



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

La gestión escolar en contextos de pobreza: el caso de una escuela del
conurbano bonaerense

Inés Insua

Legajo: 28222

Mentora: María Emilia Larsen

Buenos Aires, 15 de mayo de 2020

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias al valioso aporte de muchas personas. A ellas les agradezco con sinceridad.

A María Emilia Larsen, por regalarme su dedicación plena, su apoyo constante, su trabajo silencioso. Fue ella quien cultivó en mí la paciencia y que, con su ejemplo, me enseñó que educar es un acto de amor.

A la Universidad, que me brindó la oportunidad de aprender de grandes educadores y educadoras. Alentaron el desarrollo de mis pasiones y generaron en mí el deseo de imitarlos.

A mis amigos y amigas, quienes hicieron del camino de aprender una oportunidad de encuentros profundos y muchísimo goce.

A los directivos de la escuela, quienes me regalaron parte de sus días para compartir conmigo sus historias.



Universidad de
¡GRACIAS!
San Andrés

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
Objetivos	5
CAPÍTULO 1: GESTIÓN ESCOLAR Y TRAYECTORIAS ESCOLARES: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y ESTUDIOS PREVIOS	6
Acerca de la gestión escolar	6
¿Qué es la gestión escolar?	6
Dimensiones de la gestión	9
Acerca de la gestión escolar... en contextos de pobreza	11
Acerca de las trayectorias escolares	14
Metodología	20
CAPÍTULO 2: BARRIO LA CAVA	22
Una aproximación al barrio	22
Acerca de las condiciones materiales	25
Los servicios	25
Las viviendas	27
Los espacios comunes	28
Acerca de las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes	29
A modo de cierre	32
CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS DE LOS DIRECTORES ACERCA DE LAS PROBLEMÁTICAS DEL ENTORNO SOCIAL QUE PUEDEN AFECTAR LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES	33
Problemáticas relacionadas con las condiciones habitacionales	34
Problemáticas relacionadas con la exposición a situaciones de riesgo	35
Problemáticas relacionadas con la carencia de recursos materiales	37
Problemáticas relacionadas con las características familiares	39
A modo de cierre	42
CAPÍTULO 4: ESTRATEGIAS DE ABORDAJE DE LAS PROBLEMÁTICAS PROPIAS DEL CONTEXTO SOCIAL. UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR	44
Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela	45
Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela	47
Estrategias vinculadas con la carencia de recursos materiales	48
Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela	48
Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela	49
Estrategias vinculadas con las características familiares	50

Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela	50
Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela	54
Estrategias vinculadas con las consecuencias que los factores del contexto social tienen en las trayectorias escolares	55
Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela	56
Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela	57
Otros aspectos relevantes	57
A modo de cierre	58
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFÍA	66



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

En Argentina, la vida en condiciones adversas es una realidad de muchos niños, niñas y jóvenes¹. En efecto, el cuarenta y dos por ciento de los menores de dieciocho años se encuentra bajo la línea de pobreza por *ingresos* (UNICEF, 2018). Sin embargo, la pobreza está asociada no solo a la insuficiencia de dinero, sino también a la dificultad de acceder al trabajo, a los servicios básicos, a la educación, a la salud y a la cultura (Redondo, 2013). Desde una perspectiva *no monetaria*, una persona es considerada pobre si está privada de educación, protección social, vivienda adecuada, saneamiento básico, acceso al agua segura y/o un hábitat seguro. Considerando esta definición, es posible afirmar que, en nuestro país, el cuarenta y ocho por ciento de los niños y jóvenes son pobres (UNICEF, 2018). Es decir, casi la mitad.

Ante este complejo panorama - y al reconocer que “en las escuelas, colocar una frontera entre el afuera y el adentro es prácticamente imposible” (Cantero, Celman, Ullua y Zunilda, 2001: 43) - nos preguntamos acerca de la tarea de los educadores que trabajan en contextos de pobreza. Específicamente, hacemos hincapié en quienes están a cargo de la gestión escolar. Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de gestión? La gestión escolar es entendida como “el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos *ex-ante* y *ex-post*” (Blejmar, 2015: 23). Si bien algunos autores señalan que la gestión comprende a diferentes actores, tales como los directores, los docentes, los padres, los vecinos y, en ciertos casos, a algunos alumnos (Cantero et al., 2001), en este trabajo hacemos foco en el rol de los directores.

En concreto, en la presente tesina nos cuestionamos acerca de cómo los directores de una escuela en particular, situada en un contexto de pobreza del conurbano bonaerense, responden ante los factores del entorno social que afectan las trayectorias de su alumnado. Antes de avanzar, cabe destacar que este trabajo se inspira en la tesis de maestría de Sendón (2005), cuyo foco consiste en analizar los procesos de gestión de un conjunto de escuelas - en

¹ Aunque nuestra intención es hacer un uso del lenguaje que no discrimine por género, aún no existe consenso en la lengua castellana sobre cómo hacerlo. Por lo tanto, en la mayor parte del texto se utilizará el genérico tradicional masculino para evitar sobrecargarlo con referencias a términos femeninos y masculinos.

su caso, de la Ciudad de Buenos Aires - que atienden a una población socio-económicamente desfavorecida.



Universidad de
San Andrés

Objetivos

El objetivo general de la investigación es conocer el modo en que los factores del entorno social son abordados por la gestión de una escuela que atiende a una población de estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad ubicada en el barrio La Cava (San Isidro, Buenos Aires). En específico, nos proponemos:

1. identificar, desde las perspectivas de los directores, cuáles son los factores del entorno social que más afectan en las trayectorias del estudiantado y
2. reconocer las estrategias que lleva a cabo la gestión escolar para abordar los factores sociales que, desde su perspectiva, afectan las trayectorias escolares del estudiantado.

En función de los objetivos presentados, el trabajo se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta, en primer lugar, los antecedentes y herramientas teóricas para abordar los conceptos de gestión escolar y de trayectorias escolares, en vínculo con los factores del contexto. En segundo lugar, se describe la metodología utilizada, es decir, una de tipo cualitativa basada en un estudio de caso. En el segundo capítulo, se realiza una descripción del barrio La Cava. Específicamente, se hace foco en los servicios, las viviendas, los espacios comunes, la situación ocupacional, la salud, las condiciones de vida de los adolescentes y los jóvenes. Además, se presentan ciertas percepciones locales.

Tanto el tercer como el cuarto capítulo están basados en las entrevistas realizadas a los directores de la escuela estudiada. En el tercer capítulo, se analiza cuáles son los factores de contexto que más afectan las trayectorias del alumnado de la escuela seleccionada, desde la perspectiva de los directores. En el cuarto capítulo, se exploran las estrategias de abordaje de dichos factores, nuevamente desde la mirada y el rol de quienes conforman la gestión escolar. Por último, en el quinto capítulo se concentran los principales hallazgos de este trabajo y se sugieren nuevas preguntas para investigaciones futuras.

CAPÍTULO 1

GESTIÓN ESCOLAR Y TRAYECTORIAS ESCOLARES: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y ESTUDIOS PREVIOS

En este capítulo se examinan los conceptos de gestión escolar y de trayectorias escolares. Además, se pone en diálogo la bibliografía seleccionada con una serie de datos estadísticos con el propósito de complementar los lineamientos teóricos con información de la realidad educativa de nuestro país. Finalmente, se presenta la metodología utilizada en esta tesina.

Acerca de la gestión escolar

En este primer apartado, se indaga en el concepto de gestión escolar. Específicamente, se aborda el concepto desde diferentes perspectivas y se identifican características distintivas, se exploran las funciones que se le atribuyen a quienes llevan a cabo la gestión escolar y, por último, se presentan ciertas especificidades de la gestión escolar en contextos de pobreza.

¿Qué es la gestión escolar?

El concepto de gestión escolar fue mutando en las últimas décadas. Como explica Romero (2008) a partir de la revisión de los planteos de diferentes especialistas, en la década de los noventa la gestión estaba asociada al control y la administración. Desde este enfoque, “la gestión educativa fue concebida como un conjunto de mecanismos de control que aseguraban y garantizaban que aquello que se fijaba en los niveles centrales se transmitiera en el aula” (Aguerrondo en Romero, 2008: 20). Esta concepción hacía foco en las cuestiones principalmente técnicas, cuyos objetivos primordiales eran la eficiencia y la eficacia, y puede explicarse en el marco de sistemas educativos muy centralizados y jerárquicos, como lo eran en su origen los latinoamericanos (Gvirtz, Brinberg y Abregú, 2009: 136). En palabras de Abregú (2019), es importante alimentarse de otras disciplinas, en este caso de la administración, sin dejar de lado la especificidad de la escuela.

Las críticas a este enfoque buscaron iluminar otros aspectos de la gestión, que se alejaran de las cuestiones técnicas e hicieran hincapié en las cuestiones políticas. Romero (2008) explica que, desde esta perspectiva, la gestión

ya no se trata de garantizar la fidelidad en la transmisión de decisiones, el cumplimiento de la normativa, ni de establecer planes y velar por su cumplimiento, sino de articular los intereses de distintos actores en función de un bien general. La búsqueda de consensos, la participación de los distintos actores, las dinámicas institucionales y el liderazgo son los procesos que se privilegian en esta concepción (p:21).

Así, la autora citada explica que esta forma de concebir a la gestión pone el acento en su esencia de instrumento de gobierno y en su carácter político. En esta misma línea, Gvirtz (2009) agrega que gestionar requiere aceptar que la escuela siempre está atravesada por el conflicto, el cual es una parte inherente de toda organización, y manejar elementos como el poder, la complejidad y la incertidumbre.

El tercer enfoque planteado por Romero (2008) entiende a la gestión como gestación. Desde esta perspectiva, Blejmar (2005; 2015) define a la gestión escolar como el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos *ex-ante* y *ex-post*. A continuación, desglosaremos esta definición, a partir de las explicaciones que brinda el propio autor.

Para empezar, el autor referido sostiene que la gestión es un *proceso de intervenciones*. Con esto quiere decir que no se trata de un evento aislado sino que es un proceso que incluye múltiples variables que se despliegan en el tiempo. En segundo lugar, hace referencia a la *autoridad de gobierno* porque la gestión es un proceso organizacional que requiere de legalidad, dada por el cargo oficial, y de legitimidad, adjudicada al director por otros actores que avalan el cargo. En tercer lugar, plantea que el objetivo de la gestión es *que las cosas sucedan de determinada manera*. En sus palabras, esto implica: “que las ideas se transformen en actos. Que la planificación mute en acciones eficaces. Esto es, que cumplan su cometido. Que la gestión se confronte con lo real y con los resultados que alcanza” (Blejmar, 2005: 25). Por último, el autor menciona a los *propósitos ex-ante* y *ex-post*. Ellos incluyen a los propósitos explícitos de toda acción, expresados como visión, metas y objetivos, como también a los propósitos que “descubrimos después de que operamos y no antes de la planificación” (p. 27).

Asimismo, Blejmar (2015) advierte que la gestión se ve influenciada por la cultura, el sistema educativo público y las competencias del director/a y de su equipo de trabajo. En primer lugar, el paraguas histórico cultural en el que se despliega la gestión hace referencia a los valores, los paradigmas y los discursos históricos que tienen incidencia en las ideas, elecciones y acciones de los educadores. En segundo lugar, el sistema educativo público impacta en las dinámicas organizacionales a partir de sus leyes, normas y regulaciones que condicionan las acciones sobre el campo real. En tercer lugar, las capacidades de quienes conducen la organización hacen la diferencia en los resultados alcanzados. Si bien las dos primeras inciden en la calidad de la gestión de la escuela, no la determinan pues los sujetos conservan, aunque sea en parte, su capacidad de agencia.

Según el autor referido, la gestión escolar está, en última instancia, en manos del director y de su equipo. En sus palabras, “si el campo es la totalidad de la escuela, la responsabilidad es del director, con su equipo directivo y docente, los colectivos de padres y la comunidad; si el campo es un área, la responsabilidad es del coordinador y su equipo docente; y si el campo es el aula, la responsabilidad es de los docentes” (Blejmar, 2005: 25).

Sin embargo, Cantero et al. (2001) argumentan que la gestión incluye a todas las personas que llevan a cabo acciones con propósito de gobierno dentro de la escuela. En este sentido, además de los directores, este concepto incluye a los maestros de grado, a los profesores, al personal administrativo y de maestranza, a los padres, a los alumnos y a los vecinos. También se considera como parte de la gestión a todas aquellas interacciones micropolíticas que buscan cambiar el orden establecido. Esta mirada permite dar cabida a las posibles minorías presentes que hacen el intento de hacerse oír y democratizar las instituciones.

Aunque reconocemos que un enfoque más amplio podría ser muy valioso para la comprensión integral de la gestión escolar, en este trabajo optamos por concentrarnos únicamente en los directores de la institución analizada, puesto que tienen formalmente a su cargo el gobierno de la escuela.

Por último, más allá de los tres enfoques planteados, si pensamos en la definición de lo que significa la gestión escolar es posible reconocer ciertas características distintivas. Podestá (2005) profundiza en este desafío haciendo una revisión de las definiciones

planteadas por diversos especialistas y destaca que: (a) se trata de una tarea que está vinculada con el diseño de situaciones y pautas de trabajo que favorezcan la acción colectiva; (b) refiere al gobierno y a la toma de decisiones a nivel micro, y (c) “tiene como finalidad centralizar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad” (Aguerrondo en Podestá, 2007: 14).

Dimensiones de la gestión

Según Gvirtz, Zacarías y Abregú (2012), la gestión escolar implica trabajar sobre tres dimensiones en el quehacer cotidiano: la dimensión pedagógico-didáctica, la dimensión sociocomunitaria y la dimensión técnico-administrativa. La dimensión pedagógico-didáctica “es la razón de ser del director” (Gvirtz et al., 2012: 133) puesto que implica qué y cómo enseñar en la escuela. Implica ser el líder del proceso curricular y tener como meta las prácticas educativas dentro de la institución escolar. La dimensión sociocomunitaria, por su parte, hace referencia a la construcción de lazos tanto dentro como fuera de la escuela. Por un lado, el director debe “generar estrategias para el gobierno de la institución, construir escenarios adecuados, y buscar la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión” (Gvirtz et al., 2012: 133). Por otro lado, debe conocer el marco social y las instituciones en torno a la escuela, para comprender la realidad en la que trabaja y poder crear redes con los actores externos. La última dimensión, la técnico-administrativa, implica las tareas relacionadas con el orden de las cuestiones legales de la escuela. Las autoras sostienen que esta es la que suele ocupar más esfuerzo y atención por parte del director porque reúne temas vinculados con la infraestructura, la seguridad y los requerimientos formales de las instancias superiores.

Debido al foco de la presente tesina, haremos hincapié en la dimensión sociocomunitaria. Según Gvirtz et al. (2012), dicha dimensión puede implicar diferentes tareas: la gestión de proyectos, la articulación con la comunidad y la relación con las familias. A continuación, profundizaremos en las características que le atribuyen a cada una de ellas. En primer lugar, los proyectos a gestionar pueden surgir de la iniciativa interna o externa a la escuela. Como el director debe ser capaz de hacer frente a las tareas de su gestión cotidiana, sumado a las que los respectivos proyectos impliquen, el involucramiento con una gran cantidad de proyectos no siempre acaba por ser productivo. Para ello, las autoras

recomiendan tener en cuenta que el enfoque de los proyectos sean complementarios; que se prioricen los que están alineados con la misión de la escuela; que se organicen los horarios de los docentes encargados de llevarlos a cabo; que haya responsable asignados por cada uno de ellos y que los resultados sean documentados.

En segundo lugar, las autoras insisten en la importancia de la articulación con la comunidad. Como la escuela está inserta en un contexto determinado, muchas de sus actividades tienen una estrecha relación con lo que realizan otros actores de la comunidad. Por lo tanto, el director necesita trabajar con los padres, con las escuelas cercanas, con las instituciones de educación especial, con los centros de apoyo escolar, entre otros.

En tercer lugar, las autoras resaltan la relevancia del fortalecimiento de los vínculos con las familias. Para ello, se recomienda mantenerlas informadas de lo que les sucede a los estudiantes y citar a los padres o a los tutores en caso de ser necesario, especialmente a quienes están a cargo de niños con dificultades de distinta índole. Como las escuelas suelen convocar a los padres por motivos negativos, se recomienda hacerlo también por buenas razones, para que el vínculo se consolide a partir de cuestiones también positivas.

Por su parte, Cantero et al. (2001) argumentan que el rol de director/a alude a la búsqueda implícita o explícita de alcanzar objetivos institucionales relacionados con lo pedagógico. No obstante, también señalan que la gestión no solo implica contemplar la toma de decisiones. En línea con lo planteado por Blejmar (2005; 2015), Cantero et al (2001) sostienen que la gestión abarca momentos anteriores y posteriores a la decisión, lo que incluye la indagación de situaciones problemáticas, la generación de visiones propositivas y normativas al respecto, la creación y recreación de proyectos y compromisos de acción, el engendramiento de estrategias de construcción de viabilidad, acciones de ejecución concretas y evaluaciones constantes.

Ahora bien, los autores también sostienen que la gestión es una práctica situada que se encuentra atravesada por los factores del contexto en el que está inmersa y que, por lo tanto, los objetivos de la gestión pueden verse modificados a partir de las exigencias del medio. Entonces, cabe preguntarse ¿cuáles son las especificidades de la gestión en contextos de pobreza?

Acerca de la gestión escolar... en contextos de pobreza

En la investigación desarrollada por Cantero et al., con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (2001), se estudia una serie de escuelas que, a pesar de estar situadas en contextos de pobreza y de tener que enfrentar condiciones adversas, se resisten a la cultura de la resignación. En otras palabras, el proyecto estudia escuelas que desarrollaron soluciones creativas desde sus propias necesidades, trabajando con niños que viven en contextos de vulnerabilidad social, y que obtuvieron logros vinculados con: “la autoestima, la valoración de la propia identidad cultural, la capacidad crítica y la convivencia escolar en un clima de muy escasa agresividad, además de los que se refieren a su retención y promoción, por la apropiación en plazos normales de los saberes que el currículum oficial definiría como básicos” (Cantero et. al, 2001: 17). Si bien su foco de análisis difiere del de la presente investigación, los autores realizan un estudio exhaustivo en el que caracterizan a la gestión escolar en contextos de pobreza. A continuación, presentamos una serie de cuestiones que destacan respecto de lo que implica esta tarea.

Cantero et al (2001) sostienen que la gestión escolar en contextos de pobreza implica enfrentar condiciones adversas. Según los autores, dichas condiciones se generan a partir de la ausencia o insuficiencia de ciertos componentes clave para las funciones educativas, que a su vez pueden explicarse a partir de cuestiones estructurales de la sociedad en su conjunto, como los problemas de desempleo en las familias. Además, las condiciones adversas suelen mantenerse estables en el tiempo y pueden ser reconocidas como tales por los propios sujetos que las padecen como por especialistas.

Los grados de adversidad que enfrentan las instituciones pueden variar entre alto, medio y bajo en función de datos referidos a características socio-culturales, al nivel de pobreza y a problemas pedagógicos. Entre estos datos, cabe considerar: la zona de ubicación de la escuela, el sector social al que pertenece la mayoría de los alumnos, la existencia de comedor en la escuela y el porcentaje de alumnos que se alimenta diariamente en él, el porcentaje de alumnos a los que se provee de vestimenta, calzado y útiles escolares y el porcentaje de alumnos que, a criterio de la escuela, presenta dificultades evidentes de aprendizaje.

En definitiva, Cantero et al. (2001) definen a las condiciones adversas como “aquellas que se caracterizan por ser al revés de lo necesario, de lo esperable y que, por esto, generan algún tipo de infortunio o desgracia a quienes incluyen o son afectados por ellas” (p. 52). Según los autores, estas condiciones pueden generar en los educadores impotencia y sufrimiento, sumado al “comprensible deseo de irse, de cambiar de escuela, de buscar otros lugares donde su trabajo se vea más frecuente y fácilmente relacionado con los tradicionales logros escolares” (p. 37).

En esta línea, los autores referidos explican que la gestión escolar en contextos de pobreza se caracteriza por un tipo de interacciones generalmente atravesadas por una serie de problemas. Entre ellos, se reconoce el malestar psíquico y físico de los docentes provocado por la misma adversidad, por las barreras comunicativas impuestas por las disparidades culturales entre maestros y alumnos, por la carencia de recursos y de estímulos para el aprendizaje, por el clima escolar de violencia, por la disparidad de las edades del estudiantado, provocada por el ingreso tardío y la repitencia, y por el constante riesgo de difuminación de lo pedagógico en una serie de funciones, generalmente asistenciales. En efecto, los autores plantean que, además de objetivos pedagógicos, la gestión en contextos de pobreza puede incluir objetivos socio-culturales, asistenciales y económico-productivos, entre otros. En sus palabras, esto puede llevar a la atrofia de la especificidad educativa de la escuela.

En esta misma línea, Carriego (2010) agrega que ,

quienes gestionan las escuelas deben tomar decisiones en función de estas determinaciones y condicionamientos. Se encuentran insertos en un sinnúmero de tensiones micropolíticas y macropolíticas, interpelados entre la autonomía y las regulaciones, desafiados por los derechos de los docentes como trabajadores y los derechos de los alumnos a aprender, exigidos por la sociedad y limitados por los recursos. (Carriego, 2010: 18)

Podríamos afirmar que la autora reconoce dos de las tres principales influencias sobre la gestión escolar a las que hace referencia Blejmar (2015), la cultura y el sistema educativo público, en el marco de los contextos de pobreza.

En diálogo con Cantero et al. (2001) y con Carriego (2010), Braslavsky (2004) sostiene que este panorama puede causar nuevos problemas. Entre ellos, el cuestionamiento de la institución, la falta de organización del modo de trabajo diario, la ausencia de sentido en la tarea y sensaciones de ansiedad, angustia, enojo o indiferencia. En esta misma línea,

Sendón (2005) plantea que la gestión que no logra contener y lidiar con los desafíos proporcionados por el contexto en el que se sitúa la institución, se define como una gestión escolar desbordada.

Relacionado con estos argumentos, Zubar Simón (2019) sostiene, en su tesis de maestría, que el tiempo invertido en tareas pedagógicas por parte de los directores se ve afectado negativamente cuanto menor es el nivel socioeconómico y mayor es la peligrosidad del barrio en el que se encuentra la institución. La autora hace hincapié en que el contexto en el que está inserta una escuela es uno de los factores que más influye en la asignación de tiempo a las diferentes tareas que llevan a cabo los directores.

A partir de los argumentos extraídos de la bibliografía analizada, se reconoce un consenso acerca de que la gestión escolar en contextos de pobreza puede implicar grandes desafíos debido a la necesidad de lidiar con condiciones adversas. Sin embargo, no queremos dejar de incluir una última cuestión que se plantea en la ya analizada investigación de Cantero et al. (2001). Según los autores, “no existe algo absolutamente externo a los sujetos que pueda calificarse como <adverso>; su carácter depende, al menos en parte, de las interpretaciones que de él hagan las personas involucradas” (Cantero et al, 2001: 52). En breves palabras, los autores sostienen que las condiciones adversas no son completamente absolutas u objetivas sino que varían en función de lo que los sujetos pueden percibir de ellas.

Como se explica en la investigación citada, para algunas personas la adversidad puede: (a) estar naturalizada o entendida como algo inmodificable; (b) ser padecida o despertar quejas a partir de vislumbrar que se podría estar mejor; o (c) ser cuestionada a partir de asumir la realidad críticamente, reconociendo que se trata de una construcción social, y tomar perspectiva de un futuro deseable y posible. Esta observación resulta significativa en lo que respecta a preservar la capacidad de agencia de la gestión escolar en contextos de pobreza. A pesar de que se encuentran en situaciones especialmente desafiantes debido a los obstáculos materiales, pedagógicos y sociales que deben sortear, los directores conservan - aunque sea en parte - la posibilidad de influir en dichas condiciones adversas a partir de su forma de concebirlas. Al cuestionarlas y no darlas por hecho, pueden tomar una posición activa frente a ellas y actuar en pos de mejorarlas.

A la luz de lo planteado, en este trabajo definimos a la gestión escolar como lo hace Blejmar (2005). Es decir, como “el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera” (p.23). Asimismo, entendemos que la gestión escolar en contextos de pobreza tiene sus especificidades. Especialmente, implica trabajar en condiciones adversas, generadas a partir de la ausencia o insuficiencia de ciertos componentes clave para las funciones educativas y que generan infortunios a quienes las padecen (Cantero et al., 2001). En este contexto, en la presente tesina se utilizarán los términos gestión escolar, dirección, directivos y directores como sinónimos, entendiendo que el foco de la definición está puesto en quienes ejercen el cargo de dirección y vicedirección en la escuela.

A continuación, se hará foco en un conjunto de estudios seleccionados acerca de las trayectorias escolares, y de datos estadísticos que permiten conocer, por lo menos en parte, la realidad educativa de muchos alumnos y alumnas argentinos.

Acerca de las trayectorias escolares

Como plantea Terigi (2007), las trayectorias escolares hacen referencia al paso de un individuo a lo largo del sistema educativo. La estructura de dichas trayectorias está marcada por la organización del sistema en niveles, que otorgan lógicas propias a las distintas prestaciones educativas; por la gradualidad del currículum, que organiza el aprendizaje de los saberes en una secuenciación temporal y en una progresión de etapas; y, finalmente, por la anualización de los grados, que delimita el tiempo para cumplir con los grados.

Para continuar con los postulados de la autora previamente citada, las trayectorias escolares pueden distinguirse en teóricas y reales. Las trayectorias teóricas son aquellas transiciones por el sistema que respetan la progresión prevista por este en función de los tiempos establecidos como estándar. A partir de estos rasgos, las trayectorias teóricas están caracterizadas por el ingreso a una determinada edad y son homogéneas y lineales. Es decir, se avanza un grado por año y respetando el orden de los niveles. Por su parte, las trayectorias reales se definen en contraposición a las trayectorias teóricas. A partir de la argumentación de Terigi (2007), podríamos sostener que las trayectorias reales hacen referencia a las transiciones por el sistema educativo que no respetan los cánones establecidos. Por ejemplo,

una “trayectoria real” podría ser la de un estudiante que ingrese a los ocho años de edad en el sistema educativo, repita dos años y acabe por abandonar la escuela en la mitad de la secundaria.

Si bien el paso de ciertos alumnos por el sistema cumple con las pautas establecidas por las trayectorias teóricas, una gran proporción de los estudiantes lo transita de formas heterogéneas. De esta manera, se lleva a cabo un proceso de selección que va excluyendo a un gran número de niños, niñas y jóvenes del sistema: no todos los matriculados en un ciclo lo concluyen, ni todos los que egresan se inscriben en el ciclo siguiente (Terigi, 2007).

Una serie de indicadores provistos por el propio sistema permite visualizar la existencia de las trayectorias reales: la tasa de sobreedad, la tasa de promoción efectiva, la tasa de repitencia y la tasa de abandono interanual. A continuación, indagaremos en cada una de ellas.

En primer lugar, la tasa de sobreedad se define como el porcentaje de alumnos con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados (INDEC, s/f). Según los últimos datos disponibles provistos por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2017) acerca del conurbano bonaerense, en el 2017 la tasa de sobreedad correspondió al 7,43% en el total del nivel primario y al 31,32% en el total del nivel secundario.

En segundo lugar, la tasa de promoción efectiva, refiere al porcentaje de alumnos matriculados en un grado o año de un nivel de enseñanza, que se matriculan como alumnos nuevos en el grado o año inmediato superior en el año lectivo siguiente (INDEC, s/f). En el 2016, en el conurbano bonaerense la tasa de promoción efectiva en el total de primaria fue del 95,94%, mientras que descendió al 78,73% en el total de secundaria.

En tercer lugar, la tasa de repitencia nos permite conocer el porcentaje de alumnos matriculados en un grado o año de un nivel de enseñanza, que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo grado o año, en el año lectivo siguiente (INDEC, s/f). En base a los datos analizados, se conoce que la repitencia del total de primaria del conurbano bonaerense en 2016 fue del 3,54%, cifra que escaló al 11,22% en el total de secundaria.

Por último, la tasa de abandono interanual es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio determinado, de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular en el año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscrito (Sistema Nacional de Indicadores Educativos, 2005). Para el período 2016-2017, esta tasa

correspondió al 0,52% del total de primaria y al 10,05% del total de secundaria en el conurbano bonaerense.

A partir de los datos observados, es posible corroborar que la experiencia de no cumplir con los cánones establecidos por las trayectorias teóricas es parte de la realidad de una gran cantidad de alumnos. Además, en todos los casos se registra que en el nivel secundario la situación se torna más desafiante que en el nivel primario. Esto podría indicar que la continuación de las trayectorias escolares teóricas se torna progresivamente más difícil para los estudiantes a lo largo de su paso por el sistema educativo.

Los alumnos y las alumnas con sobreedad, que repiten o que abandonan temporal o permanentemente la escuela son considerados parte de la población en “riesgo educativo” (Briscioli, 2017). ¿Cuáles son los motivos que pueden llevar a un importante conjunto de estudiantes a esta situación? Entre otros, se reconoce que ciertas problemáticas propias de los contextos de pobreza pueden afectar las trayectorias escolares. A partir de los argumentos de la revisión de la bibliografía sobre el tema (Cantero et al., 2001; Gómez Caride, 2017; Kessler, 2002; Kruijt, 2008, Narodowski, 1999; Sabatini, 1981, entre otros), las agruparemos en torno a (1) las condiciones habitacionales, (2) la exposición a situaciones de riesgo, (3) la carencia de recursos materiales y (4) las características de las familias.

En primer lugar, las condiciones habitacionales propias de los contextos de pobreza muchas veces consisten en viviendas de materiales precarios y con espacios reducidos, hacinamiento, equipamiento y servicios de redes insuficientes o inexistentes (Sabatini, 1981), falta de acceso a la higiene (Cantero et al., 2001), humedad, dificultades para combatir temperaturas cálidas y frías, y contaminación del ambiente. Esto puede implicar mayores probabilidades de contraer enfermedades, así como la carencia de espacios de trabajo, intimidad y descanso en el propio hogar.

En segundo lugar, los individuos en situación de pobreza suelen ser quienes se ven más expuestos a situaciones riesgosas, vinculadas con experiencias de ilegalidad y de violencia (Kessler, 2002 en Dussel, 2004). Según Kruijt (2008), la pobreza, la exclusión social y el incremento de la violencia se retroalimentan cuando las autoridades del orden y de la ley están presentes de forma meramente simbólica, se retiran o están presentes pero de forma represiva. Según el autor previamente citado, a fines de los noventa la desigualdad urbana empezó a identificarse con la falta de seguridad y ausencia de las autoridades del orden en las zonas más degradadas del territorio urbano, donde la pobreza acaba por coincidir

con la violencia. En definitiva, Kruijt (2008) sostiene que el surgimiento de los actores armados está relacionado con los vacíos de gobierno, formados a partir de una ausencia prolongada de las autoridades y representantes de la ley y el orden en áreas específicas.

Con respecto al acceso a sustancias ilícitas, los datos demuestran altos niveles de consumo entre los jóvenes argentinos que viven en contextos de pobreza. En un estudio diagnóstico realizado en villas y asentamientos del conurbano bonaerense (UCA, 2015 en Gómez Caride, 2017) el 22% de los jóvenes declaró haber consumido en el último mes alguna sustancia adictiva y casi la mitad de ellos sostuvo haber consumido alguna vez en su vida. Entre quienes consumieron, uno de cada tres lo hizo con frecuencia diaria o semanal. La sustancia más consumida es la marihuana, la sigue la cocaína y, en el tercer lugar, se encuentra la pasta base/paco. Los niveles se incrementan en la medida en que los jóvenes sufren condiciones de vida más precarias, relacionadas con menores niveles educativos, niveles de ingreso más bajo, etc.

Respecto a la tercera problemática, Cantero et al. (2011) explican que la precaria situación laboral asociada a la pobreza tiene como consecuencias la imposibilidad de acceder a ciertos bienes materiales. Sumado a la ya descrita situación habitacional, esto puede generar problemas de acceso a una nutrición de calidad, a la compra de vestimenta, al sistema de transporte, a la compra de materiales destinados a la educación, al acceso a medicamentos, entre otros. Cabe destacar que estas problemáticas muchas veces son paliadas a partir del acceso a la protección social. Según datos del 2016, la Asignación Universal por Hijo alcanzó a un millón de adolescentes entre doce y diecisiete años (UNICEF, 2017). Sin embargo, desde los trece años la cobertura comienza a disminuir, situación que se acentúa en los jóvenes de dieciséis y diecisiete años. Por lo tanto, si bien muchas familias reciben apoyo económico del Estado, este puede no ser suficiente.

En cuarto lugar, se plantea que las características de las familias afectan las trayectorias escolares. Marchesi y Martín (1998) sostienen que los adultos a cargo tienen impactos en la escolarización de los niños, adolescentes y jóvenes a partir de la enseñanza de la organización de los horarios y los hábitos de trabajo, de su ayuda para la realización de la tarea escolar, de la estimulación intelectual, y de sus propias aspiraciones académicas y de las expectativas que vuelquen sobre ellos.

Sin embargo, en contextos de pobreza, la posibilidad de los adultos a cargo de brindar ayuda a los niños, adolescentes y jóvenes en lo relativo a su educación puede verse

dificultada. En efecto, el 71% de los jóvenes que viven en villas y asentamientos del conurbano bonaerense vive en hogares donde el jefe o la jefa de familia no completó el secundario (UCA, 2015, en Gómez Caride, 2017), lo que puede significar un limitante para dar apoyo en las tareas escolares. En esta línea, Carriego (2010) destaca que “el nivel cultural de las familias de NSE (nivel socio económico) bajo ejerce una importante restricción para reclamar por falencias en la enseñanza o para ayudar a sus hijos con el aprendizaje escolar” (p. 213). En síntesis, los adultos a cargo pueden verse dificultados para colaborar con los procesos de aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes, así como para ejercer presión y contribuir con las mejoras de las escuelas a las que asisten.

En esta línea, Galarza (2016) retoma los postulados de Bourdieu para sostener que el capital cultural de los adultos influye en la posibilidad que tienen sus menores a cargo de adquirir los conocimientos enseñados en la escuela. La autora plantea que el éxito escolar “depende del grado en que los estudiantes dominan el código cultural necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela” (p. 948). De esta manera, señala que los alumnos que reciben en su socialización familiar una cultura correspondiente a la que la escuela transmite tienen altas probabilidades de aprobar los exámenes y ser promovidos en los sucesivos niveles de escolarización. En cambio,

los estudiantes oriundos de las clases menos favorecidas sólo podrán avanzar satisfactoriamente en su escolarización en la medida en que dejen atrás sus culturas de origen y adquieran, a costa de un alto trabajo de aculturación (que pocos pueden lograr), los hábitos y los contenidos propios de la cultura dominante. (Galarza, 2016: 948)

En breves palabras, la autora referida argumenta que para los alumnos que crecen en contextos de pobreza es más desafiante ser exitosos en la escuela que para los alumnos que crecen en otros contextos, debido a que no reciben, por medio de sus familias, la cultura dominante necesaria y exigida en la institución escolar.

Por otra parte, los niños y jóvenes que crecen en contextos de pobreza pueden verse desafiados en su tránsito por la escuela por otros motivos. Para empezar, Narowdoski (1999) sostiene que pueden verse movidos a desempeñar roles tradicionalmente ocupados por adultos. En efecto, pueden convertirse en el sostén económico de sus familias, algunas veces a partir de la inserción en la economía ilegal (robo, prostitución, venta de sustancias prohibidas). También pueden encontrarse ante la necesidad de cuidar a sus hermanos menores o bien a sus propios hijos, pues el embarazo adolescente es una situación muy frecuentada por jóvenes en situación de pobreza (Pantelides y Binstock, 2007).

En línea con lo anterior, Braslavsky (2004) sostiene que en la situación de pobreza puede darse un déficit de socialización, definido como “la pérdida de capacidad de la familia para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social” (p.38). En otras palabras, se registra una imposibilidad de responsabilizarse por el proceso de socialización primaria. La fragilidad emotiva que puede surgir en consecuencia puede llevar a muchos niños y jóvenes a manifestar sus sentimientos por medio de violencia y de consumos problemáticos de drogas o alcohol, ante la ausencia de palabras vehiculadoras de emociones (Tenti, 2001).

En definitiva, ciertas situaciones propias de los contextos de pobreza pueden impactar en las trayectorias escolares de niños y jóvenes. Dichas situaciones pueden significar un impedimento para el desarrollo de la escolaridad que, además de tiempo y esfuerzo, requiere de materiales y espacio de estudio, hábitos de trabajo, acceso a determinada vestimenta, entre otros factores.

Los datos relacionados con el nivel de desempeño en función del nivel socioeconómico de la provincia de Buenos Aires, la cual contiene al conurbano, provistos por las pruebas Aprender 2018, parecen demostrar el impacto del contexto en los resultados de aprendizaje. Si se analiza el nivel de desempeño satisfactorio/avanzado en Lengua, se registra que es alcanzado por un 56,6% de los estudiantes de hogares de nivel socioeconómico bajo, por un 76,4% de los alumnos y las alumnas de hogares pertenecientes al nivel medio y por un 90,6% de alumnos de nivel alto. En cambio, si se tiene en cuenta el porcentaje de alumnos que están por debajo del nivel básico, puede notarse que corresponde a un 14,4% de los que viven en hogares de nivel socioeconómico bajo, a un 6,5% de quienes pertenecen a hogares de un nivel medio y tan solo a un 2,4% de aquellos que conforman el nivel socioeconómico alto. Al considerar los resultados en Matemática, las brechas se acentúan. Mientras un 33,8% de los alumnos y las alumnas que viven en hogares de nivel socioeconómico bajo están por debajo del nivel básico, esta cifra se reduce al 19,7% de quienes viven en hogares de nivel socioeconómico medio y al 8,5% en el caso de quienes viven en hogares de nivel alto. Si comparamos los dos extremos, podemos notar una diferencia de 25,3 puntos porcentuales. En síntesis, se encuentra una correlación entre el nivel socioeconómico y los resultados en el aprendizaje, lo cual también tiene efectos en el modo en el que los y las estudiantes transitan la escolaridad.

A partir de un conjunto de datos estadísticos, es posible reconocer que son muchos los alumnos que conforman la población en “riesgo educativo”, en términos de Briscioli (2017). Entre otros motivos, ciertas problemáticas propias de los contextos de pobreza pueden dificultar las trayectorias escolares. Específicamente, las condiciones habitacionales, la exposición a situaciones de riesgo, la carencia de recursos materiales y las características de las familias.

En el marco de los objetivos que orientan la investigación, buscaremos indagar cuáles son los factores del entorno social del barrio La Cava - englobados en las cuatro categorías descritas previamente - que los directores de la escuela analizada pueden reconocer como problemáticos y a partir de qué estrategias los abordan en su gestión.

Metodología

La investigación está realizada mediante una metodología de tipo cualitativa. Se trata de un estudio de caso de una escuela del conurbano bonaerense ubicada en un contexto de pobreza, el barrio La Cava.

En base a los desarrollos de Stake (1998) y Sendón (2005), este tipo de estudios abarca la complejidad única de un caso particular. De acuerdo con Stake (1998), llevamos a cabo un *estudio intrínseco de casos* ya que buscamos aprender sobre un caso en particular, la escuela seleccionada, más allá de que nos permita o no aprender sobre otras escuelas similares. Esto difiere de un *estudio instrumental de casos*, cuyo objetivo es comprender un fenómeno o problema general por medio del estudio de un caso particular. Aunque este último es un método muy interesante, reconocemos que a partir del presente trabajo no es posible establecer generalizaciones profundas y rigurosas.

El abordaje metodológico elegido es el trabajo de campo, lo que implica que la información recolectada es de “primera mano”. En función de los objetivos, en el presente estudio se utiliza la entrevista como estrategia de recolección de datos. Como explica Stake (1998), la entrevista es un canal para acceder a las múltiples visiones acerca de un mismo caso. En efecto, en esta tesina las entrevistas permiten acceder - aunque de forma parcial - a las diferentes concepciones de los directores acerca de las problemáticas del contexto social que afectan las trayectorias del alumnado y a sus concepciones acerca de cómo abordarlas.

Puntualmente, se realizaron cinco entrevistas a personas que ocupan u ocuparon cargos de gestión en la escuela.

La selección de la escuela está realizada a partir de entrevistas con informantes clave. Además, está elegida porque resulta una escuela icónica en el barrio, reconocida por su trabajo comprometido con los alumnos y las alumnas. Se trata de una escuela pública, de gestión privada, con 100% de subvención estatal para el personal de planta funcional. A partir de su página web, es posible conocer que la escuela bajo análisis pertenece al Obispado de San Isidro. Fue fundada en 1962 con “la misión de garantizar una educación de calidad humana y pedagógica para los niños y jóvenes del barrio”. En sus orígenes, las aulas eran de chapa y madera pero, con el paso del tiempo, fue creciendo en su estructura y en la cantidad de alumnos que recibe. Actualmente, cubre los niveles inicial, primario y secundario y su población escolar es de, aproximadamente, mil cien estudiantes, de los cuales la mayoría vive en La Cava.



CAPÍTULO 2

BARRIO LA CAVA

En las siguientes páginas se describirá el contexto en el que está inserta la escuela bajo análisis: el barrio La Cava. Se indagará en sus características con el objetivo de comprender cuáles son las condiciones de vida de sus habitantes y, por lo tanto, de la mayor parte de los alumnos y alumnas que asisten a la institución. Específicamente, se presentará de forma breve la historia de la conformación del barrio y los rasgos del partido en el que está inserto. Luego, se hará hincapié en sus condiciones materiales - los servicios, las viviendas y los espacios comunes - y en las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes.

Con este horizonte, parece importante hacer dos aclaraciones preliminares. En primer lugar, cabe destacar que los rasgos a examinar son generales y, por lo tanto, no reflejan a la totalidad de la población, la cual experimenta circunstancias heterogéneas. En segundo lugar, se reconoce que en este apartado se presentarán las circunstancias más desafiantes y complejas del barrio. En este sentido, la finalidad de este capítulo es revelar aquellas cualidades propias del barrio La Cava que pueden afectar las trayectorias escolares de sus niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, esto no se presenta desde una perspectiva determinista y en el barrio se observan familias que hacen sus mayores esfuerzos por cuidarse unos a otros y por conseguir su sustento todos los días, que se acompañan y comparten vivencias; organizaciones barriales que se empeñan en ofrecer oportunidades de potenciamiento y expansión; profesionales que dedican su tiempo y su energía para favorecer el bienestar de la comunidad, entre muchas otras.

Una aproximación al barrio

La Cava forma parte del partido de San Isidro, ubicado en la zona norte del Gran Buenos Aires (en adelante, GBA). A partir de un estudio sobre la calidad de vida y la desigualdad en los partidos del GBA, basado en los datos del censo de 2010 (Manzano, 2015), es posible observar que el municipio de San Isidro se encuentra en una situación privilegiada en lo que respecta a ciertas condiciones de vida, en comparación con el resto de

los partidos. Esto queda demostrado por medio del Índice de Calidad de Vida, compuesto por las siguientes dimensiones: el Índice de Servicios Disponibles, el Índice de Calidad de la Vivienda, el Índice de Calidad del Entorno Ambiental, el Índice de Nivel Educativo y el Índice de Economía de los Hogares. A continuación, se presentan los valores² promedio de GBA y de San Isidro.

Índice	Promedio de GBA	San Isidro
Servicios Disponibles	0.62	0.89
Calidad de Vivienda	0.75	0.87
Calidad del Entorno Ambiental	0.81	0.94
Nivel Educativo	0.30	0.59
Economía de los Hogares	0.68	0.88

Fuente: elaboración propia

Tal como se presenta en la tabla, en los cinco indicadores San Isidro posee valores más altos que el promedio de GBA. Con todo, se trata de un municipio donde la opulencia y las carencias extremas conviven pues, en su interior, pueden encontrarse numerosos barrios populares.

El Estado categoriza como Barrio Popular “ (...) a los barrios vulnerables en los que viven al menos 8 familias agrupadas o contiguas, donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo ni acceso regular a dos, o más, de los servicios básicos (red de agua corriente, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal)” (Registro Nacional de Barrios Populares, s/f). Ahora bien, existen diferentes tipos de barrios populares en función de sus características: villas, asentamientos y Núcleos Habitacionales Transitorios. En este caso, nos enfocaremos en las villas, definidas como

asentamiento poblacional no planificado, de trazado irregular, surgido de la ocupación ilegal de terrenos fiscales, cuyas viviendas originalmente de materiales de desecho son mejoradas a lo largo del tiempo por sus habitantes y van incorporando servicios públicos y equipamiento comunitario por la acción del Estado, y/o de instituciones de la sociedad civil. (Ministerio de Hacienda, 2015)

² Cabe aclarar que el valor de los índices será lo más cercano a 1 cuanto más próximo esté del valor máximo y estará más cerca de 0 cuanto más se acerque al valor mínimo.

Según los últimos datos publicados por la Municipalidad de San Isidro³ (2018), de acuerdo a un relevamiento realizado en 2014, hay diecisiete villas relevadas dentro del partido. Tres de ellas (Cava, Cava Chica y 20 de junio) corresponden al que comúnmente se denomina barrio La Cava. En este trabajo se las considerará como una sola unidad.

Aunque el desarrollo de villas en nuestro país comenzó en la década del treinta, este proceso se intensificó en la del cuarenta a partir de las migraciones internas de áreas rurales a urbanas, provocadas por la industrialización sustitutiva de importaciones (Carlevarino, 2007). Ahora bien, la cantidad de personas que migraron superó a la cantidad de empleo ofrecido, lo que generó una gran proporción de marginados del proceso productivo o de inserción inestable. Así, se expandió el área metropolitana y, ante la insuficiente infraestructura urbana, se solidificaron formas de hábitat ilegales.

Con respecto a los orígenes del barrio bajo análisis, se conoce que tanto Cava como Cava Chica fueron originadas en la década de 1940, mientras 20 de junio durante la década de 1970 (Villas y Asentamientos Precarios de San Isidro, 2018). Esto convierte al barrio La Cava en el más antiguo de San Isidro.

La conformación del barrio comenzó en 1946 cuando la empresa estatal de aguas Obras Sanitarias pidió permiso al gobierno para utilizar el terreno del actual barrio para el filtrado de agua y para la fabricación de ladrillos. Fue así como se creó una excavación o "cava", de la cual proviene el nombre del lugar. La excavación llegó hasta una napa muy superficial que significó el abandono del proyecto. El pozo fue parcialmente rellenado y empezó a ser ocupado por viviendas precarias (Krausse y Hilding Ohlsson, 2010). Muchos de sus primeros habitantes fueron los empleados de las mencionadas obras.

La Cava está situada junto a Las Lomas, uno de los barrios de mayor poder adquisitivo del país. Tal es su proximidad que ciertas casas del segundo son linderas con pasillos o viviendas del primero. Esto refleja una profunda segregación territorial, es decir, una desigual distribución de grupos de población en el territorio. A su vez, funciona como un mecanismo de reproducción de las desigualdades. Por un lado, implica crecientes diferencias cualitativas en la infraestructura de servicios, educación, salud, transporte, seguridad pública y espacios de recreación. El aislamiento social de los pobres urbanos aumenta y se reducen

³ En este trabajo tomaremos datos relevados y publicados por la Municipalidad de San Isidro (2018) debido a que son los últimos datos oficiales disponibles.

las posibilidades de que puedan insertarse en forma estable en el mercado de trabajo. Esto conduce, a su vez, a altos índices de desconfianza y de violencia (Carlevarino, 2007).

Según los datos publicados por la Municipalidad (2018), 2955 familias viven en La Cava, de las 6403 familias que viven en villas dentro de San Isidro. Esto representa al 46,15% de las familias. Específicamente, se observa que en Cava hay 2300, en 20 de junio, 250 y en Cava chica, 405. Estas cantidades no solo implican que La Cava sea la villa más grande del partido (Municipalidad de San Isidro, 2018), sino que la convierten en un macro asentamiento⁴. Esto es una anomalía dentro de la totalidad de los barrios informales del Aglomerado Gran Buenos Aires (que comprende a los treinta partidos que rodean la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), ya que solo el 2,3% corresponde a esta categoría (Techo, 2013).

Respecto de la dimensión territorial, si sumamos las superficies de Cava, 20 de junio y Cava Chica, se reconoce que el barrio en cuestión tiene un tamaño de 24,86 hectáreas. Dentro de los tres barrios que conforman al barrio La Cava, Cava es el mayor, con una superficie de 18,25 hectáreas (Municipalidad de San Isidro, 2018).

Acerca de las condiciones materiales

En este apartado, indagaremos en las condiciones materiales que permiten visualizar parte del escenario del barrio. Entre ellas, los servicios, las viviendas y los espacios comunes.

Los servicios

Según los datos publicados en el portal de la Municipalidad de San Isidro (2018), Cava y 20 de junio no tienen energía eléctrica y Cava Chica tiene tan solo una cobertura parcial. Esto coloca a La Cava en una situación más crítica que el resto de las villas y asentamientos de San Isidro, de los cuales la mayoría tiene una cobertura total de energía eléctrica.

La falta de este servicio trae aparejadas otras consecuencias. En primer lugar, las posibilidades de incendios aumentan debido a que muchos hogares se “enganchan” de forma rústica a fuentes de energía disponibles. En efecto, en el barrio se observan numerosos cables pelados que se apoyan sobre los techos de chapa de las viviendas. Esto es peligroso debido a

⁴ Un barrio popular se denomina “macroasentamiento” cuando en él habitan más de 1500 familias (TECHO, 2013).

que sus habitantes pueden recibir descargas eléctricas, especialmente cuando llueve. En segundo lugar, implica la carencia de factura del servicio. En esta se incluyen datos del usuario y su domicilio, por lo que podría ser una herramienta útil en el caso de que el hogar sea ocupado por la fuerza, especialmente en contextos en los que la mayoría de las personas carecen de títulos de propiedad (TECHO, 2013).

Con respecto al alumbrado público, se conoce que Cava tiene cobertura total y que 20 de junio y Cava Chica tienen cobertura parcial. A excepción de dos, todas las villas y asentamientos de San Isidro tienen cobertura total de alumbrado público. Entre otros factores, el alumbrado es relevante en términos de seguridad y una porción de los vecinos considera que mejorarlo permitiría reducir la delincuencia (Krausse y Hilding Ohlsson, 2010).

En relación con la cobertura de la red cloacal, Cava tiene una cobertura parcial, en 20 de junio es inexistente y de Cava Chica no se poseen datos. La presencia de zanjas abiertas para el desagüe y de pozos ciegos es usual en la totalidad del barrio La Cava, lo que aumenta las probabilidades de que las napas se contaminen. Debido a las falencias en el sistema de drenaje y al desnivel del terreno en diferentes zonas, marcadamente más profundo que el resto de San Isidro, la lluvia genera inundaciones y una profusa cantidad de barro en las calles de tierra y los pasillos. Asimismo, muchas cañerías que conducen el agua potable no están cubiertas o bien corren por dentro de las zanjas. Esto hace que el líquido se vea expuesto a la contaminación, tanto por estar en contacto directo con el exterior o por las filtraciones que pueden poseer los caños.

La red de gas es inexistente en toda la villa, lo que lleva a los vecinos a tener que comprar garrafas. En invierno, cuando hay una alta demanda para calefacción, se genera una suba del precio. Esto hace que muchos vecinos no puedan acceder a ellas debido a su precio elevado. De esta manera, la electricidad se convierte en la fuente para combatir el frío por medio de calefactores eléctricos y se suelen generar sobrecargas en la red que hacen que el servicio se corte. Así, se genera un efecto en cadena: la falta de un servicio afecta la provisión de otros. Las personas no pueden calefaccionar sus hogares, cocinar sus alimentos ni usar aparatos que precisen electricidad (TECHO, 2013).

La Cava solo posee una cobertura parcial de pavimento y los pasillos angostos acaban por ser los modos de circulación interna. Esto impide la circulación de vehículos particulares, de emergencia y de recolección de residuos. También se observan árboles peligrosos en las

veredas y una gran cantidad de basura. Su acumulación y dispersión produce la contaminación del aire, del suelo y de las aguas superficiales y subterráneas, así como genera la aparición de ratas y plagas. Además, la exposición a los desechos afecta la salud y el desarrollo de sus habitantes. Según la información provista por una organización de base que trabaja en el barrio desde 1997, se observan numerosas enfermedades relacionadas con el contacto permanente con la basura: forunculosis y foliculitis, enfermedades de la piel, enfermedades respiratorias y parasitosis. El impacto más importante se observa en niños y niñas de cero a siete años.

Un último aspecto a considerar en esta dimensión es la presencia de agentes de seguridad. A partir de una encuesta realizada en La Cava por Krausse y Hilding Ohlsson (2010), se conoce que gran parte de los vecinos no considera que la policía podría ayudarlos a solucionar sus conflictos ya que no ingresa al barrio. Por lo tanto, se recurren a otras vías para resolverlos, que corren por cuenta propia. Asimismo, una porción de los encuestados sostiene que nunca abandona su casa por miedo a la inseguridad, o bien que necesita avisarle a un vecino para que cuide sus pertenencias.

Las viviendas

En lo que respecta a las viviendas, nos fue posible reconocer tres problemáticas principales a partir del análisis bibliográfico: la carencia del derecho de propiedad, el hacinamiento y la precariedad de las construcciones. Respecto de la primera, la investigación de Krausse y Hilding Ohlsson (2010) permite saber que solo un 16% de las casas está bajo un título de propiedad y que el restante 84% está bajo documentos informales o inexistentes. Asimismo, solamente el 12% compra una casa por medio de un contrato formal, el 42% lo hace mediante un contrato informal y un 39% a través de contratos de palabra. El 7% dice no cumplir con ninguna formalidad.

El hacinamiento, la segunda problemática, es definido por ONU Hábitat (2006) como la situación de tres o más personas durmiendo en una misma habitación. Como en muchos otros barrios informales, en La Cava es frecuente que más de un núcleo familiar, conformado por padre y/o madre y sus hijos, cohabite una misma vivienda. Esto ocurre cuando, por ejemplo, una pareja joven tiene hijos y sigue viviendo con sus padres o cuando los hermanos

comparten la casa y cada uno ya ha formado su propia familia. En estos casos, se dan diferentes conductas: se realiza una ampliación de la misma vivienda, se construye una nueva vivienda en el mismo terreno o siguen viviendo en la misma casa.

La cohabitación de varios núcleos familiares colabora con el hacinamiento. Según ONU Hábitat (2006), en esta situación las personas son más propensas a enfermedades infecciosas y suelen estar involucradas en relaciones de violencia doméstica. Asimismo, esta situación influye negativamente en el desarrollo de los niños porque no tienen espacio para realizar sus tareas escolares, duermen mal y están expuestos a circunstancias de riesgo, tales como abusos.

La tercera problemática, referida a la precariedad de las construcciones, es una situación que se intentó revertir a través de soluciones habitacionales, entendidas como “(...) la suma de las viviendas nuevas y los mejoramientos habitacionales, que son las que mejoran la situación habitacional de los beneficiarios, convirtiendo viviendas deficitarias en viviendas que cuentan con los servicios básicos cubiertos y estándares de calidad” (Subsecretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda, 2012). Entre los diversos planes de vivienda implementados se encuentran los llevados a cabo desde el Fondo Nacional de la Vivienda, el Programa Arraigo y el Plan Federal en Cava Chica. Sin embargo, no todos fueron desarrollados en su totalidad y no siempre entregaron la respectiva titularidad.

Ahora bien, una investigación realizada por Krause y Hilding Ohlsson (2010) a cien habitantes del barrio revela ciertas cuestiones interesantes. Los resultados revelan que casi la mitad de los entrevistados preferiría recibir un título de propiedad de su actual vivienda en lugar de mudarse a una nueva, aunque fuera de mejor calidad. Según explican los autores, el rechazo por las viviendas nuevas tiene diversas explicaciones: disconformidad en la construcción, por su tamaño y su calidad; desinterés en cambiar de vecinos; desagrado ante la idea de tener que pagar una cuota por mes y las cuentas de la casa cuando el barrio pase a ser formal; esfuerzo volcado en la construcción de la vivienda presente, entre otras cosas .

Los espacios comunes

Dentro del barrio existen espacios comunes de socialización, los cuales tienen especial relevancia dado al escaso espacio privado con el que cuentan las familias. El concepto de espacio común es definido como

un ordenamiento que permite la copresencia de actores sociales, fuera de su marco doméstico - para disociar de esta manera espacio común y vivienda. Este espacio común puede ser pensado como un espacio de convergencia y de actos, en el sentido en que es donde los individuos convergen y actúan e interactúan en él con otros individuos pero también con objetos y formas espaciales. (Da Representacao, 2008: 7)

A la luz de esta definición, entre los diferentes espacios comunes que conforman al barrio podemos distinguir a las canchas. Las canchas son utilizadas de diferentes maneras, por ejemplo, para jugar, hacer asados o realizar celebraciones. Es decir, las personas que las habitan y el uso que les dan se modifican a lo largo del día. Estos espacios habilitan el encuentro social de los vecinos y funcionan como núcleos dentro del territorio del barrio.

Además, los pasillos también funcionan como espacios comunes valorados y de utilidad múltiple. A partir de acuerdos implícitos y explícitos entre vecinos, la excesiva cercanía física brinda oportunidades de compartir así como también de experimentar situaciones de riesgo y violencia. Los vecinos conocen los horarios y lugares por donde se puede y por donde no se puede circular, en función de los potenciales contratiempos que estos puedan presentar. Sumados a las canchas y a los pasillos, existen otros espacios comunes que son “cerrados”, como el patio de la escuela (Da Representacao, 2008).

Como sostiene la autora previamente citada, la sociabilidad en los espacios comunes es variada y permite, entre otras cosas, el acceso de personas que no viven en el barrio. El intercambio con el “afuera” se concentra en estos espacios, que se consideran protegidos por los propios vecinos. Sin embargo, no en todos los espacios comunes la circulación se da de igual manera. Por ejemplo, “[los pasillos] son espacios comunes donde los códigos internos, conocidos casi exclusivamente por los propios vecinos, adquieren una importancia fundamental para realizar los intercambios, códigos de los cuales quienes no son del barrio quedan excluidos, dependiendo de los primeros para ingresar y circular por el interior de la villa” (Da Representacao, 2008: 13).

Acerca de las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes

En este apartado, se presentan dos estudios. El primero, realizado por Salvia y Rilva (2016), estudia las condiciones de vida de los jóvenes que viven en villas y asentamientos del conurbano bonaerense, dentro de los cuales se encuentra el barrio La Cava. Se relevaron seiscientos sesenta casos de entre 17 y 25 años de edad, durante el 2015. El segundo fue realizado por la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas (en adelante, SEDRONAR) en

el 2018. Estudia las tendencias de consumo de sustancias psicoactivas de los jóvenes que asisten a doce escuelas secundarias de seis barrios vulnerables del conurbano bonaerense. Entre ellos, se encuentra La Cava.

Según Salvia y Rilva (2016), las condiciones de vida de los encuestados demuestran estar muy deterioradas. Para empezar, la mitad de estos jóvenes viven en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas y bajo la línea de pobreza. Estas condiciones se agudizan entre las mujeres, sobre todo en aquellas que tienen responsabilidades familiares y las que no se encuentran ocupadas y no asisten a establecimiento educativo. En lo que respecta al tipo de hogar, solamente un tercio de los jóvenes vive en un hogar nuclear biparental.

Además, gran parte de los encuestados se encuentran excluidos del sistema educativo formal y ocupan un lugar subalterno en el mercado laboral. Solo un tercio logró completar sus estudios secundarios y solamente el 7,4% accedió a estudios terciarios o universitarios. Con respecto a su situación en el mercado laboral, un tercio se encuentran inactivos y la tasa de desocupación es del 21,7%. A su vez, un tercio de los jóvenes no estudian ni trabajan.

Asimismo, los jóvenes bajo análisis sostienen que la violencia y criminalidad les resultan experiencias bastante frecuentes. En primer lugar, la mitad de los jóvenes tiene familiares, amigos o conocidos en el barrio que hayan muerto por su participación en actividades ilegales. En segundo lugar, más de la mitad considera que existen altas probabilidades de que ellos o su familia sean víctimas de un delito. Durante el año anterior a la encuesta, el 44,3% fueron víctimas de un delito ellos mismos o alguien de su familia, el 44,2% fueron testigos de un hecho de violencia en su barrio y el 37,8% en su cuadra. El 18,8% de los jóvenes se siente inseguro en su casa, el 45,4% en su cuadra, y el 61,5% en el barrio. En términos generales, las mujeres se sienten inseguras en mayor frecuencia que los varones.

A continuación, se describen algunas de las conclusiones más relevantes del estudio realizado por la SEDRONAR (2018) acerca del consumo de sustancias psicoactivas en los adolescentes de las escuelas bajo análisis. Específicamente, están relacionadas con los tipos de sustancias consumidas, los motivos para hacerlo y la percepción acerca del consumo. Cabe destacar que no todos los consumos son problemáticos ni que todos los adolescentes consumen de forma problemática. En efecto, los consumos se definen como problemáticos

cuando “afectan negativamente (...) la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales” (SEDRONAR, s/f: 1).

Los consumos de sustancias psicoactivas se concentran principalmente en torno al alcohol y al tabaco, consumidos en mayor proporción por las mujeres, y en torno a la marihuana, consumida en mayor proporción por los varones. Además, el promedio de edad de inicio gira en torno a los trece y los dieciséis años. Si bien el consumo de solventes, inhalantes y pasta base/paco se concentra en los menores de dieciséis años, las prevalencias de consumo del resto de las sustancias se da en los estudiantes de diecisiete años y más. Asimismo, se observó que más de la mitad de los encuestados afirmó haber tenido un consumo episódico excesivo de alcohol en los últimos quince días al momento de realizar la encuesta. La Cava presentó los valores más elevados en el consumo de alucinógenos.

Como se explica en este estudio, es preciso tener en cuenta ciertos rasgos del contexto de estos jóvenes. Con respecto a sus prácticas de esparcimiento, se mostró que la preponderante es el uso de las nuevas tecnologías, en especial las aplicaciones como WhatsApp, Instagram y Snapchat. Por otra parte, casi un tercio sostuvo no hablar con nadie cuando tiene un problema. Entre otras cosas, esto podría revelar lazos débiles con las personas de su entorno.

Con respecto a las percepciones sobre las prácticas de consumo, se señaló que la mayoría de la gente consume alcohol de forma excesiva por placer o por diversión, pero que el consumo de sustancias ilícitas se debe a problemas personales. Asimismo, cabe destacar que estas prácticas parecen estar naturalizadas: el 50% de los encuestados expresó que más de la mitad de sus amigos consumen alcohol los fines de semana y el 44,8% refirió tener amigos que consumen marihuana.

Por último, es preciso señalar que menos del 10% de los encuestados dijo que alguna vez se sintió preocupado por su forma de consumir alguna sustancia y, de ese 10%, más de la mitad no quiso pedir ayuda. A su vez, junto con los del barrio Costa Esperanza, los estudiantes de La Cava demostraron ser los que menos saben acerca de recursos preventivos o asistenciales a los que podrían recurrir en caso de necesidad.

A modo de cierre

La Cava es la villa más grande del partido de San Isidro, partido que posee el Índice de Calidad de Vida más alto de todo el Gran Buenos Aires. Está situada junto a Las Lomas, uno de los barrios que concentra el mayor nivel económico del país.

La situación del barrio es crítica por múltiples razones. Para empezar, sus servicios son insuficientes. Las coberturas de energía eléctrica, de alumbrado público, de cloacas y de pavimento son parciales y la red de gas, completamente inexistente. Está altamente contaminado con basura, lo que afecta la salud de sus habitantes. Además, existen tres problemáticas en torno a las viviendas: la carencia del derecho de propiedad, el hacinamiento y la precariedad de las construcciones. Debido a estas razones, los espacios comunes de socialización toman especial relevancia. Entre ellos, se encuentran las canchas, el patio de un colegio y la plaza.

Con respecto a las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes, es posible reconocer que gran parte de ellos enfrenta situaciones muy desafiantes. Entre ellas, vivir bajo la línea de pobreza, estar excluidos del sistema educativo formal, ocupar un lugar subalterno en el mercado laboral, estar expuestos a la violencia y la criminalidad y tener una alta tendencia al consumo de sustancias psicoactivas.

A partir de lo presentado en este capítulo, es posible considerar que el barrio La Cava puede ser un contexto de vida complejo. Esto puede afectar las trayectorias escolares de muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En el próximo capítulo, indagaremos en este asunto desde las perspectivas de los directores de la escuela analizada.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVAS DE LOS DIRECTORES ACERCA DE LAS PROBLEMÁTICAS DEL ENTORNO SOCIAL QUE PUEDEN AFECTAR LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

En el presente capítulo se indagará en las perspectivas de los directores acerca de cuáles son las problemáticas propias del entorno social en el cual está inserta la escuela, que pueden afectar las trayectorias del estudiantado. Para ello, se entrevistó a la persona que ocupa los roles de rectora y directora de secundaria, al vicedirector de secundaria, a la directora de primaria y a dos ex-directoras⁵. Para preservar el anonimato de los entrevistados, a lo largo del trabajo se hará referencia a los directores o entrevistados. Antes de avanzar, cabe destacar que todos declaran haber tenido largas trayectorias en la escuela antes de asumir los cargos de gestión, en las que ocuparon puestos de maestros y profesores, así como de asesores dentro del gabinete psicopedagógico. Con respecto a sus formaciones de base, es posible reconocer que sus estudios son diferentes y giran en torno a la educación, a la administración y al arte.

Como se planteó en el marco teórico, existen cuatro grandes factores propios de los contextos de pobreza que pueden afectar las trayectorias de los alumnos. En el capítulo uno, a partir del análisis de la bibliografía y de fuentes estadísticas, se reconoció que, con respecto a (1) las condiciones habitacionales, los habitantes del barrio La Cava sufren problemas de hacinamiento. A esto se le puede sumar las características más generales del barrio: se inunda con frecuencia, carece de servicios básicos y está profundamente contaminado. Además, en relación con (2) la exposición a situaciones de riesgo, se planteó que muchos se ven afectados por el consumo de sustancias y participan desde temprana edad en actividades delictivas. Asimismo, vinculado con (3) la carencia de recursos materiales, se analizó que un gran porcentaje de familias vive bajo la línea de pobreza y pertenece a la economía informal o no tiene empleo. Sumado a esto, la escasez de dinero implica que muchas personas padezcan deficiencias alimentarias y que los problemas de salud se vean agravados. Por último, en lo que respecta a (4) las características familiares, se expuso que una gran cantidad de niños

⁵ Ante la necesidad de recortar el foco de estudio, se optó por trabajar solamente con el nivel primario y secundario por ser los que mayor cantidad de estudiantes reúnen.

recibe una baja estimulación en sus hogares y que muchos padres son adolescentes, puesto que atraviesan embarazos tempranos.

¿Cuáles de estos factores son reconocidos por los directores? ¿Acaso señalan situaciones no contempladas en la bibliografía analizada o no destacados por los datos estadísticos? A continuación, se presentarán sus visiones con respecto a cada uno de los cuatro factores analizados.

Problemáticas relacionadas con las condiciones habitacionales

A partir de las entrevistas realizadas, es posible sostener que dos directores reconocen que existe una gran diversidad en la calidad de las viviendas dentro del barrio. Mientras se resalta que muchas familias fueron favorecidas por la intervención estatal, uno de ellos destaca que los programas de viviendas

por supuesto no llegaron a dar respuesta a todas las familias que necesitaban resolver su tema de vivienda. Y ese fue un malestar que se generó bastante importante pero esas condiciones cambiaron para muchas familias. De alguna manera hay, de alguna manera no, al mismo tiempo, siguen coexistiendo zonas del barrio donde viven personas en condiciones de mucha precariedad. Pero de mucha precariedad todavía.

Los dos directores explican que el barrio es heterogéneo en su interior y que existe una marcada diferenciación social en función de la calidad y del lugar donde están situadas las viviendas. En palabras de uno de ellos, “hay una estratificación también incluso dada por los sectores donde vive la gente”. A esto le suma que “hay una estratificación desde los que viven en las casas hasta gente que vive en condiciones muy precarias, gente que vive en las zonas que se inundan, y se inundan mucho...”.

En esta línea, se hace hincapié en que las inundaciones son una problemática que afecta directamente a las familias. Los dos directores explican que los estudiantes pueden alterarse mucho al captar las señales de una próxima lluvia por reconocer la posibilidad de que sus casas se vean copadas de agua. En consecuencia, el clima escolar se ve alborotado y los educadores se ven movidos a contener a los alumnos.

Si bien los entrevistados reconocen ciertas problemáticas relacionadas con las condiciones de vida, ninguno hace mención a la carencia de servicios básicos ni a la contaminación, que son factores que sí fueron reconocidos como problemáticos en el capítulo anterior. Cabe preguntarse si dichas circunstancias están naturalizadas y, por lo tanto, no se

contemplan como una afección para los alumnos o bien, si efectivamente no son relevantes en cuanto a su paso por la escuela.

Problemáticas relacionadas con la exposición a situaciones de riesgo

Los directores identifican diferentes problemáticas que pueden implicar un riesgo para la integridad de los estudiantes. En primer lugar, el consumo de estupefacientes - que afecta tanto al estudiantado como a sus familias - fue expuesto por todos los entrevistados como una de las principales preocupaciones. Sin embargo, no hay consenso acerca de cuándo es que los alumnos empiezan a consumir. Por ejemplo, un director sostuvo que “algunos consumen desde primaria”, mientras que otro planteó que “chicos que consumen en la primaria no hemos detectado nunca”. Ahora bien, un tercer director destaca especialmente que en secundaria el consumo se intensifica. Al ser mayores, los alumnos cambian sus hábitos de consumo y comienzan a probar drogas sintéticas. Por su parte, el mismo director sostiene que el consumo de marihuana está naturalizado y no es visto como algo dañino: “está como minimizado el tema del consumo de porro: <No, bueno, pero es un fasito>. (...) Está como más legitimado y no se considera”. Además, menciona casos en que los estudiantes abandonan la escuela porque necesitan internarse por consumo.

En lo relativo a esta problemática, cuatro de cinco directores entrevistados hacen mención a los padres y explican que pueden ocupar roles diferentes, aunque no excluyentes, acerca del consumo. Por un lado, los cuatro se muestran preocupadas por la situación: “los papás vienen y te cuentan que cada vez hay más bandas de chicos de catorce, quince años que están en las esquinas, que ya consumen”. Esto demuestra que los padres están alarmados por lo que ven como contexto cercano. Por otro lado, también pueden ser los propios padres de los estudiantes quienes se ven afectados por la problemática de las adicciones. Al respecto, uno de ellos menciona “lo que hay más hoy es que los padres que vienen a inscribir a los chicos cuando se les hace la entrevista inicial ellos sí cuentan: <Sí, bueno, yo consumo>. Como que lo ponen sobre la mesa” o, como manifiesta otro director, “los padres... es terrible como están consumiendo”. El consumo puede generar numerosas consecuencias, entre las que se reconocen los problemas psiquiátricos. Uno de los directores, al referirse a la historia de un alumno particular, cuenta que “su mamá entra y sale del área de psiquiatría del hospital

por el consumo”. En definitiva, los alumnos no son los únicos afectados por las adicciones sino que también es una realidad de los padres.

Por último, un director menciona que la venta de estupefacientes aumentó en los últimos años y está generalizada en el barrio. Explica que

por eso también el Ministerio de Seguridad se está metiendo en la escuela, para hacer cuestiones de prevención. Porque digamos antes uno podía identificar a los punteros o a la gente que vendía. Ahora, casa por medio. La mamá, la abuela, todo el mundo vende. Entonces, se arma como mucho narcomenudeo y se disputa mucho ahora. Antes estaba como más polarizado pero ahora...

Como se sostiene en la cita, además del consumo, la venta es una práctica usual dentro del barrio y es llevada a cabo por diferentes actores. En la entrevista también se reconoció que tanto alumnos de primaria como de secundaria están involucrados en la venta: “nosotros en primaria el año pasado detectamos a dos que vendían. Pero, en secundaria, ya a los doce, trece, ya los ponen a llevar y traer” .

En segundo lugar, se hace referencia a la inseguridad y a la violencia en el barrio. Para empezar, se relata que es frecuente “a cualquier hora arrancar a los tiros” . Muchos padres asisten a la escuela para pedir el cambio de turno mañana a turno tarde, puesto que es común que los disparos se den durante la noche hasta las primeras horas del día. Además, se destaca que los estudiantes están acostumbrados a tener contacto con actividades delictivas. Esto se ve reflejado en una anécdota que relata un entrevistado, en la cual explica que los chicos, al ver helicópteros sobrevolar el patio, se suelen alterar porque los relacionan con los allanamientos que pueden haber vivido en sus propias casas. En otras palabras, la cercanía de los estudiantes con el delito puede conducirlos a tener internalizados ciertos objetos y situaciones como señales de la presencia de la policía, que “son unas situaciones de violencia tremenda” . En esta misma línea, un director explica que algunos padres están privados de la libertad y otro menciona que algunos chicos hasta pueden portar armas.

En relación con esto, un entrevistado sostiene que “si estás callejeando o estás en los pasillos, entrás en cualquiera”. En otras palabras, expresa que el espacio público puede ser un factor de riesgo puesto que allí se llevan a cabo la venta de drogas y la criminalidad. Sin embargo, también señala que “el plan B a eso es quedarte encerrado todo el tiempo en tu casilla de dos por dos. Es el pasillo o el encierro”. Aunque se remarca que el campo municipal de deportes cercano al barrio es una opción para algunos, puesto que allí tienen la posibilidad de hacer actividad física, entablar amistades y estar bajo el cuidado de figuras

adultas, muchos chicos y adolescentes no cuentan con demasiados espacios de socialización “saludable” por fuera de la escuela.

Problemáticas relacionadas con la carencia de recursos materiales

Todos los directores entrevistados sostienen que la carencia de recursos materiales tiene diversas consecuencias negativas para muchas familias. En primer lugar, la escasez de dinero implica que muchos chicos tengan problemas de alimentación, ante los cuales la escuela responde (o intenta responder) de diferentes maneras.

En segundo lugar, la carencia de recursos conduce a que muchos estudiantes tengan que comenzar a trabajar desde jóvenes. En línea con esto, un entrevistado manifiesta que su principal objetivo es que los chicos obtengan su título secundario “porque si no tienen ese papelito, más que changas o trabajos de explotación no consiguen”. Además de reflejar la importancia práctica que tiene la finalización de la escuela, este fragmento demuestra que, desde la perspectiva de los directivos, los alumnos no graduados están vinculados con trabajos poco calificados o que los someten a malas condiciones laborales. Sumado a esto, los directores sostienen que el ingreso temprano al mundo del trabajo también está asociado a un ingreso temprano a la vida adulta, lo que genera que los chicos y chicas dejen de ser acompañados en ciertos procesos por parte de otros adultos.

En tercer lugar, dos directores sostienen que se registran enfermedades atípicas en los estudiantes y sus familias. Aunque esto no es exclusivamente una problemática provocada por la carencia material, es posible pensar que el acceso a ciertos bienes y servicios de los que muchos vecinos están excluidos permitiría que tuvieran una mejor salud. En particular, se destaca el caso de una alumna que tiene obra social, que le da acceso a muchas posibilidades de las que otros están exentos. En palabras de un director, en el barrio “hay muchas enfermedades que uno creía que habían desaparecido en el siglo XIX y están. No sé, hay muchos casos de tuberculosis”, a lo que otro responde: “inclusive hemos tenido casos de sífilis”.

En línea con lo anterior, dos directores reconocen que los servicios del barrio se ven superados en su capacidad de respuesta. Ante la imposibilidad de acceder a otras opciones, los habitantes de La Cava recurren a las instituciones públicas cercanas, que no dan abasto para responder a la gran demanda. Por ejemplo, cuando ciertos alumnos precisan un

acompañamiento psicológico, psicopedagógico o neurológico, se encuentran ante la falta de turnos. Como sostiene un entrevistado, “los servicios de la comunidad están colapsados. No tenemos mucho rango donde ir a derivar chicos con ciertas problemáticas”.

En cuarto lugar, cuatro de los cinco directores relatan que la propia escuela carece de recursos y, por lo tanto, se ve impedida de ofrecer ciertas condiciones que serían óptimas para el estudiantado. Una vez más, cabe destacar que esto no es una problemática directamente originada en la escasez económica de las familias. Sin embargo, los directores destacan que, a diferencia de otras instituciones educativas, esta escuela no puede pedir a las familias que cubran los gastos que como institución no llegan a cubrir.

Por otra parte, dos directores también registran que, en términos de recursos materiales, muchas familias están en mejores condiciones que en los inicios de la escuela. Uno de ellos relata que, en la década del setenta,

recibía niños que venían con remeras con agujeros y venían a la escuela porque realmente necesitaban venir al comedor, porque la escuela contenía un montón de situaciones. O chicos que les habían curado los piojos poniéndoles kerosén en la cabeza y vos les veías la quemadura en el cuero cabelludo porque... bueno. O nenes que venían con los dedos de los pies al aire en pleno invierno. Esa situación no la tuvimos más.

Al remarcar que reconocen mejoras en el acceso a recursos materiales, los dos directores plantean la posibilidad de que se deba a las intervenciones y a la presencia del Estado.

Asimismo, todos los directores entrevistados hacen hincapié en la enorme presencia de organizaciones no gubernamentales y de iniciativas privadas dentro del barrio que ayudan a que la carencia de recursos materiales se vea disminuida. Si bien esto es muy valorado, también se hacen algunas advertencias. Por un lado, se remarca que existen casos en los que la colaboración puede ser usada como una estrategia de venta de las empresas que la brindan. Por otro lado, se deja entrever que la enorme cantidad de ofertas de asistencia puede ser un peso agregado para los directores, quienes tienen que discernir cuáles actividades están en línea con el proyecto de la escuela y cuáles no.

Respecto de las actividades que realizan estas organizaciones e iniciativas, los directores remarcan que, en muchos casos, suelen concentrarse en aspectos materiales que, si bien son importantes, no siempre son los que les presentan mayores dificultades.

(Las problemáticas relacionadas con la alimentación y con la vestimenta) son más fáciles de abordar en esta institución. No digo que no sean... obvio que es importante, es una carencia, es una carencia. Obviamente. Pero a la hora de, digamos este barrio, este contexto, en este contexto estamos hablando, ¿no?, se recibe mucha colaboración y mucha ayuda externa. Y solamente se mira o se contempla solamente este aspecto. <Ah, voy a La Cava, les llevo ropa, voy a La Cava, les llevo zapatillas>. La carencia material. Pero no se ve el otro aspecto que es una carencia mucho más difícil de sostener.

En este caso, el director citado hace referencia a la violencia y a las carencias afectivas que experimentan muchos estudiantes en sus hogares, temas que serán abordados en el siguiente apartado.

Por último, se expone que la problemática de la carencia de recursos materiales tiene un significado particular debido al contexto de riqueza del partido en el que está inserto el barrio. En palabras de un entrevistado, “por un lado, tenés este grupo de gente que vive con estas carencias (...) pero por otro hacés cinco cuadras y tenés la casa más lujosa, y sus padres [los padres de los alumnos] trabajan ahí. Entonces es una contradicción constante que se les da”. Como explica el director, la segregación territorial hace que la escasez se haga evidente puesto que los alumnos tienen la posibilidad de convivir con lo que les falta. De esa manera, pueden desarrollar una conciencia acerca de la vulneración de sus derechos: “sí, hay un registro del <¿por qué yo no tengo?>, <¿por qué no puedo acceder?>, <¿por qué a mí me toca?>, <¿por qué a mí me pasa?>”. A esto se le suma el hecho de que la riqueza “culturalmente, televisivamente y masivamente se muestra como lo que se debe acceder”, lo que genera también mucha frustración.

Problemáticas relacionadas con las características familiares

Los directivos entrevistados dan cuenta de diferentes situaciones familiares que pueden resultar problemáticas desde sus perspectivas. Para empezar, un entrevistado sostiene que muchos padres

tienen que prepararse para la responsabilidad de la crianza, que no la tienen. Son chicos que a su vez no han transitado su infancia porque han sido padres muy jóvenes o porque no han sido acompañados o porque la vida no los ha puesto en ese lugar de una mejor manera.

En otras palabras, se plantea que las personas encargadas de cuidar a los niños en sus hogares no siempre están listas para hacerlo puesto que, en repetidos casos, ellas tampoco han sido criadas en contextos óptimos. A su vez, esto se puede explicar a partir de la temprana edad en la que se dan muchos embarazos. Individuos que están atravesando su adolescencia se ven movidos a enfocar sus prioridades en sus hijos y a dar cierre, de forma prematura, al período que podría ser dedicado a su propio desarrollo.

Asimismo, se sugiere que mucho de lo que se enseña en el ámbito familiar es lo contrario a lo que se querría enseñar en la escuela, lo que lleva a los directores a una disyuntiva. En palabras de un entrevistado, “¿podemos enseñar que está mal lo que sus papás

hacen?”. Por ejemplo, esto sucede cuando desde la institución se quieren impartir hábitos de vida saludable mientras se sabe que los padres atraviesan consumos problemáticos.

Además, se hace hincapié en que los chicos reciben una baja estimulación temprana. Desde la mirada de un director, esto explica los “problemas fonarticulatorios, del lenguaje, [de] la construcción del lenguaje” con los que ingresan los alumnos a la escuela. Esto se vincula con la frecuentemente nombrada “brecha”, con la distancia que existe entre lo aprendido en los hogares de estos alumnos y lo aprendido en hogares de otros contextos. El entrevistado argumenta que “la gente de nuestros contextos tiene, con respecto a escuelas de otros niveles socioculturales, como seis mil horas menos de contacto con la lectura cuando inician la escuela primaria”. Sostiene que “es tan fuerte lo que, digamos, no puede hacer su contexto primario en la construcción simbólica de ese chico que después la escuela siempre está como veinte pasos atrás, siempre, no importa cuánto queramos arrimarnos, siempre estamos lejos”. En definitiva, la mayoría de los directores plantea que los alumnos cuentan con un “bagaje menor” que estudiantes de otros niveles socioeconómicos y que, por lo tanto, la escuela tiene que realizar grandes esfuerzos para brindar a los estudiantes ciertas enseñanzas que no adquieren en otros espacios.

Dos directores afirman que los estudiantes no adquieren buenos hábitos en sus hogares, lo que conduce a que les sea “muy difícil después sentarse en un salón en primer grado” y a que no logren cumplir con los horarios. En esta misma línea, otra entrevistado afirma que muchos estudiantes duermen poco debido a que están sobreestimulados por aparatos electrónicos, en los cuales “los padres han encontrado (...) un excelente recurso de crianza”. Entre otras consecuencias, la falta de sueño puede convertirse en un obstáculo para el aprendizaje. A esto se le suma que los estudiantes “tienen bajísima tolerancia a la frustración”, lo que los lleva a que “bajen los brazos muy rápido”.

Por otra parte, todos los directores plantean que es posible observar carencias afectivas y violencia intrafamiliar. Desde la perspectiva de uno de ellos, se trata de problemáticas mucho más difíciles de resolver que aquellas vinculadas a las carencias materiales, puesto que el dinero no es suficiente para subsanarlas.

Otro aspecto reconocido por los miembros de la gestión escolar es la importancia que los padres le dan a la escolarización de sus hijos. No obstante, los entrevistados tienen diferentes lecturas al respecto. Por un lado, dos directores concuerdan en que los padres

valoran la escuela y desean que sus hijos puedan finalizarla. Esto se observa, por ejemplo, en lo expresado por uno de ellos:

vos ves que los padres paulatinamente van transmitiéndoles esa cuestión de valorización, de que es muy importante para ellos que el chico esté en la escuela porque ellos a lo mejor no pudieron, porque llegar al secundario... El primario sí, pero el secundario... No son tantos los padres que lo completaron. Es diferente el panorama. Pero sí lo tienen como algo que valorarían muchísimo de sus hijos. Quieren que ellos estén en la escuela secundaria, quieren que avancen en la escuela secundaria.

Desde la perspectiva citada, el hecho de que muchos padres no hayan tenido la oportunidad de finalizar la escuela secundaria les permite reconocer la diferencia entre tener o no tener el título y, por lo tanto, alientan a sus hijos a completar sus estudios.

En esta misma línea, el segundo director manifiesta que los padres “ven [la finalización de la secundaria] como una posibilidad de que el día de mañana tengan mejores trabajos, de que tengan un mayor crecimiento”. En otras palabras, plantea que los alumnos reciben apoyo paterno y materno para terminar sus estudios debido a que se relaciona con un mejor posicionamiento en el mercado laboral. Además, explica que, a lo largo de la historia de la institución, el nivel educativo de los padres ha ido mejorando. Mientras los padres de los primeros estudiantes “no sabían leer ni escribir”, la mayoría de los padres de los alumnos de hoy han terminado la escuela primaria. El director en cuestión explica que esto aumenta el nivel cultural de las familias e implica que los padres transmitan a sus hijos una enorme importancia acerca de ser escolarizados.

Por otro lado, en oposición a lo planteado, un director afirma que el hecho de que algunos padres no hayan terminado la escuela significa que no reconocen el valor de obtener el título secundario y, por lo tanto, no le dan un peso demasiado grande a que sus hijos lo obtengan. De hecho, remarca la diferencia entre los padres que sí completaron su trayectoria por el nivel medio, quienes alientan a los chicos a hacer lo mismo que ellos, y los padres que no tuvieron la oportunidad de finalizar la secundaria, quienes muestran un desinterés por la escolarización de sus hijos. Asimismo, este director asegura que el bajo nivel educativo de los padres es la causa de una serie de problemáticas:

el hecho de las pocas posibilidades que tuvieron los padres de tener un estudio (...) trae aparejado el tema de la alimentación, las adicciones, la violencia de género. Trae aparejado realmente un montón de cosas que hace que los chicos muchas veces bajen los brazos.

A partir de los párrafos anteriores, es posible observar que los directores no comparten la misma opinión acerca de la influencia del nivel educativo de los padres en la escolaridad de sus hijos. Sin embargo, existe un consenso acerca de que el alumnado tiene un

ingreso temprano a la vida adulta, lo que lleva, desde su perspectiva, a un decreciente acompañamiento por parte de los padres.

A modo de cierre

A la luz de lo planteado, es posible afirmar que, desde la perspectiva de los directores, el estudiantado se enfrenta con ciertas condiciones que pueden afectar su trayectoria escolar. Con respecto a las condiciones habitacionales, se realza la precariedad de las viviendas y la posibilidad de sufrir las inundaciones. En lo relativo a la exposición a situaciones de riesgo, se destaca que muchos alumnos y alumnas padecen consumos problemáticos, están expuestos a la inseguridad y la violencia, y más allá de la escuela, no cuentan con espacios de socialización que, desde su punto de vista, sean saludables. En lo que respecta a la carencia de recursos materiales, se hace hincapié en que muchos estudiantes viven bajo la línea de pobreza y que ingresan al mercado laboral (mayormente informal) desde muy jóvenes. Además, la falta de recursos los lleva a depender casi exclusivamente de los servicios públicos de salud, que se encuentran, en su mayoría, colapsados y sin capacidad de dar respuesta rápida a situaciones o enfermedades que lo requieren. En lo vinculado con las características de las familias, se destaca que muchos padres no están preparados para la crianza, que en varios hogares se enseñan cuestiones diferentes a las que se querrían enseñar en la escuela, y que, en general, los chicos reciben una baja estimulación temprana y no adquieren buenos hábitos. También se plantea que suelen estar expuestos a situaciones de violencia intrafamiliar y a carencias afectivas y que, según algunos directores, no reciben el apoyo suficiente para transitar su escolarización.

Es importante destacar que los entrevistados argumentan que los factores previamente expuestos se traducen en un alto grado de inasistencias y de repitencia. Además, sostienen que el abandono escolar “es altísimo” y que hay una gran proporción de alumnos egresados pero no graduados, es decir, que finalizan la cursada pero que no rinden la totalidad de los exámenes para terminar la escuela.

A partir de lo descrito, se podría sostener que la escuela es permeable al entorno en el que está situada. O bien, retomando las palabras de Cantero et al. (2001), no es posible establecer un límite claro entre el afuera y el adentro. Esto no solo influye en las trayectorias escolares de los estudiantes sino que también impacta en los educadores, quienes parecen

verse interpelados por lo que sucede en la institución. En palabras de uno de los directores, “no sería la misma agenda en otro contexto. Porque cambian las problemáticas, cambian las exigencias, cambia la mirada, cambia el contexto, cambia todo”. Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿es lo mismo educar en un contexto o en otro? ¿Los educadores cumplen las mismas funciones en todas las escuelas? ¿Pueden ignorar lo que sucede a su alrededor o, en cambio, se ven movidos a dar respuestas? Con este horizonte, en el próximo capítulo se profundizará en las estrategias que lleva a cabo la gestión escolar para abordar las problemáticas mencionadas.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIAS DE ABORDAJE DE LAS PROBLEMÁTICAS PROPIAS DEL CONTEXTO SOCIAL. UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR

En este apartado se presentarán las estrategias que se llevan a cabo desde la gestión escolar para abordar las problemáticas sociales reconocidas por los directores como posibles obstáculos para las trayectorias escolares del estudiantado. Dichas estrategias serán agrupadas en torno los desafíos a los que responden, relacionados con (1) la exposición a situaciones de riesgo, (2) la carencia de recursos materiales y (3) las características familiares. A diferencia de los capítulos anteriores, no se incluirá un apartado acerca de la condiciones habitacionales puesto que los directores no dan cuenta de haber desarrollado estrategias para abordar dicha problemática.

En una cuarta categoría se presentarán las estrategias que responden a las consecuencias que los problemas del contexto social tienen en las trayectorias escolares: alto grado de inasistencia, repitencia y abandono escolar. En síntesis, indagaremos en estrategias cuyo principal objetivo es abordar los factores del entorno social *per se*, como la inseguridad, y en estrategias que abordan las *consecuencias* del entorno social, como la inasistencia. Hacia el final del capítulo se presentarán otros aspectos relevantes que surgieron a partir de las entrevistas realizadas y que permiten profundizar la comprensión del modo en que se abordan los factores del entorno social por parte de la gestión escolar.

A continuación, presentaremos una descripción general de las estrategias identificadas para cada desafío y, luego, profundizaremos la descripción de cada una de ellas diferenciando entre aquellas estrategias que son desarrolladas exclusivamente por el personal de la escuela y aquellas que son desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a ella. Como explica uno de los directores⁶ entrevistados, desde la escuela se trabaja con lo que se le llama “<proyectos asociados>, que son organizaciones o gente de buena voluntad que por ahí viene [y pregunta]: <¿Qué puedo hacer?>” Entonces, a partir de eso se piensa un trabajo conjunto y se acuerdan algunas pautas para llevarlo a cabo. En general, se intenta agendar una

⁶ Al igual que en el capítulo 3, haremos referencia a los directores o entrevistados.

reunión mensual en la escuela en la que participa el equipo directivo y representantes de las instituciones externas con el objetivo de articular el trabajo, unir esfuerzos y hacer un mejor seguimiento de los estudiantes.

Es preciso hacer unas últimas dos aclaraciones preliminares. En primer lugar, se reconoce que, en muchos casos, una misma acción responde a diversas problemáticas. Si bien se han diferenciado las estrategias en función de las problemáticas a las que hacen frente, se reconoce que en la práctica las intervenciones no están necesariamente fragmentadas de esta manera sino que buscan brindar soluciones a diversas cuestiones al mismo tiempo. En segundo lugar, cabe destacar que no se trata de acciones o iniciativas creadas o desarrolladas exclusivamente por los directores sino que se trata de estrategias en las que ellos se ven involucrados, de diferentes maneras, desde su rol y que, por la estructura de la organización escolar, suelen ser quienes las coordinan, monitorean y/o impulsan.

Estrategias vinculadas con la exposición a situaciones de riesgo

Como se planteó en el capítulo anterior, los directores de la escuela sostienen explícitamente que los estudiantes pueden verse en situaciones de riesgo debido al consumo de estupefacientes, a la inseguridad y a la violencia. Ahora bien, al hacer referencia a las estrategias de abordaje de dichas situaciones, también contemplan implícitamente como situaciones de riesgo a los embarazos adolescentes y a ciertas enfermedades⁷. Con respecto al consumo de estupefacientes y a la maternidad, la escuela aplica el Plan de Continuidad Pedagógica desarrollado por la Dirección General de Cultura y Educación, que depende de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires. En lo relativo a la inseguridad y a la violencia, y también con respecto al consumo de estupefacientes, la institución desarrolla otras acciones con actores externos. Con respecto al abordaje de ciertas enfermedades, se trabaja con maestros domiciliarios.

Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela

La escuela lleva a cabo el Plan de Continuidad Pedagógica, destinado a los estudiantes de todos los niveles educativos que tienen dificultades para asistir a la escuela de

⁷ Los entrevistados no especificaron cuáles son las enfermedades a las que hacen referencia.

forma regular. Como se fundamenta en un documento desarrollado por la Dirección General de Cultura y Educación acerca del Plan (s/f),

[1]La continuidad pedagógica refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir. (...) La continuidad pedagógica posibilita que los lazos entre las escuelas y los estudiantes se sostengan. El vínculo pedagógico, en tanto forma de lazo social, requiere persistencia, duración en el tiempo y consolidación a partir del reconocimiento mutuo. Todos los sujetos de ese vínculo pedagógico esperan que los otros <estén ahí (...)>. Asegurar la continuidad pedagógica implica prever el impacto de la discontinuidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los sujetos involucrados y ofrecer propuestas de enseñanza que permitan aprendizajes valiosos ante las distintas situaciones o contextos que así lo demanden.

En definitiva, el objetivo del Plan es desarrollar estrategias para que los estudiantes que no pueden asistir a la escuela de forma presencial puedan continuar con su escolaridad a distancia. Como se mencionó anteriormente, en la escuela bajo análisis esto incluye a alumnos que están internados por consumos problemáticos y alumnas embarazadas o con hijos menores al año de edad.

Un director explica que

el Plan de Continuidad, en términos generales, desde la Dirección de Escuelas es muy general. No hay como un protocolo. Si vos lo leés es un marco muy, muy amplio y cada escuela lo adapta (...) conforme a la problemática o la dificultad que tiene ese chico o esa chica fuera de la escuela. Y a las posibilidades generales que tiene de poder aproximarse a esos saberes.

Por lo tanto, desde la escuela se decide el modo bajo el cual se ejecuta el Plan. A principio de año, se le solicita a los docentes que preparen el material que un alumno podría necesitar en el caso de tener que continuar su escolaridad a distancia: cuadernillos, trabajos prácticos, tutoriales, material bibliográfico, entre otros. Luego de ser revisado y autorizado por los directores, el equipo de orientación escolar archiva este material en papel y en formato digital.

Cuando un estudiante precisa ingresar en el Plan, se cumple un esquema determinado. En primer lugar, se realiza una entrevista con los padres del alumno o alumna. En dicha reunión se acuerda la periodicidad en la que se van a entregar y devolver los trabajos prácticos que, por lo general, son de entrega semanal o quincenal. Acordadas las fechas, la trabajadora social es quien se encarga de llevar a cabo la logística. Si está dentro de sus posibilidades, los propios alumnos son quienes se acercan a la escuela para entregar los trabajos que realizan en sus hogares y llevarse los nuevos que deberán completar. Además, si

sus condiciones se lo permiten, disponen del espacio de apoyo escolar dos veces por semana para hacer su tarea con el acompañamiento de voluntarios externos⁸ a la institución.

En el caso de que los propios alumnos se vean imposibilitados de ir a la escuela, es necesaria la articulación con los padres para coordinar el intercambio de trabajos. Existe una planilla de seguimiento que debe ser firmada por el familiar cada vez que entrega y retira un trabajo. En estos casos, en los que sus circunstancias les impiden asistir al apoyo escolar, los estudiantes pueden acordar momentos de encuentro con los profesores del área, con la trabajadora social y/o con la psicóloga para recibir ayuda en la realización de los trabajos.

La trabajadora social se encarga de preparar informes a los docentes en los que se describe el nivel de compromiso demostrado por los estudiantes durante el tiempo en que no asisten a la escuela. Por ejemplo, el cumplimiento o incumplimiento de las fechas de entrega. Como explica un director, “eso también tiene impacto en las calificaciones porque tiene que ver con el esfuerzo y la dedicación a las entregas”.

Es posible reconocer que la mayor parte del personal de la escuela está involucrado en la ejecución del Plan: los docentes, la trabajadora social, la psicóloga, los directivos, entre otros. Cada cual se encarga de funciones diferentes que permiten que se lleve a cabo. Ahora bien, en palabras de un director, el rol de la gestión es hacer que el Plan suceda, monitoreando y supervisando cada paso.

Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela

Desde la gestión escolar se trabaja en conjunto con una organización barrial para abordar los consumos problemáticos de estupefacientes. Además, relacionado con esta problemática, el Ministerio de Seguridad imparte talleres de prevención de adicciones.

Por otra parte, la escuela y la gendarmería organizaron un sistema de corredores en el barrio como respuesta a la inseguridad, al aumento de los tiroteos y al narcomenudeo. Como expresa un director: “otra vez tuvimos que armar los corredores porque a cualquier hora arrancan a los tiros, gendarmería tuvo que intervenir mucho más”. Se establecieron caminos y horarios en los que los chicos pueden circular para ir y venir a la escuela desde sus casas custodiados por la policía.

⁸ Si bien son actores externos a la institución, consideramos que el Plan de Continuidad Pedagógica es una estrategia desarrollada exclusivamente por la escuela ya que su desarrollo no depende de la existencia del espacio de apoyo. Además, la participación de los voluntarios en la institución va más allá del Plan.

En lo relativo a las enfermedades graves, en Provincia existe la figura de maestros domiciliarios. Según uno de los entrevistados, cada distrito cuenta con una pequeña cantidad de maestros que

si tenés la suerte de que te toque, articula con la escuela y el alumno para buscar material de estudio (...). Va a la casa, prepara las tareas con el chico, que lo hace una vez por semana, y después lo lleva al colegio. En el colegio se corrige y así se van acreditando los espacios curriculares.

Sin embargo, se dio a entender que esto sucede en muy pocos casos debido a la baja disponibilidad de maestros domiciliarios.

Estrategias vinculadas con la carencia de recursos materiales

En el capítulo tres de este trabajo se explicita la serie de problemáticas vinculadas con la carencia de recursos materiales que es reconocida por los directores: alimentación deficiente, necesidad de los estudiantes de trabajar desde edades tempranas y enfermedades atípicas, sumado a las problemáticas que se ven exponenciadas por la falta de dinero, como el colapso de los servicios públicos y la escasez de recursos de la propia escuela. Estos temas son abordados con ambos tipos de estrategias. Por un lado, la alimentación es atendida exclusivamente por la escuela mientras que la necesidad de los estudiantes de trabajar desde edades tempranas, ciertas cuestiones de salud y la escasez de recursos de la propia escuela son atendidas en vinculación con actores externos.

Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela

Uno de los entrevistados plantea que “siempre el dar de comer es una necesidad prioritaria”. La escuela ofrece el desayuno y el almuerzo a los alumnos que asisten al turno de la mañana, y el almuerzo y la merienda a quienes asisten al turno de la tarde. Asimismo, llevan un registro acerca de cuáles son las familias que no pueden proveer la cena a sus hijos y les preparan viandas para que lleven a sus casas. Además, se contemplan los casos de alumnos que tienen una dieta especial. Por ejemplo, una de las alumnas es diabética y la cocinera de la escuela también le prepara la comida correspondiente para que lleve a su hogar. Por otra parte, la escuela provee de útiles y uniformes a los estudiantes cuyas familias no pueden comprarlos. Si bien, en algunos casos, estos recursos pueden provenir de

donaciones externas (como se menciona más adelante, en esta misma sección), la gestión y el desarrollo de estas acciones se concentra en la escuela.

Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela

Para empezar, los directores hacen referencia a organizaciones que becan a ciertos alumnos para que puedan desarrollar sus estudios en la escuela. Esto permite que la escasez de dinero no sea un obstáculo tan grande en la escolaridad de los estudiantes.

Frente a la necesidad de los alumnos de comenzar a trabajar desde edades tempranas, dos organizaciones vinculadas con la escuela buscan facilitar la inserción de los estudiantes en el mercado de trabajo. Para ello, promueven el desarrollo de competencias laborales y organizan prácticas educativas en otras organizaciones y empresas.

Adicionalmente, en relación con la salud de los alumnos, un grupo de odontólogos atiende a los chicos de primaria hace más de diez años. Por su parte, un hospital cercano ofrece capacitaciones acerca de la nutrición saludable.

Por último, ante la falta de recursos de la propia escuela, ciertas empresas colaboran con la provisión de materiales faltantes. Por ejemplo, con computadoras y útiles. Asimismo, en las entrevistas se menciona al Plan de Mejora Escolar llevado a cabo por parte del Ministerio de Educación y de Economía de la provincia de Buenos Aires en 2010⁹. Para dicho plan, la escuela debía presentar un proyecto que tuviera como objetivo resolver algún problema emergente de la comunidad educativa. De ser aprobado, el director recibía una tarjeta con un monto de dinero para solventar los gastos de la propuesta presentada en el plan. En la escuela bajo análisis, el dinero se destinó a contratar tutores para todos los cursos de secundaria. Como explica uno de los directores entrevistados, el Plan de Mejora Escolar significó mucho trabajo para él puesto que tenía que administrar todos los recursos, algo que percibió que se escapaba de sus conocimientos. Sin embargo, también sostuvo que el “Plan de Mejora permitió conseguir cosas para el secundario muy importantes”.

Para llevar a cabo las estrategias mencionadas en este apartado, la gestión escolar articula el trabajo con las distintas instituciones y organizaciones identificando problemáticas, comunicando necesidades y posibilidades de trabajo, tejiendo puentes que permitan el trabajo

⁹ Aunque se llevó a cabo hace casi diez años, se resalta la gran utilidad que tuvo en su momento y, por lo tanto, decidimos incluirlo como un ejemplo de política pública valorado por los directores.

conjunto en pos de dar respuesta a diversas problemáticas. En la tarea de los directores esto se traduce en reuniones, en armado de informes o reportes, en búsqueda de información, en el armado de proyectos, entre otras actividades.

Estrategias vinculadas con las características familiares

La gestión escolar plantea que algunos aspectos de las familias no colaboran con la formación que buscan para el alumnado. Como se planteó en el capítulo tres, esto refiere a que las personas a cargo de los niños no siempre están preparadas para hacerlo debido a que ellas tampoco han sido criadas en las condiciones más óptimas, a una baja estimulación temprana y una falta de hábitos saludables, entre otros aspectos. A partir de las entrevistas, se observó que la escuela desarrolla estrategias para fortalecer el vínculo con las familias y abordar estos temas. Además, en vínculo con el Ministerio de Seguridad, se ofrecen espacios de formación para los padres y las madres de los estudiantes.

Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela

Un entrevistado explica que las estrategias para abordar las problemáticas vinculadas con las características familiares comienzan desde los primeros años. Asimismo, hace referencia a que los objetivos de trabajo varían en función de las necesidades identificadas en cada nivel.

Durante el nivel inicial, se hace foco en tres cuestiones principales, que son la crianza, el lenguaje y la falta de hábitos:

nos ponemos como foco de trabajo en maternal el concepto de anidar, de nido, de acoger, de recibir a los padres, de hacer como el terreno para que el padre esté preparado para hacer otra cosa después, (...) para acompañar los procesos educativos. (...) Después, en jardín, el tema del lenguaje. El lenguaje es una de las cosas en las que más nos enfocamos y, después, en cuestiones de aprestamiento.

Dado que muchas familias no tienen la posibilidad de estimular y acompañar a sus hijos desde los primeros años, la dirección insiste en la formación de los padres: “entonces, decimos: <bueno, tengo que preparar a los papás para acompañar>”. Las estrategias vinculadas con el lenguaje se desarrollan en articulación con otras organizaciones. Por ese motivo serán presentadas en la siguiente sección.

En relación con la falta de hábitos que destacan los directores, se reconoce que es común que en secundaria gran parte de los alumnos llegue a deshora a clase. Ante esta

situación, la escuela optó por no incluir las llegadas tarde en el registro oficial. Sin embargo, diseñaron un sistema de registro interno en el que llevan un seguimiento de la cantidad de veces que los alumnos entran fuera del horario previsto. Al finalizar cada trimestre, los estudiantes tienen que ir a la escuela a compensar ese tiempo perdido con tareas extra.

Con respecto a las problemáticas intrafamiliares que la gestión escolar reconoce que pueden afectar la escolaridad de los alumnos, los directores subrayan que realizan un enorme acompañamiento personalizado de los estudiantes. Junto con los miembros del gabinete de psicopedagogía y psicología, llevan la información al día de cada uno de los alumnos y están atentos a sus necesidades, con un sistema que organizaron de acuerdo a su disponibilidad de recursos:

tenemos un programa de acompañamiento (...) que tratamos de sistematizar lo más que pudimos de forma casera porque no tenemos programas en la computadora (...) que vos tenés una base de datos de los alumnos.

El director citado explica que, al no poder pagar programas educativos que servirían para realizar este tipo de acompañamiento, hacen uso de los que están disponibles de forma gratuita en internet. Esto podría reflejar la intención de superar sus limitaciones materiales para ofrecer el servicio que desean a los estudiantes.

Con respecto a la violencia que experimentan los estudiantes en sus hogares, un director afirma que se toma

acción desde la psicopedagogía, después con la parte psicológica, que tenemos a la psicóloga. Ahí se va accionando y vamos haciendo un engranaje para ir desandando estas cuestiones y llegar a la familia también desde la charla. Y, bueno, ya si es más grave se empiezan a convocar a otros actores.

De la misma manera, explica que cuando

un profesor detecta que [un alumno] escribe con dificultad o lee con mucha dificultad, ya sea pedagógica o cuestiones que los chicos le cuentan de la vida familiar, se hace lo que se llama una Derivación al Equipo de Orientación. Y, entonces, la psicóloga tiene una entrevista con ese chico dependiendo de qué haya que hacer, si se cita al padre para una derivación o si se va a hacer un seguimiento interno o simplemente decimos: <No, bueno, este chico cuando empiece ahora con los talleres... (...)>. Si no probamos con otro plan B.

En esta misma línea, otro director expresa:

¿sabés por qué esos chicos pudieron seguir avanzando en la escuela? Porque los docentes entendieron que era un chico con necesidades especiales y entonces necesitaba adecuaciones que ellos mismos se las iban haciendo por su propia buena voluntad y con alguna orientación que les íbamos dando.

Desde esta perspectiva, y en palabras de todos los directores entrevistados, el trabajo docente es un factor clave para que los estudiantes puedan transitar su escolaridad y no dejar sus estudios.

Asimismo, un entrevistado explica que existe un programa de tutores en los primeros tres años de secundaria. Dicho director manifiesta que desde la escuela se considera que “la

figura del tutor es esencial” y expresa: “ojalá la pudiéramos tener para todos los cursos”. Sin embargo, como los fondos para esos cargos provienen de donaciones, no es posible cubrir la totalidad de los cursos¹⁰. Se optó por destinar los tutores al ciclo básico por una serie de motivos. Para empezar, en segundo año es cuando se da la mayor tasa de repitencia. Dado que “se minimiza en el contexto la repitencia”, los estudiantes acumulan sobreedad y, cuando llegan al ciclo superior, muchos abandonan la escuela. En efecto, en cuarto año es cuando se da la mayor tasa de abandono. Como explica el director en cuestión,

encontramos que el factor de incidencia mayor es que son chicos que tienen mucha sobreedad en cuarto año sienten que todavía les falta un montón y que van a terminar la secundaria con veinte, veintiún años. Eso es inviable en el contexto porque (...) un chico de veintiún años ya es padre de familia o trabaja. El proyecto de vida de los adolescentes en nuestro contexto tiene pura y exclusivamente que ver con formar una familia (...). Entonces están perdiendo el tiempo, desde su mirada, en la escuela. Los aleja del proyecto propio.

Por lo tanto, se le da mucha importancia a los primeros tres años de secundaria. Se busca que los estudiantes “lo hagan lo mejor posible, conformando un sistema de valores y de mirada hacia las posibilidades de la educación y de generarse un proyecto de vida diferente”, se busca que puedan “ampliar la mirada, el horizonte y la cultura”. Para ello, organizan charlas, trabajo con el equipo de orientación y salidas didácticas porque “ellos no salen a ningún lado si no es a través de la escuela”. Por estos motivos es que los tutores están destinados a los primeros tres años de secundaria.

Cada curso tiene un tutor destinado. Los tutores son docentes de los cursos, elegidos por votación de los alumnos, que cumplen cuatro horas semanales por fuera de su horario curricular, que se pagan en forma extra. Este tiempo se destina al trabajo grupal e individual. Grupalmente se hace foco en realizar actividades que fomenten el buen vínculo entre los estudiantes puesto que

los chicos en la escuela, por lo menos en nuestro barrio, están acostumbrados a maltratarse con mucha naturalidad. Sobre todo desde lo verbal. Esto es algo que trabajamos muchísimo. A no naturalizar modos de trato que no construyen a una buena autoestima o a un buen desarrollo psíquico de las personas. Esto es algo a lo que dedicamos mucho tiempo.

En el plano individual se trabaja con cuestiones personales y académicas que cada estudiante atraviesa dentro y fuera de la escuela. Los tutores también realizan un seguimiento académico de todos los alumnos e interactúan con los otros docentes del curso para favorecer el trabajo articulado. Además, los tutores se encargan de organizar desayunos y celebraciones de cumpleaños para los estudiantes de su curso.

¹⁰ A pesar de utilizar fondos provenientes de donaciones, consideramos que el programa de tutores es una estrategia exclusiva de la escuela porque solo interviene personal de la institución y no implica la articulación con actores externos.

Sumado a esto, uno de los directores tiene un cuaderno en el que anota la cantidad de materias que debe cada alumno y, de esta manera, sigue su desempeño a lo largo del año. Al momento de entregar los boletines, en el cierre de cada trimestre, se establece una diferenciación entre los alumnos, en función de la cantidad de materias aprobadas: a los alumnos que aprobaron todas las asignaturas o que tienen una o dos materias desaprobadas, se les entrega los boletines en el patio, frente al resto de los estudiantes:

se los aplaude, se les entregan premios (...). Es bastante meritocrático pero, igual, ahí la idea es darles como una suerte de empuje a que se puede hacer las cosas, a que no es tan difícil visualizar a todos los que les está yendo bien, no para castigar a los demás sino para decirles: <vos también podés, este podés ser vos>.

En el caso de los estudiantes que tienen tres o cuatro materias desaprobadas, se cita a los padres a tener una reunión grupal. Cuando los estudiantes tienen cinco materias desaprobadas o más, se cita a los padres individualmente para tener una reunión junto con su hijo o hija y con un director o directora.

En línea con la descripción del tipo de acompañamiento individualizado que dedican a los estudiantes, uno de los entrevistados relata el caso de un grupo de hermanos cuyo padre está privado de su libertad y cuya madre precisa estar internada por cuestiones psiquiátricas producidas por el consumo. Para lograr que estos chicos puedan seguir sus estudios, desde la escuela se organizó un sistema de logística en el que los hermanos mayores fueron ubicados en turnos diferentes para poder llevar y traer a sus hermanos menores. La escuela los ayudó a organizarse de forma tal que todos vieran asegurada la continuidad de sus estudios. En definitiva, con este ejemplo se busca reflejar el seguimiento y el cuidado volcado en cada estudiante.

A partir de lo analizado, se podría afirmar que el alumnado recibe un seguimiento personalizado por parte de los directores, los docentes, el equipo de psicopedagogía y psicología, y los tutores. Sin embargo, cabe aclarar que un director manifiesta algunas inquietudes con respecto al gran acompañamiento que se les brinda a los estudiantes:

a veces dudamos, te soy muy honesta, si hacemos bien, si hacemos mal, hasta dónde tiene que llegar el acompañamiento este del que habla R, cuerpo a cuerpo (...). Porque hay veces que dudamos porque decimos: <¿Le estamos fomentando a este chico la independencia, la autonomía, el enfrentarse?> Porque tienen bajísima tolerancia a la frustración.

La cita deja ver la opinión de un director respecto de que el alto nivel de acompañamiento podría llegar a ser contraproducente para los alumnos.

Para continuar con los modos de tratar las problemáticas familiares, otro de los entrevistados destaca el valor de la orientación artística que brinda el colegio para abordar

ciertas problemáticas que los estudiantes experimentan en sus hogares. A partir de actividades como el teatro, “los chicos expresan, teatralizan, actúan eso que se vive. Entonces ahí vos te das cuenta lo que se está viviendo en la casa” . Además, cada año se elige un concepto que atraviesa de forma transversal las diferentes actividades que se realizan en el colegio en los tres niveles. En 2017, el concepto fue “Metamorfosis”, en 2018, fue “Raíces y alas” y en 2019, “Cronopios y famas”. Estos conceptos sirven, en palabras de un director, “como una manera de pensar la escuela, donde esto se pueda cruzar desde lo literario y desde lo artístico. Entonces, esto baja a cada nivel de una manera diferente y por ahí con un recorte diferente” . El abordaje artístico se lleva a cabo en todos los niveles y funciona como herramienta de expresión para los estudiantes.

Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela

Como se planteó en el apartado anterior, los directores señalan que los alumnos llegan a la escuela con un bagaje cultural menor del que tendrían en otros contextos. En esta línea, explican que ya en primer grado esta “brecha de cultura” se traduce, entre otras consecuencias, en problemas en el contacto con las letras. Como respuesta a esta situación, años atrás la escuela aplicaba un programa de enseñanza de la lectoescritura denominado “Dale!”¹¹, para acompañar a los chicos que tenían dificultades en esta cuestión. Se los separaba de sus compañeros para trabajar en grupos reducidos, de uno o dos alumnos, junto con la psicopedagoga o la maestra recuperadora de la escuela. Luego, al reconocer que podría tener buenos resultados para el colectivo, se planteó la posibilidad de aplicar este método de enseñanza de la lectoescritura no solo para algunos alumnos sino para todos.

Las creadoras del plan “Dale!” desarrollaron un nuevo programa llamado “Mateo”, en el marco de una investigación del CONICET. En el 2019, se tomó a la escuela bajo análisis como prueba piloto del proyecto. Se le entregó material de trabajo a los docentes y se los capacitó para que puedan aplicarlo con sus estudiantes. Para poder evaluar los resultados, se decidió aplicar esta metodología en los tres primeros grados de primaria y, en 2021, cuando

¹¹ “Dale!” es un programa de enseñanza de la lectoescritura dirigido a niños y niñas que viven en contextos de pobreza. Nació en 2007 a partir de la iniciativa de una investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente, el programa es aprovechado por organismos del Estado para la capacitación docente y para la alfabetización de numerosos estudiantes.

estos grupos finalicen tercer grado, se podrá comparar su desempeño con el de los chicos de tercer grado de años anteriores, que aprendían bajo el antiguo formato. Esto permitirá evaluar si el programa “Mateo” es verdaderamente más efectivo o no. Una universidad de la zona colabora con la medición y la elaboración de indicadores. Sin embargo, uno de los directores entrevistados explicó que desde la escuela desarrollaron sus propios indicadores para medir los resultados y manifestó: “yo todavía tengo como mis dudas con respecto al programa, sobre todo por la manera en cómo introducen las letras”.

Es posible reconocer al Ministerio de Seguridad como otro actor externo con el cual se trabaja para abordar cuestiones vinculadas con las familias. Actualmente, dicho Ministerio imparte talleres en la escuela destinados a los padres. Las temáticas giran en torno a la educación que brindan a sus hijos. Específicamente, se trabaja alrededor de cuatro ejes: vínculos, autoestima, rutinas y límites. También dan talleres sobre violencia de género. Cabe aclarar que, si bien a la hora de realizar las entrevistas estos talleres estaban vigentes, no fue posible conocer si se brindan periódicamente o si se trató de una experiencia aislada.

Por otro lado, y como se mencionó en la sección anterior, la articulación también se da en casos en los que se identifica la necesidad de derivar el caso de un determinado estudiante para que sea abordado por otros profesionales o instituciones.

Las estrategias que se identifican en los relatos de los directores entrevistados tienen que ver con la coordinación de la implementación de los encuentros con los profesionales de los distintos talleres, la invitación a las familias, a los y las estudiantes o a la comunidad en general, el contacto con los profesionales, el seguimiento de los casos de alumnos derivados, entre otras acciones.

Estrategias vinculadas con las consecuencias que los factores del contexto social tienen en las trayectorias escolares

Como se mencionó en el capítulo anterior, las problemáticas del contexto social pueden traducirse en altas tasas de inasistencias, de repitencia y de abandono escolar. Por lo tanto, consideramos pertinente hacer mención a dos acciones llevadas a cabo por la escuela para abordar estas problemáticas: el proyecto “Graduarse” y el cambio de orientación del bachillerato de Economía a Artes Visuales. Asimismo, se reconocen estrategias desarrolladas junto con actores externos, como el apoyo escolar.

Estrategias desarrolladas exclusivamente por la escuela

“Graduarse” comenzó en el año 2019 con el objetivo de ayudar a los estudiantes que terminaron de cursar todas las materias pero que no rindieron la totalidad de los exámenes correspondientes. El proyecto consistió, en primer lugar, en citar a todos los alumnos que terminaron la escuela a partir del 2011. Para ello, “la trabajadora social los empezó a llamar, a rastrear, a buscar” y se los invitó a un desayuno en la escuela. Luego, le fue asignado un tutor voluntario a cada uno de estos jóvenes para acompañar el proceso de estudiar para rendir las evaluaciones pendientes y poder terminar la secundaria. Al momento de realizar la entrevista, los estudiantes todavía no habían rendido las pruebas correspondientes.

Por otra parte, hace pocos años se cambió la orientación del bachillerato de Economía a Artes Visuales. En las entrevistas este cambio se explicó a partir de tres argumentos. Primero, se planteó que esta modificación se debió a un intento de mejora pedagógica. Luego se explicó que esta decisión respondió, también, a la cantidad de desaprobados en las materias relativas a la orientación anterior. En palabras de un director,

miramos que, de todos los que se egresaban pero no se graduaban, la mayoría debía materias de Economía, Sistemas de Información Contable, Micro y Macroeconomía (...). Para nosotros, nuestro objetivo uno es que terminen con el título. El papelito que diga bachiller en no importa en qué, bachiller para poder tener un laburo en blanco.

En este sentido, la orientación de la secundaria se modificó principalmente por la cantidad de estudiantes que no alcanzaba a aprobar las materias exigidas: “nosotros les estamos diciendo: <bueno, chicos, nos estamos cayendo. Es como una cinta transportadora en la que todos terminamos abajo. Hagamos otra cosa>”.

En esta misma línea, se plantea el tercer argumento que explica el cambio de orientación a partir de ciertas expectativas acerca de las trayectorias post-escolares: “después no van a estudiar Administración de Empresas o Economía o contadores”. Como sostuvo el director en cuestión:

yo le digo siempre a los chicos: Acá no importa si después vas a la facu y te recibís. (...) Si quiere ser herrero, si quiere ser pintor, si quiere trabajar en un supermercado (...). No tiene por qué ser doctor para tener una calidad de vida digna.

En definitiva, la justificación del cambio de orientación también estaría basada en las perspectivas a futuro sobre el estudiantado, puesto que se concibe que no es la única opción que vayan a la universidad.

Ante estos planteos, resulta pertinente incluir la lectura de la propia comunidad escolar sobre este cambio. Como destaca uno de los directores entrevistados: “vos nos sabes

lo que nos costó cambiar la orientación. Todo el mundo decía: <Ah, porque claro, como somos pobres, ¿tenemos que hacer algo más fácil? ¿Que todos qué, van a cantar y pintar e ir al <Bailando>?>”. A partir de lo relatado en las entrevistas, se manifiesta que la comunidad escolar relacionó esta modificación con su condición económica y que algunos preferían continuar con la orientación anterior.

Estrategias desarrolladas a partir de la articulación con instituciones externas a la escuela

Es posible identificar a organizaciones no gubernamentales y colegios privados cercanos que buscan disminuir las tasas de repitencia y de abandono escolar. Entre otras iniciativas, un entrevistado cuenta que egresados de un colegio de élite de la zona “armaron un grupo de apoyo que viene una vez por semana a la mañana para los chicos del turno tarde, los jueves a la mañana, y después miércoles y viernes a la tarde para los chicos del turno mañana”. Por su parte, otras organizaciones ofrecen actividades de estimulación artística y lúdica.

Otros aspectos relevantes

Al preguntarle a los directores acerca de cómo hacer frente a los desafíos del contexto, uno de ellos responde que las acciones varían “en función de los recursos que tenés en cada momento”. Plantea que las necesidades son fácilmente reconocibles y que están siempre presentes pero que las respuestas que se pueden dar desde la escuela están supeditadas a las condiciones materiales y de recursos humanos con las que cuentan. Asimismo, el director referido agrega que “de a poco fue viniendo gente a colaborar desde muchos lugares de diferentes formas. Todo eso es como un plus que la escuela fue teniendo, que le fue permitiendo organizar proyectos para dar respuestas a todo ese tipo de cosas”. En otras palabras, sostiene que la ayuda externa implica la posibilidad de hacer frente a problemáticas que, contando únicamente con los recursos de la escuela, no sería posible de abordar.

Por otro lado, otro director comenta que “se han ido cayendo algunos [proyectos] por no tener más sustento económico”. Esto demuestra que la dependencia de recursos externos puede generar una importante inestabilidad para la escuela, puesto que no tienen asegurados los ingresos que se reciben. A modo de ejemplo, es posible considerar el caso de las clases de

computación de primer grado que, cuando la empresa que las financiaba recortó sus aportes, tuvieron que ser suspendidas.

Un tercer director también planteó que “cuando vos trabajás en un contexto así, pareciera (...) que tenés la excusa perfecta para no hacer nada o hacer poco”. En otras palabras, las dificultades del contexto podrían servir como explicación de la pérdida de la capacidad de agencia por parte de la escuela. Ante la posibilidad de excusarse, este mismo director argumentó que, por el contrario, “no podés no atender lo que deriva de la problemática familiar, social. (...) No podés mirar para otro lado nunca”. En este fragmento, se podría observar el compromiso y la implicación personal de los educadores de la institución analizada.

Ahora bien, uno de los entrevistados realiza una observación interesante en relación con la capacidad de agencia de la escuela:

hay que trabajar mucho en la cuestión de la omnipotencia. Porque la verdad es que hay cosas que la escuela no puede y uno no puede resolver aunque te duela el alma (...). Hay que, más bien, ir armando un equipo que te entienda cómo te puede ir sacando adelante algo hasta donde se puede. Yo creo que una de las fortalezas es tratar de retener al chico en la escuela. Porque mientras lo tenés en la escuela podés hacer cosas, podés hacer cosas con la familia, podés hacer cosas con él. El mismo grupo escolar es muy sanador para muchos chicos. Estar en la escuela es sanador. Entonces vas buscando los recursos, vas buscando. A veces sí, a veces te ocupa mucho tiempo.

En este fragmento, se hace hincapié en la importancia del equipo de trabajo para afrontar las dificultades, lo cual también, en cierta medida, es parte de las tareas de la gestión: el armar equipo, el generar espacios de intercambio, el promover el trabajo con otros. Además, se insiste en la relevancia de que los estudiantes no se vayan de la escuela ya que eso implica seguir teniendo la posibilidad de trabajar con ellos y con sus familias, así como seguir ofreciendo espacios para que compartan experiencias con sus pares. Esto parece plantearse como el motor para buscar los recursos para afrontar las adversidades, a pesar de que pueda ocupar mucho tiempo de la gestión escolar.

A modo de cierre

Para concluir, es posible afirmar que la escuela bajo análisis lleva a cabo diferentes acciones para hacer frente a las problemáticas que el contexto social le presenta. En primer lugar, ante la exposición a situaciones de riesgo, desde la institución se lleva a cabo el Plan de Continuidad Pedagógica. Su fin es permitir que los estudiantes que se ven imposibilitados a asistir a la escuela por diferentes situaciones, como por estar internados por consumos

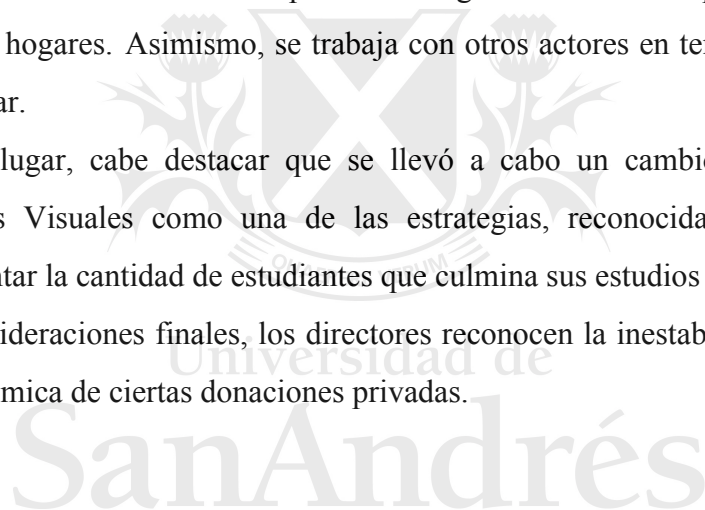
problemáticos, puedan continuar con su escolaridad a distancia. En articulación con otras instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, también se abordan las problemáticas relacionadas con las adicciones, la inseguridad y la violencia en el barrio.

En segundo lugar, ante la carencia de recursos materiales, la institución escolar cuenta con un comedor que ofrece a los estudiantes una de las comidas principales y un desayuno o merienda, y les brinda algunos materiales necesarios para el desarrollo de sus estudios. Junto con otras organizaciones, también se atiende la preparación para el mundo del trabajo, se trabajan temas de salud, entre otras cuestiones.

En tercer lugar, ante las características de las familias, los directivos hacen foco en el acompañamiento de los padres. También se llevan a cabo programas de acompañamiento pedagógico y se realiza un seguimiento personalizado de los estudiantes. El arte, por su parte, es utilizado como una herramienta de expresión de algunas situaciones que pueden vivir los estudiantes en sus hogares. Asimismo, se trabaja con otros actores en temas vinculados con con el apoyo escolar.

En cuarto lugar, cabe destacar que se llevó a cabo un cambio de modalidad de Economía a Artes Visuales como una de las estrategias, reconocida por lo directores, enfocada en aumentar la cantidad de estudiantes que culmina sus estudios secundarios.

Como consideraciones finales, los directores reconocen la inestabilidad que genera la dependencia económica de ciertas donaciones privadas.



CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En un país atravesado por profundas desigualdades, cabe preguntarse por los desafíos que las escuelas en contextos vulnerables pueden enfrentar. La presente investigación buscó indagar en los factores del entorno social que pueden afectar las trayectorias escolares y que son abordados por la gestión de una escuela específica ubicada en un contexto de pobreza. Concretamente, se intentó (1) identificar, desde las perspectivas de los directores, cuáles son los factores del entorno social que más afectan en las trayectorias del estudiantado y (2) reconocer las estrategias que lleva a cabo la gestión escolar para abordar los factores sociales que, desde su perspectiva, afectan las trayectorias escolares del estudiantado.

A partir de la bibliografía analizada, fue posible observar que ciertas circunstancias propias de los contextos de pobreza pueden afectar las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes. Entre ellas, se reconocieron a (1) las condiciones habitacionales, (2) la exposición a situaciones de riesgo, (3) la carencia de recursos materiales y (4) las características de las familias.

En primer lugar, las condiciones habitacionales pueden implicar una gran precariedad, insalubridad y una carencia de servicios básicos. En segundo lugar, la exposición a situaciones de riesgo puede significar un frecuente contacto con experiencias de ilegalidad y de violencia. En tercer lugar, la carencia de recursos materiales, originada en la transitoriedad y en la fragilidad de la situación laboral, puede traer asociada la falta de acceso a bienes básicos, a alimentos y a medicamentos. En cuarto lugar, las características familiares pueden suponer una dificultad por parte de los padres para acompañar la escolaridad de sus hijos, así como la posible ausencia de un marco de protección y cuidado bajo el cual los niños y jóvenes puedan crecer.

En este marco, la gestión escolar toma gran relevancia ya que tiene la capacidad de influir sobre la calidad educativa de los estudiantes que viven en condiciones de vulnerabilidad social. En la presente tesina, se definió a la gestión escolar como el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos ex-ante y ex-post (Blejmar, 2015). Según Gvirtz,

Zacarías y Abregú (2012), la gestión escolar incluye tres dimensiones: la dimensión pedagógico-didáctica, la dimensión sociocomunitaria y la dimensión técnico-administrativa.

Ahora bien, la gestión escolar *en contextos de pobreza* puede implicar el enfrentamiento con condiciones adversas, es decir, situaciones en las que hay una insuficiencia de factores necesarios para las funciones educativas. La adversidad puede conducir a una parálisis de la acción y a una instalación del conflicto que impiden que la institución cumpla con sus diferentes objetivos y que brinde seguridad al estudiantado (Braslavsky, 2004).

Para llevar a cabo este estudio, fue preciso escrutar las principales características del barrio en el que está inserta la escuela: La Cava. A partir de lo analizado, fue posible reconocer que los servicios de energía eléctrica, alumbrado público, cloacas, pavimento, gas y agua son insuficientes o directamente inexistentes. Además, está muy contaminado. Las viviendas son en su mayoría precarias y sus habitantes viven en condiciones de hacinamiento. Estas condiciones de vida conducen a la proliferación de múltiples problemas de salud.

Asimismo, muchos adolescentes y jóvenes del barrio se ven enfrentados a situaciones de vida complejas, como vivir bajo la línea de pobreza, estar excluidos del sistema educativo formal, tener dificultades en obtener condiciones laborales de calidad, estar expuestos a la violencia y la criminalidad, y tener una alta tendencia al consumo de sustancias psicoactivas que, en algunos casos, pueden significar consumos problemáticos.

Teniendo en cuenta este escenario, se preguntó a los directores de la escuela bajo análisis cuáles son las condiciones del contexto social que consideran que pueden afectar las trayectorias escolares del alumnado.

En lo relativo a las condiciones habitacionales, los entrevistados reconocieron que los estudiantes viven de forma precaria y sufren inundaciones. Con respecto a la exposición a situaciones de riesgo, observaron que tanto los alumnos como sus familias atraviesan consumos problemáticos de sustancias ilícitas. Además, explicaron que se enfrentan con la inseguridad y la violencia del barrio y que no tienen espacios de socialización que, desde su perspectiva, sean sanos. Por otra parte, relacionado con la carencia de recursos materiales, los directivos destacaron que muchos niños y jóvenes que asisten a la escuela viven bajo la línea de pobreza, hecho que los conduce a padecer una mala alimentación y a ingresar de forma temprana en el mundo laboral, entre otras consecuencias. Asimismo, destacaron la extrema cercanía a uno de los barrios con mayor poder adquisitivo del país, lo que implica que los

habitantes de La Cava se enfrenten constantemente a la comparación entre su situación de vulnerabilidad y la riqueza. Por último, los entrevistados manifestaron que muchos padres no están preparados para la crianza - probablemente debido a que ellos tampoco crecieron en condiciones óptimas -, que no siempre les ofrecen la estimulación temprana necesaria y tampoco les enseñan buenos hábitos. También identificaron la existencia de violencia y de carencias afectivas dentro de las familias.

Dado este panorama, se consultó a los miembros de la gestión escolar cuáles son las estrategias que se llevan a cabo para abordar las problemáticas del contexto social que, desde su perspectiva, afectan las trayectorias escolares de los estudiantes. Las estrategias a las que hicieron referencia se clasificaron en función de las problemáticas que buscan abordar. A su vez, se agruparon en función de las estrategias que son llevadas a cabo exclusivamente por la escuela y aquellas que son desarrolladas a partir del trabajo conjunto con actores externos. A continuación, se presentan las principales estrategias impulsadas por la gestión.

En primer lugar, cabe resaltar que se lleva a cabo el Plan de Continuidad Pedagógica. Su objetivo es que los estudiantes que se ven imposibilitados de asistir a la escuela por diferentes motivos - internación por consumos problemáticos, embarazos - puedan proseguir con sus estudios aunque sea a distancia. En segundo lugar, desde la institución escolar se ofrece alimentación y determinados útiles necesarios para estudiar. En tercer lugar, se llevan a cabo estrategias diferenciadas por nivel educativo, con el objetivo de focalizar el trabajo en las problemáticas o necesidades identificadas en cada caso. En el nivel inicial se hace foco en la formación de los padres por considerar que muchos no están listos para la crianza, como también en el desarrollo del lenguaje y de los hábitos, puesto que se entiende que en los hogares la estimulación temprana es insuficiente. En el resto de los niveles, el trabajo se centra más en los estudiantes y, para ello, se realiza un seguimiento individualizado de cada uno. Otra estrategia identificada fue el cambio de orientación del nivel secundario, de Economía a Artes Visuales. Aunque se insiste en la importancia del arte como herramienta de expresión personal, algunos directores manifiestan que el cambio estuvo impulsado, entre otros motivos, por la dificultad de los alumnos para hacer frente a las materias vinculadas a la orientación anterior.

Por otra parte, se destaca que muchas organizaciones externas colaboran con el abordaje de las problemáticas sociales. Por ejemplo, brindando apoyo escolar. En efecto, en las entrevistas realizadas se insiste en que muchos desafíos no podrían ser enfrentados sin la

ayuda recibida por parte de otros actores. Esto permite pensar en la importancia del trabajo en red con la comunidad a la que pertenece la escuela.

Luego de recorrer el trabajo en su totalidad, es posible arribar a algunas conclusiones acerca de la gestión analizada. Cabe insistir en que, si bien ciertas circunstancias propias de esta gestión pueden ser similares a otras, las conclusiones no son generalizables debido a la metodología utilizada.

Para empezar, es posible sostener que la gestión escolar de la escuela bajo análisis se ve ante la necesidad de atender los desafíos propios del contexto social en el que está inserta. Estos se traducen al interior de la institución como condiciones materiales y sociales adversas. La gestión, como práctica situada, está embebida de dicha adversidad y mueve a los directores a contemplar circunstancias socio-culturales, asistenciales y económicas, sumadas a las pedagógicas. A su vez, la alta demanda del contexto supone que la dimensión sociocomunitaria, entendida como la gestión de proyectos, la articulación con la comunidad y la relación con las familias (Gvirtz et al, 2012), tenga una gran relevancia dentro de la gestión escolar.

Entre otras consecuencias, el acento en la dimensión sociocomunitaria puede traducirse en que la dimensión pedagógico-didáctica quede un tanto relegada. Esto podría llegar a afectar negativamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes, puesto que los directores se encontrarían con menor disponibilidad para atender asuntos relacionados con lo pedagógico.

Además, la alta demanda de la dimensión sociocomunitaria lleva a recurrir a la ayuda de actores externos para cubrir necesidades que la escuela por sí misma no alcanza a saciar. Pero, principalmente, significa esfuerzo, voluntad y tiempo que son brindados por los educadores que conforman la institución. En las entrevistas se reflejan ciertas percepciones de los directores acerca de su trabajo, en expresiones tales como: “te absorbe muchísimo este trabajo”, “es así, el cuerpo a cuerpo, todo el tiempo estar”, “un trabajo que te demanda tanto cuerpo porque es estar siempre... estar acá es estar todo el día con cuerpo y alma...”. Estos recortes podrían evidenciar el desgaste que pueden sentir los directores a partir de su rol en la escuela. Sin embargo, desde nuestra lectura, dicho cansancio y exigencia de la tarea no los conduce a una parálisis, dado que desarrollan diversas estrategias para abordar los desafíos que les tocan.

En efecto, uno de los directores explica que, luego de una capacitación recibida, en la escuela comenzaron a construir indicadores y a tomar decisiones en base a ellos. En torno a dicha capacitación, el director afirma: “nos ayudó muchísimo a pensar la escuela con una mirada más macro y empezamos a relevar indicadores, a hacer estadísticas y escribir proyectos en función de un indicador que queríamos modificar y evaluarlo a ver si ese proyecto había tenido impacto o no en ese indicador”. En breves palabras, se percibe una supervisión que enlaza las múltiples estrategias dentro de la institución.

En esta línea, una hipótesis que podemos formular a partir de lo presentado en este trabajo es que en la escuela bajo análisis muchas de las estrategias que se llevan a cabo son posibles gracias a la existencia de un eje compartido a través del cual se articulan todas las acciones y que en dicho eje los directores ocupan un rol central. En palabras de Blejmar (2005) son quienes hacen que las cosas sucedan.

Como destacan Abregú y Podestá (2019), una escuela como la analizada en este estudio se encuentra en la constante tensión de atender las demandas del afuera sin dejar de responder a sus funciones primordiales de constituir un espacio de enseñanza y aprendizaje significativo. Para ello es necesario

(...) asumir la complejidad (y al mismo tiempo la posibilidad) de pasar de gestiones reactivas (centradas en la inmediatez y en “tramitar del mejor modo posible” lo que el afuera impone) a gestiones cada vez más proactivas donde sea la escuela, y no ese “afuera”, la que marque el rumbo a seguir, la que fije prioridades y rumbos, la que focalice la mirada en los alumnos y sus aprendizajes, la que se permita soñarse en el mediano plazo, partiendo de la escuela actual, con su singularidad, su historia y el camino recorrido hasta ahora (Abregú y Podestá, 2019: 2).

Continuando con los argumentos de las autoras, es preciso establecer qué es lo que la escuela debe hacer, así como lo que *no* debe hacer puesto que supera su capacidad de influencia.

Retomando la cita de uno de los entrevistados, expuesta en el capítulo 4:

hay que trabajar mucho en la cuestión de la omnipotencia. Porque la verdad es que hay cosas que la escuela no puede y uno no puede resolver aunque te duela el alma (...). Hay que, más bien, ir armando un equipo que te entienda cómo te puede ir sacando adelante algo hasta donde se puede.

A su vez, dentro del campo de acción de la institución, es preciso reconocer qué es lo prioritario entre las múltiples variables que se presentan en la gestión cotidiana. De no jerarquizarlas, las cuestiones más relevantes pueden quedar al margen debido a las constantes demandas que se presentan como urgentes.

Para terminar, consideramos que en próximos estudios sería posible abordar la percepción de los directivos acerca de su propio trabajo. Es decir, ¿cuáles son las narrativas que construyen en torno a su propia labor? Además, podría ser interesante evaluar la

variación en la distribución del tiempo de la agenda de los directores en función del contexto en el que trabajan.

Esta tesina remarca la relevancia de la gestión escolar, especialmente cuando se trata de hacer frente a condiciones adversas. En palabras de Romero (2008: 19),

estamos convencidos de la potencia que encierra la gestión para el logro de mejores escuelas, que sean capaces de suturar las heridas que produce la desigualdad social; una gestión que distribuya, con justicia, el conocimiento y la cultura a todos los niños y jóvenes, para muchísimos de los cuales, la escuela es la única oportunidad de inclusión social.

Los directores y directoras tienen la capacidad de incidir en el rumbo que toman sus instituciones, en el sentido que se le imprime a las tareas, en la motivación de sus equipos y en el acompañamiento del estudiantado. A pesar de tener que hacer frente a los síntomas de una sociedad marcada por profundas desigualdades, consideramos que tienen en sus manos la oportunidad de realizar importantes transformaciones en las trayectorias de sus alumnos y alumnas.



Universidad de
San Andrés

BIBLIOGRAFÍA

- Abregú, V. (2019). Material de cátedra Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- Abregú, V. y Podestá, M. E. (s/f). Gestionar la mejora. Material de cátedra Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- Aprender. Informe de resultados - Provincia de Buenos Aires, 2018. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_buenos_aires_primaria_2018.pdf
- Barrios Populares. (2019). Recuperado de www.argentina.gob.ar/barriospopulares.
- Blejmar, B. (2015). El lado subjetivo de la gestión: del actor que está haciendo al sujeto que está siendo. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Braslavsky, C., Jabif, L., Acosta, F., & International Institute for Educational Planning. (2004). Directores en acción : Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza / [autoras, Cecilia Braslavsky, Felicitas Acosta, Liliana Jabif]. Buenos Aires : Paris, Francia: IIPE-Unesco, Sede Regional Buenos Aires ; Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3).
- Cantero, G., Celman, S, Ullua, Z., & Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. (2001). Gestión escolar en condiciones adversas: Una mirada que reclama e interpela / Germán Cantero, Susana Celman [directores de la investigación] ; Zunilda Ullua ... [et al.]. (Aula XXI). Buenos Aires: Santillana.
- Carlevarino, E. (2007). La segregación residencial socio-económica en el partido de San Isidro: transformaciones urbanas y socioeconómicas que evidencian una polarización creciente. Estudio de casos: Barrio privado “Las Casuarinas Grandes” y Villa “La Cava”. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carriego, C. B. (2010). *Trabajo pedagógico y contexto en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires* (tesis de doctorado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- D’Agostino, V. S. (2019). Funciones de los directivos escolares en Argentina y Chile: un estudio comparado. (Tesis de Licenciatura, Buenos Aires: Universidad de San Andrés).
- Da Representação, N. (2008). Espacios comunes: territorialidad, sociabilidad y gestión en contextos de fragmentación urbana. V Jornadas de Sociología de la UNLP.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dale!. 2019. *Inicio*. [online] Recuperado de: <http://propuestadale.com/> [Consultado e 19 de noviembre de 2019].

Dirección General de Cultura y Educación. (s/f). Plan de continuidad Pedagógica. Ciclo Superior. Recuperado de: http://abc.gov.ar/sites/default/files/plan_de_continuidad_pedagogica_secundaria_ciclo_superior_color.pdf

Dussel, Inés. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En M., G., A. G. (Eds.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. (pp. 1-10). Buenos Aires: Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina, 2018. Buenos Aires: Argentina. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/4156/file>

Galarza, Mercedes Molina. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf>.

Gómez Caride, E. (2017). Acompañados: el origen. Centro de Investigación y Transferencia en Prevención de Adicciones de la Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín".

Grimson, A., & Tenti Fanfani, E. (2014). Mitomanías de la educación argentina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Gvirtz, V., Grinberg, M. y Abregú, V. (2009). La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Gvirtz, V., Zacarías, I. y Abregú, V. (2012). Construir una buena escuela: herramientas para el director. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Hilding Ohlson, M., Krause, M. (2010). La provisión de bienes públicos en ausencia del Estado: el caso de La Cava. Recuperado de: <http://www.libertadyprogreso.org/wp-content/uploads/2011/02/Bienes-p%C3%BAblicos-en-ausencia-del-estado.pdf>

Heckman, Behrman, Hertzman, Välimäki, Tremblay, Melhuish, Vega, Urzúa (2008). Un compendio de publicaciones sobre primera infancia. Recuperado de <https://junji.gob.cl/estudios/compendiopapersprimerainfancia031108edit%20281208.pdf>

INDEC. (s/f). Derecho a la Educación - Definiciones y conceptos. Recuperado de: <https://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/7/siisena-de-definiciones.pdf>

INFoD. (s/f). Guía del formador en gestión educativa.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, (32), 283-303.

Kruijt, D. (2008). Violencia y pobreza en América Latina: Los actores armados. *Pensamiento Iberoamericano*, (2), 55-70.

Ley 24.430. Constitución de la Nación Argentina. 3/1/1995

Ley 23.313. Pactos Internacionales. 17/4/1986

Manzano, F. (2015). Calidad de vida y desigualdad en los partidos del Gran Buenos Aires. *Revista Electrónica Georaguaia*, (5), 1-25.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Estadística Educativa, 2018. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa; Laboratorio de Estadística - Red Federal de Información Educativa.

Ministerio de Hacienda. (2015). Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010. Recuperado de: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/05/ir_2015_856.pdf

Municipalidad de San Isidro. (2018). Villas y asentamientos de San Isidro. Recuperado de: <http://datos.sanisidro.gob.ar/dataset/villas-y-asentamientos-precarios-de-san-isidro>

Murrillo Torrecilla, J. F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (4), 11-24.

Narodowski, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.

ONU Hábitat (Organización de las Naciones Unidas). (2001). Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/36443/33018>

- ONU Hábitat. (2006). Programa de Indicadores Urbanos Fase III y las Naciones Unidas, Tendencias de Urbanización Mundial. Recuperado de: www.unhabitat.org
- Pantelides, E. A., & Binstock, G. (2007). La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI. *Revista argentina de sociología*, 5(9).
- UNICEF. (2005). Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Recuperado de <https://docplayer.es/11242125-Hacia-una-politica-publica-en-desarrollo-infantil-temp-rano.html>
- UNICEF. (2017). Posicionamiento sobre adolescencia. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/1396/file>
- Relevamiento Nacional de Barrios Populares. (2016). Recuperado de: <https://zuletasintecho.files.wordpress.com/2018/04/resumen-informe-de-gestic3b3n-re-nabap-ac3b1o-2017-docx.pdf>
- Romero, Claudia. Hacer de una Escuela, una buena escuela : evaluación y mejora de la gestión escolar / Claudia Romero. Buenos Aires: Aique, 2008. Print. Nueva Carrera Docente.
- Sabatini, D. (1981). La dimensión ambiental de la pobreza urbana en las teorías latinoamericanas de marginalidad. *EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales*, 8(23), 53.
- Salvia, A. (coord.), Rival, J. M. (2016). Estudio diagnóstico sobre las condiciones de vida, consumos problemáticos y seguridad ciudadana de jóvenes en villas y asentamientos del conurbano bonaerense [en línea]. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro del Narcotráfico y las Adicciones en la Argentina, Informes Temáticos. Universidad Católica Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8176>
- Sendón, M. A. (2005). *Gestión escolar en condiciones adversas: nuevas problemáticas y diferentes respuestas de escuelas medias de la Ciudad Buenos Aires* (tesis de maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- SEDRONAR. (s/f). Entre todos podemos prevenir. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sedronar-entre_todos.pdf
- SEDRONAR. (2018). Estudio epidemiológico de población de educación secundaria. Recuperado de <http://observatorio.gob.ar/media/k2/attachments/EstudioZepidemiolgicoZenZpoblacioneZdeZenseanzaZmedia.pdf>
- Subsecretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda. (2012). Soluciones habitacionales.
- Stake, R. E. (1998): Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, Madrid.

- Redondo, P. (2013). Escuelas y pobreza. *Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, C. (2008). Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique.
- TECHO. (2013). Relevamiento de asentamientos informales. Recuperado de https://issuu.com/techoargentina/docs/relevamientos_de_asentamientos_2013
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tuñón, I. (2018). (In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie EDSA Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires.



Universidad de
San Andrés