en más del doble los datos nacionales (10,2%), situación que se respeta para la mayoría de las provincias seleccionadas (Corrientes 10,6%, Chaco 10,1%, Jujuy 12,7%, Misiones 10%, Tucumán 10,3%). Dentro de los monoparentales predominan los de madre presente, (22%). (Cuadro N° 8, Cuadro N° 5 del anexo).

### CUADRO N° 8

TIPO DE HOGAR DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.						
Tipo de Hogar	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
No conyugales	2,5	3,8	0,4	6,6	2,8	3,0
Conyugal monoparentales con Padre	2,0	3,8	4,3	7,2	3,9	4,1
Conyugal monoparentales con Madre	26,4	23,6	23,8	19,2	18,5	22,5
Conyugal completo	69,0	68,9	71,5	67,1	74,7	70,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Según Torrado (2003), los hogares monoparentales con jefatura femenina constituyen un universo particularmente vulnerable, ya que la madre suele ser la única que recibe ingresos, al tiempo que debe realizar las labores domésticas que demanda el grupo familiar.

*"Yo mantengo el hogar con un plan Jefes y Jefas y ahora por ejemplo, estoy haciendo una suplencia pero es hasta que vuelva la cocinera de una hamburguesería. En el cementerio yo cuido los aguateritos. Muchos chicos de acá son aguateritos, los mando yo en el turno de 3 a 7 de la tarde. Pero ese trabajo que yo hago en el cementerio es por Jefes y Jefas." (Madre)*

<sup>39</sup> S. Torrado, "Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)", Ed. De la Flor, Buenos Aires, 2003, pág. 406.

<sup>40</sup> Las familias nucleares son las integradas por un núcleo conyugal primario, es decir, padre, madre e hijos. Cuando a ésta se añaden otros parientes se trata de una familia extensa. En caso de que junto con el núcleo conyugal conviva un no familiar, se trata de un hogar compuesto.

También se puede analizar a las familias según sean nucleares o extensas (Cuadro N° 9). Así, se puede observar que en la población estudiada las **familias nucleares** predominan frente a las **extensas**.

**CUADRO N° 9**

TIPO DE FAMILIA EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.						
Tipo de Familia	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Nuclear	79,7	74,1	68,5	81,4	77,0	75,6
Extensa o ampliada	20,3	25,9	31,5	18,6	23,0	24,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Sin embargo, la presencia de familias extensas también es importante. Los testimonios recogidos en el trabajo de campo dan cuenta de ello.

*"Tengo 9 hijos de 24, 22, 20, 18, 16, 14, 11, 10 y 5. Yo tengo dos hijas que ya están aparte y los demás que viven conmigo y además tengo nueve nietos. Conmigo vive mi nuera y tres nietos."* (Padre)

*"Vivo con mi señora, 7 hijos, 2 nietitos y una sobrina de dos años que estamos criando."* (Padre).

*"Vivo con mis mellizos y mi marido. O sea nosotros tenemos una pieza únicamente, después en la casa están mis papás, viven mis papás, mis hermanas, mis sobrinos. Mis sobrinos que son cinco y está mi cuñado que vive también ahí. Mis dos hermanas, una que está con el marido."* (Madre)

El análisis de esta variable está íntimamente relacionada con el tamaño de los hogares, que, de acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta tiene un tamaño promedio de 7 personas.

**CUADRO N° 10**

TAMAÑO MEDIO DE LOS HOGARES DE LA MUESTRA.						
Tamaño medio de hogares	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Personas	7	6	7	6	7	7

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de educación general básica y nivel inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF.

Estos valores son muy superiores a los nacionales. En líneas generales el promedio de personas por hogar ha ido disminuyendo históricamente, para alcanzar en el Censo de Población 1991 el número de 4 personas por hogar. Hay que señalar que el tamaño de los hogares está fuertemente ligado a las condiciones de vida de la población. En los estratos más pobres, el tamaño del hogar tiende a ser mayor. Precisamente, el alto número de integrantes de los hogares de la muestra sólo es comparable con el de las familias ampliadas completas de los sectores más pobres del país. (Cuadro N° 6 del anexo).

## Escolaridad de los padres y madres

El nivel de instrucción de **los padres** de los alumnos (Cuadro N° 11) es mayoritariamente **primario completo** (33,5%). Junto con los que tienen primario incompleto y nunca asistieron se llega al 56.1% de la población encuestada.

**CUADRO N° 11**

NIVEL DE INSTRUCCIÓN DEL PADRE* EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.						
Nivel de instrucción del padre	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Nunca asistió	1,3	3,3	1,5	2,8	--	1,8
Primario incompleto	27,6	20,2	15,1	26,2	17,0	20,8
Primario completo	28,8	33,3	21,5	39,3	49,0	33,5
Secundario incompleto	10,3	15,8	22,4	15,9	17,0	16,6
Secundario completo	9,0	6,0	7,3	2,1	1,3	5,3
Universitario o terciario incompleto	0,6	1,6	4,9	--	0,7	1,8
Universitario o terciario completo	0,6	--	2,4	--	--	0,7
No sabe/ No contesta	21,8	19,7	24,9	13,8	15,0	19,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de educación general básica y nivel inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

\*Nota: Fueron excluidos aquellos hogares que poseen sólo madre con hijos ya que representan el 49,4% de los encuestados que contestan No sabe/No contesta sobre el nivel educativo del padre.

Los niveles de instrucción de **las madres** (Cuadro N° 12) tienen una estructura de distribución similar a la de los padres siendo la categoría **primario completo** la de mayor presencia (35,9%). El porcentaje acumulado de esta categoría junto con primaria incompleta y nunca asistieron, alcanza el 62.4%. Así, en términos comparativos el nivel de instrucción de las madres es levemente inferior al de los padres.

**CUADRO N° 12**

NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.						
Nivel de instrucción de la madre	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Nunca asistió	1,0	2,4	--	6,0	2,2	2,1
Primario incompleto	29,4	28,3	17,0	29,9	18,5	24,4
Primario completo	37,1	34,9	25,1	35,9	50,0	35,9
Secundario incompleto	13,2	13,2	29,8	13,2	18,5	18,1
Secundario completo	6,6	9,4	11,5	1,8	2,2	6,8
Universitario o terciario incompleto	1,0	2,4	5,1	1,2	2,2	2,5
Universitario o terciario completo	2,0	0,9	3,0	0,6	0,6	1,5
No sabe	9,6	8,5	8,5	11,4	5,6	8,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Para el total del país los datos del último Censo de Población indican que el porcentaje acumulado entre los que nunca asistieron, tienen primaria incompleta o primaria completa es de 45,9%, lo que indica que nuestra población de estudio presenta un nivel de instrucción inferior al del total de la población del país (Cuadro N° 7 del anexo). En el resto de las provincias si bien en la mayoría de los casos los datos censales son superiores al total del país (Corrientes 54,1%, Chaco 58,3%, Jujuy 45,1%, Misiones 59,9%, Tucumán 50,8%) la brecha con nuestra muestra se presenta similar.

## Nivel de actividad

El nivel de actividad define la situación en la que se encuentran las personas respecto al tipo de participación en la actividad económica. Distingue entre población ocupada y desocupada. En la última década, el desempleo urbano creció aceleradamente como producto de las reformas estructurales que dieron lugar a una profunda transformación de la economía, hasta alcanzar niveles sin precedentes. En promedio, la tasa de desempleo de los años noventa más que duplicó a la de la década previa. De una tasa de desempleo que rondaba el 6% hasta principios de los 90' se pasó a una del 12% en 1994, para alcanzar el 18% alrededor de donde pareció estabilizarse, confirmando el carácter crónico del fenómeno<sup>41</sup>.

La situación de desocupación es sumamente grave en las familias de la muestra dado que el 36,3% de las madres y el 17,9% de los padres están desocupados. (Ver Cuadros 13 y 14).<sup>42</sup>

**CUADRO N° 13**

CONDICIÓN DE ACTIVIDAD DE LA MADRE EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.						
Condición de actividad de la madre	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Ocupado	53,2	49,5	60,7	38,9	36,1	48,9
Desocupado	36,2	36,7	26,8	44,4	41,6	36,3
Inactivo	10,6	13,8	12,5	16,7	22,3	14,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

**CUADRO N° 14**

CONDICIÓN DE ACTIVIDAD DEL PADRE EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.						
Condición de actividad del padre	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Ocupado	80,7	80,5	86,5	75,0	75,0	80,0
Desocupado	17,1	18,2	10,7	24,2	22,1	17,9
Inactivo	2,1	1,3	2,8	0,8	2,9	2,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Es necesario señalar que se adoptó para realizar los cálculos precedentes la metodología empleada por el INDEC, la cual considera a los beneficiarios de los Planes Jefes y Jefas de hogares como ocupados. Si se excluye del cálculo a los que acceden a estos planes, las cifras de desocupados crecen fuertemente. La desocupación de las madres asciende al 58,1% y la de los padres a 28,7%. Esta situación aparece con toda claridad en los testimonios obtenidos en el trabajo de campo.

*"Nosotros más o menos nos mantenemos porque mi señora es la que trabaja y más o menos, pero trabaja todo el día, o sea que yo con mi aporte de \$150 andamos, pero para mí hace años que se terminó el trabajo. Esto porque yo era chofer y ahora no sirvo para nada, porque tengo 45 años. No sé, para mí la persona nunca deja de servir." (Padre)*

<sup>41</sup> SIEMPRO, Informe N°12 de la encuesta de desarrollo social aplicada en 1997.

<sup>42</sup> Las tasas de desocupación de las familias de la muestra son más del doble de las tasas nacionales dado que la EPH del tercer trimestre del 2003 para toda la población de los 28 conglomerados urbanos, indica una tasa de desocupación del 16,3%. Por otra parte, el Censo de Población del 2001 señala una tasa de desocupación de las mujeres del 16,3%, la mitad de la que aparece en nuestra muestra.

"Ya no hay más empresas y a mi edad no te toman, hace tres años que no trabajo, antes era ayudante de construcción, tenía los salarios, los beneficios, cobraba 5 ó 6 salarios, cuando terminó la parte del contrato de las viviendas nos despidieron, pagaron lo que correspondía, aguinaldo, vacaciones." (Padre)

"Yo soy la única que tiene trabajo. Mi compañero no tiene nada. Me ayuda para fabricar y vender artesanías". (Madre)

"Se lucha porque mi marido se quedó sin trabajo, porque él tenía su trabajo y cerró la fábrica, le pagaron lo que le debían pero no se pudo hacer nada con esa plata. Perdió el trabajo va a hacer diez años más o menos, porque yo estaba embarazada cuando él perdió el trabajo, estaba de unos seis meses. Desde entonces hace changas." (Madre)

### Tipo de ocupación

Mediante el cuestionario se indagó sobre la ocupación principal del padre, la madre u otro adulto responsable. A partir de esta información se describen las diversas ocupaciones que se presentan en la población investigada.

Para este primer análisis se tomará la ocupación como una respuesta, de tipo múltiple. Es decir que se tendrá en cuenta la presencia de una ocupación en el hogar sin contabilizar cual de los miembros la posee, es decir si es el padre, la madre o ambos a la vez. En función de ello, la suma de los porcentajes supera el 100%.

En principio, se puede observar que en un 40% de los hogares hay por lo menos una persona que posee el Plan Jefes y Jefas de hogar (Cuadro N° 15). La segunda ocupación con más presencia en los hogares son las "changuas" (34,8%), seguido por "Empleado / En relación de dependencia" (23,4%). La cuarta categoría es "Empleada doméstica", que cierra el conjunto de las ocupaciones predominantes.

**CUADRO N° 15**

TIPO DE OCUPACIÓN EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES. RESPUESTAS MÚLTIPLES. <sup>43</sup>						
Tipo de Educación	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Plan Jefes y Jefas de Hogar	47,2	55,7	35,3	34,7	33,1	41,6
Changas	45,7	36,3	23,8	34,1	36,0	34,8
Empleado / En relación de dependencia	15,7	21,7	34,9	21,6	20,2	23,4
Empleada doméstica	14,7	14,6	21,3	19,2	12,4	16,6
Trabajador sin salario	9,1	9,0	13,2	7,8	12,9	10,5
Cuentapropista - vendedor ó sector de servicios	0,5	3,8	2,6	9,0	2,8	3,5
Cuentapropista con oficio	2,5	2,4	6,0	1,8	2,8	3,2
Profesional independiente	3,6	1,4	3,8	0,6	----	2,0
Patrón o empleador	0,5	2,8	0,4	1,8	0,6	1,2

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

A través de los testimonios de los padres y madres de los alumnos de las escuelas es posible tener una idea más precisa de las estrategias que adoptan las familias conyugales completas en relación con la ocupación.

"No recibo ningún plan. Varias veces pedí que me dieran un Jefes y jefas pero nada, yo no sé qué pasó. Yo lo necesito pero nunca me dieron nada. Mi marido está en el Jefe de Hogar y aparte de eso changuitas, pero no es gran cosa tampoco, porque para comer nomás. Y ahora estoy de ayudante de un comedor, voy y ayudo a cocinar y ya me dan la comida para el mediodía para mis hijos. Porque tengo ocho chicos." (Madre)

<sup>43</sup> Las respuestas múltiples corresponden a las preguntas en donde el que responde puede colocar más de una respuesta. En este caso los padres y las madres de los hogares de los alumnos pueden tener más de una ocupación, por lo tanto los porcentajes de cada columna suman más que el 100%.

*"Y lo mío un poquito va mejorando porque mi marido tiene el plan y aparte de eso hace changas, con el carro, para un taller de chatarras. Con eso estamos comiendo en el día y con lo que él saca del mes, lo que no alcanzamos para comprar nos fian aparte y cuando él cobra pagamos y con la platita que nos va quedando ya tenemos para comprarle cuaderno a los chicos que van a la escuela, que a uno le falta zapatilla, que a uno le falta pantalón y así." (Madre)*

Si se tiene en cuenta el tipo de hogar, se observa (Cuadro N° 16) que en los hogares conyugales incompletos con padre la ocupación principal es la de hacer "changas" (34%). En este tipo de hogares cobra cierta importancia la categoría "cuentapropista con oficio", que no tenía mucha presencia en el cuadro general, y que a la vez comparte el segundo lugar con los Planes Jefes y Jefas de Hogar, ambos con 14,6%. Es decir, por lo menos 6 de cada 10 de padres de estos hogares cuentan con ocupaciones de carácter extremadamente precario.

**CUADRO N° 16**

<b>HOGARES DE LA MUESTRA CONYUGALES MONOPARENTALES CON PADRE SEGÚN TIPO DE OCUPACIÓN. EN PORCENTAJES. RESPUESTAS MÚLTIPLES.</b>	
<b>Tipo de ocupación</b>	<b>%</b>
Changas	34,1
Cuentapropista con oficio	14,6
Plan Jefes y Jefas de Hogar	14,6
Empleado / En relación de dependencia	9,8
Trabajador sin salario	9,8
Cuentapropista - vendedor ó sector de servicios	2,4
Ns/Nc	14,6
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial.  
Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Si nos referimos a los hogares conyugales monoparentales con madre, la presencia de la categoría Plan Jefas y Jefes de hogar resulta predominante, constituyendo casi la mitad de las ocupaciones de este grupo (44,8%) (Cuadro N° 17). A esta categoría le sigue la de "empleada doméstica" con un 20,2%. Es decir que 6 de cada 10 madres de estos hogares cuentan con ocupaciones también muy precarias.

**CUADRO N° 17**

<b>HOGARES DE LA MUESTRA CONYUGALES MONOPARENTALES CON MADRE SEGÚN TIPO DE OCUPACIÓN. EN PORCENTAJES. RESPUESTAS MÚLTIPLES.</b>	
<b>Tipo de ocupación</b>	<b>%</b>
Plan Jefes y Jefas de Hogar	44,8
Empleada doméstica	20,2
Empleado / En relación de dependencia	9,9
Changas	5,4
Cuentapropista - vendedor ó sector de servicios	1,3
Trabajador sin salario	1,3
Cuentapropista con oficio	0,4
Profesional independiente	0,4
Ns/Nc	16,1
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial.  
Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

## Ingresos

Una expresión de los altos niveles de desocupación, de la precariedad de los trabajos y de sus bajos niveles de calificación se encuentra en los ingresos de los que disponen las familias. Basta con señalar que los planes Jefes y Jefas de Hogar, que como señalábamos antes son percibidos por 4 de cada 10 hogares, aporta un ingreso de \$150 mensuales. La mayoría de los grupos familiares encuestados disponen de menos de \$200 pesos mensuales. Más aún, el 93,3% dispone de menos de \$500.

CUADRO N° 18

INGRESOS MENSUALES DEL GRUPO FAMILIAR SEGÚN PROVINCIAS SELECCIONADAS. EN PORCENTAJES.						
Ingreso	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Menos de 200 \$	71,6	59,9	46,0	67,7	68,5	61,8
Desde 201 hasta 500 \$	24,4	31,6	42,6	28,7	27,5	31,5
Desde 501 hasta 800 \$	4,1	7,1	9,4	2,4	3,4	5,6
Más de 801 \$	---	1,4	2,1	1,2	0,6	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Aquellos hogares que obtienen menos de \$200, que constituyen la mayoría de los encuestados (61,8%), se ubican entre el 10% de los hogares con menos ingresos del país, o en otros términos, entre los más pobres del país. (Ver Cuadro 8 del anexo). Esta situación se agrava si se considera que se trata de hogares compuestos por 7 personas en promedio. Las palabras de los padres son más que elocuentes:

*"Tuvieron que trabajar los chicos, entonces ahora hay un poquito más de ayuda. Anteriormente era bastante pesado porque tenía que trabajar yo solo. No es mucho lo que ganan, \$70 por semana, pero es una ayuda." (Padre)*

*"El único que tiene empleo es el de 27. Los otros hacen changas cuando pueden. Algunos van al centro y sacan algo cuidando autos, a veces pueden traer 15 pesos, pero con eso no se hace nada." (Madre)*

En suma, estos datos colocan a la mayor parte de la población que asiste a las escuelas del estudio bajo la línea de pobreza<sup>44</sup>. Las consecuencias de esta condición en la forma de vida de los niños y jóvenes es el tema del siguiente apartado.

## III. 2. Infancia y pobreza

Las difíciles condiciones de vida en las que se encuentran las familias generan formas particulares de transitar la niñez y la adolescencia. Puede hablarse de la existencia de múltiples infancias, según el origen social de las familias. Las formas en que una sociedad brinda oportunidades a los niños y niñas, afectan significativamente los caminos que se plantean para el futuro. Las condiciones de vida, el acceso a servicios básicos como salud, educación y vivienda digna durante la primera infancia condicionarán el desenvolvimiento futuro de dichos ciudadanos.

El conjunto de la información recogida en este estudio permite tematizar algunas cuestiones particulares de la vida de niños y adolescentes de las escuelas visitadas, en relación con el trabajo, el uso del tiempo libre y la escolaridad.

<sup>44</sup> Es importante señalar que para octubre de 2003, la línea de pobreza para una familia tipo (matrimonio y dos hijos) en la región noroeste era de \$675 y en el noreste de \$692. La línea de indigencia se ubicaba en \$320 y \$314 respectivamente (elaboración propia sobre datos de INDEC). Esto coloca a la casi totalidad de la población encuestada por debajo de la línea de pobreza y a la mayoría debajo de la línea de indigencia, en particular si consideramos que el promedio de habitantes por hogar en la muestra seleccionada supera en tres personas a la familia tipo.

## El trabajo en los niños y adolescentes

La pobreza orienta a las familias en la búsqueda de la subsistencia a través del trabajo infantil y adolescente. Éste incluye una serie de actividades que ayudan al sostenimiento económico de la unidad doméstica, tanto por su aporte monetario directo, o porque con su trabajo doméstico reemplazan las tareas de los adultos en el hogar. Según datos de la Primera Encuesta de Desarrollo Social, de 1997, por lo menos cuatro de cada cinco niños del medio urbano de entre 10 a 14 años que trabaja, pertenecen al 40% más pobre de la población<sup>45</sup>. (Cuadro N° 9 del anexo)

El trabajo infantil puede definirse como *"el desempeñado por niños de hasta 14 años que, en el intento de procurar sustento para ayudar a sus familias o para su propia subsistencia, realizan un complejo espectro de tareas según residan en localidades urbanas o rurales, mendigan o hasta incurren en actividades que transgreden en mayor o menor grado las normas establecidas."* (Ministerio de Trabajo, 2002b). Si bien no puede considerarse trabajo infantil el que realizan los jóvenes de más de 14 años, su inclusión resulta igualmente importante para caracterizar las condiciones de vida de todos los estudiantes. Según UNICEF (2002) el trabajo puede asumir diversas modalidades no excluyentes: familiar, doméstico, para terceros, ilícito o clandestino y el trabajo en condiciones peligrosas<sup>46</sup>. No obstante, en las entrevistas realizadas, parece claro que las funciones que cumple el trabajo infantil en cada uno de los hogares varía considerablemente.

En muchos casos los padres reconocen a sus hijos como trabajadores, cuyo ingreso aporta substantivamente al sostenimiento familiar:

*"Hoy es peor. Antes con poco se podía comprar lo mínimo para alimentar a los chicos, ahora no, es imposible. Con lo que sacan los chicos no alcanza para nada."* (Madre)

*"Tuvieron que trabajar los chicos, entonces ahora hay un poquito más de ayuda. Anteriormente era bastante pesado porque tenía que trabajar yo solo. No es mucho lo que ganan \$70 por semana, pero es una ayuda."* (Padre)

En otros casos no es tan claro el reconocimiento de la importancia del trabajo infantil que adquiere un carácter de "invisibilidad" y se caracteriza como "ayuda":

*"A la tarde ayuda al padre, más o menos 2 horas, cocina para los animales."* (Madre)

*"Ninguno de los niños de la familia trabaja aunque sí colaboran algunos días de la semana recolectando abono para la huerta que tienen en la casa."* (Madre)

El trabajo infantil adopta diversas modalidades:

**- Trabajo familiar.** Los niños se incorporan en los emprendimientos económicos familiares como por ejemplo talleres o huertas.

*"Algunos días de la semana los chicos van con su papá a recolectar abono para la huerta que poseen en el terreno de su casa donde producen algunos alimentos para su propio consumo como ser mandioca y batata."* (Docente)

**- Trabajo doméstico.** Los niños y las niñas tienen a su cargo la realización de tareas domésticas y/o cuidado de hermanos menores para facilitar la salida laboral de padres y hermanos mayores.

*"Ayudo a mi mamá o a mi abuela haciendo las compras o lavando mi ropa."* (Alumna, 11 años, 5° año)

*"No, no trabaja pero colabora con las cosas de la casa, barre y esas cosas."* (Madre)

<sup>45</sup> UNICEF, *"Chicas y chicos en problemas. El trabajo infantil en la Argentina. Serie ¿Educación o trabajo infantil?"*, Buenos Aires., 2002 y Feldman, S., *"Trabajo infantil en el ámbito urbano en la Argentina"* (MIMEO), 2002.

<sup>46</sup> UNICEF, op. cit.

Según la Encuesta de Desarrollo Social del año 1997, la cantidad de niñas que atienden la casa habitualmente es marcadamente superior a la de los varones. Asimismo, "los niños que atienden el hogar habitualmente van comparativamente menos a la escuela que los que atienden ocasionalmente y repiten más probablemente y un mayor número de veces de grado"<sup>47</sup>. En el trabajo de campo realizado, algunas madres hacían explícita esta situación:

*"Tengo tres en la escuela y a mi hija que no le puedo mandar porque ella les cuida a los hermanitos a la mañana y a la tarde no hay el turno de ella." (Madre)*

*"No falta tanto, y cuando lo hace es porque mi marido se va a hacer "changas" y yo salgo a vender artesanías. En esos casos la chica tiene que quedarse a cuidar a sus hermanos menores." (Madre)*

**- Trabajo para terceros.** Es el que los niños realizan en comercios, pequeños talleres, establecimientos frutihortícolas, etc. en la que los niños desarrollan tareas de escasa cualificación y reciben remuneraciones salariales muy bajas.

*"Trabajo en el campo. Cuido vacas, acompaño al patrón. Con el dinero compro cosas para casa." (joven varón, 16 años, fuera de la escuela)*

*"En el carro. - Llevo arena y ladrillos. A veces sale mucho trabajo. Trabajo con un señor vecino." (joven varón, fuera de la escuela, 15 años)*

**- Trabajo en la calle.** Incluye limpieza de parabrisas, venta de objetos, apertura de puertas de autos, cirujeo, etc.

*"Los chicos hacen changas cuando pueden. Algunos van al centro y sacan algo cuidando autos, a veces pueden traer 15 pesos, pero con eso no se hace nada." (Madre)*

*"-Ahora tenemos la huerta y él se dedica a tener plantas, sino saca perejil y ofrece y vende, vende \$0,25 el pastito de perejil, ofrece."*

Según los trabajos citados anteriormente, las dos últimas categorías son las que pueden denominarse "empleo" infantil, es decir, aquellas actividades remuneradas que se desarrollan fuera del hogar. Las cifras de niños y niñas encuestados que tienen algún tipo de empleo es de 2,1%. Si sumamos a esta cifra los niños que manifiestan estar buscando trabajo, es decir, aquellos que no trabajan pero buscan o desearían hacerlo, el dato asciende al 4%. (Cuadro N° 19) Esta última cifra más que duplica la tasa de actividad de los niños entre 10 y 14 años del total nacional (Cuadro 9 del anexo). Asimismo, la ocupación de los niños aumenta proporcionalmente con la edad. Es decir, a mayor edad, más niños salen a trabajar (Cuadro N° 19).

**CUADRO N° 19**

CONDICIÓN DE ACTIVIDAD DE LOS ALUMNOS DE LA MUESTRA SEGÚN TRAMOS DE EDAD.					
	Frecuencia	Entre 6 y 11 años	Entre 12 y 14 años	Entre 15 y 19 años	%
Ocupado	21	0,6	1,5	15,9	2,1
Busca trabajo	18	0,6	2,0	9,8	1,8
Inactivo	950	98,8	96,5	74,4	96,1
Total	989	100	100	100	100

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF.

<sup>47</sup> Ministerio de Trabajo, Contextualización de las condiciones sociales asociadas a la problemática del trabajo infantil en la Argentina. Programa internacional para la erradicación del trabajo infantil (IPEC).

En muchos casos además, los niños que trabajan fuera del hogar también asumen responsabilidades en torno a las tareas domésticas.

*E: ¿Y su hijo trabaja también en algún momento?*

*M: Sí, hace changuitas por ahí.*

*E: ¿Qué tipo de changuitas hace?*

*M: "Agarra su amasado, su machete y trae la platita y me dice "mami, esto es para mis hermanitos". Me ayuda mucho ese chico, de eso no me puedo quejar de él.*

*E: ¿Y en qué momento del día hace eso?*

*M: Y los días sábados o domingos, él tiene muchos conocidos, por ejemplo la maestra de primer grado le conoce a él y cuando viene alquilo le avisa y ya se viene a la casa.*

*E: ¿Y ayuda también en las actividades de la casa o en eso no participa?*

*M: Sí, también me ayuda. Cuando yo me pongo a cocinar me acarrea leña, me ayuda mucho él. (Madre)*

Por último, hay que señalar que las dos categorías restantes señaladas por UNICEF respecto del trabajo infantil, el ilícito o clandestino (mendicidad, comercio de drogas, prostitución infantil, etc.) y el trabajo en condiciones peligrosas (actividades realizadas en minas, aplicación de pesticidas para la eliminación de plagas, recolección y clasificación de basura en la calle o en basurales, etc.) no aparecieron en las entrevistas desarrolladas. Dado que revisten un carácter más "ilegal", no es posible saber si las mismas no existen o no fueron mencionadas. Existieron alusiones por parte de los docentes a actividades vinculadas al robo. Más allá de que no es correcto denominar a estas actividades como "trabajo" es una tarea que desarrollan algunos niños para su propio sostenimiento o el de su familia.

### **Las actividades de los niños y adolescentes fuera de la escuela**

La escuela es uno de los principales espacios estructurantes de la vida de los niños y adolescentes. Suele representar su principal responsabilidad, introduce la distinción entre tiempo escolar y tiempo libre, entre período de clases y de vacaciones, y al mismo tiempo, avanza sobre la disponibilidad de tiempo no escolar de los niños a partir de la asignación de "tareas escolares". Fuera del horario escolar, la realización de diferentes tipos de trabajo forma parte de actividades cotidianas de los niños de sectores pobres, como se mostró en el apartado precedente. Este apartado hace referencia a las actividades que los niños y adolescentes realizan en su tiempo libre. Esto, indirectamente, aporta indicios sobre las características que asume su socialización fuera del ámbito escolar, y en consecuencia, de las posibilidades abiertas a la conformación de su subjetividad.

La situación de pobreza de las familias, sumado a los contextos pobres en los que viven, traen aparejados una oferta limitada de actividades extraescolares y, al mismo tiempo, dificultades para el acceso a las ofertas existentes. Es decir, en las zonas en que viven son escasas las oportunidades de acceder a actividades culturales, artísticas, deportivas y recreativas, mientras que la escasez de recursos familiares limita la posibilidad de concurrir a las pocas ofertas existentes.

*"A mí me gustaría algún deporte para nenes y nenas para que le llame la atención a los chicos. No sé si es porque a mí me gustan los deportes. Al hockey, esas cosas jugaban. Mi nena más grande jugaba. Y ésta (la nena más chica) me andaba pidiendo que quería.. La más grande creo que le pagué cuatro años, anduvo bien y le gusta. A la más grande le gusta. Y ésta quería ir ahora pero no me da el sueldo, el sueldo de ciento cincuenta no me da, y mi marido que tiene changas nomás porque vos tenés que manejarlo en colectivo para ir a un club y encima yo sola no le quiero mandar a la nena. Acá hay pero es todo para varón, fútbol. Para nenas no hay nada." (Madre)*

En este contexto, el juego y la televisión constituyen las actividades predominantes de niños y adolescentes. El juego predomina entre los chicos de menor de edad. En general aquellos que tiene entre seis y doce años narran diversas situaciones en donde el juego se muestra como una de las actividades más esperadas del día.

*"Y apenas salgo de la escuela me voy a jugar a la pelota. Me voy a lavarme la cara y ahí nos vamos a jugar a la pelota. Con mi hermano y otros chicos, al lado de mi casa. También jugamos a la loba, si llueve. Mamá nos compró una pelota y nosotros jugamos ahí en mi casa." (Alumno, 12 años, 5º año)*

Tanto niños como adolescentes mencionan reiteradamente la televisión como una de las actividades más frecuentes. En casi la totalidad de las entrevistas se pudo observar la importancia que guardan los diversos programas de televisión en el acontecer diario de las familias. Señalan los dibujitos animados y las telenovelas como los programas más vistos; estos últimos, compartidos en familia. Una gran cantidad ha manifestado también interés por los noticieros y juegos de entretenimiento en los que participa el público.

---

Otras de las actividades que mencionan los niños y adolescentes son cuidar mascotas, realizar alguna artesanía, salir a cazar o pescar, las cuales pueden presentarse al mismo tiempo como actividades recreativas y con provecho económico. La concurrencia a la iglesias de distintas confesiones también es mencionada como una de las actividades realizadas.

Entre los adolescentes la música ocupa un lugar de importancia. La mayoría ha manifestado escuchar diversos grupos y tipos de cumbia. La cumbia villera es el género más nombrado. Algunos se animan a bailarla y cuentan con entusiasmo que de vez en cuando asisten a recitales. Existe una gran identificación en primer lugar, entre los integrantes del grupo y la población a la que está dirigida. En algunas provincias el cantante es vecino de ellos. Sin embargo, esta afinidad también puede relacionarse con que las letras expresan su realidad más cercana. En este sentido, se podría pensar que en la cumbia villera encuentran un mundo de códigos compartidos, no sólo con los integrantes de la banda, sino también con todos aquellos que son sus seguidores. A su vez, vislumbran en la cumbia un espacio que le otorga una significación positiva a su existencia, en tanto que realza los valores por los cuales socialmente perciben su exclusión<sup>48</sup>.

Tanto niños como adolescentes manifiestan leer muy poco, en general eligen historietas, haciendo alusión a la presencia de sus dibujos. Son pocos los que mantienen una práctica de lectura por fuera de lo que la escuela les exige. En algunos casos, han manifestado "leo lectura" o, en otro caso "leo el himno que está en el manual de 7° grado". A su vez la ausencia de lectura en su cotidiano, se relaciona con la escasez de libros en sus hogares.

*"Sí, me gusta. Leo lo que me dan en la escuela. El último era sobre un príncipe." (Alumno, 12 años, 7° año)*

*"No me gusta mucho leer porque es aburrido." (Alumno, 11 años, 5° año)*

*"Sí me gusta leer, la lectura que nos da la señorita...y...sí...en mi casa leo lo de ...Croniquita..." (Alumna, 12 años, 5° año)*

Entre aquellos que han dejado la escuela el aburrimiento aparece como una realidad cotidiana. En estos casos la escuela dejó de ser un espacio central organizador del quehacer cotidiano. No hay actividades en las cuales se encuentren contenidos, ni proyectos que motiven la existencia cotidiana.

*"Ahora estoy ¿qué era la otra cosa que hacía? Vengo a mirar acá a la escuela a ver algunos amigos. Así a la siesta como ahora, o a la mañana. Después vamos a la casa de ellos o nos quedamos en la casa de otros." (Joven varón, 15 años, fuera de la escuela)*

*"Eh... voy al baño, después tomo mi leche, voy a jugar a la pelota. A las 6, 7 por ahí. Miro un rato la tele antes de que se haga más tarde y ahí... A jugar a la pelota en la cancha ahí en... Vengo, me duermo la siesta y me levanto y me voy a jugar a la pelota otra vez.. Hasta las 8, 9. Vengo y duermo. Pero ya me aburro." (Joven varón, 14 años, fuera de la escuela)*

La droga es otro aspecto a tener en cuenta cuando se analiza el tiempo libre de los adolescentes. Si bien en los relatos ninguno manifestó consumir algún tipo de drogas, algunos jóvenes y sus padres hacen referencia al consumo de los adolescentes. La inhalación de pegamento, "jalar", y de marihuana, parecen ser las formas más frecuentes.

---

<sup>48</sup> Puede pensarse, junto con Narodowsky, M., que la enorme repercusión que tiene este género en la población adolescente que vive en condiciones de extrema marginalidad social, en parte se debe a que no realiza una denuncia de la situación en la que se encuentra, sino, por lo contrario, se dedica a exaltar el estado de exclusión como algo natural, despolitizando el contexto y sacando lo injusto de la realidad en la que viven. "De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada" en "Una ética en el trabajo con niños y jóvenes", Frigerio, G, Diker, G. (Coordinadoras) Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.

## Condiciones de vida y trayectoria escolar

Como fue señalado en la introducción, la asociación entre condiciones materiales de vida, características socioculturales de los progenitores (como su nivel educativo) y las trayectorias escolares de los niños están fuertemente relacionadas. Abundan las investigaciones en este sentido. La población objeto de nuestro análisis no representa una excepción. Cuanto más precarias son las condiciones de vida y más bajos los niveles educativos de padres y madres las trayectorias escolares se ven más afectadas. En cuestiones como el trabajo infantil y adolescente, la relación es clara. El trabajo, en cualquiera de sus formas, resta tiempo y energías para el estudio y frecuentemente ocasionan ausentismo.

Uno de los aspectos a considerar se relaciona con la asistencia de los niños al nivel inicial. Si bien en nuestro país la cobertura de la sala de cinco años se ha prácticamente universalizado, alcanzó en el año 2001 el 91,8%, la tasa de escolarización en este nivel disminuye entre los sectores más pobres, 87,1% (Ver Cuadro N° 10 del anexo). En concordancia con este hecho, entre la población seleccionada el porcentaje de niños que asistieron al preescolar asciende al 87,3%. (Ver Cuadro N° 11 del anexo) Es notable que aunque esta población puede identificarse casi en su totalidad como pobre, dentro de este mismo sector, la inasistencia al preescolar más que se duplica entre los que tienen más bajos niveles de bienes y servicios. (Cuadro N° 20).

**CUADRO N° 20**

ASISTENCIA A PREESCOLAR DE LOS ALUMNOS SEGÚN NIVEL DE BIENES Y SERVICIOS EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.				
Asistencia a preescolar	Nivel de bienes y servicios			
	Nivel 1*	Nivel 2	Nivel 3	Total
No	25,4	12,6	10,8	12,7
Si	74,6	87,4	89,2	87,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

\* El nivel 1 es el que tiene más baja disponibilidad de bienes y servicios

La relación entre los que no han asistido al preescolar y la repitencia es notable. Mientras que 53,5% de los niños que no asistieron a este nivel repitieron por lo menos una vez, entre los que sí asistieron esta proporción se reduce al 28%. (Cuadro N° 21)

**CUADRO N° 21**

REPITENCIA SEGÚN ASISTENCIA AL NIVEL PREESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE LA MUESTRA DE HOGARES. EN PORCENTAJES.			
Repitencia	Asistencia preescolar		
	No	Si	Total
No	46,5	72,0	68,8
Si	53,5	28,0	31,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

A medida que el hacinamiento es mayor también lo es el porcentaje de niños que han repetido. (Cuadro N° 22).

**CUADRO N° 22**

REPITENCIA DE LOS ALUMNOS SEGÚN NIVEL DE HACINAMIENTO DE LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.				
Repitencia	Hacinamiento			
	Hasta 2 personas por cuarto	Entre 2 y 4 personas por cuarto	Más de 4 personas por cuarto	Total
No	72,6	69,0	61,3	68,8
Si	27,4	31,0	38,7	31,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

La variable nivel de bienes y servicios, que como ya se ha señalado funciona como aproximación de nivel socioeconómico, se comporta de la misma manera. A mayor nivel de bienes y servicios menor es la repitencia. Entre los hogares que poseen un bajo nivel de bienes y servicios la repitencia alcanza a la mitad de los alumnos (49,2). (Cuadro N° 23).

**CUADRO N° 23**

REPITENCIA DE LOS ALUMNOS SEGÚN NIVEL DE BIENES Y SERVICIOS EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.				
Repitencia	Nivel de bienes y servicios			
	Nivel 1*	Nivel 2	Nivel 3	Total
No	50,8	67,8	72,5	68,8
Si	49,2	32,2	27,5	31,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica y Nivel Inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

\*Nivel 1 es la más baja disponibilidad de bienes y servicios

La presencia o no de la madre en el hogar también parece afectar el nivel de repitencia. Así, los más altos niveles de repitencia aparecen en los hogares conyugales incompletos con padre y en los no conyugales. A su vez la repitencia disminuye tanto en los hogares conyugales incompletos con madre como en los completos. (Cuadro N° 24).

**CUADRO N° 24**

REPITENCIA DE LOS ALUMNOS SEGÚN TIPO DE HOGAR EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.					
Repitencia	Tipo de hogar				
	No conyugales	Conyugal incompleto con Padre	Conyugal incompleto con Madre	Conyugal completo	Total
No	58,6	55,6	69,8	69,7	68,8
Si	41,4	44,4	30,2	30,3	31,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

La importancia del rol de la madre en el rendimiento educativo de nuestra población de estudio queda reforzada cuando se aborda el tema del nivel de la condición actividad. Aunque la diferencia porcentual es leve, 6%, en aquellos hogares donde la madre está presente y no trabaja ni busca trabajo la repitencia parecería disminuir. (Cuadro N° 25).

**CUADRO N° 25**

REPITENCIA DE LOS ALUMNOS SEGÚN CONDICIÓN DE ACTIVIDAD DE LA MADRE EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.				
Repitencia	Condición de actividad de la madre			
	Ocupado	Desocupado	Inactivo	Total
No	69,6	67,5	75,2	69,7
Si	30,4	32,5	24,8	30,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

El nivel educativo de padres y madres aparece fuertemente relacionado con la repitencia. En aquellos hogares en el que alguno de los progenitores nunca asistió a la escuela o no llegó a terminar el nivel primario, cerca de la mitad de los niños repitieron por lo menos una vez (Cuadro N° 26 y Cuadro N° 12 del anexo).

**CUADRO N° 26**

<b>REPITENCIA DE LOS ALUMNOS SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN DEL PADRE EN LOS HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJES.</b>								
Repitencia	Nivel de instrucción del padre							
	Nunca	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Universitario o terciario incompleto	Universitario o terciario completo	No sabe
No	42,9	56,5	75,1	77,9	70,8	92,9	100,0	64,8
Si	57,1	43,5	24,9	22,1	29,2	7,1		35,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de Educación General Básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.

Los datos analizados hasta el momento dan cuenta de que la familia es la institución sobre la cual repercuten en forma directa las consecuencias de la crisis y las políticas de ajuste, y por lo tanto advertir que el contexto en el que se desarrolla la vida de sus miembros está caracterizado por condiciones de pobreza, en muchos casos extrema. Estas características afectan de modo diverso la vida cotidiana de las familias y de los niños, y por supuesto, también sus trayectorias escolares.

Ante las carencias materiales y la falta de oportunidades, son amplias las responsabilidades que las familias de los sectores de bajos recursos no logran asumir. Las redes de contención van siendo cada vez menores y la ausencia es lo que emerge en su reemplazo. En estas condiciones, la familia de los sectores de bajos recursos, hoy "no es garantía" de la reproducción material de la vida de sus hijos. En este sentido se puede observar que para garantizar la subsistencia cotidiana de los niños, las familias despliegan diversos mecanismos que les posibilitan obtener la ración diaria de alimento que sus hijos necesitan. Entre estas estrategias se puede destacar la concurrencia de niños a comedores comunitarios.

Pese a que históricamente hubo una fuerte estigmatización que vinculaba "comer en la escuela" con deficiencias del grupo familiar, incapacitado de hacerse cargo de la alimentación de sus hijos, en la actualidad parece tomarse como un dato del contexto socioeconómico global del país. La mayoría de las escuelas que han participado de este trabajo, ofrecen un refrigerio a los alumnos de la institución. Asimismo, en algunas entrevistas, las docentes han comentado que gran cantidad de chicos asisten al jardín a la hora de servir el alimento.

Los comedores escolares, como así también los de las guarderías, en algunos casos, funcionan como un ámbito en el que un grupo de madres que realizan tareas en la institución a cambio de ser beneficiarias del Plan Jefes y Jefas, logra recrear la cercanía con sus hijos que son alumnos de esa escuela o de una guardería en particular.

En los otros casos, el hecho de recibir el alimento en establecimientos distintos, ya sea en comedores escolares o comunitarios, fragmenta al grupo familiar de a dos o tres integrantes, en tanto que se pierde el ritual propio del encuentro del grupo y, a su vez, separa también a "los que comen" de aquellos "para los que no alcanza". Esto explica que en las escuelas, al igual que en las guarderías y otros comedores escolares, las mujeres colaboren "por la comida" para sí mismas y para los que quedan en la desguarnecida retaguardia hogareña. Para las madres, esta tarea se transforma en una posibilidad de conseguir el propio sustento al mediodía, y procurar el alimento para sus maridos enfermos o abuelas discapacitadas.

Las madres y padres suelen reflexionar en torno a la ruptura de la "costumbre de comer en familia", de "cocinar sólo a la noche" o "compartir las sobras de la escuela o comedores comunitarios", es decir, en relación con las diversas estrategias de las que se valen para cubrir la alimentación de sus hijos.

*"Un cambio importante en la vida familiar en los últimos años es el almuerzo. Voy al comedor retiro la comida para mis 4 hijos porque los otros 2 comen acá (la escuela). De lunes a viernes y sábado, domingo y feriado cocinamos las mamás en un barrio vecinal para los chicos. Cuando los retiro, los chicos toman su té, su merienda y los otros nenes que se quedan medio día almuerzan en la casa con lo que yo retiro del comedor. Y en la noche les hago la cena si tengo algo." (Madre)*

---

*"Hay comedores. Cuando no hay comedor los chicos parece que quieren más. Al comedor no le abastecen a veces una semana está sin dar, ayer, anteayer no hubo, muy difícil que siga de largo toda la semana. Es sólo al mediodía, sábado y domingo solo merienda. Vivo a tres cuadros de acá y a media del comedor." (Madre)*

## IV. REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCOLARIDAD Y LA ESCUELA

En este capítulo se analizan las representaciones y valoraciones de docentes, directivos, padres y alumnos respecto de las trayectorias educativas, la escolaridad y la escuela. Las informaciones y explicaciones respecto de las dificultades que se suceden en las trayectorias escolares nos permite aproximarnos a las representaciones de las que son portadores los sujetos que interactúan en la vida cotidiana de la escuela.

Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se crean y se recrean en el curso de las interacciones sociales. Son maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen, a la vez que son determinadas, por las personas a través de sus interacciones. Son "un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales"<sup>49</sup>.

Su origen se puede rastrear en el desarrollo de la vida social y por lo tanto, no pueden reducirse a la vida individual. Sin embargo, no se establece una determinación unidireccional sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado<sup>50</sup>.

Las representaciones sociales están en la base de la interacción social: cada vez que entramos en contacto con objetos o personas se movilizan contenidos, imágenes, ideas que codifican y categorizan la situación atribuyéndole cierto significado.

### IV.1. La configuración del problema: condiciones de vida, representaciones sociales y demandas escolares.

Los problemas en las trayectorias escolares de los alumnos se relacionan con un conjunto complejo de factores que involucran, de diversas maneras, dimensiones de orden material, cultural y organizacional. Como se vio en el capítulo precedente, las condiciones materiales de vida de los niños y jóvenes que asisten o han asistido a las escuelas que han formado parte de este estudio, son de extrema pobreza, lo que los coloca en situación de vulnerabilidad, imponiendo restricciones a la posibilidad de integrarse plenamente a la sociedad y los obliga al desarrollo de precarias e inestables estrategias de supervivencia. Este problema requiere ser considerado a la hora de analizar la forma en que directivos, los docentes, los padres y los mismos jóvenes procuran explicar las dificultades de muchos alumnos para llevar a buen término la escolaridad.

Además, las instituciones escolares pueden reforzar con sus prácticas cotidianas las condiciones que llevan a la repitencia y/o al abandono o, en ocasiones, construir los mecanismos necesarios para lograr que los alumnos desarrollen de manera adecuada su trayectoria escolar. Esto es, que en el marco de las restricciones que enfrentan, los alumnos aprendan, promocionen y concluyan razonablemente sus estudios. En la definición de estas situaciones juegan un papel importante las demandas que, en forma cruzada, las escuelas y las familias realizan unas en relación con las otras.

Con el fin de facilitar el análisis, se presentan estas cuestiones ordenadas en dos grandes ejes: el primero hace alusión a las explicaciones que los diferentes actores dan a las características que configuran el problema, y el segundo explora las dinámicas escolares y las formas de articulación entre las demandas y expectativas escolares y familiares.

#### **Los problemas en la escolaridad**

Los directivos y docentes señalan que las situaciones de pobreza de las familias tienen gran incidencia en los problemas de las trayectorias escolares. Expresan que las difíciles condiciones de vida obstaculizan el sostenimiento de la escolaridad de los niños y adolescentes en forma regular y continua. Así, por ejemplo, los niños se

---

<sup>49</sup> Moscovici, S., *"Psicología Social"*, Paidós, Madrid, 1996.

<sup>50</sup> Jodelet, D. *"La representación social: fenómeno, concepto y teoría"*, en: Moscovici, S., op. cit.

enferman con frecuencia, particularmente en invierno, porque no tienen suficiente abrigo, lo que se traduce en ausencias reiteradas.

*"El ausentismo se da según el ciclo, según circunstancias y según la época. En primer ciclo el ausentismo más alto se da en épocas de frío, porque como vienen a la mañana, los chiquititos no tienen abrigo, no tienen zapatillas y quedan dormiditos, porque por ahí tienen una frazada para dormir todos juntos y por ahí duermen por horas. Entonces se da el ausentismo en las épocas de frío, cuando empieza la primavera, el verano, ya tenemos a todos acá." (Directora)*

*"La repitencia se debe a que de chica me llevaban al pueblo a pedir pan y que por eso faltaba mucho a las clases. Iba a rebuscarme y que no me animaba a contar en la escuela que iba a pedir y mentía diciendo que estaba enferma. Sufrimos mucho porque no teníamos para comer cuando mi papá se fue y nos dejó solas con mi mamá. Al tiempo mi abuela murió y mi madre enfermó y quedó internada. Recuerdo que pasé mi cumpleaños de seis en el hospital." (Alumna, 16 años, 8° año)*

Los testimonios muestran la fragilidad en la que se encuentran los alumnos. Los problemas derivados de la alimentación se asocian a otros como la forma en que las difíciles condiciones de vida afectan la organización familiar y en particular la distribución de responsabilidades en su seno. Esto conduce en ocasiones a que los niños asuman roles propios de los adultos. Entre estas responsabilidades se encuentra la del ingreso al mercado de trabajo, que, como ya hemos establecido en el capítulo anterior, en estos contextos siempre es precario, y se realiza desde temprana edad. Los docentes y directivos también señalan que otra responsabilidad es el cuidado de hermanos menores cuando están enfermos o cuando los padres se enferman o salen a trabajar.

*"Los chicos de acá son tremendamente pobres. Y con esos niveles de pobreza vienen muchos otros problemas. Por ejemplo, las chicas a veces son madres a los 13 o los 14 años. Además hay una cuestión relacionada con la edad, una de las causas principales del abandono es el trabajo. Los chicos salen a trabajar y justo en ese momento es cuando muchos deciden dejar el sistema para trabajar más tiempo." (Maestra)*

Estas y muchas otras expresiones, ponen de manifiesto el refuerzo mutuo que ejercen distintos factores de diferente naturaleza. La extrema pobreza coloca en situación de vulnerabilidad a las familias y a cada uno de sus integrantes, al cumplimiento de sus funciones, a sus costumbres y estrategias de supervivencia. No obstante, señalan los docentes, no todas las familias tienen las mismas respuestas ante la situación adversa. Hay cuestiones del orden de las valoraciones de los padres y los alumnos en relación con la escuela y de sus iniciativas personales que parecen hacer diferencia.

Directivos y docentes consideran que gran parte de las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos se relacionan con la falta de compromiso y de responsabilidad de los padres en el sostenimiento de la escolarización de sus hijos. De algún modo vivencian una ruptura del pacto entre familia y escuela en el proceso de formación de niños y jóvenes. Por ejemplo, docentes y directivos consideran que el ausentismo es producto de una falta de valorización de la institución escuela y de la escolarización de los alumnos por parte de los padres.

*"Falta un poco de conciencia de los padres de la importancia de enviarlos a la escuela. [...] No encuentro que sea un problema de la escuela. Creo que es un problema de cultura de ir a la escuela. Falta la cultura del trabajo y falta la cultura de llevar los chicos a la escuela." (Directora)*

*"El problema mayor es la poca importancia que le dan los padres a la escuela. Nosotros tenemos chicos que quieren venir a la escuela por ellos mismos, porque si fuera por los padres no vendrían." (Directora)*

La falta de cuidado, atención y apoyo de los padres a sus hijos es una afirmación recurrente entre docentes y directivos. En algunos casos, esta mirada sobre la falta de "responsabilidad" y "compromiso" se articula con cuestionamientos a su forma de vida y los hábitos de las familias. La disgregación, el facilismo, la violencia, la droga, la delincuencia, la cárcel, son términos frecuentemente asociados con las familias de los alumnos.

En algunos casos hacen referencia al hecho de que las propias expectativas de los padres respecto de las capacidades de sus hijos los conduciría a abandonar la escuela.

*"Los padres dicen 'éste va a ser un burro, ya lo saco'. Por eso trabajo mucho en concientizar a los padres. Pero en ese interín el alumno puede perder dos meses de clase. En las aulas de 30 que empiezan primer grado, 5 ó 6 llegan a sexto grado. El 50% repite hasta 3 años y lo sacan." (Directivo)*

Sin embargo, desde la perspectiva de los niños y jóvenes entrevistados, el contexto familiar y de amigos promue-

---

ve su continuidad en la escuela. La mayoría considera que para sus padres la escuela es importante, lo que refuerzan con expresiones como:

*"Mi mamá me dice que vaya a la escuela, que estudie porque ella no pudo llegar a donde yo sí. Me dice que no haga lo que ella hizo cuando era jovencita y que tengo que ser mejor que ella."* (Alumna, 16 años, 8° año)

La escolaridad de los niños resulta importante para los padres y para el conjunto del entorno familiar pese a que, a veces, se advierte en los testimonios el peso de historias familiares en las que la escolaridad es una asignatura pendiente.

*"Mi mamá quería que yo termine. Y ahora ella me dijo 'ahora olvidate que vas a seguir la escuela, si estás embarazada de vuelta'. Por eso ahora estamos haciendo lo posible para ayudar a mi hermanita de trece años que termine la escuela, que sea la única pero que termine. Le decimos que termine, que no queremos que le pase lo mismo que a nosotras, pero mi hermanita es más cabeza dura (se ríe). (Joven mujer, fuera de la escuela, 16 años)*

De todas formas y a pesar de las limitaciones, los jóvenes expresan que algunos miembros de la familia contribuyen a sostener de algún modo la escolaridad, sobre todo en el control de tareas escolares. Los ayudan padres, hermanos mayores, tíos, algún vecino, entre otros. En cada familia esto depende de alguna manera de aquel que haya alcanzado un mayor nivel de escolarización o, como es el caso de la ayuda que brindan los hermanos mayores, que conserve aún cierto conocimiento sobre la forma de resolución de las tareas escolares. No obstante, algunos niños señalan que no reciben ayuda y en esto parecen concurrir cuestiones de distinto orden, asociadas a la organización familiar, las carencias materiales y la corta trayectoria educativa de los miembros del entorno familiar.

*"Nadie me ayuda. A veces, cuando puede me ayuda la abuela. Yo pido, pero están ocupados. A veces voy a la Biblioteca. (...) Cumplo las tareas escolares sólo a veces porque mi hermanita me molesta y tengo que cuidarla. Mi mamá es la que más piensa porque siempre me dice que haga las tareas."* (Alumno, 11 años, 5° año)

Las familias parecen así encontrarse en una situación de tensión que combina su énfasis en la necesidad de la asistencia escolar con las dificultades para acompañar a los hijos en el desarrollo de las tareas escolares.

Por otro lado, los padres parecen mantener una relación de distancia con las escuelas. Si bien resaltan su importancia en las charlas con sus hijos, mantienen un vínculo de baja intensidad -que no debe ser leído como conflicto- con la institución escolar. La mayoría de los padres asiste a los establecimientos educativos cuando se los llama para reuniones de entrega de la libreta de calificaciones, para la realización de algún acto, o para tratar temas relacionados por el comportamiento o el aprendizaje de sus hijos. Son frecuentes, por otro lado, las menciones respecto del acompañamiento por algún otro pariente, especialmente los hermanos mayores, que en algunas familias son los que parecen hacerse cargo de la escolaridad de los niños. Por el contrario, son pocas las referencias a la concurrencia espontánea de alguno de los familiares y ninguna referida a su participación en otras actividades tales como reuniones de cooperadora.

*"Viene a averiguar cómo me va, si vengo o no. Tiene miedo de que ande con malos amigos como antes."* (Alumna, 12 años, 5° año)

*"La abuela viene. Viene para firmar la libreta y para reuniones. Cuando estaba en 1° grado venía mamá pero después empezó a trabajar."* (Alumno, 11 años, 5° año)

Como puede verse, en diferentes grados, el entorno familiar apoya la escolaridad de los niños pero con limitaciones. Puede considerarse que el conjunto de relaciones de los jóvenes, tanto familiares como de amistades, tiene un doble y contradictorio papel en relación con el abandono de la escolaridad. Padres, hermanos o amigos suelen instarlos a estudiar, a concurrir a la escuela o retornar a ella cuando han abandonado y juzgan negativamente el abandono. Al mismo tiempo, todos los jóvenes tienen conocidos, particularmente sus padres, o hermanos que han abandonado la escuela o que han repetido. En este sentido, viven en un contexto social con discursos contradictorios en el que se contraponen deseos y posibilidades familiares.

### **El ausentismo y la repitencia**

A continuación se presentan un conjunto de miradas acerca de las problemáticas del **ausentismo** y la **repitencia** y cómo éstas se asocian con la **sobreedad**. Así, la ausencia prolongada a la institución escolar plantea una serie de discontinuidades en las tareas de enseñanza y consecuentemente en el aprendizaje de los alumnos. También para algunos docentes y directivos existe una fuerte vinculación entre ausentismo y repitencia. El ausentismo traería dificultades en el aprendizaje de los contenidos producto de la falta de continuidad en los estudios.

*"La repitencia puede ser por falta de asistencia diaria, por ahí vienen un día y faltan dos. Entonces no hay continuidad y esto le cuesta mucho a los docentes porque tienen que avanzar y retroceder con los contenidos." (Maestra)*

*"El que llegó a cuarto es como que ya es grande, pero ya tiene 12 ó 13 años, repitió dos en primero, dos en segundo, dos en tercero. Entonces, cuando llega a 4° está con 12 ó 13 y se da cuenta que hay chicos que están con 8 ó 9 años en 4°." (Maestra)*

Un aspecto muy importante que se refleja en el ausentismo es la distribución de alimentos en la escuela, a través de desayunos, almuerzos o meriendas. Cuando cualquiera de estas ofertas declina, crece el ausentismo; en sentido contrario, cuando la escuela los garantiza decrece sustantivamente.

Todos los niños y jóvenes entrevistados de ambos sexos brindaron alguna explicación respecto de los motivos por los cuales repitieron de grado<sup>51</sup>. Éstos pueden resumirse básicamente entre aquellas que lo asocian a problemas de estudio o aprendizaje y las respuestas que señalan el ausentismo como el principal motivo. Dentro del primer grupo, están aquellos que expresan que no estudiaban, no hacían las actividades y los que señalan que no entendían o no sabían algún contenido en particular. Esta categoría se encuentra asociada en algunos casos con "el mal comportamiento", cuestión que ya ha sido señalada en otros estudios<sup>52</sup>:

*"No estudiaba ni me importaban las clases, sólo venía y jugaba, hablaba con las maestras, con mis compañeras." (Joven mujer, fuera de la escuela, 16 años)*

*"Porque mucho no me gustaba la escuela, sinceramente no me gustaba y en 8°, quiero decir, era porque me llevaba materias porque no estudiaba tampoco, o sea, era para joder, nomás..." (Joven mujer, fuera de la escuela, 19 años)*

*"Me dijo mi mamá que tenía que repetir y estudiar más. Que tenía que repasar las tablas de multiplicar y dividir. Me sentí mal, después empecé a repasar y me fue bien en la prueba. Debe ser porque no estudiaba mucho sino poquito. Los maestros me ayudaron mucho." (Alumna, 14 años, 4° año)*

Un segundo grupo expresa que la repitencia estuvo asociada al ausentismo. Ya sea porque una situación puntual genera un largo ausentismo, como un accidente, o porque el alumno trabaja, o porque no tiene zapatillas. Como ya se ha explicitado, el ausentismo prolongado genera repetición. En algunos casos, ese ausentismo y la consecuente repetición conducen al abandono.

*"Yo no venía porque estaba en el campo, me fui a ayudarle a mi abuelo. (...) A cuidar las gallinas." (Alumno, 12 años, 3° año)*

*"Ese año me fui a Buenos Aires con mi mamá para hacer los documentos. [Nos fuimos] más o menos dos meses. Mi mamá le pidió un mes para hacerme los documentos. La maestra no le dio." (Alumno, 12 años, 5° año)*

La mayoría de los niños y jóvenes indica que para faltar a clases tienen que pedir permiso a su madre y señalan que éste suele ser negado. De todos modos, las reglas de juego en ocasiones se establecen de manera flexible: se dan casos en los que los alumnos están autorizados a faltar o se las ingenian para obtener el permiso, por ejemplo, aceptando obligaciones alternativas.

*"Si no quiero ir a la escuela no le tengo que pedir permiso a nadie, pero entonces tengo que hacer*

<sup>51</sup> La información proviene de 29 entrevistas a niños y jóvenes de entre 6 y 19 años, 12 mujeres y 17 varones. Puesto que uno de los criterios para seleccionar a los alumnos fue algún tipo de dificultad en su trayectoria escolar (ausentismo, sobreedad, repitencia), la mayoría de los entrevistados habían repetido por lo menos una vez y algunos hasta tres. En el caso de aquellos que habían abandonado la escuela, todos habían repetido antes de abandonar.

<sup>52</sup> Sautú R; Slapak, S; Di Virgilio, M.; Luzzi, A; Martínez Mendoza, R "Problemas de conducta y dificultades de aprendizaje entre niños pobres de Buenos Aires", En: Revista Sociedad N°14, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 1999.

---

*las tareas de la casa, mi mamá dice 'si no vas a la escuela entonces tenés que lavar ropa.'"* (Alumna, 16 años, 8° año)

Un tercer grupo es menos específico. La información disponible no permite indicar claramente los motivos de la repitencia pero en ambos casos los jóvenes señalan que fueron "bajados de grado". En un caso por problemas de conducta y en el otro por provenir de otra provincia. Si esto fuera cierto, indicaría que las instituciones se adjudican el derecho de desconocer el mecanismo de acreditación de conocimientos del sistema educativo, y vuelven a evaluar a los alumnos para ubicarlos en el grado que consideran conveniente. También es posible, en especial en casos en que los alumnos se trasladan de un lugar a otro, que su documentación no estuviera en orden y que además los traslados estén acompañados por una larga inasistencia.

La mayoría de los jóvenes, en especial los del primer grupo, consideran que la repitencia es justa, y en este sentido se autoresponsabilizan, ya fuera porque no les gustaba estudiar o porque les costaba aprender. Un alumno sin embargo responsabiliza a los docentes por el uso de estrategias que discriminan a los alumnos según rendimiento:

*A: No era justo, tenía problemas con esa profesora, a mí no me quería, me dejaba de lado. Porque había un curso donde estaba, donde había mucho, mucho alumno, entonces de ahí empezaban a sacar los mejores para aquel lado y los que eran más o menos, que necesitaban una ayuda quedaban ahí. Y bueno, ahí fue donde repetí, cuando me cambiaron de curso.*

*E: ¿Vos pensás que si hubieras recibido ayuda particularmente en ese momento hubieses podido pasar de grado?*

*A: Sí. (Joven masculino, fuera de la escuela, 15 años)*

El conjunto de las respuestas nos permiten reflexionar sobre algunos aspectos que sería necesario profundizar. Uno de ellos se relaciona con la forma en que los alumnos se enteran de que van a repetir. Muchos de los entrevistados señalan que se enteraron de su repitencia a través de la libreta de calificaciones o por un comentario que el docente realizó frente a todos los alumnos en el aula. Esto implicaría que no hay acciones específicas para comunicar a las familias y a los alumnos las dificultades con cierta anticipación.

Otro aspecto es la inasistencia a las evaluaciones y en particular a las instancias de "recuperación", que parece ser otro tema importante. Los alumnos no logran explicar los motivos de las inasistencias, aún cuando en algunos casos manifiestan haber estado preparados para esa instancia. Habría que indagar sobre los obstáculos que pudieran existir -tanto subjetivos como escolares- y fortalecer o desarrollar mecanismos institucionales para asegurar la presencia de los alumnos a esta instancia.

Por último, es necesario indagar lo referente a los diferentes motivos del ausentismo de los alumnos. Su diversidad sugiere que los mecanismos para enfrentarlo deberían ser de distinto tipo.

## **El abandono**

Respecto a esta problemática resulta muy interesante destacar que, en el marco de la realización del trabajo de campo de esta investigación, resultó bastante complejo poder identificar a los jóvenes que habían abandonado la escuela. Varios directivos plantearon que no podían aclarar si algunos alumnos que ya no asistían más a sus escuelas eran desertores o se habían trasladado a otra institución educativa. Además señalaron que a veces no podían definir como "desertores" a algunos jóvenes ya que seguían vinculados de algún modo a la institución, principalmente a través de sus hermanos o de sus amigos<sup>53</sup>. Pareciera que esta situación de indefinición tuviera algún grado de utilidad, tanto para las familias como para la escuela y para el alumno para no hacerse cargo de la situación de abandono y diseñar estrategias para superarla.

Aquí también, una de las causas más importantes a la que se refieren algunos directivos y docentes es la pobreza. Así, en muchos casos, la falta de trabajo de los padres obliga a los niños a insertarse en un mercado de trabajo precario cooperando en el sostenimiento del ingreso familiar:

*"Hay una cuestión relacionada con la edad, una de las causas principales del abandono es el trabajo.*

---

<sup>53</sup> Esta situación también fue detectada en la investigación descripta en Redondo, P. y Thisted, S., "Las escuelas "en los márgenes" Realidades y futuros". En Puiggrós, A. (comp.) "En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo". Ediciones Homo Sapiens, Rosario, 1999.

---

*Los chicos salen a trabajar y justo en ese momento es cuando muchos deciden dejar el sistema para trabajar más tiempo" (Maestra)*

*"Quedan muy grandes y abandonan para ir a trabajar a algún lado. En el caso de las chicas abandonan por embarazos o para formar una pareja, una familia. A veces sin quedar embarazadas, sólo por formar pareja." (Maestra)*

Las explicaciones que dan los jóvenes<sup>54</sup> respecto de los motivos por los cuales dejaron de concurrir a la escuela son, en ocasiones, confusas y es necesario hacer una lectura del conjunto de circunstancias para comprender más acabadamente los motivos del abandono. En general, puede considerarse que hay un factor detonante (enfermedad, embarazo, falta de calzado adecuado, necesidad de trabajar) que se articula con un conjunto de condiciones que se podrían denominar como "debilidades" de la sociedad, las instituciones y/o las familias que se traducen en la interrupción de la escolaridad. No es una situación que pueda explicarse por un solo factor ni a partir de una decisión personal o familiar. Por el contrario, participa una compleja trama de condiciones que incluyen carencias socioeconómicas, culturales y familiares de los alumnos; problemas en la trayectoria escolar del estudiante; debilidades de la matriz institucional, tanto escolar como de asistencia social. Las diferentes combinaciones de estos factores dan lugar a una diversidad de situaciones que transforman en muy compleja su clasificación e interpretación.

Algunos de los casos de abandono de los estudios se produjeron por la situación de embarazo y maternidad. Es claro que esta situación implica necesariamente un obligado receso transitorio en las actividades de la alumna-madre. Sin embargo las citas muestran obstáculos tanto institucionales como personales en la permanencia de las estudiantes durante el embarazo como posteriormente en el reingreso a los estudios.

*"Tuve que dejar porque cuando quedé de encargo le tuve a él y quedé dos meses internada y tuve que dejar a mitad de año. Pero yo supuestamente iba a seguir si él era nuevemesino, pero no pude porque era muy chiquitito, entonces no tuve la oportunidad de terminar el año. Me dieron la oportunidad en marzo de ese año para terminar todas las materias. Pero igual no pude porque era rechiquitito y tenía que dedicarme más a él que al estudio." (Joven mujer, fuera de la escuela, 19 años)*

*"Primero le conté a la señorita X, después a la otra maestra, la maestra Y. Después, mi mamá vino a hablar con la directora y le dijo que estaba embarazada. La directora dijo 'mejor que se vaya y no que se lastime'. Como acá la mayoría me conocía, entonces para no traerle problemas a la directora con otros maestros, con otra gente, porque la directora tenía una alumna que estaba embarazada. Eso es peligroso para la directora si por ahí yo me caía y me lastimaba, era culpable ella, entonces para evitar problemas mejor salir." (Joven mujer, fuera de la escuela, 16 años)*

El problema de las adolescentes embarazadas parece resultar de complejo tratamiento por parte de las escuelas. Confluyen en esa situación un conjunto de prejuicios y representaciones sociales que ponen en tensión a las partes involucradas. En las escuelas, especialmente en ciertos contextos, se conjugan temores relacionados con la salud de los niños -que se traducen además en temores relacionados con las formas de definición de la responsabilidad civil en casos de accidentes-, con representaciones acerca de lo que la infancia y la adolescencia deben ser y los modelos que las escuelas tienen que ser capaces de mostrar a sus alumnos. Por el lado de los alumnos y sus familias, se conjugan las dificultades para garantizar el cuidado de los niños con la "autovictimización" que lleva a las alumnas a considerar razonable tener que dejar sus estudios.

La necesidad del trabajo por parte de los niños y jóvenes, la carencia de útiles escolares o de indumentaria para concurrir a la escuela, en particular el calzado son otros factores relacionados con el abandono. Es posible pensar que la precariedad de los trabajos a que tienen acceso, y probablemente su irregularidad, generen un importante ausentismo, pero con posibilidades de retorno periódicos. No obstante, para la escuela, estos chicos habían desertado.

*"Trabajo en el campo. Cuido vacas, acompaño al patrón. Con el dinero compro cosas para casa. (...) Falté un mes, y ahora me quieren hacer rendir. Si tengo que hacerlo no vengo." (Joven varón, fuera de la escuela, 16 años)*

---

<sup>54</sup> La selección de los jóvenes que dejaron la escuela fue realizada por los directivos de las escuelas analizadas. Esta situación genera cierto sesgo ya que de algún modo los entrevistados continúan vinculados a la institución. Hubo dificultades en la identificación de quienes habían dejado de concurrir a la escuela ya que en dos provincias no fue posible realizar estas entrevistas. En ellas, los directivos afirmaban que no había alumnos que hubieran abandonado la escuela en el barrio o en lugares cercanos, y que los que habían dejado la escuela era por migración a otras provincias o a otros lugares de la misma provincia.

La normativa del sistema y las rutinas escolares se fracturan ante la presión de fenómenos que ponen a prueba la forma en que se entienden algunos de los tópicos centrales de los márgenes de tolerancia de las instituciones escolares. Las escuelas se encuentran ante la encrucijada de una doble demanda que articula la necesidad de retener a los alumnos con el imperativo de garantizar horizontes mínimos de aprendizaje. En estos contextos, los alumnos que trabajan tienen márgenes variables de tolerancia en relación con el cumplimiento de los aspectos normativos relacionados con la asistencia pero aún así, en ocasiones, no resulta suficiente para su continuidad en la escuela.

El trabajo de niños y adolescentes es un síntoma de la situación de pobreza que enfrentan estas poblaciones. Sin embargo la pobreza se hace presente también de otras maneras:

*"Igual que ahora, no tengo zapatillas por eso no vengo a la escuela (estaba en ojotas). Pensaba que ya me habían borrado. Por eso no me iban a dejar entrar. Y no vine más. Si no tuviera que trabajar, sí me gustaría venir."* (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)

*"Ahora no vengo a la escuela porque no tengo calzado y tengo pus acá en el dedo. (...) Porque no tenía cuadernos ni zapatillas. Y los chicos se burlaban."* (Joven varón, fuera de la escuela, 12 años)

La disponibilidad de calzado a la que aluden los testimonios de los alumnos fue reiteradamente señalada por los docentes como una de las principales causas de ausentismo y abandono. En este punto directivos y docentes de todas las jurisdicciones destacan que los padres no envían a sus hijos a la escuela cuando se quedan sin zapatillas. Simultáneamente, los padres, especialmente aquellos que tienen muchos hijos señalan las dificultades para "mantenerlos calzados a todos". Ante esto en ocasiones se perciben estrategias familiares como la rotación en la asistencia a la escuela en función de la disponibilidad de zapatillas que inciden en la posibilidad de desarrollar adecuadamente el año lectivo.

Acá también se combina esta problemática con la de la sobreedad. Las reiteradas situaciones de repitencia van produciendo un desfase en la edad teórica de los grados a los que asisten y provoca así situaciones en las que los niños y los jóvenes se "sienten incómodos" o "ya son grandes" y salen a trabajar.

*"Yo creo que los chicos que dejan la escuela es por la edad, porque en realidad la repitencia es lo más grave, cuando llegan a tener entre 13 y 14 años dejan la escuela porque ya se sienten desubicados, con otros intereses, con otras cosas."* (Directora)

*"Repetí cuarto grado y ahí dejé. Antes de terminar ese año me sacaron porque cumplí los catorce años. Ya me sentía muy grande yo con los chiquititos que estaban ahí conmigo, entonces salí nomás. (...) Me sentía incómodo entonces en el grupo porque eran todos más chiquititos."* (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)

Los caminos por los que la sobreedad lleva al abandono son diversos. En algunos casos se generan mecanismos de "autoexclusión" derivados de las dificultades de los alumnos de integrarse en grupos escolares con niños que no son "pares". Cabe preguntarse en este caso, cuáles son los mecanismos mediante los cuales las escuelas trabajan sobre ese problema de integración. En otros casos, pasada la edad reglamentaria, las escuelas favorecen la derivación de los alumnos a escuelas para adultos y en el tránsito de una a otra institución los alumnos abandonan.

Por último, un conjunto de alumnos no puede definir claramente el motivo del abandono, pero queda claro el desaliento de los jóvenes para seguir estudiando.

*"A- Dejé por problemas en mi casa."*

*E: Y por qué te parece que esos problemas de tu casa no te dejaron venir más a la escuela?*

*A: No tengo idea. (...) yo buscaba otra cosa, quería aprender otras cosas que acá en esta escuela no hay. (...) Mecánica, todo técnicas, así."*

*E: ¿Y encontraste eso?*

*A: Sí, la cosa era que estaba lejos nomás, era medio difícil llegar ahí. (...) esa era la escuela donde dejé este año."*

*E: ¿Vos cuándo dejaste octavo año entonces?*

*A: El año pasado dejé acá, este año empecé a ir a la otra escuela y dejé también. (...) Siempre me encontraba con algunos en la calle que me buscaban, una vuelta me buscaron y me sacaron la bici."*

*E: ¿Te queda lejos para ir caminando?*

*A: Sí."*

*E: ¿Vos decís que acá en esta escuela ya no hay oportunidad para que vuelvas?*

*A: No. (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)*

Algunos de los niños y jóvenes que no pudieron seguir estudiando dan explicaciones en las que se combinan factores familiares, las elecciones personales, el problema de la distancia y en ocasiones, la seguridad. Si bien en sí mismas estas acotaciones aparecen de manera ocasional y menos clara en cuanto a su asociación con el abandono resulta necesario tenerlas en consideración para la configuración general del cuadro de la problemática

### ***¿Se puede volver a la escuela?***

La mayoría de los entrevistados manifestaron interés en continuar sus estudios y expresaron que familiares, amigos, incluso "el patrón", suelen instarlos a volver a la escuela. Extrañamente, algunos de los jóvenes expresaban no necesitar nada para hacerlo, como si dependiera exclusivamente de su voluntad, a pesar de mencionar al mismo tiempo una serie de obstáculos. Los que sí señalaban necesidades, indicaban cuestiones diversas: zapatillas, pasar de año, apoyo escolar, pero, al mismo tiempo, soslayaban otros factores de su vida cotidiana como el trabajo o la maternidad.

*"E:- ¿Por qué creés que no podés volver?*

*A.- Por las faltas. Hace 5 meses que no vuelvo.*

*E:- ¿Qué necesitarías para volver a la escuela?*

*A:- Zapatillas nomás, no tengo. Y mi cuaderno. Mi mamá quiere que vuelva mañana."*

*E:- ¿Y con el trabajo cómo vas a hacer?*

*A:- Voy a hablar con el hombre ahí, capaz si puedo ir a la tarde nomás." (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)*

Otro obstáculo que plantean los jóvenes es el "olvido" de los saberes adquiridos cuando sí asistían a la escuela.

*"(¿Qué necesitarías para volver a la escuela?) Muchas cosas, que ya me olvidé de muchos trabajos, que muchas veces me sale hasta fea la letra, me olvidé las divisiones, de los sustantivos y eso." (Joven mujer, fuera de la escuela, 16 años)*

Muchos de estos jóvenes, a pesar de su edad, asumen roles adultos, como el trabajo o la maternidad. En uno de los casos, un joven de 16 años tenía un trabajo de tiempo completo que contribuía al sostén familiar; en otro, una de las adolescentes convivía con su pareja, estaba nuevamente embarazada y dedicaba la mayor parte de su tiempo a su papel de madre y ama de casa. En suma, estas condiciones producen un defasaje con las instituciones escolares, diseñadas para tratar con niños y adolescentes, que se constituye como un obstáculo para el retorno a los estudios.

Otra de las cuestiones que los entrevistados traen a colación son los límites de edad para permanecer en la escuela diurna. Pasada cierta edad, tienen que concurrir a la escuela nocturna. Esto trae aparejados problemas como la necesidad de trasladarse, sumado a temores por la inseguridad, lo cual en ocasiones hace que los jóvenes se sientan inhibidos de continuar.

*"Después que tuve a mi beba yo vine. Vine y le dije a mi maestra que si podía seguir la escuela acá yo. Acá ya no, pero en otra escuela sí, en la escuela nocturna sí podés seguir, pero acá en esta escuela no." (Joven mujer, fuera de la escuela, 16 años)*

*"Y porque ahora por mi edad no puedo volver. Si quiero volver tengo que ir a turno noche y ése a mí no me gusta. (...) Porque por la noche el peligro que hay ahora acá en ... no se puede andar tranquilo ahora acá." (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)*

En estas situaciones hay algunas cuestiones que deberían considerarse para profundizar el análisis de factores que podrían estar inhibiendo el retorno a los estudios de muchos jóvenes. La escuela de adultos, nocturna, tiene un sentido en relación con la disponibilidad de tiempo del adulto durante la noche, luego de la jornada laboral. En los casos que estamos estudiando, ni son adultos, ni todos trabajan, es decir, disponen de tiempo durante el día. Por otro lado, las escuelas están en barrios en los que no hay transporte público nocturno. Estos factores aunados, estarían dando cuenta de la inexistencia de instituciones específicas para esta franja de jóvenes para los cuales tanto la escuela nocturna como la escuela tradicional parecerían no adecuarse.

## ***Dinámicas escolares y demandas que se entrecruzan***

Directivos, docentes, padres y alumnos construyen relaciones que si bien se configuran a partir del marco institucional escolar -es decir, del conjunto de reglas y valores característicos de la lógica del sistema educativo- se redefinen en situaciones concretas. Estas relaciones ponen en juego las representaciones de todos los actores sobre la definición de la situación educativa y configuran, en ocasiones, formas específicas de demandas de las escuelas a las familias y de las familias a las escuelas. El entramado de relaciones y representaciones que así se configura define el marco en el que los alumnos se insertan y es configurador de posibilidades y límites en relación con el desarrollo de su trayectoria escolar.

Han sido escasos los directivos y docentes que hicieron referencia a aspectos relacionados directamente con las características del sistema educativo y las escuelas a la hora de pensar las dificultades en las trayectorias de los alumnos. Los que lo hacen, aluden a distintos problemas. Entre ellos se encuentran las características de la oferta escolar, la distancia entre la formación de los docentes y los problemas que tienen que enfrentar, las dificultades relacionadas con las estrategias de enseñanza desplegadas; la presencia de un número importante de docentes con escasa o nula experiencia; el desconocimiento que tienen los docentes de los perfiles de sus alumnos, etc.

Todas las situaciones relacionadas con la complejidad de la actividad cotidiana en las escuelas se agravan en contextos en los cuales existen problemas serios derivados de las características de la oferta escolar que, en ocasiones, no se adecua a las necesidades de los alumnos. La falta de establecimientos educativos en algunas zonas, las escuelas que tienen tres turnos -algo vivido como un problema de magnitud en relación con la práctica escolar por los docentes implicados-, y las dificultades existentes para el acceso al nivel inicial, son algunos ejemplos de estas situaciones.

La escasez de la oferta en materia de establecimientos escolares impone obstáculos en relación con el ingreso al sistema educativo. En algunas de las escuelas se señaló como uno de los principales problemas la inexistencia de otras instituciones educativas del mismo nivel en la zona ya que, alegaban sus directivos, se encontraban superadas por la demanda. Como consecuencia de ello, directivos y docentes enfatizaban que además se enfrentaban ante el problema que significaba la superpoblación de las aulas.

*"Había niños de 9 y 10 años que no ingresaban al sistema, por razones de espacio." (Directora)*

La falta de oferta educativa para satisfacer las necesidades de la población de una zona determinada genera, como consecuencia inmediata, la aparición de casos recurrentes de ingreso tardío y su consecuencia lógica, la sobreedad. Pero además, como resultado de la superpoblación de las aulas, se dificulta la tarea de los docentes, especialmente en relación con la posibilidad de hacer un seguimiento sistemático de los alumnos con dificultades.

Otra expresión de los problemas relacionados con la oferta escolar disponible es la existencia, en una provincia, de escuelas de tres turnos que tienen una jornada diaria de sólo tres horas. Quienes se desempeñan en estas escuelas ven deterioradas sus posibilidades de construir modalidades de trabajo que privilegien la construcción colectiva de criterios de tipo institucional. Pero además, en esa jornada reducida se superponen las tareas estrictamente relacionadas con las actividades de enseñanza y las actividades de tipo asistencial.

*"También nosotros influimos en la repitencia, al ser una escuela donde nosotros estamos tres horas reales, la falta de tiempo institucional para enseñar fomenta la repitencia." (Maestra)*

El tiempo efectivo disponible para la enseñanza es escaso y por lo tanto las posibilidades de hacer un adecuado seguimiento de la problemática de los alumnos en riesgos de repitencia o abandono, son menores.

Las trayectorias escolares se ven también obstaculizadas, según el señalamiento de directivos y docentes, por la existencia de fuertes dificultades para garantizar el sostenimiento de la escolaridad en EGB 3 y Polimodal.

*"Cuando tienen que pasar a 8° en otra escuela, abandonan muchos, porque además ahí empiezan los problemas con la distancia y la necesidad de acostumbrarse a otras reglas." (Directora)*

*"El mayor porcentaje de deserción de la escuela se produce pues en la EGB 3. Los motivos de la deserción en tales grados no se deberían únicamente al abandono o la repitencia de los alumnos sino también a la preferencia de los padres en cambiarlos directamente a escuelas que tengan EGB completo y articulado al Nivel Polimodal." (Directora)*

El abandono en el pasaje de un ciclo a otro o de un nivel a otro es también un problema pendiente de resolución. Directivos y docentes consideran que estas situaciones se deben, por un lado, a las dificultades de las familias y los alumnos para hacer frente a las exigencias propias del nivel medio tanto en lo pedagógico como en lo

económico, y, por el otro, a la necesidad de trasladarse a escuelas céntricas dado que en muchas zonas no existe oferta educativa para el nivel señalado. Tanto en un caso como en otro, el pasaje de nivel sigue presentando dificultades en la continuidad de los estudios de los alumnos.

El acceso al nivel inicial constituye otro de los problemas relacionados con las características de la oferta escolar disponible. Todos los directivos y la gran mayoría de los docentes señalan la importancia de la asistencia al nivel inicial para el mejoramiento de las trayectorias escolares de los alumnos. En relación con esto, manifiestan que los problemas en la repitencia parecen focalizarse en el primer ciclo debido a las dificultades para la socialización en la cultura escolar que tienen los alumnos que no pudieron previamente asistir al nivel preescolar.

*"Los principales problemas de repitencia se producen durante el primer ciclo sobre todo en aquellos chicos que no asistieron al nivel inicial y por ende tienen muchas dificultades durante el 1° grado pues ni siquiera tienen adquiridas sus capacidades psicomotoras." (Director)*

El nivel inicial aparece como un espacio centrado en la formación de hábitos y conductas que facilitarían la posterior adaptación a la escolaridad primaria<sup>57</sup>. La insuficiencia de la oferta de este nivel conspira contra las posibilidades de acceso y tiene impacto en el desarrollo posterior de la escolaridad asociándose a la aparición de dificultades en las trayectorias.

Por último, las deficiencias en la oferta escolar se hacen visibles también en la existencia de condiciones adversas para el desarrollo de la tarea docente. La gran mayoría de los docentes y directivos entrevistados hacen referencia a las deficiencias de las escuelas en términos edilicios y de equipamiento y la lejanía de la escuela para muchos de los alumnos.

*"Si llueve ya no vienen, especialmente los que viven lejos de la escuela, vienen sólo los que viven cerca. Es muy duro venir acá con lluvia. Tienen que cruzar el barro, son como 12 cuadras bajo la lluvia y barro." (Directora)*

Al problema de la lejanía resulta necesario sumarle el mal estado de los accesos, los caminos sin asfalto, la falta de transportes y las crecidas de los ríos que se erigen, de manera recurrente, como obstáculos para la asistencia a la escuela.

Para abordar aquellas cuestiones más directamente relacionadas con las prácticas escolares es necesario recordar previamente que las escuelas han vivido en los últimos años procesos complejos de transformación que han implicado cambios en la estructura del sistema, redefinición de los perfiles docentes, adopción de soluciones organizativas específicas para dar cuenta de problemas puntuales y, especialmente, una fuerte revisión de algunas tradiciones. Todos estos cambios se hacen sentir especialmente en contextos sociales desfavorecidos en los que se intersectan los problemas derivados de esos contextos con la coexistencia, en ocasiones conflictiva, de viejas y nuevas formas de entender la práctica docente. La dinámica escolar se ha visto, entonces, afectada por la confluencia de estos procesos de reforma en un contexto de condiciones laborales adversas para el desarrollo de la profesión docente y de condiciones inapropiadas en cuanto a los recursos disponibles para enfrentar esos múltiples desafíos. Este conjunto de transformaciones repercute de diversas formas en la tarea escolar cotidiana:

*"Los profesores de 3er ciclo no entienden mucho de didáctica. Ponen medidas disciplinarias o trabajos prácticos, fallan en eso y en el tema evaluación." (Directora)*

Parece subsistir en el caso particular del tercer ciclo la existencia de controversias acerca de los criterios orientadores de la práctica docente y, en particular, de las pautas de evaluación. Algunos trabajos han señalado que "profesores" y "maestros" han mantenido fuertes disputas en el seno de las instituciones escolares en torno a cuestiones relacionadas con las estrategias de "retención", las exigencias académicas o las formas apropiadas de regular el cumplimiento de las pautas de conducta<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Según los datos de la encuesta a las familias de las escuelas estudiadas, los alumnos que han asistido al nivel inicial presentan menores casos de repitencia que los que no han asistido. El 72% de los alumnos que asistieron a dicho nivel no repitió ningún grado o año. Por su parte, el porcentaje de los alumnos que no asistió al nivel inicial y repitió es levemente superior al porcentaje de los que sí lo han hecho. Ver capítulo III.

<sup>58</sup> Galarza D. y González Dora "El trabajo docente en el tercer ciclo", Unidad Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2000 y Hirschberg S., "Implementación y localización del tercer ciclo de EGB", Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, 2000.

Pero además, en algunos casos se constata la utilización de las calificaciones escolares, no para acreditar conocimientos sino para sancionar otros aspectos de la vida escolar, especialmente, la conducta y el ausentismo de los alumnos.

*"Los profesores han probado bajarles la nota. El tema de bajarles la nota no les va ni les viene mucho." (Directora)*

*"Yo escucho a los profesores que dicen 'lo estoy evaluando y veo que es una luz, le gusta, esta interesado, tiene capacidad, pero por qué tiene esta nota tan baja?'. Te dicen 'le puse tan baja de castigo porque es muy inquieto. Termina muy rápido la tarea y molesta a los otros, grita'. Eso hace que te des cuenta que los chicos a veces zafan por el comportamiento." (Directora)*

Contextos sociales complejos, marcos institucionales y prácticas docentes en transformación se conjugan en la configuración de situaciones que tensionan la definición habitual de cada una de las tareas y generan condiciones escolares que pueden constituirse en obstáculos para el adecuado desarrollo de la escolaridad de los alumnos. Algunos directivos hicieron especial énfasis en los problemas derivados de la insuficiencia de la capacitación disponible por parte de los docentes para tratar con situaciones cotidianas como las que caracterizan a estas escuelas. Esto muchas veces genera prácticas que dificultan la relación con los alumnos. Una directora revisando el papel de la escuela y el lugar que ocupa en relación con la familia y la problemática de la pobreza reflexionaba en los siguientes términos:

*"Siempre se está marcando el error, lo feo, lo malo, las dificultades, las cosas, hace ver que en la casa no le dan de comer. Por eso la escuela le da la comida. Se le hace ver que el padre no lo contiene, por eso la escuela lo contiene. Siempre la escuela le está sacando los valores de la familia y entonces el chico se siente más y más y más discriminado, marcado de por vida. Bueno 'vos sos pobre y nunca vas a poder salir de esto'." (Directora)*

Las tensiones que se presentan en ocasiones en la articulación de las relaciones entre las escuelas y las familias están atravesadas por interpretaciones y demandas cruzadas que definen de manera particular la situación educativa en cada institución. Pero más allá de la reflexión de la citada directora, la mayoría de los padres manifiestan que sus hijos son bien tratados en la escuela. Algunos tienen experiencias con hermanitos que asistieron previamente a la misma escuela y, porque están satisfechos, continúan enviando a los más pequeños. En general los padres se manifiestan conformes con lo que la escuela les ofrece. Esto incluye en diversos grados los aspectos pedagógicos, asistenciales, recreativos y, con mayores variaciones según el caso, lo relativo a la infraestructura y el equipamiento.

*"Nivelan a los chicos de la villa. Cuando llega el título están todos iguales, ponen mucho cuidado, sea el rubio, el negro, todos parejos." (Madre)*

*"No sé, porque para mí así como ellos están, están bien. Porque en la primaria siempre está todo bien, tenían leche, todo tenían. Encima son muy buenos los maestros, mucha paciencia tienen." (Madre)*

*"Estoy muy conforme. Hay cosas para arreglar, una puerta, una ventana, pero estoy muy conforme. Hace lo que está a su alcance. ¿Qué podría hacer la escuela que no hace?...no sé!. Nada que no hacen." (Madre)*

De todos modos, los padres realizan algunos reclamos y demandas sobre cuestiones que consideran básicas: alimentación para todos los alumnos, no solamente para los grados más bajos sino también para los del tercer ciclo; deportes para niñas y niños y para todos los ciclos incluido el nivel inicial; asistencia psicológica tanto para los chicos como para los padres; y apoyo escolar para compensar las dificultades en los aprendizajes.

*"Acá hubo una época que no dieron arroz con leche y ahora dan y no alcanza para todos. Hay que darle muy medidito. Hay 3 ó 4 grados que no les dan directamente. Porque los chicos dependen acá de la escuela. A tal hora vamos a comer en la escuela. Se va disminuyendo la mente, la persona está pensando dónde voy a comer; si está comido entonces se pone a hacer el estudio." (Madre)*

*"En la escuela tienen que hacer deporte, porque así podés hacer muchas cosas. El jardín tendría que tener una profesora [de educación física]. También una psicóloga, no todos los días, pero por lo menos tres veces al año o una vez por mes. El problema familiar consume mucho, tanto padre alcohólico, madre que pelea con el marido. El chico se las come, se bloquea. La psicóloga puede ayudar. El problema es de nosotros los adultos, no de los chicos." (Madre)*

---

*"Me gustarían clases de apoyo a los chicos flojos en las materias. El que va a la tarde, a la mañana y viceversa. Una hora o 2, no media hora." (Padre)*

En relación con las actividades de aprendizaje, los padres, en general, señalan que no hay propuestas desde la escuela para apoyar a los alumnos que están en condiciones de repetir el grado.

*"La vice puso clases de apoyo por la mañana el año pasado, todos los días de 9 a 12. Ahora los mismos chicos están dando, pero lejos. Hay que cruzar la avenida, pero yo no me animo, nunca lo mando solo." (Madre)*

*"La maestra me dijo que lo va a acercar más a ella, para enseñarle más, para ver si hace las cosas, lo va a ir evaluando para ver si pasa de grado." (Madre)*

En la resolución de esos conflictos cotidianos juega un papel central la comunicación de las escuelas con los padres. Directivos y docentes coinciden en que la metodología más común utilizada para citarlos es la nota en el cuaderno de comunicaciones o en el de clase.

*"Cuando hay que colaborar con la cooperadora me mandan a llamar, o a una reunión, o para comentarme cómo va en la escuela o si se porta mal." (Madre)*

*"En la libreta salió que él iba a repetir; él no venía." (Madre)*

*"Me lo dijo la maestra. Me dijo que faltó mucho y que no aprendió bien. Yo quedé conforme." (Madre)*

En algunos casos los padres comentan que son convocados en distintos momentos del año para recibir informes sobre la evolución de los aprendizajes. Los encuentros más comunes son cuando se hace entrega del boletín, se informa sobre la posibilidad de repitencia de los niños, se cita para charlas individuales, se llama para colaborar con la cooperadora. En forma alternativa se establece un vínculo informal de padres y docentes en la puerta de la escuela. En aquellas situaciones en que los padres llevan diariamente a los hijos a la escuela, aprovechan para conversar con la maestra sobre el proceso educativo o los problemas de los niños y recibir, además, información sobre reuniones, eventos o necesidades. De todos modos, el conjunto de los testimonios indica la existencia de fuertes dificultades para establecer mecanismos de comunicación fluidos con los padres.

Esa comunicación, por otro lado, se orienta en gran medida a canalizar las demandas de cooperación que las escuelas necesitan de las familias para acompañar la escolaridad de los alumnos. Muchos padres señalan que la escuela les exige que acompañen a los hijos desde el hogar en el proceso educativo.

Este acompañamiento puede ser entendido en términos muy generales: incluye aspectos tales como la construcción de un vínculo frecuente con la escuela, el control del cumplimiento de las obligaciones de los chicos en relación con sus tareas escolares, el respeto de normas relacionadas con la vestimenta o la limpieza, la solicitud de materiales escolares para los hijos.

En muchos casos esta exigencia los confronta con su propio "no saber", situación reconocida por los padres y adjudicada a su propia imposibilidad de haber concluido sus estudios. En este marco muchos padres depositan esa responsabilidad en los hijos mayores que sí han concurrido a la escuela.

Las escuelas solicitan a los padres que provean a sus hijos de los materiales necesarios para el trabajo escolar (útiles escolares) y elementos como el guardapolvo. En ocasiones, incluso, piden colaboraciones especiales, como por ejemplo, productos de limpieza dadas las restricciones presupuestarias que enfrentan. Para poder afrontar estas demandas, los padres que no cuentan con las condiciones materiales, recurren a diferentes estrategias, entre las que señalan pedir ayuda a la familia (por ejemplo, la madre, la abuela o los hermanos); utilizar el dinero de la beca a la que accedieron hermanos mayores o en su defecto, hablar con la maestra para que *"la esperen hasta que cobre el Plan."*

Las escuelas aportan materiales escolares en relativamente pocos casos. En esas ocasiones les dan cuadernos, fotocopias, y a veces guardapolvos. Hay oportunidades en que las maestras, cuando necesitan algún material según relata un padre *"tratan de recurrir a algún lugar y los consiguen"*.

Existe, una valoración positiva por parte de los padres en relación con las exigencias en el estudio que plantean los docentes. Esta valoración se corresponde con la importancia asignada a la escolaridad, como hemos visto anteriormente.

---

En varios casos los padres son conscientes de dificultades o problemas que presentan los propios alumnos, es decir sus hijos, y en ese sentido se muestra un importante reconocimiento hacia los docentes:

Hay, padres que dan cuenta de cierto grado de desacuerdo con las características que adopta la exigencia de los maestros. Es muy posible que en estas situaciones haya habido desavenencias u obstáculos previos que contribuyen a la configuración de esa mirada respecto del tema.

La gran mayoría de los padres muestra reconocimiento sobre las dificultades en las tareas de los maestros. Señalan que los maestros han sido "buenos". Expresiones como *"lo sacó adelante", "son muy comprensivos, tienen mucha paciencia y le enseñan bien, le dan trabajo, le dan tarea"* o *"aguantan todo, se han bancado todo y muchas veces tienen razón"* son las formas en que sintetizan la imagen que tienen de la tarea que realizan los docentes.

## IV. 2. El futuro de los niños y el valor de la escuela

En este apartado se describen las opiniones de directivos, docentes, padres y alumnos acerca de la institución escolar y el rol de la escolarización en la vida de las personas como un espacio que posibilita construir un proyecto de vida futuro. En general, para los padres entrevistados el vínculo entre la escuela y la casa es primordial y se sienten mal cuando no pueden cumplir con el compromiso que tienen en el proceso educativo de los hijos. El reconocimiento de las exigencias que les demanda la escuela demuestra que ese proceso es para ellos el resultado de un trabajo en el que deben participar haciendo enormes esfuerzos. En síntesis, la educación que brinda la escuela no aparece cuestionada, es decir que las instituciones parecen responder acertadamente a las expectativas de los progenitores. Sin embargo, cabe recordar que algunos estudios han señalado que las familias de sectores sociales más pobres son las que menos demandan a la escuela y las que más satisfechas se muestran con el funcionamiento de las instituciones, con independencia de las posibilidades de las mismas de lograr niveles de aprendizaje significativos<sup>59</sup>.

### **La valoración presente de la escuela**

La mayoría de los padres valora positivamente la escuela en relación en los aspectos que se relacionan con la formación integral de sus hijos. La escuela es necesaria para: *"el futuro", "defenderse", "sentirse capacitado", "ser algo en la vida", "no sufrir", "que se desarrollen", "su bienestar", "compartir", "para manejarse solo"*. Un pequeño grupo de padres prioriza la importancia de la escuela en relación con el trabajo: *"si no tiene estudio no va a trabajar", "si los chicos se educan van a conseguir mejor trabajo", "para que trabaje en cualquier lado", "para poner en las referencias que tuvo estudios"*.

Ante la pregunta sobre qué esperan que la escuela les brinde a sus hijos, las respuestas se dividen entre la acentuación de los aspectos referidos fundamentalmente a la formación como personas y las que tienen que ver con la transmisión de conocimientos. Las primeras son las más numerosas y recorren un arco que va desde esperar que la escuela logre *"que sean alguien en sus vidas"* o *"que sepa que camino tiene que seguir"* hasta *"que le preste mucha atención"*. También esperan que les brinde la posibilidad de *"ser buen compañero", "respetar a los mayores"* o *"que compartan"*.

En cuanto a las expectativas relacionadas con la transmisión de conocimientos se destacan las específicas como *"que aprendan a leer y a escribir", "que entienda más lectura", "saber escribir que es lo más importante"*. Muy pocos reúnen ambos componentes y se expresan en demandas como las siguientes: *"que le enseñen a escribir, a ser disciplinado, educado", "cómo se tiene que expresar ante los demás, dar el asiento a los mayores"* y *"ser compañero", "la amistad", "que aprenda a leer y escribir"*.

Teniendo en cuenta la aspiración de las familias y una tradición muy presente en el imaginario colectivo, hay una fuerte vinculación con mejores condiciones de vida mediatizada por la escuela que se constata en las respuestas y que puede corroborarse en investigaciones previas<sup>60</sup>. La idea de estudio aparece en las respuestas vinculada a cuestiones instrumentales tales como, *"tener título", "aprender", "saber leer y escribir", "es la defensa"*. Pero, además, que los hijos vayan a la escuela es la oportunidad de concretar un recorrido que ellos no pudieron realizar y en el que depositan muchas expectativas. La idea *"no quiero que sea igual que yo"* se repite en varias entrevistas dando cuenta de una situación de autosubestimación. Se observa el registro del propio fracaso.

---

<sup>59</sup> MCyE, Op. Cit. 1999

<sup>60</sup> Oyola, C.; Barila, M.; Figueroa, E.; Leonardo, C.; Gennari S., *"Fracaso Escolar. El éxito prohibido"*, Aique, Buenos Aires, 1997.

---

"Que aprenda, para que sea alguien el día de mañana, que no sea en vano todo el esfuerzo que hago." (Padre)

"No quiero que sean igual que yo. Porque yo no terminé los estudios por el abuelo. Porque él quería que trabaje a la par de ellos. Por eso yo no terminaba de estudiar. 'Dios quiera y la virgen ustedes empiezan a estudiar, así ustedes me enseñan a mí lo que les están enseñando a ustedes'. Porque hay cosas que yo no sé cómo es." (Madre)

Dado que los padres no completaron sus propios estudios son conscientes que el acompañamiento o el apoyo a los hijos se instala más en la acción de convencimiento a través de la palabra, que el de la posibilidad concreta de generar condiciones materiales (lugar adecuado, biblioteca familiar, apoyo con profesores particulares, enseñar ellos mismos) para el aprendizaje.

La escuela, entonces, en la mayoría de las representaciones de los papás entrevistados aparece como depositaria de funciones que son mucho más abarcativas que la de transmitir conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De algún modo parecen instalar en la escuela la responsabilidad de la formación integral de la persona que garantice un recorrido de ascenso social. Está históricamente muy presente en el imaginario colectivo su lugar como uno de los ámbitos institucionales más significativos de la vida social y colectiva. Hoy, en medio de la profunda crisis y en particular en los sectores más desprotegidos, esta institución parece resignificarse aún más.

Desde el punto de vista de los niños y los jóvenes, cuando se indagó acerca de cuál es el **lugar en el que se siente más a gusto**, en su mayoría indicaron a la escuela y la casa, y, en menor medida, la calle. La escuela es valorada principalmente porque es el espacio donde hay amigos, donde se puede jugar con otros. Algunos porque se "aprende". En ocasiones estas cuestiones son destacadas respecto de otros espacios, como la calle o la casa, donde es posible que la carga de responsabilidades sean mayores y las condiciones de vida más hostiles.

"Yo prefiero en la escuela porque aprendo a escribir y leer, en la calle no aprendo nada. Hay mucha pelea." (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)

"La escuela, porque enseñan." (Alumna, 7 años, 2° año)

"En la escuela. Porque en la escuela tengo amigas." (Alumna, 8 años, 1° año)

Contrariamente, los que valoran la casa o la calle, refieren a la libertad de hacer lo que quieren, algunos mencionan la posibilidad de mirar televisión o no hacer nada.

Cuando los alumnos se refieren a **los docentes** distinguen dos aspectos fundamentales: el vínculo entre alumnos y docentes y la relación del docente con sus competencias para "explicar". En general, los entrevistados califican positivamente a sus docentes, las maestras son "*buenitas*". En los casos en que según ellos las maestras son "*malas*", aluden a que éstas "*retan*", "*te gritan*" por la forma en que se comportan o porque "*hablo con mi compañera*". Sin embargo son ponderadas positivamente cuando el juicio se hace sobre las explicaciones de las maestras y la ayuda que prestan para la comprensión.

"Es mala. Estamos conversando y nos separa y nos pone en penitencia porque estamos hablando. La de matemáticas es buena porque si estamos conversando nos dice callate y nos deja. Las dos explican bien." (Alumna, 13 años, 6° año)

Prácticamente no hubo representaciones negativas en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Apenas hay alguna mención al hecho de no explicar suficiente o por tomar evaluaciones de temas no acordados con anterioridad. Por el contrario, los alumnos valoran positivamente que siempre les responden las preguntas, todas las veces que es necesario. Pero, como ellos mismo señalan, no preguntan con mucha frecuencia.

Hacen hincapié en el espacio recreativo y de comunicación que representa la escuela. El recreo es el protagonista principal. El espacio para el juego, el compartir y conversar con compañeros y docentes. En un segundo tipo de respuestas aparece una mención genérica al tema del estudio. El tercero, hace alusión al gusto por áreas específicas de estudio, por ejemplo Matemática, Lengua o Ciencias Naturales.

"[Me gustan] las Ciencias Naturales porque cuenta cosas de los seres vivos y los que viven en la agua y que viven en la tierra y qué es lo que tienen hueso y los que no tienen hueso." (Joven varón, fuera de la escuela, 12 años)

Las respuestas relacionadas con aquello que no les gusta se refieren a áreas de estudio específicas, las evaluaciones y también hay casos que indican que su disgusto es por el estudio en general. En relación con las áreas, este

disgusto parece estar estrechamente relacionado con las dificultades para el aprendizaje, aunque también es posible que se relacione con la carencia de materiales para realizar ciertas actividades. También es de destacar que hay casos en que no logran señalar qué cosas no les gustan de la escuela.

*"[No me gusta] Matemáticas. Porque no, yo no sé la fracción esa que te dan. Te dan cosas para que midan milímetros, hay que traer una regla y medir y no, no sé." (Joven varón, fuera de la escuela, 12 años)*

### **La escuela como herramienta para construir el futuro**

Algunos directivos y docentes muestran **expectativas positivas** en relación con el futuro de sus alumnos. Crean en sus posibilidades para mejorar en relación con la posición social que ocupan sus padres.

*"Yo creo que van a tener mucho porvenir porque los estamos preparando para la vida. A lo mejor no tendrán tantos contenidos como otros chicos que tienen muchas más posibilidades, pero les enseñamos a saber vivir la vida lo mejor posible y a ser buenas personas. Y una buena persona se inserta en cualquier sociedad sin tantos contenidos incorporados." (Director)*

Cuando los directivos creen visualizar para sus alumnos un futuro mejor, destacan el papel de la escuela en su construcción. Señalan que prepara para la vida y esa preparación excede los marcos de las prescripciones curriculares.

Esa valoración positiva de la escuela tiene algunas notas particulares. Por lo general, para los directores, la finalización del Polimodal marca el punto a partir del cual el futuro se despliega como una posibilidad de mejora social.

*"Si hubiera fuentes de trabajo ellos saldrían adelante. Tienen una oportunidad, al tener la escuela. Acá lo que nos faltaría es completar con un Polimodal, pero que tenga nuestra misma visión de la contención y la retención. Nosotros articulamos con varios polimodales. Todos los chicos que fueron andan bien. La mayoría continúa en Polimodal. Por ejemplo de la primera promoción de 9° de 62, 48 están terminando. Es mucho. Y para los niveles de nuestros chicos, les va bien." (Directora)*

La Universidad es, de alguna manera, tanto para directivos y docentes, como para las familias y los alumnos, el destino deseado. Directivos y docentes manifiestan que algunos alumnos -"muy pocos, "unos diez del total de la matrícula"- llegan a la Universidad pero no saben si logran progresar en la misma. Para el acceso a ese futuro, lo esencial sigue siendo, para directivos y docentes, el aprendizaje de valores, algo que asocian siempre con las posibilidades de un futuro mejor.

Otros docentes y directivos manifiestan **expectativas menos optimistas** dado que consideran que la escuela no es suficiente para superar las condiciones económicas y sociales del entorno y la falta de salida: la falta de trabajo, de transporte, la inseguridad, la situación familiar, la pobreza, la violencia. La visión que transmiten es que los chicos van a quedar atrapados en ese contexto. El futuro de los alumnos aparece sólo parcialmente asociado a las posibilidades que les brinda la trayectoria escolar.

*"Me los imagino muy limitados, porque siento que la escuela es todo lo que ellos hacen, todo lo que tienen. Y terminan el 9° año y las expectativas de ellos, ellos mismos te dicen "ahí termina", ahí termina su vida. Porque no tienen posibilidades de ir al Polimodal, les queda lejos. Hay chicos que han intentado ir. Ingresaron al 1°. Año. Fueron la primera mitad del año y les robaron la bicicleta. El tema de la inseguridad, vienen a las 7 de la tarde cruzando el monte. Los días que llueve tienen que pasar por el barro, no tienen colectivo. Les exigen cosas en la escuela, ellos por ahí faltan porque no tienen para el mapa o para el uniforme. No los dejan entrar porque no tienen la corbata. Porque son escuelas públicas, pero piden uniforme, las exigen. Entonces esas cuestiones hacen que ellos dejen la escuela, el futuro de ellos se reduce a estar ahí, en la comunidad, encerrados en el círculo." (Directora)*

En gran parte, las posibilidades de trayectoria escolar de los alumnos están asociadas a las formas de funcionamiento que, según los directivos consultados, caracterizan al Polimodal. Si el acceso a un futuro mejor depende en gran medida de la posibilidad de concluir con los estudios de nivel medio, destacan como importante la creación de las condiciones para contribuir al adecuado desarrollo de los estudios en el nivel polimodal. En este punto los comentarios combinan problemas de orden diverso. Por un lado, existen problemas de acceso al polimodal derivados, especialmente, de la distancia. Por el otro, las prácticas pedagógicas vigentes en el nivel polimodal suponen formas rígidas o distintas de encarar la tarea educativa que se imponen como obstáculos en la trayectoria escolar de los alumnos. Este último punto forma parte del conjunto de representaciones encontradas sobre la institución escolar que distinguen, y en ocasiones enfrentan, a maestros y profesores.

---

*"Yo tengo alumnos en cuarto y quinto año de varias escuelas importantes de la zona. ¡Buenísimos! pero cuántos. De treinta van cuatro. El resto se van a corte y confección, a peluquería. Pero no me sirve, yo no quiero que ellos sigan eso. Se van a la nocturna, a la escuela de adultos. Hay una secundaria pero ellos no van." (Directora)*

Para muchos alumnos existen trayectos alternativos al Polimodal, especialmente los ligados al aprendizaje de un oficio y, en algunos contextos, el acceso a la formación que brindan las instituciones relacionadas con las fuerzas de seguridad. En la valoración de los directivos, esas alternativas no tienen el mismo valor. El futuro se abre, básicamente, a partir del tránsito por el sistema educativo porque sólo éste contribuye a posibilitar el acceso a profesiones socialmente valoradas.

Las fuertes limitaciones con las que se encuentran los alumnos abren un abanico de opciones restringidas en cuanto a la inserción laboral futura. Eso implica en algunos pocos casos, un replanteo sobre la formación que la escuela brinda.

*"Los veo pidiendo ayuda, trabajando, a otros como changarines, y son muy pocos los que los veo con una profesión, en la Facultad, contadísimos con los dedos. Por eso es que yo tenía los proyectos de implementar los talleres de carpintería, para formar microemprendimientos, enseñarles a los chicos a producir, no pedir limosna, sino a producir, a trabajar, a hacer microempresas. Por ahí pensábamos en panaderías, hicimos muchos proyectos pero ahí quedaron, en proyectos." (Director)*

Por otro lado, esos trayectos alternativos parecen dibujarse, en algunos contextos también de manera diferenciada para los hombres y las mujeres. La explicación se construye en términos culturales. La forma en que se definen las posibilidades de las mujeres y los varones incluyen las concepciones características de las comunidades de referencia sobre el papel de cada uno en la sociedad, las formas en que las familias definen estrategias de subsistencia y, en definitiva, ciertas formas particulares de elección de los padres.

Ese contexto, que limita los futuros posibles, para algunos directivos incluye a la comunidad de referencia, las pautas culturales de los padres -reflejadas en afirmaciones relacionadas con las "ansias de superación"- y las condiciones de pobreza que limitan el acceso a la escuela media e incluso la finalización de los estudios primarios. En algún punto, ese problema se define a partir de la distancia existente entre los destinos idealizados por las instituciones escolares y las pautas y posibilidades definidas por los contextos en los que se mueven las familias.

*"Me interesa trabajar desde la primaria el proyecto de vida pero veo que hay una fuerte falta de sustento, de valores en la familia. Creo que si la situación no tiene eco en las autoridades y cambia la educación y no queda sólo en las palabras, volveremos a los índices de analfabetismo, al fracaso escolar. Una a veces escucha a los chicos e imagina que el proyecto de muchos de ellos es ser piqueteros. Niños en riesgo van a ser personas en riesgo más adelante." (Directora)*

Esa interpretación en clave cultural acerca de las posibilidades de futuro de los alumnos se redefine como un problema relacionado con los valores. En la mirada de los directores, resulta indispensable, como ya se señaló, el compromiso de la familia con la enseñanza para contribuir a la construcción de un mejor futuro para los niños. Pero además, plantean la necesidad de reposicionar la discusión del tema de las políticas educativas. La apelación a las autoridades, es decir, al Estado supone señalar que los problemas que enfrentan los alumnos no son sólo problemas escolares.

En todas estas expresiones se juega la actualización de los sentidos que tiene la escuela para quienes trabajan en ella. La escuela es, para todos los directores y más allá de su pesimismo u optimismo sobre sus alumnos, una puerta abierta al futuro. En ese sentido, su trabajo es crucial para favorecer el acceso de los alumnos a un futuro mejor, más allá de los condicionantes percibidos.

*"Yo creo que la escuela es el cimiento para el cambio. Para que salgan y puedan tener una vida digna. No quiero ver a los chicos en el diario. El 95% de los chicos vive en zonas marginales. Los imagino queriendo superarse con estudios secundarios. Me gustaría que fueran chicos comprometidos con el cambio, con la mejora. Me gusta imaginarlos como parte de comunidades que cambian, trabajando." (Directora)*

---

## Presente y futuro en la voz de los niños y jóvenes

Para la gran mayoría de los niños y jóvenes entrevistados, tanto aquellos que asisten a la escuela como aquellos que ya no asisten, el significado y valoración de la escolaridad es positivo e importante<sup>63</sup>. Así, entre las argumentaciones referidas a la importancia de la escuela, las respuestas son coincidentes con las de los padres y con otras investigaciones que relevan la perspectiva de los jóvenes<sup>64</sup>. Las ideas que se transmiten son dos. Por un lado, la escuela es importante para el futuro, para cuando "sea grande", para "conseguir trabajo". Por otro, por el aprendizaje o la formación personal que aporta. Ambas ideas, se encuentran muchas veces relacionadas.

El primer conjunto de respuestas hace referencia explícitamente al **aprendizaje** o implícitamente a la **formación general y personal**, que la escuela brinda. En relación con el aprendizaje, algunos entrevistados dan respuestas vagas, no explicitan claramente qué es lo que consideran importante de la escuela, más allá de "conocer" o "para aprender cosas". También hay respuestas más específicas respecto del aprendizaje de la lectura y la escritura y su importancia social.

*"Y si pierden, si es que no saben leer pierden, no van a tener trabajo ni nada. Si le dicen la calle, no van a saber dónde ir." (En referencia a los alumnos que dejan de ir a la escuela) (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)*

Otras respuestas apuntan a señalar una relación entre la asistencia a la escuela y la formación personal. En ellas señalan importantes expectativas respecto a la importancia de la escuela en la formación de la persona.

*"Para andar con la cabeza alta y no ser chorro, ni falopero ni borracho." (Alumno, 16 años, 7° año)*

*"Para poder ser una buena persona." (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)*

En relación con la importancia de la escuela **para el futuro**, hay una fuerte asociación con el tema del trabajo. Esto cobra mayor importancia si los jóvenes están relacionados con el mercado laboral, ya sea porque ellos mismos, sus parientes o amigos, buscan trabajo.

*"Mi mamá me dijo que cómo iba dejar la escuela. Después, qué voy a hacer cuando sea grande y quiera entrar a algún trabajo, sin estudios no se puede hacer nada. Después me empecé a dar cuenta de lo que me dijo ella. Ahora estoy desilusionado, porque pienso que mi futuro no iba a ser bueno." (Joven varón, fuera de la escuela, 15 años)*

En otros casos las representaciones parecen apuntar más a la necesidad de la credencial que a los conocimientos que la escuela brinda. Esto queda muy claro en un caso de una alumna que se encontraba cursando el 8° año, que señala que no le gusta la escuela pero que igual tiene que asistir porque el día de mañana podrá tener un diploma y así podrá trabajar en una casa con cama adentro. Según la joven *"en el centro la gente dice que primero está el estudio para poder trabajar en una casa"*.

En otros casos, la respuesta es muy genérica, por ejemplo, *"para cuando sea grande"*, o *"para ser alguien"*. Esto plantea la expectativa de que en la escuela es posible aprender algo de importancia, útil para la vida, aunque en general no logran definirlo. La continuidad de los estudios aparece también en algunos pocos casos.

*"Sí es importante terminar de estudiar. Quiero terminar y estudiar alguna carrera, alguna medio corta, como arquitecto." (Alumno, 18 años, 9° año)*

En el caso de los jóvenes que han dejado la escuela y ya tienen hijos, la importancia se relaciona con el futuro de sus hijos, *"para darles el ejemplo"*.

*"Ahora que tengo a mi bebé, porque yo aprendí la mitad del estudio, se me hace que no aprendí todo lo que tenía que aprender y eso es lo que después del día de mañana él me pregunte algo yo no voy a saber y por algo yo lo que quiero es terminar el 5° año. Aunque sea la nocturna, para después enseñarle a mi hijo, darle el ejemplo. Ojalá que le guste la escuela. A mi no me gusta sinceramente. Pero ahora sí necesito. Hay algunas cosas que ahora no entiendo y necesito aprender de nuevo." (Joven mujer, fuera de la escuela, 19 años)*

---

<sup>63</sup> No obstante, cuando se les pide que justifiquen su afirmación, son abundantes los silencios o las respuestas en cierto modo circulares, en las que se afirma que es importante "para estudiar" o "para pasar de grado"

<sup>64</sup> Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, *"La escuela media desde la perspectiva de los alumnos"*, Buenos Aires, 2000.

---

Si bien muchos entrevistados declaran tener algún pariente que realiza estudios terciarios o universitarios, es posible que la continuidad de estudios se encuentre alejada del horizonte social de los entrevistados. En el caso de los jóvenes que han dejado de asistir, esta categoría está ausente.

En este tipo de respuestas, lo que aparece como común se relaciona con el hecho de que la escuela no tiene un significado presente para los alumnos, intrínseco a la misma, sino por el contrario, esa significación se encuentra demorada en el tiempo, el futuro, y ubicada fuera del espacio escolar. Los alumnos asumen y aceptan que lo que acontece en la escuela, que lo que allí se aprende, es útil para el afuera, aunque no tienen posibilidad de mencionar qué es lo útil, lo importante. Los jóvenes se apropian de una visión social, vinculada a la escolaridad como mecanismo de ascenso social.

Como se ha visto en el presente capítulo, el peso de las condiciones de vida en el desarrollo de la escolaridad es un tema recurrente. Ha sido ampliamente documentado por la investigación educativa en las últimas décadas y se hace presente de manera previsible en el desarrollo de este informe. Los testimonios de los diferentes actores deben ser leídos entonces a la luz de los conocimientos existentes en la materia y considerando lo desarrollado en el capítulo anterior en relación con la descripción general de esas condiciones de vida de las familias abordadas en este estudio.

En primer lugar, la pobreza levanta barreras de diverso tipo: los alumnos y sus familias viven hacinados, sus padres y familiares directos han accedido a niveles mínimos de educación, el sostenimiento de los hogares depende de formas muy precarias de empleo (si lo tienen) y no disponen de tiempo ni posibilidades de acompañar el desarrollo de la escolaridad de los niños. Esto incide en la imposibilidad de los padres de realizar un seguimiento de las tareas escolares o de construir lazos fluidos con las escuelas. En casos extremos, la pobreza deja sus marcas en los cuerpos: las deficiencias en la nutrición afectan las posibilidades cognitivas de muchos niños. Los comedores escolares, en ese contexto, ocupan un lugar central en la posibilidad de contribuir a mantener a los niños escolarizados.

Además, la distancia física entre las escuelas y los hogares es un problema mayor en zonas en las que faltan edificios escolares ya que obliga a los alumnos a recorrer distancias significativas. Las recurrentes menciones acerca de la falta de zapatillas como causa del ausentismo escolar no son una nota de color. Sin calzado, la escuela queda demasiado lejos.

En segundo lugar, la vida en estas comunidades supone trayectorias personales para las que las escuelas no siempre están preparadas: adolescentes embarazadas y niños que trabajan suponen un cotidiano desafío a la capacidad de las escuelas para contenerlos e integrarlos en las actividades de enseñanza y aprendizaje, en el marco de rutinas y reglamentos pensados para otras formas de infancia.

En tercer lugar, entonces, los problemas en las trayectorias escolares pueden revestir la forma de un evento puntual pero decisivo (como el embarazo) o asumir las características de una lenta acumulación de dificultades en la que se suceden las ausencias reiteradas, el "alejamiento" de la escuela por largos periodos, la repitencia y la sobreedad. El abandono, suele ser, en ambos casos el final del recorrido.

El sistema escolar mientras tanto agregan algunas dificultades. Faltan establecimientos educativos especialmente en el caso del tercer ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal, el acceso al nivel inicial es escaso y se improvisan turnos reducidos. En los turnos reducidos, la asistencia social y las actividades de enseñanza conviven por imperio de la necesidad, pero las actividades de seguimiento a los alumnos con problemas, se hacen casi imposibles. Por otro lado, el pasaje de un ciclo a otro y de un nivel a otro sigue representando fuertes dificultades de adaptación para niños que a veces llegan a instituciones en las cuales existen criterios difusos y hasta contradictorios en relación con el sentido de la actividad escolar.

La comunicación entre las escuelas y los padres parece ser en tanto, de baja intensidad. Y son los padres de familias en condiciones menos críticas quienes construyen lazos más frecuentes. Las familias en situación más crítica, a los problemas antes mencionados, deben sumarle la distancia en la relación cotidiana con las escuelas, lo que dificulta el seguimiento y las actividades destinadas a mantener escolarizados a los alumnos.

Adicionalmente, escuelas con recursos escasos dependen, para el normal desarrollo de sus tareas de que las familias "cumplan con su parte" en relación con los útiles escolares y los elementos indispensables para el desarrollo de las tareas básicas. Ante la evidencia de que las familias no pueden responder a esa demanda, se recurre a algún actor del entorno y, de todos modos, se reducen al mínimo las exigencias en relación con los elementos indispensables para la enseñanza.

De todos modos, la escuela aparece como una institución altamente valorada por parte de padres, alumnos, docentes y directivos. Es señalada como la única capaz de mejorar la calidad de vida y ofrecer un futuro distinto a los niños de este sector social. Estos juicios de valor se anclan no sólo en el acceso a unos determinados saberes

---

sino fundamentalmente en la formación integral de las personas. Sin embargo, en estos ámbitos la pobreza, la marginación y la exclusión se transforman en un presente continuo que desdibuja ese futuro distinto.

Entre los docentes existen diferencias en las apreciaciones respecto de los alcances de la capacidad de la escuela de poder transformarse en un instrumento que posibilite el acceso a un futuro mejor. Algunos consideran que el tránsito por la escuela asegura condiciones satisfactorias de vida. Para otros, menos optimistas, los contextos en los que viven los alumnos presentan demasiados obstáculos que la escuela sola no puede sortear.

Para un grupo de ellos la construcción de futuro se encuentra necesariamente ligada a una continuidad en la trayectoria escolar en el nivel medio y aún en la Universidad. Ser profesionales aparece como la imagen de llegada. Este tránsito debe ser asegurado por una serie de valores que son los que garantizan una vida digna y la escuela tiene como misión principal su transmisión.

Sin embargo, la homogeneidad en la valoración positiva sobre la institución escolar entra en tensión cuando se confrontan las visiones que unos actores portan sobre otros. Así, en su mayoría, docentes y directivos consideran que las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos se deben a que los padres no jerarquizan la institución escolar y no son capaces de transmitir valores. Por su parte, los padres aseguran que la escuela es muy importante para la vida de sus hijos ya que ponen en ella muchas expectativas. Son estos mismos adultos, responsables de los niños, los que señalan que en su propia historia, a la pobreza económica se le suman trayectorias escolares trucas y relatos de fracaso. De este modo, cuentan con escasas posibilidades de transmitir una vivencia de la escolarización como posibilitadora o facilitadora que devenga de su propia experiencia.

Desde el punto de vista de los jóvenes puede decirse que el espacio escolar tiende a ser valorado positivamente, particularmente por lo que representa como lugar de encuentro entre pares, comunicación, recreación y para algunos como futuro acceso al trabajo. Los docentes son reconocidos positivamente en su tarea de enseñantes, más allá de que algunos hagan algunas consideraciones acerca de las formas de comunicación y trato. Es claro que la escuela en tanto espacio de aprendizaje, si bien no está ausente, es considerado en un segundo plano.

En la voz de los alumnos también se conjugan el presente y el futuro. Aún en el caso de los niños que han abandonado la escuela antes de la finalización de la escolaridad básica, la institución escolar aparece como un espacio muy significativo. Sin embargo, es nuevamente el presente el que marca la imposibilidad. Las dificultades en la apropiación de determinados contenidos, el displacer, el trabajo, las carencias materiales o la maternidad aparecen como los obstáculos más importantes para poder atravesar la escolaridad.

## V. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO NACIONAL Y DE LOS ESTADOS PROVINCIALES

Las reformas educativas de los 90 parecen haber generado capacidades de gestión muy diferentes en los distintos niveles de la administración del sistema como consecuencia de un conjunto de factores combinados entre los que se encuentran los recursos financieros disponibles, los perfiles técnicos de los cuadros administrativos y las culturas institucionales.<sup>65</sup>

Como resultado de estos procesos las políticas educativas llegan a las escuelas con perfiles muy diferentes según el caso. La mayor parte de las escuelas que atienden a alumnos de sectores populares forman parte de un entramado de políticas públicas en el que se combinan acciones de "ejecución desconcentrada"<sup>66</sup> elaboradas por el Ministerio de Educación de la Nación, programas educativos provinciales y programas sociales de origen diverso, configurándose en cada jurisdicción y en cada escuela un universo específico de relaciones entre los mismos.

La importancia de las políticas estatales se hace evidente cuando se analiza la asociación existente entre la capacidad para mantener adecuados recursos institucionales (como infraestructura y recursos didácticos) y el rendimiento escolar. Asociación que se mantiene aún controlando las variables relacionadas con el origen socioeconómico de los alumnos.<sup>67</sup>

El empobrecimiento de una parte importante de la población como resultado de las políticas de ajuste primero y de la recesión que caracterizó al período 1998-2002 después, se erige como un límite importante a la posibilidad de las escuelas de articular sus acciones cotidianas con la comunidad local<sup>68</sup>. En contextos empobrecidos como los que caracterizan a las escuelas en las que se desarrolló esta investigación las posibilidades de recurrir a la comunidad con el objeto de obtener, mediante la construcción de compromisos compartidos, recursos materiales o simbólicos específicos es muy reducida y, como veremos más adelante, la combinación de las políticas focalizadas con el accionar forzosamente limitado en cuanto a la cobertura que pueden brindar las organizaciones y los actores de la sociedad civil parecen configurar enclaves en torno a escuelas que disponen de múltiples articulaciones y escuelas que carecen casi por completo de ellas.

### **Las políticas compensatorias**

Como resultado de la crisis social y económica que hizo eclosión en 2001, aunque había comenzado a hacer sus efectos a partir del comienzo de la recesión en 1998, el Estado nacional y algunas provincias incrementaron la cobertura de las políticas de asistencia social. Uno de los instrumentos privilegiado fue el Plan Nacional Jefes y Jefas de Hogares que depende del Ministerio de Trabajo.<sup>69</sup>

El plan prevé la entrega de un subsidio a cambio de una contraprestación laboral o la asistencia a cursos de capacitación laboral. Este programa ha impactado de dos maneras diferentes en las escuelas: por un lado ha

---

<sup>65</sup> FLACSO, "Estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones". FLACSO / Ministerio de Educación, 2003.

<sup>66</sup> Braslavsky, C., "La reforma educativa en la Argentina: avances y desafíos", en: Propuesta Educativa, Año 10, N° 21. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas, 1999.

<sup>67</sup> Cervini, R., "Factores asociados al logro escolar". Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

<sup>68</sup> En una investigación llevada a cabo en torno a la implementación de los Trayectos Técnicos Profesionales durante el año 2002 por personal de la DINIECE y del INET la crisis económica fue señalada de manera reiterada por los directivos entrevistados como un límite muy fuerte a la posibilidad de articular iniciativas con la comunidad. Pero además esos mismos directivos señalaban la pérdida de articulaciones previamente construidas como consecuencia de las dificultades existentes entre los actores de la comunidad para sostener sus compromisos (INET-DINIECE, 2002, documento de circulación interna).

<sup>69</sup> El Plan Jefas y Jefes de Hogar establece que los beneficiarios deben ser argentinos o extranjeros radicados en el país; jefas o jefes de hogares desocupados; con al menos un hijo menor de 18 años, o en situación de gravidez o con hijos con discapacidades; los hijos en edad escolar deben mantener la condición de alumnos regulares; y los padres deben cumplir con el calendario de vacunación obligatoria de sus hijos. Como contraprestación del subsidio que reciben, los beneficiarios tienen la obligación de realizar alguna tarea o acción con una dedicación horaria diaria no inferior a 4 hs. ni superior a 6 hs. Las alternativas previstas para la contraprestación son: actividades comunitarias y de capacitación; finalización del ciclo educativo formal (EGB3, Polimodal o primaria/secundaria); acciones de formación profesional; o incorporación a una empresa a través de un contrato de trabajo formal (en el marco de lo previsto por el componente solidario de reinserción laboral).

posibilitado que escuelas que no disponían de personal de maestranza, portería o serenos, acceden al mismo; por el otro, al procurar condiciones mínimas de subsistencia para las familias parece haber contribuido a sostener la escolaridad de los hijos. Esto último, especialmente, como consecuencia de los requisitos que el Plan establece para renovar la condición de beneficiario. En palabras de una directora:

*"Los planes sociales permiten que las familias que tengan un poquito más de plata y no hace falta que manden a los chicos a trabajar. Además estos planes obligan a los padres a tener los chicos escolarizados. Ante reiteradas inasistencias trabajamos con los asistentes sociales a los que los padres tienen mucho temor, debido a que tienen la opción de quitarle los chicos." (Directora)*

Algunas escuelas combinan, con el objeto de lograr la retención de los alumnos, mecanismos y recursos provenientes de diferentes áreas que les permiten ejercer algún tipo de presión sobre los padres. En varias de las escuelas que formaron parte del trabajo se hizo hincapié en el hecho de que los requisitos que establecen los planes contribuyen a mantener a los chicos en la escuela. Directivos y docentes señalan que lograr esto es el punto de partida para todo lo demás.

También aparecen como relevantes las becas estudiantiles que otorga el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En este caso, los docentes señalan que las mismas, al estar "atadas" a ciertos criterios de rendimiento escolar contribuyen a la actitud de los alumnos en relación con el estudio. Actúan como "incentivos" -sostienen- contribuyendo, por ejemplo, a disminuir la repitencia. El problema está en la discontinuidad o en las suspensiones en los flujos de fondos, así como en las demoras en la habilitación de los pagos.

Algunos directivos y docentes realizan ciertas críticas a estas políticas porque fomentaría "la aceptación de la pobreza, la falta de aspiraciones a un futuro mejor (que sólo se lograría mediante el esfuerzo) y la costumbre de vivir de arriba", es decir, de las demandas ejercidas sobre las instituciones estatales o del acceso informal/ilegal a los servicios. Muy posiblemente, estas representaciones, se articulen un conjunto de barreras o de horizontes de conflictos en los que la "cultura escolar" y la "cultura de los pobres"<sup>70</sup> se enfrentan.

La combinación de contextos sociales empobrecidos, escasez de recursos escolares e inapropiadas condiciones de trabajo docente ponen a directivos y docentes en situaciones en los que su trabajo se ve fuertemente exigido, lo que podría contribuir al desaliento y a ciertas formas de intolerancia de la "diferencia". La compleja articulación de situaciones pone también a prueba las estrategias familiares dado que los planes sociales focalizados imponen sobre los grupos beneficiarios demandas específicas como los mecanismos de contraprestación o los requisitos de capacitación. De esta manera, las estrategias familiares se reformulan procurando conciliar el cumplimiento de las obligaciones escolares y las exigencias de los planes sociales en condiciones que, más allá de los recursos a los que se accede por vías formales o informales, no dejan de mostrar las marcas profundas de la exclusión social.

La asistencia estatal relacionada con los servicios alimentarios, es altamente valorada por directivos y docentes y considerada un recurso crítico para garantizar la escolaridad de los alumnos, más allá de los ocasionales cuestionamientos a la forma en que esas tareas afectan el trabajo docente.

*"Por suerte tenemos algunos planes. Por el refuerzo alimentario a los chicos se les da la leche. Para eso tenemos \$200 por día para todos los alumnos (\$0,20 por chico). A veces se les da ensalada de fruta, o también pan, alfajor, anchi (sémola amarilla con limón, canela y azúcar), helado." (Directora)*

En todas las escuelas se hizo hincapié en que cuando el comedor escolar no funciona, cuando no hay comida, los niveles de ausentismo crecen de manera significativa.

*"Nosotros tenemos el refuerzo alimentario que viene de nación pero nada más que eso. No tenemos servicio de comedor ni de refrigerio. Cuando no hay refrigerio no vienen. No tienen nada en el estómago y entonces no vienen. Y cuando está funcionando el refuerzo alimentario tenemos el 100 por ciento de asistencia. Es decir que el factor económico pesa mucho en el ausentismo." (Directora)*

Esto fue especialmente señalado por todos los directivos de una provincia que llevaban dos meses sin recibir las partidas del refuerzo alimentario cuando se realizó el trabajo de campo. En esa provincia los directivos de las escuelas coincidieron en la explicación acerca de la forma que se articulan la economía familiar, la distribución de la matrícula en los diferentes turnos y el acceso a la comida.

Tres escuelas de una jurisdicción funcionaban en tres turnos y en todos los casos el turno intermedio era el que

<sup>70</sup> Neufeld , op.cit.

concentraba a mayor cantidad de alumnos en situación de pobreza extrema. Esta concentración de la matrícula en el turno intermedio (de 11,30hs. a 14,30hs.) se relaciona con las formas que asume la organización de la subsistencia familiar. Por la tarde, al salir de la escuela los chicos se organizan para ir "al centro" donde "piden", lustran zapatos, cuidan coches o "cartonean". Esa "jornada de trabajo" se inicia después de las 17 y dura hasta pasada la medianoche (cuando el clima acompaña, hasta entrada la madrugada). Ir al turno tarde es inconveniente porque demora la salida, ir al turno mañana es difícil porque se inicia a las 7,30hs y no son suficientes las horas para dormir. Ir al turno intermedio supone además, la posibilidad de acceder a un almuerzo.

Cuando las escuelas no disponen de comida, muchos padres optan por enviar a sus hijos a almorzar en comedores comunitarios. Como consecuencia de ello, no van a la escuela. La suspensión sostenida en el tiempo de los recursos para el sostenimiento de los planes de alimentación en la escuela genera situaciones complejas para los directores y los docentes: sólo haciendo "la vista gorda" a las faltas se puede mantener la regularidad de los alumnos debido a que muchos sólo vuelven cuando la escuela puede alimentarlos o asisten ocasionalmente.

La colaboración con Minoridad y Familia supone para las escuelas la posibilidad de operar, desde otros ámbitos, sobre las familias. Las intervenciones de esta dependencia son de diverso tipo y suponen tanto la incorporación de las familias en redes de asistencia social como la existencia de mecanismos de seguimiento sobre las mismas en resguardo de los derechos de los niños. Los vínculos entre las escuelas y las oficinas de Minoridad y Familia procuran aprovechar el poder que estas últimas tienen sobre las familias -derivado de sus atribuciones relacionados con la tenencia- con el objeto de atender a la situación de los alumnos. En ocasiones esto es señalado como un factor que contribuye a extender el accionar de la escuela mas allá de lo habitual.

*"Trabajamos con los alumnos en riesgo con Minoridad y Familia, ellos tienen asistentes sociales que van a las casas de los chicos y nos hacen la devolución en reuniones. Gracias a ello hemos sacado a varios chicos a flote por el seguimiento que se les hace. Nosotros detectamos a los niños en riesgo y ellos nos ayudan con las familias." (Directora)*

Estas políticas muestran, de todos modos, sus limitaciones. La relación de las escuelas con las familias resulta particularmente compleja ya que en gran medida la actividad escolar, tal como ha sido históricamente delineada, supone la colaboración del núcleo familiar en las tareas de aprendizaje. Las iniciativas oficiales relacionadas con la asistencia social y el apoyo a las escuelas no pueden operar sobre ese aspecto de la relación.

Las políticas vinculadas con la tarea pedagógica, tales como los planes o programas de capacitación, la entrega de materiales, libros, el acompañamiento técnico pedagógico en general u otras estrategias que contribuyen al desarrollo de las actividades de enseñanza son valoradas de manera muy positiva por directivos y docentes. También consideran importantes las políticas que aportan personal especializado para el apoyo de la tarea escolar, especialistas en áreas curriculares, en organización y evaluación institucional, asistentes sociales y psicopedagogos. En ese sentido es recurrente la demanda por parte de los actores institucionales de mayor asistencia en la provisión de recursos para la enseñanza.

Los directivos y docentes valoran especialmente la existencia de profesionales "en la escuela" ya que sostienen que sólo así se garantiza el adecuado seguimiento de los problemas. El accionar "a distancia" no resulta suficiente en esos contextos, por eso las escuelas destacan una y otra vez en sus demandas la necesidad de capacitación y de contar en la escuela con personal profesional para la asistencia en el abordaje de esos problemas.

*"Las escuelas del centro tienen psicopedagogo, llegan todas las cosas a la capital (de la provincia), ellas tienen todo; están dentro de las cuatro avenidas del centro." (Directora)*

*"Yo tengo varios alumnos a los que no sé cómo ayudar porque escapa a mi capacidad y no tenemos gabinete psicopedagógico, nada por el estilo, y si uno quiere ir a consultar un gabinete en el hospital, te dan turno cada seis meses y los padres, por ahí algunos no tienen los medios para llevarlos y otra cosa es que si uno quiere ir particular te cobra." (Maestra)*

*"Yo creo también que es necesario una psicopedagoga, y también una biblioteca porque hace falta. Se necesitan más libros y más material, porque yo tengo chicos que no tienen cuadernos y no hay más cuadernos, y ellos traen hojas sueltas, traen hojas de lo que sea, pero eso después se pierde. Y ellos dicen que los padres no tienen para comprarles cuadernos, yo les traigo de mi casa, los cuadernos de mis hijos, les saco las hojas y les traigo." (Maestra)*

*"Más que cambiar la escuela tendría que incorporar algo, ya sea capacitación para nosotros o un grupo de personas o gente capacitada que se integre a nuestro núcleo escolar y que nos enseñe y que podamos juntos, absorber ese cambio que tuvo el chico, porque hay chicos que vienen con esa*

---

*situación de hace rato y están bien y hay chicos que sufren ese cambio ahora y se caen en su rendimiento y en sus capacidades." (Maestra)*

En ocasiones, los directores y los docentes buscan estrategias alternativas para proveer a la escuela pero, generalmente, los recursos a los que pueden acceder por esas vías no pueden dar respuestas a los problemas dada la "escala" de la cuestión. Las escuelas que formaron parte de este estudio, no parecen haber accedido de manera sistemática a programas nacionales destinados a brindar asistencia mediante el mantenimiento de la infraestructura, la entrega de equipamiento y/o material didáctico, o la realización de actividades de capacitación. En parte, esto es así por la disminución de la intensidad de estos programas en el período 2002/2003 como consecuencia de la crisis que llevó a reorientar una parte importante de los esfuerzos estatales hacia los planes alimentarios y de salud.

## VI. LA ESCUELA Y LAS ORGANIZACIONES DE LA COMUNIDAD

Desde diversas perspectivas se ha puesto de relieve durante los últimos años la importancia de las articulaciones de las escuelas con las organizaciones de la comunidad en relación con la posibilidad de captar y movilizar recursos para el desarrollo de sus fines. Las escuelas que formaron parte del trabajo de campo de este estudio muestran diversos niveles de relación con los grupos y sectores sociales que actúan en su entorno. La estructuración de esas relaciones es un proceso en ocasiones complejo ya que los mismos no son "una agrupación de habitantes, susceptible de relacionarse o no con la escuela de manera homogénea o según las características individuales de algunos de los habitantes". Por el contrario se trata de sectores que se agrupan o confrontan según intereses específicos configurados a partir de sus historias en tanto grupos o sujetos sociales.

En todas las jurisdicciones visitadas **las congregaciones religiosas** establecen mecanismos de interacción con una o varias escuelas<sup>72</sup>. La intensidad de esas relaciones es variable en cada jurisdicción y las iglesias<sup>73</sup> que tienen presencia en esas actividades conjuntas también.

Los temas en torno a los cuales las escuelas y las iglesias se relacionan son variados e incluyen cuestiones tales como el uso de los edificios escolares para actividades puntuales o la realización de charlas sobre temas específicos. En alguna medida esas relaciones, especialmente con la Iglesia Católica, se encuentran mediadas por la forma en que las políticas educativas provinciales conceptualizan la relación entre el sistema educativo y las congregaciones. Es decir, en las provincias en las que la educación religiosa se ha incorporado como norma de funcionamiento del sistema, las relaciones son, previsiblemente, más intensas. Pero también entran en juego las propias creencias de los actores institucionales que valoran los aportes que la educación religiosa pueden hacer a los niños, incluso mas allá de sus propias creencias.

Las principales referencias realizadas en las escuelas acerca del papel de las iglesias se relacionan con su capacidad para generar mecanismos de interlocución con los alumnos, y, especialmente, con su capacidad para contener y orientar a los mismos ante cierto tipo de problemáticas. En relación con esta cuestión las iglesias parecen otorgarle particular relevancia a la realización de actividades relacionadas con la prevención del alcoholismo, la drogadicción y/o la violencia, preocupaciones que parecen comunes a todas las congregaciones.

*"Tuvimos un tiempo un sacerdote, pero estuvo dos meses nomás. Pero ahora no. Eso sí hay una iglesia que está trabajando mucho con el tema de la droga con los chicos. Y con ellos hemos logrado recuperar 5 chicos que estaban totalmente perdidos." (Directora)*

El trabajo conjunto entre las escuelas y las congregaciones religiosas se orienta entonces, principalmente, a aprovechar la capacidad de éstas para generar mecanismos de diálogo con los alumnos por afuera del accionar de la escuela.

En los últimos años ha ido creciendo la importancia de cierto tipo de **organizaciones no gubernamentales** (que funcionan bajo la figura legal de organizaciones sin fines de lucro o fundaciones) en el desarrollo de actividades tendientes a colaborar con el sostenimiento de familias pertenecientes a sectores populares. En parte, esto es así porque por un lado se incrementaron la exclusión social y la pobreza en general y por el otro, como consecuencia de las políticas de ajuste se ha visto afectada la capacidad del Estado para responder a la crítica situación en que se encuentran importantes sectores de la población. Estas organizaciones han ocupado entonces algunos espacios pero sin poder reemplazar la capacidad del Estado para brindar cobertura social en gran escala. Simultáneamente el proceso de empobrecimiento también puso límites al accionar de las organizaciones sociales como consecuencia del deterioro económico de quienes las sostienen.

<sup>71</sup> Mercado R., "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas" pág 59, en Rockwell E., "La escuela cotidiana", Fondo de Cultura Económica, 1997.

<sup>72</sup> Un estudio señalaba hace unos años que las escuelas que obtenían menores rendimientos académicos -que eran, en la muestra del estudio, mayoritariamente escuelas a las que asistían alumnos con escasos recursos- eran las que con mayor frecuencia mencionaban la realización de actividades conjuntas con congregaciones religiosas. Esto indicaría la existencia de un criterio de focalización por parte de las congregaciones. Ver "Estado de situación de la transformación curricular e institucional. Primeros resultados para 1998". Ministerio de Cultura y Educación, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1999.

<sup>73</sup> Las referencias a las iglesias, en los testimonios de los entrevistados, incluyen a la Iglesia Católica, las "evangélicas" -término genérico que no permite identificar cuáles de los muchos cultos así reconocidos están presentes- y la mormona.

La principal entidad que se hace presente en las escuelas a partir de acciones que las implican más o menos directamente es la Cruz Roja Argentina<sup>74</sup>.

*"Nosotros estamos trabajando con la Cruz Roja, no recibimos los fondos, los fondos los recibe la Cruz Roja Argentina y ellos nos compran a nosotros la leche, el azúcar, todo eso y nos mandan a la escuela y nosotros lo que hacemos es organizarnos con las mamás para que preparen y distribuirle a los chicos en la escuela, eso es junto con el Ministerio de Desarrollo Social." (Directora)*

*"Trabajamos con la Cruz Roja, porque llegó un momento que las maestras se contagiaron la sarna porque los chicos están minados. Una vez me fui a pedir un remedio y venían las chicas que eran de Cruz Roja y les ponían. Nos curan la sarna, los piojos... Y ellas cada tanto vienen." (Directora)*

El accionar de la Cruz Roja se centra en cuestiones sanitarias y de asistencia social. Es una entidad que tiene amplio alcance geográfico y lleva adelante acciones de diverso tipo. No es, sin embargo, la única organización que trabaja sobre temas de salud.

*"Una Fundación se acercó para ayudar con accidentes con los dientes de los chicos en la escuela, para atenderlos gratis. Operación y reposición, es hasta 12 años. Queremos que lleguen a toda la EGB3. Acá pedimos que se cubra a todos. También la merienda, la hacemos alcanzar, por eso es mejor que el tercer ciclo esté en primaria." (Directora)*

Las actividades relacionadas con la salud son consideradas como muy relevantes por directivos y maestros y son abordadas mediante articulaciones variadas. Como hemos visto antes es una de las formas de relación mas frecuente con organismos que dependen de las jurisdicciones y además se encaran a través de articulaciones con la Cruz Roja, y, donde esto es posible, con alguna fundación. UNICEF<sup>75</sup> también ha desarrollado actividades en este campo. Como lo indica un director:

*"La comunidad cuenta con dos comedores escolares que funcionan los siete días de la semana: uno de ellos atiende a niños en situación de riesgo nutricional grave. Estos niños fueron sometidos a estudios de peso, talla, análisis de sangre a partir de los cuales se determinó su situación nutricional (este trabajo lo realizó UNICEF). Son niños que requieren de una dieta especial. Son controlados por un grupo de pediatras dos veces por mes quienes evalúan la evolución de los mismos y si su evolución es positiva pasan a ser atendidos en el comedor general dejando lugar para otros niños en situación de riesgo." (Director)*

Resulta más difícil encontrar ejemplos de articulación con organizaciones de la comunidad civil que se vinculen más directamente con los aspectos pedagógicos. Vimos anteriormente que en una de las provincias la empresa encargada del suministro de agua potable en la provincia, llevaba adelante iniciativas en torno a la conservación del medio ambiente. También existen iniciativas de una Fundación, presente en al menos dos provincias, en torno a la promoción de la lectura.

*"También hemos tenido el apoyo de la Fundación "Leer"<sup>76</sup> que dio un curso que apuntó a desarrollar el amor por la lectura en los chicos. Se hizo un maratón de cuentos y esas cosas. Ese tipo de ayudas es importante para una escuela como esta." (Directora)*

*"Pedagógicamente otro proyecto que me pareció muy bueno fue "Leer es fundamental Argentina" se hizo el año pasado, por iniciativa de la provincia. Se le regalaba un libro al niño y se incentivaba la lectura por placer, fue muy bueno y la bajada se hizo a primer grado. El proyecto consistía en incentivar la lectura, desde la lectura por placer no desde el contenido de enseñanza sino otra forma de leer." (Directora)*

---

<sup>74</sup> La Cruz Roja Argentina es una asociación civil de bien público, fundada el 10 de junio de 1880 por el Dr. Guillermo Rawson. En su carácter de Sociedad Nacional de la Cruz Roja, está reconocida por el Comité Internacional de la Cruz Roja desde 1882. Se define como "auxiliar de los poderes públicos". Tiene por objeto "prevenir y atenuar, con absoluta imparcialidad, el sufrimiento humano, sin discriminaciones de carácter político, racial, religioso ni de ninguna otra naturaleza". El conjunto de sus acciones se centran en las problemáticas sanitarias. ([www.cruzroja.org.ar](http://www.cruzroja.org.ar)).

<sup>75</sup> UNICEF es una institución intergubernamental que pertenece al sistema de Naciones Unidas. Se incorpora la referencia en este apartado para diferenciar su accionar del de las instituciones estatales ya que su agenda se define con autonomía de las prioridades estatales de cada país en los que desarrolla su tarea.

<sup>76</sup> Se trata de una Fundación que tiene como misión: "Tener un impacto duradero y positivo en la vida de los niños de nuestro país, incentivando la lectura y promoviendo la alfabetización a fin de lograr su mayor desarrollo y mejor inserción en la sociedad". ([www.leer.org.ar](http://www.leer.org.ar))

Es posible apreciar que son escasas las articulaciones con organizaciones sociales que permiten a las escuelas acceder a recursos y acompañamiento en torno a la problemática pedagógica. Entre otras cosas, esto es así porque el universo de instituciones con las que pueden encarar actividades conjuntas se encuentra circunscripto, en la mayor parte de los casos, al entorno inmediato -a menos claro que se trate de organizaciones con una significativa capacidad financiera-. Las pequeñas instituciones del entorno mediato, por ejemplo, de la zona céntrica de las ciudades en las que estas escuelas se encuentran, presentan dificultades derivadas de las fuertes restricciones económicas.

Generalmente estas escuelas canalizan sus necesidades de articulación con los padres en relación con la búsqueda de recursos a través de **las cooperadoras**. De hecho, las formas de articulación más frecuentes entre las escuelas y los padres están mediadas por las cooperadoras escolares. Las cooperadoras son en muchas escuelas un instrumento fundamental para el sostenimiento de las actividades escolares ya que las mismas recaudan fondos, llevan adelante actividades de mantenimiento, gestionan recursos ante organismos oficiales, contribuyen con tareas de limpieza y de asistencia alimentaria y procuran acercar donaciones<sup>77</sup>.

*"Nosotros tenemos club de madres, cooperadora escolar, y si necesitamos a los padres los llamamos y no hay problemas. El club de madres ayuda a la escuela en todo lo que necesita la escuela, igual que la cooperadora (ropa, zapatillas, etc.). Más fuerte es el trabajo de la cooperadora escolar. Nosotros tenemos partida de sostenimiento que manda la provincia anual de \$200 y como con esto no alcanza, el resto lo junta la cooperadora (con venta de pastelitos, el kiosco escolar, etc.). Gracias a los aportes de la cooperadora se paga el teléfono, la alarma de la escuela, mantenimiento de aulas, roturas, etc. Para esto tenemos que hacer por lo menos dos actividades mensuales, por ejemplo venta de bonos de lotería (por supuesto oficial), la cuota fija del kiosco que es de \$150 mensual, festivales donde traemos algún número artístico se cobra la entrada y se hace fuera del horario escolar un sábado o un domingo. Lo único que paga el estado es la luz y el agua. La cooperadora tiene personería jurídica está reconocida a nivel ministerio."(Directora)*

El accionar de las cooperadoras es fundamental para algunas de las escuelas que formaron parte de este estudio. Sin embargo, la importancia de las cooperadoras tiende a estar asociada en forma inversa a la condición socioeconómica de los sectores sociales a los que las escuelas atienden. Cuanto más pobres son las familias menor es la incidencia de las cooperadoras llegando, en algunos casos, a no existir o sólo existir "en los papeles".

*"La Cooperadora se ocupa en este momento de recaudar fondos, que no alcanzan, para comprar artículos de limpieza, y para comprar el gas que se usa para hacer la leche a los chicos. Otra tarea no puede hacer ." (Directora)*

En los casos analizados son escasas las acciones de las cooperadoras que aportan a la adquisición de recursos relacionadas con las tareas de enseñanza. Esto último se relaciona de manera directa con las limitaciones presupuestarias que enfrentan, pero también puede ser vinculado a las tendencias observadas en relación con la forma en que se articulan las escuelas y los padres ya que algunos estudios muestran la existencia de "barreras" a la intervención de los padres y las cooperadoras en las actividades pedagógicas, especialmente en las escuelas que atienden a alumnos de menores recursos<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> MCyE, Op. Cit.1999.

<sup>78</sup> Hirschberg, S., "Los Consejos de Escuela. Un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación en las escuelas medias del conurbano bonaerense", Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, 1999; y MCyE, Op.cit., 1999.

## VII. LAS ACCIONES DE LAS ESCUELAS

*"Trabajo cotidiano, milanesas, zapatillas y colectivos."*

*"Por eso los días que llueve hacemos milanesas para que vengan"*

*"Si le resuelven el problema de las zapatillas vienen a clase"*

*"Sería bueno que la escuela cuente con un colectivo, para que puedan venir más fácil"*

En el marco de las condiciones de vida de las familias que envían sus hijos a estas escuelas, el encabezado da cuenta de la fuerte carga de tarea asistencial que las mismas implementan para retener a los alumnos en la escuela. Al mismo tiempo, y a pesar de las condiciones adversas, la mayoría de los directivos y docentes realizan enormes esfuerzos para implementar acciones pedagógicas que contribuyen, junto con las asistenciales, a retener a sus alumnos y mejorar sus condiciones de aprendizaje<sup>79</sup>. El objetivo de este capítulo es poner el énfasis en la descripción de estas acciones pedagógicas que las escuelas implementan para enseñar más y mejor a sus alumnos. En la primera parte se sistematizan y describen una variedad de acciones que se realizan en relación con el diagnóstico y el seguimiento de los alumnos. En la segunda parte, se presentan acciones específicamente pedagógicas que se despliegan, tanto a nivel del aula como de la institución.

### **a) Acciones de diagnóstico y/o seguimiento**

Directivos y maestros consideran que las acciones relacionadas con el diagnóstico de la situación en la que se encuentran los alumnos, especialmente al iniciar el año escolar, y el seguimiento continuo de sus progresos y dificultades, constituyen una de las herramientas más eficaces para prevenir las dificultades en la trayectoria educativa y mejorar los aprendizajes de los alumnos. En este sentido dan cuenta de acciones que desarrollan cotidianamente: observaciones, visitas, reuniones, entrevistas.

Tanto directores como docentes utilizan las **observaciones y las visitas** a los grados de manera privilegiada para recoger información y/o detectar problemas en los alumnos. Realizan visitas a grados y/u observación de clases como parte de la estrategia general de recolección de información pero no especifican si utilizan algún tipo de instrumento o grilla de observación. Estas observaciones no se restringen sólo al aula sino que también se extienden, de manera informal, a pasillos, talleres, huertas y recreos.

Los docentes destacan la importancia de las observaciones informales. Ellos mismos plantean que no se trata de "algo científico", sino que tiene que ver con los saberes del docente<sup>80</sup>.

*"Vos como docente te das cuenta ... pero científicamente no te puedo decir" (Docente)*

A través de las mismas, los docentes obtienen indicios sobre el "éxito" o "fracaso" de los alumnos a lo largo del año, lo que por lo menos les permite pronosticar el desempeño a corto plazo de esos niños. Así, los docentes "se fijan" en un conjunto muy variado de elementos. Aquí se destacan sólo algunos de los mencionados.

*"si hacen las tareas"; "no rinde uno o varios días de clase"; "no presta atención" o "la falta de atención" o "pierde tiempo"; "también el bajo peso" o "problemas neurológicos"; "me fijo en las carpetas, en como escriben"; "si responden a las consignas que se les presentan"; "si tienen proble-*

<sup>79</sup> En este sentido se suscriben las afirmaciones de Redondo y Thisted: "En el interior de las escuelas de los márgenes se han producido fuertes desplazamientos de sentido que naturalizan el hecho de que éstas sean las que deban dar respuesta a la inmediatez y la emergencia de la crisis "cubriendo" las necesidades de subsistencia de niños, jóvenes y familias... En las escuelas en los márgenes se configura lo que denominamos una asistencialidad inconclusa que deriva en una doble imposibilidad: por una parte garantizar los aprendizajes esperados de las instituciones educativas, y, por otra, cubrir las necesidades básicas de los niños que concurren a estas escuelas, agravadas por la prolongada crisis". En Redondo y Thisted "Las escuelas en los márgenes", en Puiggrós A.(comp.), "En los límites de la Educación", Homo Sapiens, Santa Fe, 1999.

<sup>80</sup> En este sentido es importante tener en cuenta la postura de Schön, quien cuestiona la racionalidad técnica dominante, la visión de que el conocimiento práctico consiste en adaptar los medios a los fines actuales, y de que el conocimiento práctico se vuelve profesional cuando se basa en conocimiento sistemático, preferiblemente científico. En cambio, el conocimiento práctico consiste en "conocimiento en acción", mayormente tácito, y en la capacidad de los profesionales de responder a eventos inesperados en mitad de la acción a través de un proceso de reflexión y experimentación in situ, que Schön llama "reflexión en acción". Esto es diferente de la reflexión sobre la base de supuestos derivados de la práctica cotidiana. Schön, D., "La formación de profesionales reflexivos", Paidós, España, 1992.

---

*mas de conducta"; "cómo se comunica"; "lo único que hace es copiar, pero vos le preguntás y no responde, está en otra"; "el primer día de clases lloró y no participa en clase"; "lo primero, es que venga, después que se incorpore en el trabajo del aula, que se enganche con los trabajos que propone el docente, ya sea en el primer ciclo con la lectoescritura inicial, con las cuentitas, en el segundo ciclo también y en el tercer ciclo que se enganchen con los profesores."*

Algunos aspectos son de carácter personal, algunos de tipo actitudinal y otros de tipo pedagógico. Se basan fundamentalmente en la conducta de los niños. Es interesante destacar que la referencia es siempre hacia un alumno, en ningún caso se detectaron "indicios" sobre lo grupal.

Estos elementos abarcan dimensiones de difícil sistematización, que quedan a criterio de cada directivo y cada docente. Depende "del ojo de cada uno" o agudeza de "visión" para detectar problemas.

Las **reuniones y entrevistas** vinculadas al diagnóstico y al seguimiento de alumnos, se implementan según el estilo y la tradición en la organización que se da en las distintas escuelas. Está condicionado por el tamaño y la complejidad de niveles y ciclos que incluye, la disposición del equipo directivo y el estilo de gestión, entre otras dimensiones. Las escuelas presentan un conjunto muy variado de trabajo en este aspecto. Así, optan por encuentros individuales o encuentros grupales, con alumnos y con docentes, según la necesidad, el problema o las posibilidades.

La dinámica de trabajo con los docentes, en términos de diagnóstico y/o seguimiento, varía sustantivamente de una escuela a otra. Se realizan reuniones por año de estudio, por ciclo, por áreas, por otro tipo de agrupamiento, una vez al mes, una vez cada dos meses, trimestralmente. A veces se suman los integrantes de los gabinetes psicopedagógicos o algún otro profesional. Otras veces, los docentes conversan con los docentes de años anteriores del curso que tienen a cargo este año, para que les informen sobre las principales características de sus nuevos alumnos.

*"Nosotros trabajamos en agrupamientos, entonces nos reunimos y conversamos: '¿y a vos qué te parece?', '¿cómo va esto?', '¿ha adelantado?', '¿hay marchas?', '¿hay contramarchas?' Nosotros nos agrupamos por ciclos. La organización de la escuela es por ejemplo, los lunes está el ciclo medio, los jueves está el ciclo superior, y el viernes el primer ciclo. Entonces, los coordinadores trabajan con los directivos y los vice." (Directora)*

Otra estrategia consiste en organizar el horario de reuniones teniendo en cuenta los horarios de los maestros especiales. Así, por ejemplo, cada día de la semana puede organizarse una reunión por grado de estudio, al hacer coincidir los horarios de materias especiales y liberando a los docentes de ese grado. Consiguen de este modo crear momentos de trabajo conjunto, durante el horario de trabajo de docentes y directivos, garantizando el tiempo de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, parecería que entre docentes y directivos predominan las conversaciones informales en pasillos relacionadas con lo que están trabajando en la clase. Según el estilo de gestión del equipo directivo, los docentes se acercan en forma directa para realizar consultas, o los directivos toman la iniciativa cuando detectan alguna dificultad o problema.

Los encuentros con los alumnos pueden ser más o menos formales, convocados a una entrevista o en la interacción diaria de la escuela. Les preguntan "cómo van con las materias", "por qué no se porta bien", "en qué andan". La mayoría de las veces los encuentros se convocan por cuestiones pedagógicas pero terminan tratando situaciones críticas relacionadas con cuestiones personales, sociales o familiares.

También realizan **visitas a las casas** de los alumnos como parte del diagnóstico. Algunos docentes y directivos afirman que es una de las estrategias más poderosas para poder conocer el contexto en el cual se mueven y viven cotidianamente sus alumnos. En algunos casos, los directivos recomiendan que los docentes hagan estas visitas al iniciar el año, sobre todo cuando se trata de docentes que no pertenecen a la comunidad donde está ubicada la escuela.

*"Yo estoy hace muchos años en la comunidad. Conozco a la gente, conozco al barrio, conozco la familia, y a veces cuando voy al barrio ellos me dicen 'yo quiero que mi nene vaya al grado y no falte..'. Te van haciendo comentarios y los maestros se pueden dar cuenta de cosas que ellos no perciben en el aula. Esos comentarios de las familias me sirven para observar qué está pasando." (Directora)*

Las instituciones analizadas hacen uso de un conjunto de **instrumentos** para la recolección de información acerca del comportamiento y los aprendizajes de sus alumnos. Así, a principio de año, según el estilo de cada

institución, establecen un período de diagnóstico de 15 a 30 días o aplican una prueba diagnóstica. En el caso del nivel inicial, algunas docentes le piden a los niños que dibujen a su familia. Estos son las acciones en las que participan directamente los alumnos.

*"Se establece un período de diagnóstico donde se evalúa cómo se recibieron los niños para cada grado. En el período de diagnóstico nosotros nos basamos en tres preguntas básicas: qué sabe, hasta dónde llegó el año anterior y qué nos proponemos este año para mejorar aquellas dificultades que se presentaron. Sobre la base de este diagnóstico se hace el seguimiento a todos los grados." (Maestra)*

A lo largo del año escolar, se van tomando exámenes de distinto tipo: evaluaciones parciales (sobre un tema específico), evaluaciones integrales (que abarcan toda una asignatura); mensuales, bimestrales y trimestrales. Además del resto de trabajos escritos y orales que sirven para la calificación de los alumnos. En algunos casos se realizan evaluaciones formales al finalizar el nivel, para los alumnos de 9° año. Este aspecto está muy ligado con las instancias de evaluación de cada escuela<sup>81</sup>.

También, las escuelas cuentan con una importante provisión de documentos, registros y materiales en los que se asienta la trayectoria y el desempeño de sus estudiantes. Algunos son de carácter administrativo, otros pedagógico, y otros tienen que ver con el estilo de seguimiento que desarrollan los directivos o cada uno de los docentes.

El conjunto de documentos, registros y materiales disponibles en las instituciones educativas contienen información que los docentes consultan en forma permanente para realizar el diagnóstico y el seguimiento de los alumnos. El principal registro es el **libro de matrícula** en el que se realiza la primera inscripción de alumnos. Allí se consignan los datos básicos de los niños y la de sus padres, así como también los pases a otras escuelas. También está el **registro de asistencia**, tanto el de docentes como el de alumnos. A través del mismo se analizan porcentajes de asistencia e inasistencia de docentes y alumnos, períodos del año en los que se produce mayor inasistencia, años de estudio o secciones con mayores dificultades. Otro documento importante es el **registro de calificaciones**, y también los **boletines** de los alumnos. Muchos directivos al firmar estos boletines realizan un análisis general de la situación de sus alumnos. Por último, aunque cabe aclarar que este listado no es exhaustivo, se puede mencionar al **legajo personal de los alumnos**. Allí se resume y sintetiza la información consignada en los registros precedentes así como también otras observaciones y anotaciones que puedan realizar los sucesivos docentes de cada niño.

Los documentos de carácter pedagógico que los docentes utilizan para el seguimiento son muy variados, están menos institucionalizados que los administrativos y su diseño y uso dependen de las tradiciones y estilos de los actores institucionales. Así se pueden enumerar:

- Informes y/o diagnósticos de los docentes.
- Ficha de seguimiento o cuaderno de monitoreo a cargo de cada docente para el registro de la evolución de chicos con problemas de aprendizaje.
- Anamnesis <sup>82</sup> en el nivel inicial.
- Informe de adaptación en el nivel inicial.
- Pruebas diagnósticas en marzo, al finalizar cada trimestre y al finalizar el año (en tercer ciclo).
- Análisis de las evaluaciones de proceso y de producto (evaluaciones parciales de un tema y/o integrales trimestrales que abarcan toda una asignatura).
- De modo más informal: cuadernos y carpetas de los alumnos, visado de carpetas y trabajos prácticos.

A continuación se presenta el testimonio de una directora que ejemplifica el uso de los cuadernos de clase para evaluar los niveles de avance en los aprendizajes de los alumnos y el trabajo de los docentes. Sin embargo, este tipo de estrategias aparece mencionada en muy pocos casos.

*"Nosotros para tratar de revertir y de que realmente tenga valor la evaluación con la vicedirectora nos tomamos el trabajo de mirar cada uno de los cuadernos de los chicos para ver si realmente lo que*

<sup>81</sup> Evaluar supone efectuar una lectura o juicio de valor sobre un objeto de evaluación determinado. Acreditar hace referencia al acto a través del cual se certifican determinados conocimientos. Poggi, M. *"Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas"*. Santillana, Buenos Aires, 2002.

<sup>82</sup> Conjunto de datos relevantes del historial de un alumno.

---

*el maestro dice en su documentación es válido o no. Si realmente el chico aprende, si realmente hay una ida y vuelta de la información. Y bueno, vimos que no es tan así. Es una crítica constructiva. El maestro va desarrollando su clase y no percibe hasta dónde el chico aprendió. Me parece que ahí hay un desfase de cosas que es lo que estamos tratando de ver, porque el aprendizaje en sí, yo por lo menos no estoy conforme con lo que pasa." (Directora)*

## **b) Acciones pedagógicas**

A continuación se presentan un conjunto de acciones pedagógicas que directivos y docentes desarrollan con el fin de retener a los alumnos: *"no perderlos, que no se vayan, esto nos desvela"* (Maestro) y mejorar sus situaciones de aprendizaje.

Este tipo de acciones se desarrolla, tanto en la tarea cotidiana del aula como en el marco de proyectos que involucran a la institución educativa en su conjunto. Sólo para facilitar la lectura las presentamos por separado.

### **Acciones pedagógicas implementadas en el aula**

En este aspecto el trabajo de los docentes es intenso y variado. En primer lugar establecen **prioridades curriculares** en función de las necesidades de los alumnos. Lengua y Matemática son las disciplinas privilegiadas en casi todos los casos. Los docentes implementan **proyectos especiales** en el aula para reforzar el aprendizaje de estas disciplinas, estimular su capacidad comunicativa y motivarlos para el aprendizaje. Un ejemplo es el de "proyectos paralelos" en el que los docentes trabajan distribuyendo a sus alumnos en dos grupos con distinto nivel de avance. Unos trabajan con la planificación cotidiana del docente y otros con actividades que refuerzan el aprendizaje de lengua y matemáticas. Este tipo de trabajo puede durar entre quince días y un trimestre. Otros proyectos mencionados por los docentes son los talleres de lectura, reportajes entre los alumnos, lectura de láminas y juegos.

En algunos casos se elaboran **trabajos prácticos** para los alumnos que deben faltar por haber conseguido un trabajo. En general este tipo de acciones se desarrolla para los alumnos del tercer ciclo y se realiza en forma personalizada y la mayoría de las veces en horarios extra-clase. En general, los docentes manifiestan que los alumnos tienen poca predisposición para trabajar en el aula, pero cuando se les brinda atención personalizada se motivan y aprenden más.

*"Si el alumno no despegue, el maestro tiene que empezar a trabajar con ese chico, en lo posible, en forma personalizada, tratando de buscar un medio de acercamiento con la familia, tratando de motivarlo constantemente." (Directora)*

Tanto directivos como docentes consideran que una acción privilegiada para abordar situaciones problemáticas vinculadas con el ausentismo, la indisciplina y la falta de interés es **"hablar"** con los chicos, así como se habla con los padres. Hablar sobre la importancia de asistir a la escuela, de terminarla y seguir otros estudios.

*"No hay otra forma que hablarle y hacerle ver que tiene que terminar la escuela." (Directora)*

Otra estrategia muy mencionada y valorizada por los docentes son los **talleres de trabajo** conjunto de docentes que tienen múltiples objetivos: evaluar las estrategias utilizadas, revisar las prácticas, solucionar problemas, elaborar adecuaciones curriculares, estudiar temáticas específicas como enseñanza de la lectura y diversidad cultural entre las más mencionadas, planificar el trabajo con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, evaluar para la promoción o la repitencia.

### **2.b) Acciones pedagógicas implementadas en la institución**

Las acciones institucionales enmarcan, en este trabajo, un conjunto de actividades pedagógicas que trascienden el aula y comprometen a la institución en su conjunto. Toman diversas formas y abordan varias dimensiones, desde la organización de los tiempos y los espacios, hasta las acciones con los padres y la articulación con otras instituciones.

El **proyecto educativo institucional** es mencionado como un instrumento que no falta en ninguna de las escuelas. En algunos casos funciona como eje estructurador del trabajo de la escuela y en otros como un documento formal pero, en todos ellos, la retención figura como un objetivo fundamental de estas escuelas.

Los maestros y directivos mencionan también los **proyectos específicos** cuyo objetivo, directo o indirecto, es la retención de los alumnos, dado que responden a sus intereses y necesidades. Pueden desarrollarse dentro o fuera del horario escolar, algunos tienen financiamiento nacional o provincial y otros son sostenidos por la escuela. La participación en proyectos con financiamiento es utilizada como una estrategia para la obtención de apoyo

---

técnico y material para atender los problemas en las trayectorias de los alumnos:

*"Nos enganchamos en todos los proyectos que podemos para tener más recursos que nos permitan atender mejor a estos chicos." (Directora)*

En cuanto a los proyectos sostenidos por la escuela, los docentes y directivos destacan los vinculados con educación física, como por ejemplo, las competencias deportivas con otras escuelas, y los vinculados con la Educación Artística, talleres de danza, arte, etc.

*"La participación en competencias deportivas permite a los niños mejorar su autoestima, y ello repercute en mejores rendimientos en la escuela. Estos proyectos sirven para sostener un vínculo con los alumnos, especialmente cuando están en procesos de abandono de la escuela." (Directora)*

*"Realizamos un evento anual de Educación Artística que ya lleva varios años. Convocamos a escuelas de la provincia a participar y exponer sus producciones. Actualmente es considerado de interés provincial. Los chicos participan luego en festivales y otros concursos. De algún modo se transforma en el eje de trabajo de la institución." (Directora)*

Algunas escuelas realizan un **trabajo de articulación** con escuelas de Educación Especial en relación con los alumnos que tienen dificultades más serias de aprendizaje. Para ello dos veces por semana en cada turno asisten docentes de la escuela especial para trabajar de manera conjunta con el docente de grado.

Otras acciones de articulación se realizan con el nivel inicial. Para ello se reúnen con los docentes e intercambian ideas especialmente sobre aspectos vinculados con la alfabetización de los niños. En el mes de noviembre las maestras de sala de cinco van de visita a las escuelas para que los niños conozcan el funcionamiento de una escuela primaria.

Un conjunto importante de acciones institucionales está referida al **uso de los tiempos y espacios** de las escuelas, en función de mejorar las posibilidades de permanencia y calidad de educación de sus alumnos. En este sentido es interesante señalar que prácticamente todas las escuelas visitadas son escuelas de "puertas abiertas". Literalmente las puertas de las instituciones están abiertas para la entrada y la salida de los padres y otros representantes de la comunidad. El horario de entrada de los alumnos también es flexible:

*"Vos viste estas nenas que tienen Educación Física a las 10 de la mañana recién y ellas vienen desde temprano. Es decir, es el lugar donde se sienten contenidos. Están todo el día porque encuentran cosas." (Directora)*

En el caso de los estudiantes que trabajan, en algunas escuelas acomodan los horarios de entrada y de salida del turno escolar a los horarios de entrada y salida de los trabajos. Otra forma es acortar o suprimir los recreos. Estas propuestas se dan sobretodo para los estudiantes del tercer ciclo.

*"Nosotros adecuamos el horario dentro de la EGB 3. Trabajan sin recreo para poder salir más temprano, para que alcancen un tren que pasa a las 5 y media. Porque la mayoría trabaja en el mercado de frutos, y empieza a funcionar desde las 5 y les dan permiso para llegar media hora más tarde. Así entran a la una menos cuarto y salen a las cinco y media, porque no tenemos recreo. Y se van corriendo a trabajar porque muchos de ellos y trabajan hasta las 10 o las 11 de la noche." (Directora)*

Además, según el nivel de complejidad y el espacio disponible en las escuelas se reorganizan los recreos. Un criterio bastante utilizado es desdoblar los recreos "para que no se encuentren los "más chiquitos" con los "más grandes" en el mismo momento".

También se establecen **"licencias por maternidad"** para las jóvenes estudiantes embarazadas. No se computan las faltas y se organizan propuestas de trabajo que les permiten compensar el tiempo que estuvieron ausentes. Además, según la necesidad, se organizan espacios adecuados para amamantar a los bebés e incluso para que permanezcan en la institución durante el horario escolar. En estos casos, muchas escuelas implementan la firma de **actas de compromiso** en las cuales se describe la situación y se compromete a la joven a seguir estudiando.

También queda habilitada la posibilidad de que los ex - alumnos de las escuelas vuelvan a ellas a pedir ayuda. Muchos jóvenes que se encuentran cursando el polimodal, recurren a los docentes de su escuela primaria/EGB para que los ayuden en cuestiones curriculares o para resolver trabajos prácticos específicos. Es decir, que las escuelas funcionan como **apoyo escolar** para los estudiantes de polimodal. Si bien estas acciones dependen del grado de apertura de la institución y de la relación que los jóvenes tienen con sus docentes de primaria, parece ser una situación que se da con mucha frecuencia.

Una acción que permite ir más allá de los límites de la escuela y que produce bastante interés y motivación en los alumnos es la realización de **salidas**. Algunas salidas son: visitas a sitios históricos cercanos, a una cárcel de menores, a visitar ancianos, entre otras posibles. Los campeonatos deportivos y los encuentros artísticos. También son interesantes los viajes de estudio, en función de las posibilidades de conocimientos y experiencias que proveen. En muchos casos sólo la escuela puede mostrar a los alumnos otros barrios y otras ciudades.

Las escuelas implementan diversas **formas de agrupar y distribuir** a los estudiantes, teniendo en cuenta, entre otras cuestiones, las dificultades de aprendizaje. Así, definen trabajos en equipo, en grupo y con cada chico y, a medida que van conociendo a los niños, los reubican con aquellos maestros con los que han logrado desarrollar un mejor vínculo.

Si la escuela cuenta con los recursos necesarios, se produce la creación de secciones niveladoras. Se trata de un aula múltiple (con distintos niveles) donde hay una maestra especial y una psicopedagoga que asiste tres veces por semana. Y si se ha cerrado alguna sección y queda el docente designado, en algunos casos se lo transforma en docente recuperador.

Aunque toma distintas formas, según las necesidades y las "libertades" que se tomen las escuelas, se reorganizan y se reagrupan los alumnos que tienen que "recuperar" algún contenido para promocionar. Algunas escuelas establecen períodos de recuperación posteriores y anteriores al período regular de clases, recuperación en proceso, recuperación en diciembre, en febrero, en el grado siguiente.

Una de las estrategias más usuales frente a problemas de ausentismo o aprendizaje es **convocar a los padres**. En cuanto esta estrategia no funciona se planean **visitas a las familias**. Tanto para la problemática del ausentismo como para la deserción, la escuela recurre a los hogares de sus alumnos para hablar con ellos y fundamentalmente con los padres. Se mandan esquelas, notas o mensajes (a través del portero, o de algún compañero que sea vecino) convocando a los padres o preguntando por los chicos. Y si eso no funciona el director o el docente del grado van a la casa de los niños.

*"Con respecto a la inasistencia la escuela actúa en los casos de faltas reiteradas. Se cita a los padres y si no concurren se hace visita domiciliaria. Primero los llama la maestra, luego los llama la directora. Si los padres no se acercan van los docentes a las casas." (Directora)*

Este tipo de acción tiene otras consecuencias interesantes ya que permite que docentes y directivos conozcan las condiciones de vida de los niños y sus familias.

*"Vamos a las casas y allí comprendemos un montón de cosas que desde la escuela no se comprenden." (Maestra)*

Una práctica que se está generalizando es la de **firmar actas de compromiso** con los padres para dejar explicitado cuáles son los contenidos y las áreas que quedan pendientes de acreditación, para no repetir. También se firman actas para dejar constancia de las causas por las que repite algún alumno. Directivos y docentes consideran que esta estrategia permite establecer fuertes niveles de compromiso, fundamentalmente de los padres, con la institución.

También, se implementan **talleres** con charlas, actividades, entretenimientos para los padres, para informar y comprometerlos con la escuela. En ellos se trabaja la importancia de la educación, se relevan expectativas, se discute sobre la crianza de los hijos, entre otros temas. Algunas escuelas también están organizando **Escuelas para Padres**, que funcionan fuera del horario escolar. Este espacio está orientado hacia las familias, para discutir problemáticas similares tanto escolares como sociales. Se trabaja en conjunto con otros organismos sociales.

Un elemento extraescolar, vinculado con los padres, plantea posturas encontradas entre docentes y directivos acerca de las posibilidades para favorecer la permanencia de los niños en la escuela. Se trata de la necesidad de los padres de presentar certificados de escolaridad de sus hijos para poder acceder o conservar los planes Jefas y Jefes de Hogar Desocupados u otros planes o programas nacionales y provinciales. En algunos casos, algunos docentes y directivos consideran como algo positivo que los padres tengan la necesidad de contar con este certificado dado que se asegura la continuidad de los niños en la escuela. Otros docentes plantean que hay mayor asistencia al principio y al final del año, sólo cuando se solicitan los certificados de escolaridad mientras que durante el año decae.

En síntesis, se observa que las acciones desarrolladas presentan un carácter fuertemente "informal" o basadas en vínculos predominantemente primarios, cara a cara. Directores, docentes, niños, jóvenes, padres, miembros de la comunidad actúan con "familiaridad", sin grandes "mediaciones". En este sentido, en la mayoría de los

---

casos analizados, las escuelas no estarían implementando un conjunto de estrategias entendidas como la coordinación de acciones para obtener un objetivo claramente explicitado, sino que realizan actividades poco estructuradas, informales que dependen más de la buena voluntad y el esfuerzo personal de docentes y directivos.

---

## VIII. REFLEXIONES FINALES

A continuación se retoman las reflexiones de cada uno de los capítulos y se presentan en forma sintética de modo de acentuar aquellos aspectos más significativos que dan cuenta de los hallazgos de este trabajo. Por último se hacen algunas puntualizaciones en relación con algunas prioridades que pueden ser tenidas en cuenta en el diseño de las políticas educativas.

### **1) La situación de las familias**

Todas las familias están afectadas por situaciones de desocupación, subocupación y trabajo precario. Muchas de ellas están en situación de extrema pobreza, otras sobreviven debido a los planes asistenciales. Los casos más graves se encuentran en los hogares monoparentales, especialmente en los constituidos por madre sola.

Pero además, los datos muestran que esas condiciones quiebran los supuestos en torno a los cuales se organiza una parte del trabajo escolar. Dado que los niveles educativos alcanzados por los miembros de las familias son muy bajos, las posibilidades de apoyo y seguimiento a la tarea escolar se ven drásticamente reducidas. Además, la información disponible sobre los niveles de hacinamiento obligan a reflexionar sobre las posibilidades de los niños de disponer de un lugar adecuado para el desarrollo de sus tareas escolares.

Si bien muchas investigaciones han dado cuenta de las situaciones de las familias y escuelas en situación de pobreza, desde este ámbito el trabajo adquiere el sentido de volver a preguntarse por las acciones de política educativa que deberían implementarse desde los distintos ámbitos de la gestión nacional y provincial.

### **2) La situación de los niños y jóvenes**

De las entrevistas realizadas a los chicos que se encuentran dentro de la institución educativa, como así también a aquellos que han abandonado el ciclo escolar, se desprenden ciertos rasgos que nos permiten pensar que en contextos de expulsión social, los niños no son "tan niños" y los padres no son "tan padres". Las figuras se desdibujan ante tan complejas realidades. El ser niño para ellos no significa identificarse con una situación de dependencia de la persona adulta, reconocerse en un estado de indefinición, de ausencia de saber, así como tampoco, los adultos, padres o tutores, existen en sus representaciones bajo la forma de protección, saber, autoridad. El trabajo infantil confirma la hipótesis de que estos niños transitan su niñez a un ritmo acelerado y en tiempos acotados.

Los niños y jóvenes encuentran en la escuela un espacio que los contiene. No abandonan la escuela, son excluidos por una compleja combinación de variables que se relacionan con la escuela, la familia, el contexto social y las políticas. Todos quieren volver, en muchos casos esperan encontrar otro tipo de escuela, en otros casos añoran a la misma escuela de la que fueron excluidos.

El trabajo infantil ya sea reconocido o permanezca invisible, es una realidad cotidiana de la mayoría de los niños y jóvenes de estas escuelas y constituye un aporte importante a la subsistencia familiar. Las becas que se les otorgan no los eximen del trabajo. Es necesario reforzar los sistemas de seguimiento y monitoreo para lograr la permanencia del alumno que está recibiendo la beca.

Ante las carencias materiales y la falta de oportunidades, son amplias las responsabilidades que las familias de los sectores de bajos recursos no logran asumir. Las redes de contención van siendo cada vez menores y la ausencia es lo que emerge en su reemplazo. En estas condiciones, la familia de los sectores de bajos recursos, hoy "no es garantía" de la reproducción material de la vida de sus hijos.

### **3) Las representaciones de los distintos actores sobre la escolaridad y la escuela**

Para directivos y docentes los problemas de repitencia, ausentismo y abandono se relacionan con la situación de pobreza de las familias. Son muy contados los casos en los que aparece alguna reflexión en relación con los factores endógenos al sistema educativo: el turno intermedio, las desarticulaciones con los profesores del tercer ciclo y, en el caso de los directivos, la falta de formación y/o capacitación de los docentes.

- Directivos y docentes utilizan los mismos indicadores, sistematizados sólo en parte, para detectar dificultades en los alumnos: diagnósticos, pruebas, observaciones de las clases e informes de los grados anteriores. Entre las observaciones tienen en cuenta si entienden las consignas, si pueden expresarse en

forma oral y escrita, si atienden o están dispersos, la relación con los compañeros y con los docentes, si hace las tareas y como se comporta en clase. Resulta difícil separar aquí las percepciones acerca de dificultades pedagógicas de las que se refieren a cuestiones de comportamiento y control.

- Directivos y docentes sostiene que **"el maestro se da cuenta"** cuando se reflexiona sobre los indicadores que se utilizan para detectar dificultades de los alumnos. Se refieren a "la experiencia", al "ojo experto", "la mirada" y al "oficio". Esta particular mirada del docente "no te lo puedo explicar, no es científico, yo me doy cuenta" podría considerarse en parte prejuicio y en parte juicio, que sirven tanto para estigmatizar (efecto Pigmalion) como para la búsqueda de estrategias de rescate.
- Las expectativas de los directivos y docentes sobre el futuro de los alumnos aparecen matizadas. Maestros y directivos creen que la escuela puede brindarles a los alumnos mejores opciones para el futuro aunque, en algunos casos, se señalan cuestiones relacionadas con la pobreza del contexto, las características de las familias como fuertes condicionantes. Con menor énfasis aparecen cuestionamientos a la lógica del sistema educativo, especialmente a las dificultades que impone el nivel polimodal a la adaptación de los alumnos.
- Los padres, en cambio, valorizan positivamente la escuela, ponen fuertes expectativas para el futuro de sus hijos en el accionar de la misma, reconocen como muy valioso el trabajo de los docentes y explicitan que la escuela es una institución de la que obtienen ayuda para la supervivencia, especialmente alimentación.
- Sin embargo, los padres no pueden ir a la escuela. Hay indicios de que más allá de que la escuela no despliegue las estrategias adecuadas, el esfuerzo que deben hacer las familias para la sobrevivencia cotidiana es de tal magnitud que les impide ocuparse de la misma aunque sí están fuertemente preocupados por la escolaridad de sus hijos.
- Los alumnos valorizan la escuela, quieren volver a ella pero tienen muy claro la importancia de su aporte para el sostenimiento de sus familias y de ellos mismos.

#### 4) Política educativa y escuelas

- En relación con las políticas que abordan la problemática social en las escuelas directivos y docentes coinciden en que las mismas son indispensables para el desarrollo de las actividades a la vez que las consideran una actividad que en parte obstaculiza el normal desenvolvimiento de las actividades pedagógicas. Son necesarias aunque, se señala, insumen tiempo de las actividades de enseñanza.
- *En relación con las políticas que abordan la problemática social en general* (por ejemplo, el Plan Jefas y Jefes de Hogares) existen importantes variaciones en la valoración de los mismos según las jurisdicciones y las escuelas: algunas resaltan su papel en la construcción de condiciones mínimas de vida para las familias -necesarias para la escolarización- y en particular la forma en que las condiciones para mantener los planes favorecen la presencia de los niños en las escuelas. Otras, las menos, señalan en cambio la incidencia de estos subsidios en el comportamiento de las familias suponiendo una tendencia a "depender" de la ayuda estatal, situación valorada negativamente. Es claro que estas políticas han tenido un fuerte impacto en el funcionamiento de una parte importante de las escuelas comprendidas en este estudio. Ese impacto es de diversos órdenes pero hay tres aspectos que deben ser resaltados. En primer lugar, el impacto inherente a las posibilidades de subsistencia de las familias que brinda el subsidio, mejorando levemente las posibilidades de asistencia a las escuelas; en segundo lugar, la importancia para las escuelas de algunas jurisdicciones, de los programas orientados a cuestiones relacionadas con la seguridad y la limpieza organizados con la mano de obra disponible a partir de la existencia de condiciones de contraprestación; y, en tercer lugar, la relevancia de las condiciones relacionadas con la obligatoriedad del cumplimiento de la escolaridad por parte de los hijos de los beneficiarios, que parece haber tenido un impacto significativo en materia de retención.
- *Las políticas nacionales de asistencia social internas al sistema educativo*, como el plan para el mejoramiento de los servicios de comedores escolares, son centrales para garantizar la escolaridad de los alumnos en peores condiciones socioeconómicas. Sin embargo, algunos problemas deben ser subrayados: en algunas jurisdicciones pudo observarse la sustitución de planes provinciales por los planes nacionales cuando estos se ponen en marcha. Por otro lado, la discontinuidad afecta profundamente los objetivos de esta clase de iniciativas.

- Las políticas más valoradas, aunque no necesariamente las que mayor presencia muestran en las escuelas son las iniciativas que apoyan la labor pedagógica. Éstas, resultan esenciales para dotar a las escuelas de recursos a los que por lo general no acceden por otros medios.
- Los directivos y los docentes señalan con énfasis la necesidad de personal profesional de apoyo a su tarea "en la escuela". Si bien en algunos casos se valoran los esfuerzos de las provincias por montar equipos profesionales sobre la base de dispositivos diversos, se hace énfasis en que la "distancia" entre los mismos y las escuelas, los alumnos y los padres, conspiran contra el adecuado logro de sus fines.
- *Las políticas nacionales relacionadas con el mejoramiento de la enseñanza* fueron, en los últimos años, escasas. En gran medida esto se debió al particular proceso social, económico y político vivido por Argentina que no solo obligó a concentrar los esfuerzos en los planes de asistencia social sino que implicó discontinuidades en el diseño y ejecución de proyectos como consecuencia de los cambios de gestión acontecidos.
- En algunas jurisdicciones juegan un papel importante las dependencias encargadas de Minoridad y Familia que no sólo llevan adelante el seguimiento y la asistencia a algunas familias con problemas sino que cumplen un rol control sobre éstas -por ejemplo en relación con el cumplimiento de la obligatoriedad escolar- a partir de su accionar en materia de tenencia.
- *Las organizaciones de la comunidad actúan sobre aspectos acotados y sólo en algunas escuelas tiene un papel de relevancia.* Las iglesias ocupan un lugar importante a partir de la posibilidad que tienen de establecer mecanismos de diálogo con los alumnos fuera de la escuela. La Cruz Roja y algunas ONGs trabajan, principalmente, sobre cuestiones relacionadas con la salud. Muy ocasionalmente alguna fundación o empresa colabora con iniciativas relacionadas con lo pedagógico. Los padres, poseen escasas posibilidades de colaborar.
- Un problema adicional es la aparente *falta de coordinación vertical de las iniciativas*. Algunas escuelas acceden a recursos provenientes de prácticamente todos los ámbitos reseñados. Otras están excluidas de prácticamente todas las iniciativas, con excepción del Plan Jefas y Jefes de Hogares que posee una amplia cobertura. Esto genera fuertes desigualdades en el acceso a los recursos. Esto puede ser consecuencia de dificultades de coordinación de las iniciativas entre la Nación y las provincias pero se ve profundizado por las formas en que las escuelas se insertan en las redes sociales. Aquellas escuelas que están en mejores condiciones relativas y poseen planteles docentes más estables y más enraizados en sus comunidades de referencia, están en mejores condiciones para movilizar recursos provenientes de esos ámbitos. Aquellas escuelas que atienden a alumnos más pobres, en edificios escolares más precarios suelen tener mas dificultades para constituir planteles estables con posibilidades de incrementar su compromiso y operar de manera continua y sistemática en el entorno social.
- En todas las instituciones estudiadas se producen situaciones de ausentismo marcado, importantes niveles de repitencia y casos de abandono. Sin embargo, cada institución aborda estos problemas en función de estilos particulares relacionado con características y estilos personales de directivos, en primer lugar, y de los docentes, en segundo lugar.
- Todas las escuelas están sobrecargadas de tareas asistenciales asociadas a las características de la población que concurre a las mismas. Los maestros y directivos muestran preocupación por la falta de tiempo, especialmente en las escuelas de tres turnos, para el trabajo pedagógico. Al mismo tiempo no podrían dejar de hacerse cargo de las tareas asistenciales si no se modifican ciertas condiciones estructurales.
- En general, las acciones desarrolladas presentan un carácter fuertemente "informal" o basadas en vínculos predominantemente primarios, cara a cara, poco estructurados e individuales. Ocasionalmente aparecen menciones a la realización de proyectos - especialmente algunos relacionados con el desarrollo de los vínculos con la comunidad- pero esas iniciativas aparecen como excesivamente puntuales. Se aprecian fuertes limitaciones para sostener las actividades en el tiempo.
- Otro aspecto que caracteriza las acciones que las escuelas implementan es la ausencia de reglas, de normas que faciliten el modo de tomar las mejores decisiones posibles. Esto afecta de dos maneras el trabajo de maestros y directivos. Por un lado, el no contar con algunas reglas, que superen la "mirada" individual y aislada de directivos y docentes, lleva a estar "inventando" permanentemente maneras de resolver problemas. Por otro, así desarrolladas las acciones imposibilita la posibilidad de realizar evaluaciones acerca de la efectividad de las mismas.

La escuela sola no puede hacerse cargo de las situaciones de extrema pobreza. Las políticas sociales tienen un rol muy importante cumplir en estos contextos más aún cuando, por un lado, las posibilidades de articulación con las

---

organizaciones de la comunidad son aún precarias y, por el otro, las escuelas que atienden a alumnos en condiciones más desfavorables tienen fuertes dificultades para configurar planteles docentes estables, con experiencia, y vínculos sólidos con el medio.

Las escuelas en los márgenes, las escuelas en la frontera, las escuelas tensionadas entre la tarea asistencial y la tarea pedagógica requieren del diseño de políticas educativas integrales, continuas y que comprometan tanto al nivel nacional como al provincial. Es necesario, no sólo atender a las necesidades materiales de familias, alumnos, maestros y directivos, infraestructura y equipamiento, sino contribuir a que cada una de estas escuelas pueda recuperar su historia, su trayectoria, sus proyectos, que puedan reconocer sus éxitos y fracasos, sus pérdidas y sus logros, y, desde esa historia y trayectoria incorporarse a nuevos proyectos que les permitan acentuar sus fortalezas.

---

## VII. BIBLIOGRAFÍA

Blejmar, B. (2001) "*De la gestión de resistencia a la gestión requerida*". En Duschatzky y Birgin, comp. (2001) *¿Dónde está la escuela? "Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos turbulentos"*, FLACSO- Manantial, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1999) "*La reforma educativa en Argentina: avances y desafíos*", en *Propuesta Educativa*, Año 10, N° 21, FLACSO y Novedades Educativas, Buenos Aires.

Casassus, J. (1990) "*Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas*" en *Boletín del Proyecto Principal de la Educación*, No. 22.

Cervini, R. (1999) "*Calidad y equidad en la educación básica Argentina*". Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Cortés, R. y Marshall, A. (1999) "*Estrategia económica, instituciones y negociación política de la reforma social en los noventa*" en *Desarrollo Económico*, Vol. 39, No. 154, Buenos Aires.

Cuban, L. y Tyack, D. (2001) "*En busca de la utopía*". Fondo de Cultura Económica, México.

de Moura Castro, C. y otros (2000) "*Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*". Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.

Duschatzky, S. (2002). "*Chicos en Banda*", Paidós, Buenos Aires,

Duschatzky, S. y Birgin, A., comp. (2001) "*¿Dónde está la escuela? "Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos turbulentos"*", FLACSO y Manantial, Buenos Aires.

Duschatzky, S. (2003) "*¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?*", en "*Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*", Ensayos y Experiencias, Buenos Aires.

Evans, P. (1996) "*El Estado como problema y como solución*" en *Desarrollo Económico*, Vol. 35, N° 140, Buenos Aires.

Feijoó, M. del C.: (1998 ) "*La familia Argentina*" En Calvo, S.; Serulnicoff, A; Siede, I., "*Retratos de Familia en la Escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*", Paidós, Buenos Aires.

Feijoó, María del Carmen (2002), "*Argentina. Equidad social y educación en los años 90*". Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.

Feldman, Silvio (2000) "*Trabajo infantil en el ámbito urbano en la Argentina*", UNICEF, Argentina.

FLACSO (2000) "*Estado de Situación de la implementación del Tercer Ciclo de EGB en seis jurisdicciones*", FLACSO-Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Hanson, M (1997) "*La descentralización educacional: problemas y desafíos*", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Chile.

Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (2001) "*Los docentes y los desafíos de la profesionalización*", IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Levin, B. (2001) "*Conceptualizing the process of education reform from an international perspective*" en "*Educational Policy Analysis Archives*", Vol. 9, N° 14, abril.

López, N. (2002) "*Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años '90 en la Argentina Buenos Aires*", IIPE.-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Judengloben, Arrieta, Falcone (2003) "*Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*", Buenos Aires.

---

Ministerio de trabajo (2002)a, "*Actualización diagnóstica del trabajo infantil en Argentina*" Programa internacional para la erradicación del trabajo infantil (IPEC).

Ministerio de trabajo (2002) b, "*Contextualización de las condiciones sociales asociadas a la problemática del trabajo infantil en la Argentina*", Programa internacional para la erradicación del trabajo infantil (IPEC).

Narodowsky, M., (2004) "*De Oliver Twist a los pibes chorros. Cumbia villera e infancia desrealizada*" en Frigerio, G, Diker, G. (Coordinadoras), "*Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*", Novedades Educativas, Buenos Aires.

Neufeld, M.R, Ponencia en el panel, "*Las condiciones de educabilidad*". Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa, Buenos Aires, 7 y 8 de abril, 2003.

Neufeld, María Rosa, Grimberg, Mabel, Tiscornia, Sofía y Wallace, Santiago (comps.) (1998), Antropología social política. "*Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*", Eudeba, Buenos Aires.

Oyola, C., Barila, M., Figueroa, E., Leonardo, C., Gennari, S. (1997) "*Fracaso escolar. El éxito prohibido*". Aique: Buenos Aires. Segunda edición.

Offe C., (1990) "*Contradicciones en el Estado de Bienestar*", CNCA, Grijalbo, México.

Poggi, M (2002) "*Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*". Santillana, Buenos Aires.

Redondo y P.; Thisted, S. (1999) "*Las escuelas primarias 'en los márgenes'. Realidades y futuro*". En Puiggrós, A. y otros, en "*En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*", Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Repetto, F. (1998) "*Notas para el análisis de las políticas sociales. Una propuesta desde el institucionalismo*" en "*Perfiles Latinoamericanos*", Año 7, N° 12, FLACSO, México.

Sautu, R; Slapak, S; Di Virgilio, M.; Luzzi, A; Martínez Mendoza, R (1999); "*Problemas de conducta y dificultades de aprendizaje entre niños pobres de Buenos Aires*", En: Revista Sociedad N°14, Fac. de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

Salles, V. y Rubacalva, M. R. (2002), "*Hogares pobres con mujeres trabajadoras y percepciones femeninas*". En "*Pobreza, Desigualdad Social y Ciudadanía*". CLACSO. Bs. As

Sarlo, B. (1994), "*Escenas de la vida posmoderna*", Ariel, Buenos Aires.

Schön, D.A. , (1992)., "*La formación de profesionales reflexivos*", Paidós, Barcelona.

Senén Gonzalez, S. y Arango A. (1996) "*La descentralización educativa: ¿política educativa o política fiscal?*" ponencia presentada en el Seminario "*Estado y sociedad: las nuevas reglas de juego*". Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Buenos Aires.

Siempro, (1997) Informe N°3 y N°12, Buenos Aires.

Swope, J. y Schiefelbeim, P. (1999) "*Políticas educativas en las Américas: Propuestas consensos y silencios*". CIDE, Chile.

UNICEF, (2002) "*Chicas y chicos en problemas. El trabajo infantil en la Argentina*". Serie ¿Educación o trabajo infantil?, Buenos Aires.

Wainerman C., (comp.) (1996), "*Vivir en familia*", UNICEF/Losada, Buenos Aires.

## ANEXO

**CUADRO N° 1**

INCIDENCIA DE LA POBREZA E INDIGENCIA EN EL TOTAL DE LOS 28 AGLOMERADO URBANOS <sup>1</sup> Y POR REGIÓN ESTADÍSTICA - SEGUNDO SEMESTRE 2003				
Región	Bajo la línea de indigencia		Bajo la línea de pobreza	
	Hogares en %	Personas	Hogares en %	Personas
<b>Total 28 aglomerados urbanos</b>	<b>15.1</b>	<b>20.5</b>	<b>36.5</b>	<b>47.8</b>
Cuyo	14.5	19.9	40.7	51.5
Gran Buenos Aires	14.3	18.9	34.9	46.2
Noreste	25.8	33.9	53.3	64.5
Noroeste	19.3	26.2	48.7	60.3
Pampeana	14.1	19.8	32.8	43.3
Patagonia	11.3	14.1	27.2	34.5

<sup>1</sup> La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) es un programa nacional que tiene por objeto relevar las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población. En su modalidad original, se ha venido aplicando en Argentina desde 1973 mediante la medición puntual en dos ondas anuales (mayo y octubre). A partir de 2003, pasa a ser un relevamiento continuo que produce resultados con frecuencia trimestral y semestral. La EPH Continua se aplica en 28 aglomerados urbanos, cubriendo aproximadamente el 70 % de la población urbana y el 60 % de la población total. La información que se presenta aquí corresponde a la situación de la población cubierta por la EPH Continua y no a la población total del país.

Fuente: INDEC, Encuesta Permanente de Hogares Continua.

**CUADRO N° 2**

HOGARES CON HACINAMIENTO POR PROVINCIA DE LA MUESTRA Y TOTAL PAÍS. EN PORCENTAJE.						
Hacinamiento	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Hasta 2 personas por cuarto	72,4	69,7	68,5	75,9	73,6	81,0
Más de 2 personas por cuarto	27,6	30,3	31,5	24,1	26,4	19,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del INDEC-Censo Nacional 2001.

**CUADRO N° 3**

HOGARES POR GRADO DE HACINAMIENTO SEGÚN QUINTIL DE INGRESO PER CAPITA DEL HOGAR Y SITUACIÓN DE POBREZA. TOTAL DEL PAÍS. EN PORCENTAJE.						
Hacinamiento	Quintiles de ingreso					
	1	2	3	4	5	Total
Hasta 2 personas por cuarto	51,8	64,4	81,6	91,9	96,2	78,1
Más de 2 personas por cuarto	48,2	35,6	18,4	8,1	3,8	21,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta de Condiciones de vida. SIEMPRO 2001.

CUADRO N° 4

BIENES Y SERVICIOS EN HOGARES DE LA MUESTRA. EN PORCENTAJE.							
Hacinamiento		Provincias					
		Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Dentro de la casa ¿Posee agua por cañería?	No	8,1	11,3	29,4	14,4	14,6	16,1
	Si	91,9	88,7	70,6	85,6	85,4	83,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dentro de la casa ¿Posee cocina gas?	No	9,6	8,0	3,4	12,0	8,4	8,0
	Si	90,4	92,0	96,6	88,0	91,6	92,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dentro de la casa ¿Posee heladera?	No	36,0	22,2	20,0	28,7	27,5	26,5
	Si	64,0	77,8	80,0	71,3	72,5	73,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dentro de la casa ¿Posee televisor?	No	11,7	13,2	9,4	16,2	10,7	12,0
	Si	88,3	86,8	90,6	83,8	89,3	88,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dentro de la casa ¿Posee Calefón/termotanque?	No	62,9	71,7	69,4	91,6	82,6	74,7
	Si	37,1	28,3	30,6	8,4	17,4	25,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de educación general básica y nivel inicial. Proyecto DINIECE-UNICEF.

CUADRO N° 5

TIPO DE HOGAR POR PROVINCIAS Y TOTAL PAÍS. EN PORCENTAJE.						
Tipo de hogar	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
No conyugales	39,5	37,7	42,5	33,4	39,7	36,8
Conyugal monoparentales con Padre	1,8	2,1	2,5	1,8	2,0	1,8
Conyugal monoparentales con Madre	8,9	8,8	10,2	8,2	8,3	8,4
Conyugal completo	49,8	51,5	44,8	56,5	50,0	53,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos INDEC-2001.

CUADRO N° 6

TAMAÑO MEDIO DE LOS HOGARES POR TIPO DE HOGAR SEGÚN QUINTIL DE INGRESO PER CAPITA DEL HOGAR. TOTAL DEL PAÍS.						
Hogares	Quintiles de ingreso per cápita del hogar					
	1	2	3	4	5	Total
Hogar multipersonal	5,1	4,4	3,7	3,3	3,0	4,0
Hogar multipersonal familiar	5,1	4,5	3,8	3,4	3,0	4,1
Familia nuclear completas	4,9	4,2	3,6	3,3	3,0	3,8
Familia nuclear monoparental	3,7	3,1	2,8	2,6	2,3	3,0
Familia ampliada completa	6,9	6,1	5,2	4,7	4,0	5,7
Familia ampliada monoparental	6,1	4,8	4,6	4,1	3,6	5,0
Otro tipo de hogar multipersonal	3,8	3,3	2,8	2,4	2,4	2,9

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta de Condiciones de vida. SIEMPRO 2001.

CUADRO N° 7

POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS POR MÁXIMO NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALCANZADO SEGÚN SEXO Y GRUPOS DE EDAD. TOTAL DEL PAÍS.						
Nivel de instrucción	Provincias					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
Nunca asistió	6,6	8,7	6,0	6,3	3,9	3,7
Primario incompleto	22,7	25,0	16,4	27,4	15,7	14,2
Primario completo	24,7	24,6	22,7	26,1	31,2	28,0
Secundario incompleto	18,5	19,6	26,8	18,9	19,0	20,9
Secundario completo	14,4	10,2	14,4	10,6	13,6	16,2
Universitario o terciario incompleto	6,3	5,9	7,6	4,8	9,3	8,2
Universitario o terciario completo	6,6	6,0	6,1	5,7	7,4	8,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos del INDEC-Censo Nacional 2001.

CUADRO N° 8

HOGARES SEGÚN ESCALA DE INGRESO TOTAL FAMILIAR				
Número de Décil	Escala de ingreso		Porcentaje de la masa de ingresos totales	Ingreso medio por Décil
	Desde	Hasta		
1	10	200	1,6	140
2	200	300	2,6	238
3	300	400	3,7	332
4	400	500	4,8	428
5	500	600	6	538
6	600	750	7,3	659
7	750	950	9,3	835
8	950	1.250	12,2	1.093

Fuente: EPH-INDEC, 2001.

CUADRO Nº 9

ESTRUCTURA PORCENTUAL DE LOS NIÑOS QUE HABITUALMENTE TRABAJAN Y DE LOS QUE HABITUALMENTE AYUDAN EN LAS TAREAS DOMÉSTICAS DE SU HOGAR, EN 1997 SEGÚN QUINTIL DE INGRESO DEL HOGAR. VALORES INDICATIVOS		
Quintiles de ingreso del hogar	Niños y niñas que trabajan habitualmente*	Niños y niñas que habitualmente realizan actividades domésticas (atienden la casa, preparan la comida, cuidan a sus hermanos cuando los mayores salen a trabajar)
Sin ingresos y primer quintil	59	49
Segundo quintil	22	25
Tercero, cuarto y quinto quintil	19	26
Total	100	100

Fuente: Feldman, 2000 sobre la base de información de la Primera Encuesta de Desarrollo Social, (EDS) SIEMPRO -Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales-, Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.

- Los niños que habitualmente trabajan y también realizan habitualmente tareas domésticas se incluyen en la columna de los que habitualmente trabajan. Son una proporción mayoritaria de estos (casi dos tercios).

CUADRO Nº 10

TASA DE COBERTURA NETA DEL NIVEL PREESCOLAR SEGÚN QUINTIL DE INGRESO PER CAPITA DEL HOGAR Y SITUACIÓN DE POBREZA. TOTAL DEL PAÍS. EN PORCENTAJE.						
	Quintiles de ingreso					
	1	2	3	4	5	Total
Tasa de cobertura neta del nivel preescolar	87,1	94,0	94,1	97,5	95,2	91,8

Fuente: Encuesta de Condiciones de vida. SIEMPRO 2001.

CUADRO Nº 11

HOGARES DE LA MUESTRA SEGÚN SI SU HIJO/A ASISTIÓ A PREESCOLAR POR JURISDICCIÓN. EN PORCENTAJE.						
Asistió a preescolar	Jurisdicción					
	Corrientes	Chaco	Jujuy	Misiones	Tucumán	Total
No	15,3	12,6	9,5	19,2	8,4	12,7
Si	84,7	87,4	90,5	80,8	91,6	87,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de educación general básica. Proyecto DINIECE-UNICEF.

CUADRO Nº 12

HOGARES DE LA MUESTRA SEGÚN SI SU HIJO/A HA REPETIDO ALGÚN GRADO / AÑO SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA MADRE. EN PORCENTAJES.								
¿Ha repetido algún grado / año?	Nivel de instrucción de la madre							
	Nunca asistió	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Universitario o terciario incompleto	Universitario o terciario completo	No sabe
No	52,9	59,2	70,1	76,3	77,4	85,0	72,7	66,7
Si	47,1	40,8	29,9	23,8	22,6	15,0	27,3	33,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta a hogares de alumnos de educación general básica. Proyecto DINIECE-UNICEF, 2003.