

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü

<http://kimelu.mdp.edu.ar/>

---

Licenciatura en Trabajo Social

Tesis de Trabajo Social

---

2011

# Vulnerabilidad educativa de los niños en establecimiento de Educación Pública

Correa, María Elena

---

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/422>

*Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository*

Universidad Nacional de Mar del Plata  
Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social  
Lic. Servicio Social

## "Vulnerabilidad educativa de los niños en establecimientos de Educación Pública"

Estudiantes:

Correa, María Elena, Mat. 8782/05

Giangreco, María Jimena, Mat. 8799/05

Directora:

Rampoldi Aguilar, Romina

Codirectora:

Zulaica, Laura

Biblioteca C.E.C.S. Y S.S.	
Inventario 4266	Signatura Top
Vol.:	Ejemplar:
Universidad Nacional de Mar del Plata	

24 NOV 2012

## Índice

Introducción .....	4
Capítulo I: Marco teórico.....	10
1. La Educación en Argentina, su evolución y su estado actual.....	11
1.1 Sistema Educativo, características .....	11
2. Educación como Derecho.....	21
2.1 Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 .....	25
2.2 Ley Provincial de Promoción Integral de los Derechos de los niños N° 13.298.....	29
2.3 Ley Nacional de Educación N° 26.206 .....	33
2.4 Ley Provincial de Educación N° 13.688 .....	37
2.5 Diseño Curricular.....	38
3. El Servicio Social en el Sistema Educativo.....	40
3.1 Historia del Servicio Social en el Sistema Educativo .....	40
3.2 Conformación, función e interdisciplina de los EOE .....	43
3.3 La función de los Orientadores Sociales dentro de los EOE.....	46
4. El periurbano: factores Socio-Ambientales.....	48
4.1 Definición de periurbano .....	48
5. Escuela y Familia .....	50

5.1 La configuración de la familia en la actualidad.....	50
5.2 Escuela y nuevas demandas .....	52
6. Escuela y Comunidad.....	52
6.1 El alcance de la Escuela hacia la comunidad .....	52
6.3 El concepto de redes y su importancia.....	53
7. Vulnerabilidad Educativa .....	54
7.1 Definición.....	54
7.2 Indicadores de vulnerabilidad educativa .....	55
Capítulo II: Marco metodológico.....	57
Diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa .....	59
Instrumentos y técnicas .....	61
Capítulo III: Resultados y análisis de datos.....	63
Análisis de datos .....	63
Alumnos derivados a los EOE año 2008 .....	63
Alumnos derivados a los EOE año 2009 .....	64
Alumnos derivados a los EOE por grado año 2008.....	65
Alumnos derivados a los EOE por grado año 2009 .....	66
Vulnerabilidad educativa año 2008.....	67
Vulnerabilidad educativa año 2009.....	68
Vulnerabilidad educativa por indicadores 2008 .....	70
Vulnerabilidad educativa por indicadores 2009 .....	71
Conclusión .....	74

Bibliografía .....	76
Anexo.....	79
Alumnos derivados al EOE año 2008.....	79
Alumnos derivados al EOE año 2009.....	80
Alumnos derivados al EOE por grado en 2008.....	80
Alumnos derivados al EOE por grado año 2009 .....	81
Vulnerabilidad educativa año 2008.....	81
Vulnerabilidad educativa año 2009.....	82
Vulnerabilidad educativa por indicadores 2008 .....	82
Vulnerabilidad educativa por indicadores 2009 .....	83
Modelo de encuesta .....	84
Entrevista a familiar que alumno de Escuela N°43.....	87
Entrevista a familiar que alumnos de Escuela N°74.....	90
Entrevista a familiar que alumnos de Escuela N°77 .....	94

## Introducción

El presente trabajo busca analizar la vulnerabilidad educativa en el primer ciclo de tres Escuelas Provinciales de la ciudad de Mar del Plata y propone, además, analizar si existe alguna relación entre la vulnerabilidad educativa y el contexto socioambiental en el que se insertan las familias.

Para poder comprender mejor el objetivo de la presente investigación es fundamental exponer la definición que se toma de vulnerabilidad educativa. Se define a la misma, como el conjunto de condiciones materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo, que debilitan el vínculo de escolarización del alumno. Esta definición es extraída de la comunicación 2/10 emitida desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

La investigación fue realizada, como se dijo anteriormente, en tres escuelas de la ciudad de Mar del Plata, las mismas a su vez están ubicadas en contextos socioambientales distintos. Para comprender la importancia que puede tener el contexto geográfico sobre la institución y la escolaridad de los niños que ahí asisten, se toma el concepto de periurbano. Podemos definir el periurbano como una zona de borde entre la ciudad y el campo, en la cual los servicios urbanos van desapareciendo y se incrementan otros que tienen que ver con el medio rural (Morello, 2000). Esta definición es importante para visualizar las características propias de cada barrio, estos son: Las Heras donde se encuentra la Escuela N° 74, Parque Palermo donde está ubicada la Escuela N° 77, y Parque Hermoso donde encontramos la Escuela N°43.

A continuación se extrae una síntesis de las características de los tres barrios.

“El área de estudio, integrada por los barrios Las Heras, Parque Palermo y Parque Hermoso, se localiza en el sector sudoeste del periurbano de Mar del Plata y sus límites se observan en el Gráfico 2. De los 22.000 habitantes que poseen los barrios, unos 15.000 residen en Las Heras, 2.500 en Parque Palermo y 4.500 en Parque Hermoso.

De acuerdo a los datos del último Censo Nacional, la población total rondaría en 2001 los 12.400 habitantes siendo que unos 9.000 residían en Las Heras, 2.200 en Parque Palermo y 1.200 en Parque Hermoso. Estas cifras revelan un significativo incremento de la población en el área en los últimos años. No obstante ello, censos realizados por las instituciones educativas en el año 2004 indican valores mucho mayores que en 2001. Dicha situación manifiesta inconsistencias entre las observaciones y entrevistas con los datos relevados en 2001.

La mayoría de la población es de origen argentino, algunos originarios de la zona, otros del conurbano bonaerense y muchos, sobre todo en Parque y Valle Hermoso, provienen del norte argentino. Existe además un porcentaje menor que ha inmigrado de países limítrofes: bolivianos, paraguayos, chilenos y brasileños.

Los barrios manifiestan una marcada diferencia en cuanto a las actividades que desarrollan. En este sentido, Las Heras se destaca por las características urbanas, mientras que Parque Hermoso presenta un perfil eminentemente rural. Parque Palermo conforma una interface entre ambas situaciones, presentando un sector con las características del primero y otro con las del segundo” (Zulaica, Rampoldi, 2009).

Las figuras que se presentan a continuación muestran la localización de los barrios del sudoeste de la ciudad de Mar del Plata, y la ubicación de las Escuelas mencionadas.

Gráfico 1

Localización del área de estudio

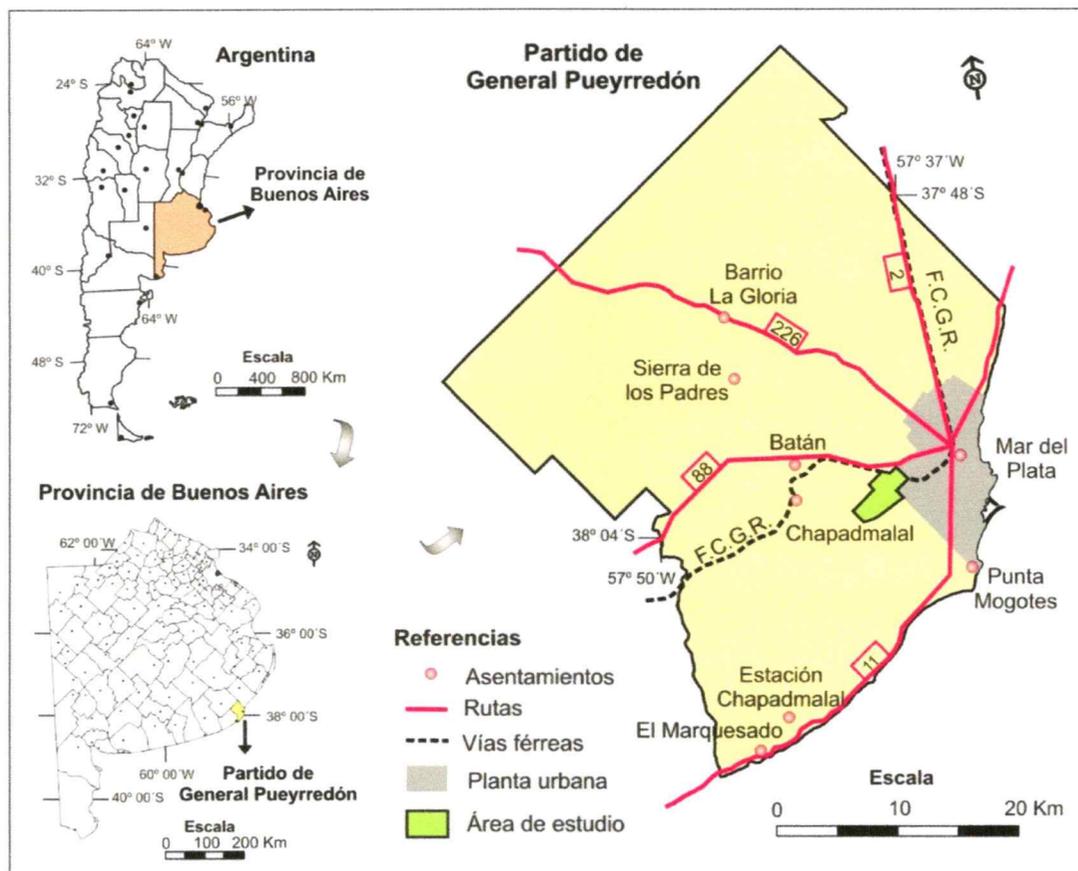


Gráfico 2

Planta urbana de Mar del Plata: límites del área de estudio

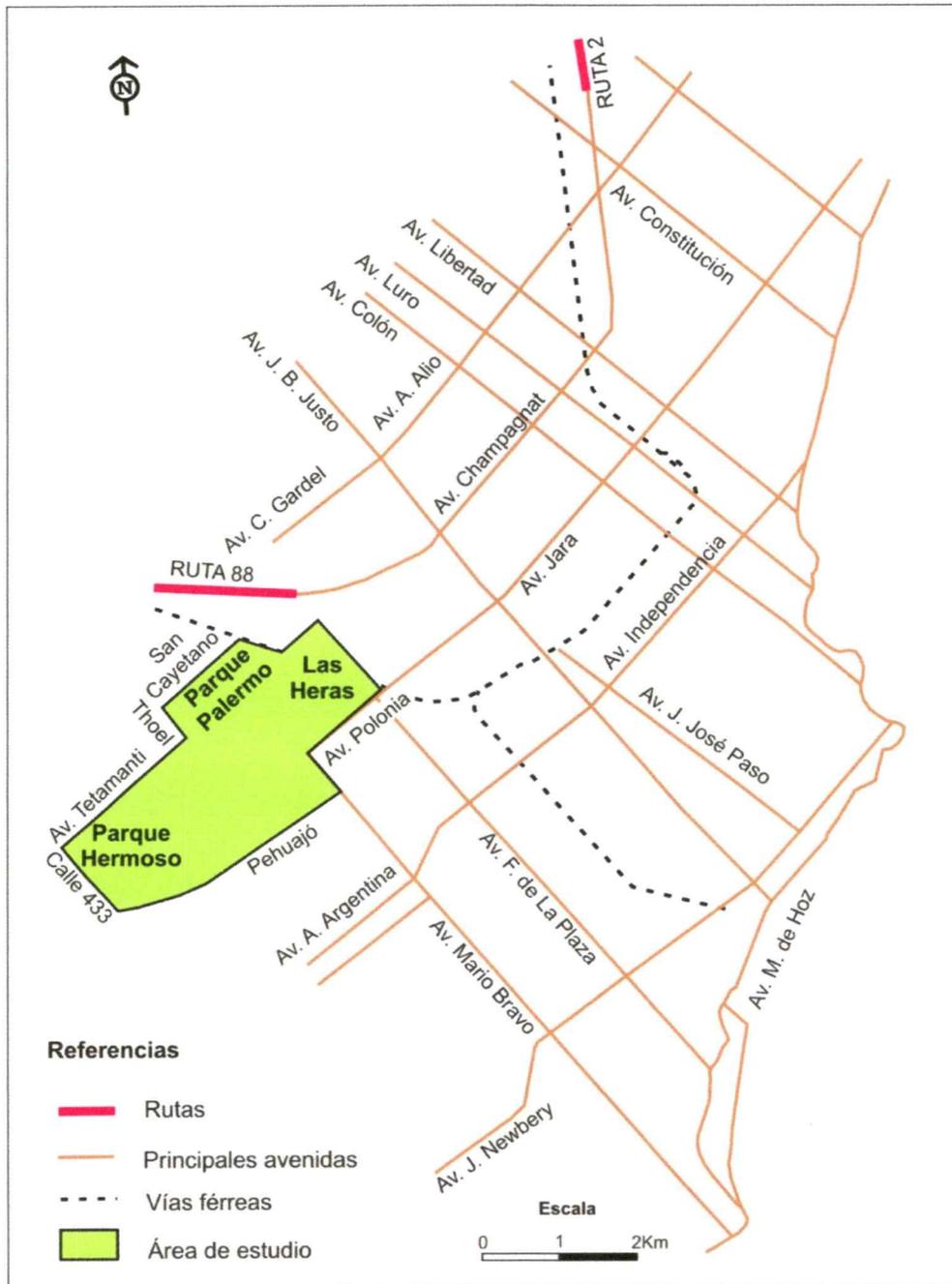
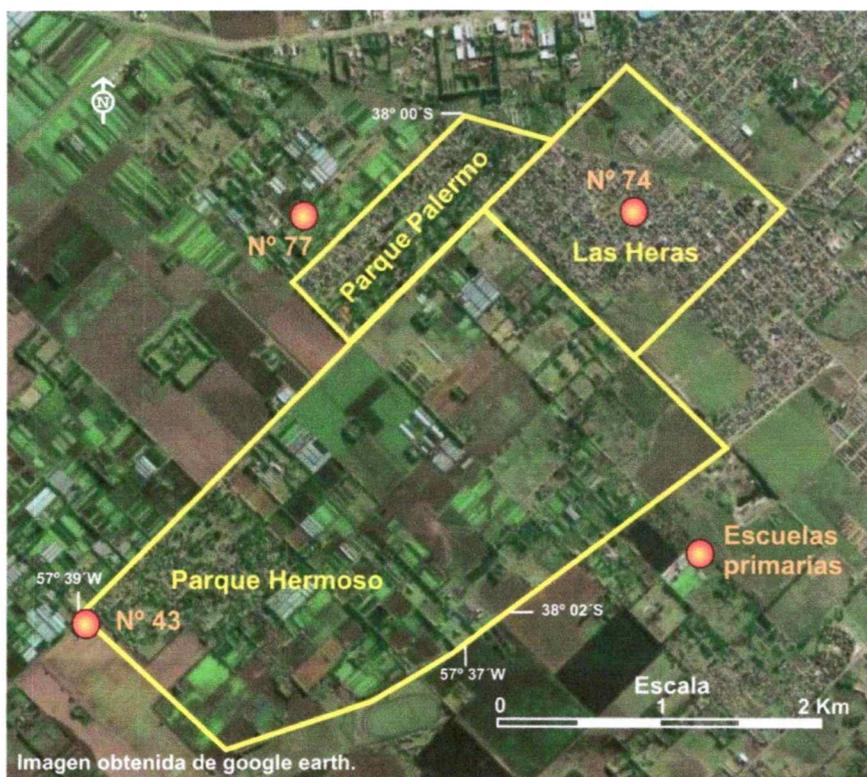


Gráfico 3

Ubicación de las Instituciones Educativas



La decisión de realizar esta investigación se da por un interés previo en el estudio de la vulnerabilidad de los derechos educativos, así como también existía un conocimiento previo de las instituciones por haber realizado, una de las estudiantes, su práctica institucional en la Escuela N° 74, permitiéndole, a su vez, tener contacto con las otras dos instituciones educativas y sus barrios.

El presente trabajo puede resultar de gran utilidad para comprender mejor estas problemáticas (vulnerabilidad educativa, sobreedad, repitencia, etc.). Es por ello que para la realización del mismo se decidió utilizar los conceptos con los que se trabajan desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, así como también, se contextualizó la problemática dentro de la Ley Nacional y

Provincial de Educación, y las Leyes Nacional y Provincial de Protección Integral de los Derechos del niño/a y adolescente.

## **Capítulo I: Marco teórico**

El presente marco teórico introduce a los lectores en el área en el que se realizó la investigación. Para ello, a lo largo de esta sección se encuentra el análisis de la historia de la Educación en nuestro país, las Leyes que trabajan los Derechos de los niños (tanto a nivel general como específico del acceso a la educación), las características propias y los objetivos que se establecen para el Primer Ciclo de la escuela primaria (que es el sector en el que se realiza la investigación), el rol propio de los Trabajadores Sociales en las instituciones educativas y como este fue cambiando a lo largo de los años, el concepto de familia, de comunidad y como estos tienen una relación permanente con la Escuela. Así como también se define el concepto de periurbano, que permite comprender las características propias de cada barrio en el que se encuentran las escuelas con las que se trabajó. Y por último, yendo desde lo más general a lo más específico, se encuentra la definición que se toma de vulnerabilidad educativa y cómo se definen los indicadores que se tomaron para la observación empírica de dicha vulnerabilidad.

# 1. La Educación en Argentina, su evolución y su estado actual.

## 1.1 Sistema Educativo, características

Entre los años 1750-1830, tiene el origen el contrato fundacional de la Escuela. Corrosa, López y Monticelli (2006) nos comenta que “el contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una Institución que:

- Transmitieran valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico establecido;
- Transmitiera los valores necesarios para el mundo del trabajo;
- Creara las condiciones para producir otros saberes para el desarrollo y el progreso social”

La autora Cruz Verónica (2007) afirma que:

“Se asignó al sistema educativo una función política homogeneizadora, con el objetivo de contribuir a la `construcción de una identidad nacional y a formar ciudadanos libres`, y de alcanzar la cohesión social y consolidar definitivamente las bases de un Estado Nacional fuertemente organizado y unificado”

La Constitución de 1853 garantizaba la educación en todo el territorio nacional a través del art. 50: “las provincias deben asegurar la educación primaria”, estas garantías tomaron forma legal y definitiva en 1884 al aprobarse la Ley 1.420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, dando origen a la Escuela Pública. La misma fue pensada por la Generación del `80 para fortalecer la integración y homogeneización cultural, con el fin de incorporar a los inmigrantes, que recibía

nuestro país, al modelo de desarrollo vigente que ubicaba a la Argentina como una economía agroexportadora.

La generación del '80 vio a la Educación como una herramienta útil para crear las condiciones necesarias de progreso institucional y material de la sociedad. Faustino Sarmiento (1975), quien formo parte de esta generación del '80 afirma:

“El poder de la riqueza y la fuerza de una nación, dependen de la capacidad de industria, moral e intelectual de los individuos”

Ello explica el fuerte compromiso que asume el Estado en la promoción, expansión y sostenimiento del sistema educativo, para el cual se asignaba un alto porcentaje del presupuesto.

La Ley 1.420, logró uno de sus objetivos, que fue el de la integración política y cultural. Con la implementación de la misma se alcanzó una de las tasas más alta de alfabetización en América Latina, a través del acceso de vastos sectores de la población a la escolarización primaria.

La autora Verónica Cruz (2007) sostiene que:

“En Argentina la Escuela moderna vehiculizó un proceso de inclusión disciplinada para la gran mayoría de los habitantes del territorio nacional, muchos de ellos migrantes a los que formaban como trabajadores calificados, lo cual expresa su ligazón con el incipiente crecimiento del mercado de trabajo, traducido también como idea de progreso y ascenso social.”

La obligatoriedad consagrada de la Ley de Educación Común adquiría dos caras: la del Estado, de garantizar la existencia de una oferta educativa pública al alcance de todos los niños, que permitiera el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley; y la de los padres, obligados a inscribir a sus hijos en las escuelas bajo amenaza de sanción. La formación de maestros, el

financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación, tanto de gestión pública como privada, quedó en manos del Estado. La participación social en la educación se limitaba a la presencia de padres de familia designados por el Consejo Nacional de Educación que, integrando los consejos escolares, podían ejercer la atribución de inspeccionar la calidad, higiene y cumplimiento de las leyes en las escuelas.

Entre los años 1930 y 1960 aproximadamente, se produce una expansión del sistema educativo vinculada al proceso de industrialización. Las ideas desarrollistas preponderantes en la década del `50 proponían como meta para la educación preparar recursos humanos para el desarrollo y abrir las puertas a la enseñanza privada. A fines de los años `60 se comienza a ofrecer la formación docente de nivel terciario.

Los gobiernos peronistas se caracterizaron por la intervención estatal en la regulación de la propuesta educativa, con el fin de buscar la legitimación de la propuesta política y la capacitación de la población frente a los nuevos requerimientos del mercado.

El Estado heredado por el peronismo en 1943 resultaba insuficiente para atender las demandas de una educación que superara el analfabetismo, la deserción, el desgranamiento, la repitencia y exclusión de los más pobres, disfunciones de larga data del sistema educativo argentino.

Con respecto al rol del Estado en el sistema educativo, los autores Puiggrós y Bernetti (2006) nos comentan que:

“La comunidad educativa valoraba el Estado como la instancia capaz de ordenar el proceso de crecimiento y las necesidades de modernización del sistema, en el marco de la extensión de ideas afines a la centralización y a la verticalización de la conducción educativa en el Estado nacional”.

El Primer Plan Quinquenal (1947-1951) desarrollado durante el primer mandato presidencial de Perón, planteó como objetivos de política pública para el sector educativo esto es mencionado por los autores Puiggrós y Bernetti (2006) al afirmar que se buscaba: “vitalizar la escuela, dándole activa participación en la vida social cuyo factor más eficiente era el trabajo, y nacionalizar el currículo, bajo fuerte inspiración de los postulados de la escuela nueva, articulándolo con la demandas de enseñanza práctica, de educación espiritual, de instrucción para el trabajo y de vinculación con la realidad circundante”.

En la Constitución de 1949 el artículo 37 IV, referido a los derechos de la educación y la cultura, otorga al Estado la acción directa de creación de escuelas de primera enseñanza, secundaria, técnico-profesionales, universidades y academias, a la vez que instituciones de formación docente especializada para la educación primaria en el medio rural; establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria elemental y la gratuidad de aquella ofrecida por el Estado; los fines generales de la enseñanza; la orientación profesional de los jóvenes como una función estatal; los fines y el gobierno de las universidades y la protección del patrimonio cultural, científico y artístico de la nación. El texto afirma que “los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a la familia y otras providencias que se conferirán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas”.

La familia y los establecimientos particulares son definidos como ejes del sistema educativo. Se impulsa la normalización de la situación de los servicios de gestión privada mediante la sanción del Estatuto para el Personal Docente de los Establecimientos de Enseñanza Privada, Ley N°13.047/1947. En relación con el financiamiento educativo, el Estado se obliga a garantizar el derecho a la educación primaria a todos los habitantes y de manera selectiva en los niveles subsiguientes, atendiendo a las capacidades y los méritos de los estudiantes.

Lo señalado anteriormente, queda expresado en el trabajo de Corrosa, López, Monticelli, (2006), quien destaca que:

“Las décadas del `60 y `70 se caracterizaron en materia educativa por la creciente desconfianza de la sociedad respecto de la utilidad de la Educación.”

Durante la dictadura militar de Onganía, tuvo lugar el primer intento de reforma educativa, donde se ataca a la Universidad como usina de formación de cuadros científicos político revolucionarios, a causa de las políticas implementadas en este período muchos docentes y profesionales del país debieron exiliarse.

La dictadura militar que comienza en 1976 fue el inicio para la aplicación de las políticas de privatización, desregulación y descentralización que se irán consolidando en un neoliberalismo cada vez más profundo y excluyente. Durante este período se observa una participación creciente del sector privado en la educación, tanto básica como universitaria; y la transferencia de las escuelas desde la jurisdicción nacional a los gobiernos provinciales, lo cual es una clara muestra de la falta de intervención y responsabilización del Estado Nacional con respecto a la Educación.

La represión dictatorial, el desastre económico social y la política neoliberal son los factores que produjeron la situación más grande vivida en cien años de educación pública en la Argentina, excluyendo del sistema educativo a los nuevos pobres y acentuando problemáticas como la deserción escolar y la repitencia. Para muchos este fue un momento en que la Escuela disminuye su función educativa, teniendo que ejercer un importante rol asistencial.

La autora Verónica Cruz (2007) sostiene que:

“En la década del 80 se profundiza la política de desfinanciamiento del sistema educativo, con deterioro salarial y de las condiciones de trabajo docente, en un contexto donde se promueve un ajuste

estructural desde concepciones tecnocráticas que afectan duramente a la clase trabajadora en general, y a los trabajadores de la educación en particular.”

Pueden señalarse las siguientes consecuencias del liberalismo en nuestro país:

- Se produce un vaciamiento de contenidos pedagógicos
- Se profundiza la desigualdad educativa
- Se manifiesta un estancamiento de la Escuela en cuanto a la incorporación de nuevos conocimientos y avances científicos
- Adquiere mayor importancia el modelo asistencial sobre el educativo
- Se pierde la legitimidad del lugar del docente como lugar del saber

La respuesta oficial a la crisis del sistema educativo fue la sanción de la Ley 24.195 en el año 1992, conocida como Ley Federal de Educación. Creada con el objetivo de producir fuertes cambios en el sistema Educativo que permitieran superar la crisis que el mismo estaba atravesando. Con el fin de mejorar su calidad se extiende la obligatoriedad a diez años estructurados en diferentes niveles:

- Educación Inicial de 3 a 5 años con obligatoriedad en el último año.
- Educación general básica (EGB) estructurada en tres niveles con tres años de duración cada uno, que se cumplirán entre los 6 y 14 años de edad y que tiene también una doble función: una función propia con objetivos y contenidos específicos de la escolaridad obligatoria y una función de preparación para el nivel siguiente, la educación Polimodal.

En su primer artículo, la norma prescribe que “el derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común” (Título I). El cumplimiento del derecho es referido en la ley como garantía, por parte del

Estado Nacional y las jurisdicciones, para “el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada” (Título I, art. 3°).

La Ley Federal de Educación habilitó a que cada provincia creara sus propias estrategias para adecuar su proyecto educativo en función de los acuerdos establecidos a partir del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La Ley abordó explícitamente la cuestión del financiamiento de la educación, fijando un incremento progresivo de los fondos públicos a ser destinados al sector. El artículo 61 establece que “la inversión pública consolidada total en educación debe ser duplicada gradualmente y a razón del 20% anual a partir del presupuesto 1993; o se considerará un incremento del 50% en el porcentaje del PBI destinado a educación en 1992”. En caso de existir una diferencia entre estas metas de cumplimiento obligatorio y los recursos disponibles en las fuentes nacional, provincial o municipal, la ley habilita al cobro extraordinario de impuestos directos aplicados los sectores de mayor capacidad contributiva. De esta forma, el cumplimiento de la letra de la ley permitía anticipar una duplicación del presupuesto educativo consolidado en un período menor a los cinco años.

Lo dicho en anteriormente, no fue llevado a cabo, sino todo lo contrario ya que el Estado nacional “disminuyó en 1995 los créditos presupuestarios iniciales votados por el Congreso, y en 1996 reconoció un incremento de inversión limitado al 10%. De esta forma, se verifica un significativo desfasaje entre la inversión consolidada prevista por la Ley Federal, que anticipaba alcanzar la meta de 15.026 millones de pesos en 1996, con el gasto efectivamente ejecutado en ese año, que rondaba los 11.093 millones de pesos, nivel que se mantuvo prácticamente sin modificaciones en el año siguiente. Es de destacar que el 70% del incumplimiento en relación con la

meta fijada corresponde al déficit de la inversión de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires en el sector, fuertemente endeudadas” (Sánchez y Peña, 1996).

La Ley introdujo la referencia a la educación como un servicio público que podía ser gestionado por el sector público o por el sector privado, en el marco de la defensa que la noción de “libertad” (de mercado, de enseñanza) y la crítica a la regulación estatal (de la economía, de la educación) que asume en los discursos de la época. Algunos autores afirman que esta equiparación entre educación pública y educación privada, articulada con la afirmación del derecho de las familias a elegir la educación de los hijos, “otorgó nueva legitimidad a la educación no estatal” y colaboró en el aumento de la diferenciación socioeducativa. En este sentido la autora Verónica Cruz (2007) afirma que la misma: “Otorga un carácter privatista y un rol estatal subsidiario en materia de financiamiento, según criterios de mercado. El conjunto de estrategias neoliberales estaban orientadas a transferir la educación de la esfera de los derechos sociales a la esfera del mercado.”

A partir de 1997 se incorpora el 8º año obligatorio en todas las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo de esta reforma es proporcionar a las jóvenes mayor cantidad de herramientas a la hora de insertarse en el mercado laboral. Bajo esta premisa Jaim Etcheverry (1999) asegura que:

“Lo importante es proporcionar a los jóvenes la habilidad del pensamiento desarrollado sobre la base de conocimientos concretos, que les permitan reaccionar inteligentemente ante los cambios incesantes, inclusive los tecnológicos que inevitablemente aparecerán en las décadas por venir. Así también se lograra el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades culturales, requisito imprescindible para superar las desigualdades sociales.”

Las políticas sociales de corte neoliberal iniciaron su penetración en el país hacia mediados de los años 1970, de la mano de la última dictadura militar derrocada

en 1982. Los postulados del Consenso de Washington (1990) de no intervención estatal en la economía, apertura del mercado, reducción del gasto público, ajuste fiscal del gasto a los ingresos genuinos y evitación de todo mecanismo inflacionario, fueron asumidos en la Argentina principalmente por las leyes de Reforma del Estado y de Emergencia Económica. En ese marco de políticas, se llevó a cabo el proceso de Transformación Educativa, de fuerte racionalidad neoliberal y tecnocrática. Las áreas de salud y educación fueron objeto principal de reformas estructurales globales y de programas focalizados que implicaron un desplazamiento de los esquemas universales de reconocimiento y atención de los derechos sociales propios del Estado de Bienestar.

En el sector educativo, este proceso se sustentó jurídicamente en la Ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires (1991), en la Ley Federal de Educación (1993) y en la Ley de Educación Superior (1995), las cuales generaron las bases para la aplicación de estas orientaciones fijadas para el sector por los organismos internacionales asistencia técnica y financiera. De todas maneras, dichas medidas mostraron una fuerte oposición de gran parte de la comunidad educativa y los sindicatos docentes.

A partir de la asunción de Kirchner como presidente en el año 2003, se han implementado una serie de normas que buscan resolver algunas de las más importantes problemáticas del sistema educativo. En ese marco, se han sancionado regulaciones vinculadas con la duración del ciclo lectivo asociada a la garantía del pago de los salarios docentes, el financiamiento educativo y la educación técnico profesional.

La Ley Nº 25.864, sancionada en enero de 2004, a poco de asumir la nueva gestión de gobierno, se propuso resolver la problemática generada por los atrasos crónicos en el pago de los salarios docentes y las sumas adeudadas por parte de las jurisdicciones. Este incumplimiento de las obligaciones salariales de los gobiernos,

profundizado a partir de la transferencia educativa y uno de los factores fundamentales junto a los bajos salarios del empobrecimiento del sector docente, venía implicando desde hacía años una duración diferencial de los ciclos lectivos de las provincias. De esta forma, la ley fija en su artículo 1° “un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase, para los establecimientos educativos de todo el país en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes”. Para ello, se establecen la condiciones para que lo establecido en el art 1° pueda implementarse, estableciendo que “las jurisdicciones provinciales que, una vez vencidos los plazos legales y reglamentarios, pertinentes, no pudieran saldar las deudas salariales del personal docente, podrán solicitar, y obtener en condiciones a fijar oportunamente, asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional”.

En los últimos años, se realizaron dos reformas importantes en este área, en un primer momento se pone en vigencia la nueva Ley de educación Nacional (2006) 26.206. La misma da lugar a la creación de la Ley de Educación Provincial (2007) 13.688. Debido a su significativa importancia, estas son comentadas más adelante en este trabajo.

Creemos fundamental, para nuestra investigación, poder comprender la estructura jurídica del sistema educativo y cómo la misma ha cambiado a lo largo de la historia, es por ello que decidimos realizar este análisis histórico antes de comenzar a analizar las leyes y teorías que se utilizan en el Campo Educativo, en la actualidad.

## 2. Educación como Derecho

El autor Tenti Fanfani (2007) hace alusión a la relación directa que se establece entre el acceso a la educación, y el ingreso al mercado laboral.

“Aunque no hay escolaridad que garantice la inserción laboral, la posesión de determinadas certificaciones se convierte en condición necesaria para cualquier pretensión de obtener un puesto formal de trabajo” “La educación es un servicio que se coproduce”

Siguiendo en la temática Jaim Etcheverry (1999) asegura que:

“El nivel educativo de las personas representa un factor fundamental para su posibilidad de insertarse en el mundo de la producción”

La acción directa del Estado Nacional en las jurisdicciones provinciales en materia de enseñanza se inició con la Ley N° 4.874, Ley Láinez, en 1905; que lo habilitaba a crear y dirigir establecimientos de nivel primario de acuerdo con los lineamientos de la Ley N° 1.420. Ello resulta relevante en materia de derecho a la educación ya que la extensión de la oferta escolar favorece el acceso de la población a dichas instituciones.

La Ley Nacional de Educación fundamenta “la necesidad de proponer una nueva Ley de Educación Nacional [...] en la convicción de que la educación como derecho social es uno de los factores claves para desarrollar estrategias que permitan que el progreso del país esté sustentado en un modelo en el cual el objetivo principal del crecimiento económico sea fortalecer la justicia social”. Afirmando que “sólo una educación de excelente calidad para toda la población permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable”.

En Argentina, las posibilidades de cumplimiento del derecho a la educación se han visto severamente desestabilizadas durante las últimas décadas. En nuestro país, el derecho a la educación logró ampliar su efectividad a partir de las políticas sociales que estableció el Estado de Bienestar desde fines de la década de 1940 y principios de la década de 1950. Así, dichas políticas promovieron la extensión de los derechos civiles y políticos a las esferas social y laboral, otorgándoles una centralidad y universalidad a los derechos sociales, que nunca antes había sido dada en nuestro país. En este marco, durante la segunda mitad del siglo xx el sistema educativo argentino se expandió, ampliando su cobertura y logrando niveles de alfabetización cercanos al 100%.

La aplicación de políticas neoliberales desde 1970 y en adelante fragmentó las bases y conquistas históricas desarrolladas durante el Estado de Bienestar. Haciendo referencia a ello Finnegan y Pagano (2007) sostienen que "Si el Estado de Bienestar keynesiano modificó la esfera de la distribución sin intervenir en la racionalidad productiva, la vuelta de tuerca postkeynesna se ha planteado como la realización de una estricta lista de servicios mínimos, cheques de prestaciones y acciones asistenciales que, sin modificar las relaciones de distribución ni la asignación de los derechos de propiedad, asocien el ámbito y la posibilidad de bienestar al espectro de lo privado".

En nuestro país uno de los impactos más importantes de las políticas neoliberales, fue aquel que se aplicó al rol del Estado en relación con su intervención en la economía y la sociedad, con una fuerte reducción del gasto público, la descentralización administrativa y el traslado de competencias (salud y educación) a los niveles provincial y municipal, la desregulación y privatización que impactaron fuertemente en la calidad y avances de los servicios, hasta ese momento en poder del Estado nacional.

Las políticas tendientes a la contención social de la pobreza y el desempleo, implementadas por este nuevo tipo de Estado neoliberal, son políticas de asistencia focalizada; que buscan atender las necesidades básicas de la pobreza extrema. Enfatizando estas afirmaciones Finnegan y Pagano afirman que:

“Una reforma virulenta del Estado. Políticas de ajuste, privatizaciones y protección a los sectores más concentrados de la economía. Políticas asistenciales hacia los sectores más empobrecidos y un disciplinamiento social llevado adelante a través de un aumento de políticas punitivas. Indudablemente, un contexto poco propicio para generar condiciones en las que se pueda hacer efectivo el derecho a la educación en nuestro país.”

La Reforma de 1994 aprobada durante la presidencia de Menem, en el inciso 22 del mismo artículo asigna jerarquía constitucional y establece la complementariedad entre los derechos y garantías establecidos en la carta magna, y los derechos consagrados por los pactos y tratados internacionales suscriptos por la Argentina: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); la Convención Americana sobre Derechos Humanos –Pacto de San José de Costa Rica– (1969, ratificado en Argentina en 1984); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ratificado en 1986); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo (ratificado en 1986); la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ratificado en 1968); la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ratificado en 1985); la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño (ratificado en 1990 por Ley N° 23.849).

De esta forma, el derecho a la educación en su dimensión jurídica incorpora a partir de la última reforma constitucional los contenidos universalizantes e incluyentes que el derecho internacional prescribe en las Declaraciones, Convenciones, Pactos y Tratados que conforman el Sistema Internacional de Derechos Humanos, que por esta vía se vuelven determinantes de toda norma jurídica no viciada de inconstitucionalidad y, por tanto, vinculantes para las políticas públicas.

La Ley 26.061 sancionada en 2005, la cual trabajaremos en el siguiente punto, hace referencia directa al derecho de los niños a la educación en su artículo 15° donde se establece el derecho a la educación pública y gratuita para los niños, niñas y adolescentes, “atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.” Estableciendo también la obligación de los organismos del Estado, de la familia y de la sociedad de garantizar para la infancia el completo “desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna”; y el derecho a acceder y permanecer en un establecimiento educativo cercano al lugar de residencia, a ser matriculado provisoriamente y a obtener la documentación que acredite su identidad, en caso de carecer de ella y a recibir las certificaciones y diplomas correspondientes.

El artículo 16° también hace referencia al campo educativo afirmando la gratuidad que deben tener todos los servicios de educación pública. Y en su artículo 17° se busca garantizar la continuidad y conclusión de los estudios de niñas/niños y adolescentes, embarazadas, padres o madres, dejando en claro que se prohíbe todo tipo de discriminación sobre ellos, incluida la aplicación de sanciones por parte de los establecimientos.

En 2008, bajo la presidencia de Cristina F. de Kirchner, y con el trabajo conjunto del Ministerio de Educación Juan Carlos Tedesco, y UNICEF se desarrolló una campaña destinada a promover el derecho a la educación, a comprometer a toda la sociedad con la consecución de este derecho y a estimular a los adolescentes en su compromiso con la escuela. La iniciativa forma parte de un grupo mayor de políticas destinadas a la reinserción escolar que llevan adelante el Ministerio de Educación y UNICEF Argentina.

## **2.1 Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061**

El 28 de septiembre del 2005 el Congreso Nacional sancionó la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes. La misma fue promulgada y luego publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 26 de octubre de 2005.

Hasta ese momento en nuestro país la legislación nacional, en la materia, sostenía una doctrina contradictoria con la asumida por la Constitución Nacional vigente. Ya que en el momento en que se promulga la Ley N° 26.061 queda derogada finalmente la polémica Ley N°10.903 de Patronato de Menores –Ley Agote– vigente en el país desde el año 1919. La misma había constituido por casi un siglo la base jurídica para el tratamiento de los derechos de la infancia, y sustentaba principios y consagraba procedimientos contradictorios con los contenidos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, incorporada a la Constitución Nacional en 1994.

Para comprender mejor es preciso explicar que la Ley Agote sustentaba la institución del Patronato, la cual permitía al Poder Judicial disponer de un menor, acusado o víctima de un delito, hasta la edad de veintiún años. Desde esta

perspectiva, los niños, niñas y adolescentes no constituían sujetos de derecho sino objeto de abordaje por parte de la justicia, que abordaba los problemas asistenciales y jurídicos, civiles o penales, a través de la figura del juez de menores. La Ley prohíbe explícitamente la privación de la libertad de los niños, niñas y adolescentes y crea el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes conformado por todas las entidades públicas y privadas que entienden en cualquier instancia del desarrollo de las políticas públicas destinadas a garantizar la protección de los derechos consagrados en la Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y en las leyes nacionales.

En el artículo 1º de la Ley se encontrara la siguiente afirmación que nos permitirá ir comprendiendo el objetivo de misma:

“Esta ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño. La omisión en la observancia de los deberes que por la presente corresponden a los órganos gubernamentales del Estado habilita a todo ciudadano a interponer las acciones administrativas y judiciales a fin de restaurar el ejercicio y goce de tales derechos, a través de medidas expeditas y eficaces.”

El Sistema Nacional de Protección de derechos consiste en la creación y articulación de servicios y programas destinados a reparar y restituir derechos vulnerados de toda la población infantil y adolescente, a través de la adopción de medidas de protección integral de derechos a cargo de los organismos administrativos

de infancia, en todos los niveles del estado. Se crea la figura del Defensor de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Se genera una modificación cultural concreta con respecto a la consideración de los niños y adolescentes en su concepción de sujetos plenos de derechos. Lo cual se busca no quede solo en enunciados, sino que se pretende que esta nueva concepción quede reflejada en las políticas sociales y en las intervenciones profesionales y educativas.

La Ley Nacional 26.061 constituye una herramienta imprescindible en la construcción de ciudadanía de la infancia, pero para ello, cabe destacar, se requiere del compromiso de todos los ciudadanos. En términos generales podemos afirmar que la Ley consagra el rol de los organismos administrativos de infancia en la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, siendo la autoridad local de aplicación del sistema de protección de derechos quien adopta las medidas de protección necesarias para ello.

La siempre mencionada definición de que niñas, niños y adolescentes son sujetos plenos de derechos y que por lo tanto es obligación del Estado, las familias y el conjunto de la comunidad asegurar y garantizar esos derechos “por su máxima exigibilidad”, aparece largamente desarrollada en el texto legislativo, con lo cual da por finalizado el debate entre el sistema tutelar y el nuevo paradigma de los niños concebidos como personas, seres humanos con capacidad para ejercer sus derechos de acuerdo a su madurez y grado de discernimiento.

La Ley tiene como fundamento la igualdad social, lo que requiere activas políticas y programas sociales de inclusión de carácter universal, con mayor énfasis para el conjunto de familias pobres e indigentes, así como equipos especializados destinados a intervenir en las situaciones particularmente complejas que atraviesan numerosos grupos de niños. La protección integral como tal, busca la restitución de los derechos vulnerados de los niños a través de la adopción de medidas tomadas por el organismo administrativo de protección local, estas están destinadas a la inclusión de los niños y de sus familias en las políticas públicas universales que garanticen los

derechos reconocidos en la legislación vigente. La inclusión de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, la atención en salud, la inclusión de las familias en programas de becas y/o subsidios destinados a garantizar un ingreso económico mínimo y/o el acceso a la vivienda o programa de emergencia habitacional.

En su artículo 3° se asevera que:

“La Convención sobre los Derechos del Niño es de aplicación obligatoria en las condiciones de su vigencia, en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad. Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos.

Los derechos y las garantías de los sujetos de esta ley son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles.”

Se consagra la obligación por parte de los organismos del Estado de escuchar la voz de los niños en todo trámite administrativo o judicial que los afecte, a que sus opiniones sean primordialmente tenidas en cuenta, a contar con un letrado especializado desde el inicio del procedimiento judicial o administrativo, a recurrir ante la instancia superior frente a cualquier decisión, entre otras disposiciones de gran importancia. Así como también es importante destacar que se considera como prioridad la preservación y fortalecimiento de los vínculos familiares, prescribiendo que “cuando la amenaza o violación de derechos sea consecuencia de necesidades básicas insatisfechas, carencias o dificultades materiales, económicas, laborales o de vivienda, las medidas de protección son los programas dirigidos a brindar ayuda y apoyo incluso económico, con miras al mantenimiento y fortalecimiento de los vínculos familiares” este es el artículo N° 35 de la Ley 26.061.

Los artículos 30 y 31 de la Ley establecen los circuitos para la realización de denuncias de vulneración o violación de derechos de los niños, recayendo en los organismos administrativos locales la recepción de las mismas y por lo tanto las primeras intervenciones. Se propone un circuito de protección de derechos en el cual todo funcionario o empleado de los sistemas de educación y de salud y en general toda persona que tomare conocimiento de una situación de vulneración derechos de niños, niñas y adolescentes deberá comunicarlo a la autoridad administrativa de protección de derechos. Todo funcionario tiene la obligación de recepcionar y tramitar las denuncias recibidas. La creación de los servicios de protección de derechos será la clave y el punto de arranque de la vigencia del nuevo paradigma.

## **2.2 Ley Provincial de Promoción Integral de los Derechos de los niños N°**

### **13.298**

La Ley 13.298 respeta con bastante precisión los principios interpretativos generales del derecho internacional de los derechos humanos; logrando gracias a ello una efectiva realización de los derechos del niño: aquellos contenidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención Internacional sobre los derechos del niño, etc.

Con la implementación de la misma se impone al Estado provincial la obligación de asegurar prioridad en la realización de los derechos de los niños y la prohibición de discriminación en la realización de esos derechos.

En el artículo 4º de dicha Ley se hace referencia al interés superior del niño

“Se entiende por interés superior del niño la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus

potencialidades, y el despliegue integral y armónico de su personalidad. Para determinar el interés superior del niño, en una situación concreta, se debe apreciar:

- a. La condición específica de los niños como sujetos de derecho.
- b. La opinión de los niños de acuerdo a su desarrollo psicofísico.
- c. La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, y sus deberes.
- d. La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, y las exigencias de una sociedad justa y democrática.

En aplicación del principio del interés superior del niño, cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de todos los niños, frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros”.

El proceso de reforma legal e institucional desarrollado por la Provincia de Buenos Aires para adoptar los preceptos incorporados en la Convención de los Derechos del Niño y poder cumplir, en consecuencia, con los compromisos asumidos por el Estado Argentino al ratificar ese instrumento de derechos humanos, comenzó en el año 2000 cuando la Legislatura provincial sancionó la Ley 12.607 de Protección Integral de los Derechos del Niño y el Joven. La misma jamás llegó a entrar en vigencia.

En 2004 los legisladores bonaerenses sancionaron la Ley 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, que fue publicada en el Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires el 27/01/2005.

En su artículo 40, la ley ordena que la organización y procedimientos relativos al fuero del niño fuesen instrumentados mediante una ley especial que dictaría la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires dentro del año calendario de su entrada

en vigencia. En el Decreto 300 del 7 de marzo de 2005, se designa al Ministerio de Desarrollo Humano provincial como Autoridad de Aplicación del Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.

En diciembre de 2006 se sancionó la Ley Provincial 13.634 del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño. La nueva legislación eliminó los Tribunales de Menores, creó el Fuero de Responsabilidad Juvenil y modificó la estructura del Fuero de Familia creado por la Ley 11.453.

La Convención sobre los Derechos del Niño supone una serie de obligaciones que implican un replanteo profundo de las relaciones del Estado con los niños. La Ley de promoción y protección integral de los derechos de los niños y el Decreto reglamentario reflejan esa transformación a partir de la creación de una institucionalidad descentralizada y la promoción de la participación social. Para la protección de los niños por parte del Estado se establecen nuevas instituciones, programas, acciones y prácticas que permitan su inclusión en las políticas públicas universales y en su ámbito familiar y comunitario. Buscando de esta manera hacer efectivos los principios de descentralización, implementación territorial, participación social y protección del niño en su grupo familiar. Esta declaración busca recoger la responsabilidad que le compete al Estado en materia de protección integral de los derechos de la niñez.

Los Tribunales de Menores formaban parte de un sistema especial al que eran destinados ciertos sectores de la infancia y juventud. La ley 13.634, se ubica dentro del marco de la ley 13.298 y su función es abolir los Tribunales de menores y reemplazarlos por el fuero de responsabilidad juvenil y modificar la estructura del fuero de familia; estableciendo de esta manera una separación entre lo social/asistencial y lo jurídico.

La concepción de la familia que tiene esta ley proviene de la formulación que realizó la Corte Interamericana de Derechos Humanos, donde se considera a la familia

como “el ámbito primordial para el desarrollo del niño y el ejercicio de sus derechos” y que “la carencia de recursos materiales no puede ser el único fundamento para una decisión judicial o administrativa que suponga la separación del niño respecto de su familia y la privación de otros derechos consagrados en la Convención”.

La presente Ley da importancia al rol de los municipios como parte de una nueva institucionalidad. En este contexto se ubica la creación de los Servicios Zonales de Protección de Derechos, la inclusión como integrantes del Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño de entidades no gubernamentales locales, y la creación e integración de los Consejos Locales de Promoción y Protección de derechos.

Las funciones de los Servicios Locales de Protección de Derechos han sido reglamentadas en los artículos 18 al 21 del Decreto 300, y según lo ha sintetizado el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia, sus estrategias de trabajo consistirán en: servicios de apoyo a las familias; construcción de circuitos o redes de corresponsabilidad (familia-escuela-centro de salud-municipio-organizaciones barriales) para la inclusión de los niños en los servicios públicos; interposición ante la justicia de pedido de protección jurisdiccional de un derecho cuando el mismo ha sido violado por una institución; remover obstáculos que impidan el acceso de niños y familias a sus derechos e incidir en el cambio de prácticas institucionales a fin de modificar la perspectiva tutelar por parte de adultos e instituciones hacia un enfoque de derechos en el marco de la Convención de los Derechos del Niño.

En cuanto al procedimiento y en los casos de conflictos familiares, el Servicio Local, habiendo sido anoticiado por parientes, responsables, allegados o terceros que tengan conocimiento de la amenaza o violación de los derechos de un niño, o por denuncia policial, convocará a una reunión como lo prevé el artículo 37 de la Ley 13.298 y formulará propuestas para facilitar a los padres o responsables legales el ejercicio de los derechos y deberes con relación al niño. En la economía del sistema

creado por la Ley 13.298, todos aquellos conflictos familiares que constituirían parte de la materia "asistencial" de los antiguos Tribunales de Menores quedarán absorbidos por las acciones de los Servicios Locales de Protección de Derechos, no debiendo intervenir la autoridad judicial. Triunfa entonces con la nueva legislación el deseable modelo de no judicialización de los conflictos sociales.

La actuación judicial está prevista para cuando, como consecuencia de la intervención de los Servicios Locales de Protección de Derechos, se adopte como medida la permanencia de los niños en ámbitos familiares alternativos o entidades de atención social y/o de salud, en cuyo caso deberá comunicarse dentro de las veinticuatro horas al asesor de incapaces y al juez de familia competente, quien, con citación y audiencia de los representantes legales, deberá resolver la legalidad de la medida en el plazo de setenta y dos horas.

Las medidas de protección de derechos son limitadas en el tiempo, se mantienen mientras persistan las causas que dieron origen a la amenaza o violación de derechos o garantías y deberán ser revisadas periódicamente de acuerdo a su naturaleza, no pudiendo en ningún caso una medida significar la privación de la libertad ambulatoria de un niño ni acarrear consecuencias sancionatorias para el destinatario el cese unilateral de la medida.

### **2.3 Ley Nacional de Educación N° 26.206**

La Ley de Educación Nacional (LEN) fue aprobada en el 2006 durante la Presidencia del Dr. Néstor Kirchner y el ministro de Educación Lic. Daniel Filmus.

Adriana Puigros nos recuerda, para comprender mejor el contexto en el que surge esta nueva Ley, la lucha contra la Ley Federal de Educación (1993) que condensó el rechazo de la mayor parte de la sociedad a una política educativa, que

sumada a la crisis económico social, desarticuló y desgastó los subsistemas que estructuraban durante un siglo la educación nacional: la infraestructura, la capacitación y perfeccionamientos docentes, la sanidad escolar, las comunicaciones internas entre los organismos de conducción escolar, los establecimientos, los inspectores y los docentes. Y especialmente, la educación secundaria y técnica y la articulación de los establecimientos provinciales en un sistema educativo nacional". A su vez, los problemas de financiamiento entre Nación y las provincias, la desarticulación del sistema nacional por las diferencias entre las jurisdicciones, fue incrementando los cuestionamientos a la LEF y se planteó más claramente la necesidad de un cambio de normativa.

La nueva Ley 26206 de Educación Nacional, (LEN) es atravesada por un discurso sobre la justicia social y la igualdad estableciendo como responsabilidad del Estado la implementación de políticas de promoción de la igualdad, a diferencia de políticas de asistencialidad, como lo establecía la Ley Federal.

La presente Ley afirma "garantizar el derecho a una educación de buena calidad para todos, el libre acceso y la permanencia al sistema educativo, y el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y en su cultura; garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos; asegurar condiciones dignas de trabajo para el docente, de formación y de carrera; garantizar el derecho de los alumnos y las alumnas a tener escuelas en condiciones materiales dignas, y garantizar el derecho de todos a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información".

Se especifican dos niveles de diseño curricular: el nivel nacional, a través del Ministerio en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, encargado de la elaboración de los Contenidos Curriculares Comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios, como el establecimiento de mecanismos de renovación de estos (Art. 85), y el nivel jurisdiccional, al que le corresponde aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación. Estableciendo así mismo Contenido Curriculares Comunes. Estos son:

“a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171” (Artículo 92)

“El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Artículo 88)

Se establece como obligatoria la enseñanza de al menos una lengua extranjera en el nivel primario y secundario, el aprendizaje prioritario de la educación ambiental, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se define, para el nivel primario, los campos de conocimiento en los que los alumnos deberán adquirir aprendizajes de saberes significativos, estos son: la lengua, la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las

lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos a la vida cotidiana. Quedando implícitos contenidos para la escuela secundaria como desarrollar competencias lingüísticas, estimular la creación artística, promover la formación corporal y motriz a través de la educación física, etc.

La ley establece que el Ministerio Nacional tiene la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación del sistema. Se crea el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito de éste, como órgano consultivo. Sin embargo, luego agrega que estas políticas serán concertadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Se crea el Consejo Federal de Educación (Artículos 116 a 120) al que le atribuye las funciones de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. El Consejo estará presidido por el Ministro de Educación Nacional e integrado por las autoridades responsables de la educación de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. Acentuando de este modo la centralización política en el Estado Nacional

La LEN cambia la estructura del sistema educativo y se extiende la obligatoriedad hasta la culminación de la escuela secundaria. Esta queda constituida de la siguiente manera:

- Nivel inicial: desde 45 días hasta los 5 años siendo este último obligatorio
- Nivel primario: a partir de los 6 años de edad
- Nivel secundario: compuesto por dos ciclos, uno Básico, común a todas las orientaciones y uno Orientado, diversificado en función de distintos conocimientos el mundo social y laboral.
- Nivel superior: compuesto por las Universidades e Institutos Universitarios y por los Institutos de Educación Superior.

Las jurisdicciones pueden optar entre una estructura de 6 años de primaria y 6 años de secundaria y una de 7 años de primaria y 5 de secundaria, ambos niveles son obligatorios.

## **2.4 Ley Provincial de Educación N° 13.688**

La Ley 26.206, que es de aplicación obligatoria a nivel nacional, requiere herramientas legales que reformen las actualmente vigentes en la provincia de Buenos Aires. La provincia de Buenos Aires participó activamente en su discusión y diseño, como miembro del Consejo Federal de Educación, exponiendo y sosteniendo las opiniones mayoritarias surgidas de la Consulta realizada a la comunidad educativa entre junio y septiembre de 2006.

Esta Ley considera que la educación abarca el conjunto de procesos formativos que se desarrollan en todos los ámbitos sociales de la provincia de Buenos Aires desde los cuales se produce, intercambia, transmite y adquiere cultura: en las instituciones de enseñanza y aprendizaje, en los movimientos e instituciones de la sociedad civil, en el trabajo, en las actividades productivas y culturales y en los medios de comunicación.

Considerando que este cuerpo normativo debe prever su vigencia por lo menos para la próxima década, y que sus efectos tendrán incidencia en el largo plazo, no puede limitarse a regular el funcionamiento escolar sino que debe dejar abiertas posibilidades de transformaciones estratégicas, enmarcando claramente los alcances y limitaciones filosóficas, político educativas, éticas y culturales de la educación en la provincia de Buenos Aires.

La política educativa, la organización institucional y la pedagogía deben tener como meta la formación de la identidad de las personas, partiendo de sus necesidades, derechos y características actuales.

## 2.5 Diseño Curricular

Desde el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de Escuela Primaria, emitido por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires se afirma que:

En el Diseño Curricular se afirma que: “la primaria estuvo y está materialmente instalada en el núcleo mismo del profundo padecimiento social que afecta a amplios sectores de niños/as y a sus familias y que ha debilitado también algunos de los cimientos sobre los que ella misma creció: la universalidad -que la caracterizó durante generaciones- se ve afectada por el ausentismo y el abandono; frente a la crisis, la escuela siguió albergando el sentido de lo público pero ha demorado el propósito de la enseñanza y de la transmisión de los contenidos que la sociedad consideró válidos durante años; sobredimensionó, en cambio, la atención de lo asistencial a través del sostenimiento del servicio alimentario y de otras prestaciones.

La recuperación de la centralidad de la enseñanza es el único camino para garantizar el derecho de los niños/as a la educación; el estado -a través de la escuela- tiene la responsabilidad de hacer posible el ejercicio de ese derecho en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria. Los caminos que, en ese sentido pueden empezar a transitarse, pasan por la reorganización de la institución escolar y una propuesta que actualice los contenidos curriculares y vuelva a instalarlos en el centro de la vida escolar”.

Es fundamental recordar que la escuela tiene la responsabilidad de “abrir las puertas del mundo” a los niños/as, por ello es imprescindible, entonces, que el diseño curricular ofrezca a las instituciones escolares y a los/las docentes una base y un horizonte para plantear condiciones de enseñanza y contenidos de aprendizaje que favorezcan el progreso de los alumnos/as.

Según el Ministerio de Educación la concepción curricular que fundamenta el Diseño propuesto, se enmarca en una política educativa que promueve que la

organización institucional y la enseñanza deben conjugarse para acompañar “la formación de los alumnos/as como personas creadoras, en la construcción de saberes socialmente productivos, en la capacidad de juicio propio, en la apropiación de valores humanísticos, en la actitud crítica y constructiva del mundo social y ambiental que les toca vivir, en la búsqueda de la propia trascendencia espiritual, social y política”.

Desde el Diseño Curricular se sostiene que: “el Primer Ciclo de la escuela primaria incide más que ningún otro trayecto institucional sobre el destino escolar de los niños y niñas. A lo largo de los tres años que abarca, la mayoría de ellos accede a la alfabetización, progresa en el conteo y en la comprensión de los problemas y las operaciones, tiene casi sus primeros contactos con la observación más o menos orientada de los fenómenos naturales, y participa –tal vez también por primera vez– de relatos sobre tiempos pasados, y de intercambios con el maestro/a y los compañeros acerca de aspectos de la vida social y económica de su entorno y de otros medios más lejanos, con el propósito de que la comparación y el contraste le permitan empezar a desarrollar una mirada de algún modo reflexiva sobre la realidad en que le toca vivir. A lo largo del ciclo, esta “mirada reflexiva” da lugar a que los niños y niñas tengan aproximaciones descriptivas al mundo social y natural, comiencen a construir explicaciones –recurriendo a ejemplos para validarlas– y desarrollen sus primeros intentos argumentativos”.

El Primer Ciclo concentra el mayor índice de repitencia de todo el trayecto de la educación primaria, fundamentalmente porque los niños y niñas no logran alfabetizarse en los tiempos que la escuela espera y con las propuestas que ésta ofrece. La no adquisición de la alfabetización en tiempo y forma obstaculiza el desempeño de los niños y niñas en todas las áreas, y es una de las causas más frecuentes de abandono.

Los propósitos pautados para el Primer Ciclo son:

- Ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita.

- Organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los niños y niñas aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia, tanto familiares como culturales.
- Ofrecer, de manera continua y sistemática, una aproximación a los saberes y a las prácticas más relevantes de las distintas disciplinas.
- Brindar oportunidades para que todos los niños y niñas tomen contacto con el patrimonio cultural de su comunidad, de la Provincia y de la Nación.
- Proponer una oferta equilibrada de tareas escolares para resolver, tanto en grupos como individualmente.
- Ofrecer a los niños y niñas posibilidades de evaluar su desempeño a través de adquirir criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos.

### **3. El Servicio Social en el Sistema Educativo**

#### **3.1 Historia del Servicio Social en el Sistema Educativo**

Durante los gobiernos peronista se lleva a cabo una importante transformación, se vincula la educación con el trabajo. Dentro de estos cambios puede encontrarse la inclusión del asistente social en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, quien tenía el rol de orientador profesional. La Rama de Psicología y Asistencia Social Escolar, se crea en el año 1948, por lo que es un área relativamente nueva dentro de la Dirección General de Escuelas.

Se pueden mencionar 4 grandes momentos: desde los orígenes hasta los años del proceso, la etapa de la dictadura, el retorno de la democracia, y una última correspondiente a la década del `90.

-Los orígenes: el 17 de Enero de 1948 la Dirección General de Escuelas dicta el decreto 1290/48 por el cual se formo una comisión integrada por miembros de este

organismo y del Ministerio de Salud y Asistencia Social para que se proyectara la creación de un Instituto de Orientación Profesional. En plena etapa organizativa del Instituto, se ve la necesidad de ampliar sus funciones creando un Instituto de Psicología Educativa con un Departamento de Orientación Profesional.

En 1949, al transformarse la Dirección General de Educación en Ministerio de Educación, se crea por el decreto N° 16.736 del 6/8/49 la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional, que se organizo en dos departamentos:

- Departamento de Psicología Educacional, dedicado a la Investigación y asesoramiento al docente
- Departamento de Orientación Vocacional y/o profesional

En 1950 se abrieron filiales en distintos puntos de la provincia y en 1953 se incorporo al área de asistencia social y asesoría medica. El departamento de acción social constituye un organismo de la asistencia social y la psicología en el ámbito estatal, esto demuestra la preocupación por la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de la población escolar, se crea el servicio social escolar prestado por la asistente social de la Escuela. Ese mismo año también se destacan asistentes educacionales. De esta manera la dirección introduce por primera vez personal especializado en la escuela primaria.

La principal tarea del asistente social era el de intervenir en el área socio-cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual. En esta primera etapa, la tarea específica estaba vinculada al relevamiento sistemático de la información familiar.

Luego del derrocamiento del gobierno peronista, en 1955, se interviene la Dirección de Psicología y se avala su funcionamiento planteando una reestructuración. Se aprueba así el primer reglamento interno, tomando la Dirección la denominación actual: Dirección de Psicología y de Asistencia Social Escolar. A partir del reglamento de 1956 se intensifica en el área de asistencia social escolar la tarea de coordinación con servicios asistenciales hospitalarios, y de investigación con la reorganización del

fichero central, y ampliación de la ficha y encuesta social. En dichos servicios se generaban acciones para erradicar el analfabetismo y la repitencia.

Durante el periodo 1973/1976 se comienza a analizar los problemas escolar como cuestiones vinculadas a la comunidad. Funcionaron durante esta época las llamadas mesas de trabajo con participación de instituciones y organizaciones comunitarias que intentaban abordar en forma conjunta la problemática barrial.

-Los años del proceso: el periodo militar se considera una etapa de retrocesos y desmantelamiento, debido principalmente a la pérdida de personal ya formado.

Durante todo el periodo 76/83 prevalece una perspectiva individual sobre lo grupal y comunitario; el fracaso está puesto en el alumno, otorgando al asistente social la tarea de lograr la adaptación del "chico problema". El alumno era considerado el problema siendo su familia la causante, sin tener en cuenta el contexto más amplio donde el individuo y su familia está inserta.

-El retorno de la democracia: entre los años 1983-1987 se vuelve a enfatizar la función social de la Escuela. Con el retorno de la democracia se reubica el hecho educativo dentro de un proceso mayor de socialización, donde lo social se entiende como los vínculos y relaciones que se producen a partir del surgimiento de necesidades y problemas en una sociedad, y las respuestas a dichas necesidades y problemas.

Se redimensiona lo social como el principal aspecto de la educación, se reubica la función de la Escuela en la comunidad y por lo tanto del equipo asistencial y del trabajador social en particular, proponiendo una mirada amplia donde lo grupal adquiere centralidad para la intervención. Se plantea la importancia de la familia y la comunidad, la apertura de la escuela y la necesidad de encarar toda tarea educativa como un proceso integrado de los diferentes niveles, lo pedagógico, lo social, lo psicológico.

Luego del año 1987 la gestión de Cafiero se caracterizó por el intento de lograr una mayor participación de la comunidad en la educación. Su proyecto se apoyaba en la cultura del trabajo y la participación como ejes primordiales de la política educativa y

el intento de revalorización de lo comunitario en cuanto a una identidad particular. Se planteaba el objetivo de fomentar una real participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

-Década del `90: Se transforma el nombre de asistente social por el de orientador social, y el Gabinete o Equipo Psicopedagógico Social (EPS) para denominarse Equipo de Orientación Escolar (EOE). Este cambio se genera por la modificación de enfoque, fines y objetivos de la rama, la que planteaba desde su estructura formal privilegiar las intervenciones desde un enfoque preventivo e interdisciplinario llevando a cabo acciones de capacitación, prevención, orientación y articulación, atención de la diversidad, investigación y promoción de la comunidad.

El desarrollo de la profesión se veía marcado en sus orígenes por la corriente de la medicina higienista. Este paradigma sufrió cambios con el movimiento de la reconceptualización, aunque el mismo, no ejerce mayor influencia en el área educativa. En la Educación, desde el año 1983, empieza a adquirir mayor importancia la corriente constructivista, marcando la necesidad de un abordaje totalizador, una visión integradora de las diferentes variables y situaciones que atraviesa el proceso educativo; de allí se busca que los profesionales asuman el rol de promoción y prevención. Los autores Corrosa, López, Monticelli (2006) afirman que "la conflictividad social de los `90, junto a la implementación de la Ley Federal de Educación, llevó a una dispersión en la acción de los EOE".

### **3.2 Conformación, función e interdisciplina de los EOE**

Desde el Ministerio Provincial de Educación se afirma que conforman las acciones de los Equipos de Orientación Escolar:

- La Orientación Educacional
- La Orientación Social

- La Orientación de Aprendizaje
- La Orientación Fonoaudiológica
- La Orientación Médica

Para cada nivel y modalidad se plantean algunas líneas orientativas de la intervención de los EOE, teniendo en todos los casos el soporte del trabajo conjunto con los actores institucionales. En la Comunicación 1/09, emitida por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se especifican las tareas a realizar por los EOE según cada nivel.

En el nivel inicial se propone:

- Articular las culturas institucionales y las culturas de crianza.
- Incentivar la comunicación y acuerdos de cooperación entre padres e institución educativa.
- Ponderar el trabajo sobre las competencias necesarias para el aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- Analizar, en reuniones de equipo escolar básico (REEB), las acciones que promuevan la educación integral de niños y niñas, formando parte de las decisiones sobre promociones y permanencias.
- Promover la articulación pedagógica, junto con otros actores institucionales, con el nivel primario y, cuando fuere necesario, con educación especial.
- Intervenir, desde la especificidad técnico profesional, en toda situación de vulneración de derechos de niños y niñas detectada en el ámbito educativo.

En el nivel primario se propone:

En REEB:

- Analizar los fenómenos de ausentismo reiterado, repitencia y sobreedad.
- Diseñar acciones conjuntas que tiendan a disminuir dichos fenómenos.
- Incluirse, desde el rol, en proyectos institucionales que tiendan a fortalecer las prácticas de lectura.

- Promover la articulación pedagógica entre 1º y 2º ciclo, con los niveles inicial y secundario y, cuando fuere necesario, con educación especial.
- Promover consensos para lograr acuerdos de convivencia institucional.
- Intervenir, desde la especificidad técnico profesional, en toda situación de vulneración de derechos de niños y niñas detectada en el ámbito educativo.

En el nivel secundario se propone:

- Analizar en REEB los indicadores de retención y promoción y acordar acciones para atenuar el abandono y la repitencia.
- Incluirse, desde el rol, en proyectos institucionales que propicien las prácticas de lectura.
- Participar en la construcción y sostenimiento de los Acuerdos Institucionales de Convivencia.
- Prevenir y asistir situaciones en las que se ponen de manifiesto fenómenos frecuentes en adolescentes y jóvenes (embarazo precoz, comportamiento hetero y autodestructivo, etc.).
- Intervenir en los procesos de Orientación para la Educación y el Trabajo, contemplando la continuidad en otras ofertas educativas y/o articulación con el mundo del trabajo.
- Intervenir, desde la especificidad técnico profesional, en toda situación de vulneración de derechos de adolescentes detectada en el ámbito educativo.

En la modalidad adultos:

- Analizar en REEB los indicadores de retención y promoción y acordar acciones para atenuar el abandono y la repitencia.
- Incluirse, desde el rol, en proyectos institucionales que tiendan a fortalecer las prácticas de lectura.
- Prevenir y asistir situaciones en las que se ponen de manifiesto fenómenos frecuentes en adolescentes y jóvenes (embarazo precoz, comportamiento hetero y autodestructivo, etc.).

- Intervenir en los procesos de Orientación para la Educación y el Trabajo, contemplando la continuidad en otras ofertas educativas y/o articulación con el mundo del trabajo.
- Intervenir, desde la especificidad técnico profesional, en toda situación de vulneración de derechos en adolescentes/jóvenes detectada en el ámbito educativo.

### **3.3 La función de los Orientadores Sociales dentro de los EOE**

Desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires se afirma que los Orientadores Sociales deben:

- A. Reformular y orientar permanentemente la demanda, en el marco de la intervención asistencial, mediante la explicitación de criterios de derivación específico de los alumnos, para atención del O.S., a nivel individual y a nivel grupal y comunitario.
- B. Participación en el diseño y construcción del PEI y PCI desde la Institución, desde la aproximación a la identidad socio-cultural de los alumnos, como aporte para la selección de los contenidos curriculares y la planificación de los dispositivos pedagógicos didácticos acorde a dicha identidad, a partir de:
  - 1) Identificar y explicitar la historia de la comunidad y de la institución.
  - 2) Identificar valores, usos, creencias, ritos culturales, situaciones de riesgo, inserción socioeconómica, alternativas de supervivencia socioeconómica, etc.
  - 3) Modalidad cultural: organizaciones comunitarias, acciones e impacto de las mismas en la población escolar.
  - 4) Representaciones sociales y expectativas familiares en relación a lo que esperan de la escuela.

- 5) Códigos culturales que permitan comprender: modalidades vinculares y estilos comunicacionales de los miembros de la comunidad. Modelos característicos que configuran a las constelaciones familiares.
- 6) Análisis e interpretación de datos existentes en estados administrativos y confrontación con riesgos propios (promoción, retención, presentismo, movilidad de la matrícula): su correlación con la caracterización de la propuesta didáctica (saberes previos, conocimientos significativos, peculiaridades culturales, propuestas participativas, protagonismo de los alumnos frente a los aprendizajes, valoración de conocimiento, modos vinculares, etc.).
- 7) Formulación y coordinación de proyectos específicos: prevención y promoción de la salud de niños y adolescentes, aportes para el abordaje de problemáticas suscitadas en niños y adolescentes por los medios masivos de comunicación, etc.
- 8) Elaboración y ejecución de proyectos áulicos en temas específicos que son del campo de intervención del O.S.
- 9) Inclusión de demandas urgentes y emergentes en el desarrollo de temas transversales.
- 10) Explicitación de aportes de variables socio-comunitarias de la matrícula atendida por la escuela, relacionadas con la factibilidad de la propuesta pedagógico-didáctica en cuanto al marco de evaluación, promoción y acreditación de los aprendizajes.
- 11) Promoción de redes intersectoriales e interinstitucionales para la atención de las necesidades diversas, que hacen a la calidad de vida de los alumnos.
- 12) Aporte de material bibliográfico.

La importancia de un trabajador social en el ámbito educativo se relaciona con poder integrar lo pedagógico a la realidad cotidiana de los alumnos, tanto como integrar la realidad cotidiana de los alumnos en lo pedagógico, y tiene que ver básicamente con convertir al trabajador social en un mediador y un facilitador entre los procesos sociales y los procesos pedagógicos que hacen al aprendizaje y que

constituyen a las escuelas en un ámbito significativo en la vida los individuos de los sectores populares.

Con relación a la función de las/as Trabajadores/as Sociales en la Escuela Corrosa, López, Monticelli (2006) afirman que:

“El rol del trabajador social en las escuelas debería ser desobstaculizar aquellas cuestiones de tipo social que pueden interferir en la tarea pedagógica y además potencializar las capacidades y posibilidades que posee la comunidad educativa en función de lograr una mejor calidad en la educación”.

## **4. El periurbano: factores Socio-Ambientales**

### **4.1 Definición de periurbano**

Definir los espacios periurbanos no constituye tarea sencilla. Más allá de las dificultades, se lo puede definir como una zona de borde entre la ciudad y el campo en la cual los servicios urbanos van desapareciendo y se incrementan otros que tienen que ver con el medio natural. Cuando no existe el servicio de agua corriente, comienzan a aparecer aquellos que provee el medio natural y es aquí donde comienza el periurbano. A la presencia de servicio de agua corriente, se incorpora la extensión de la red cloacal como un nuevo indicador de identificación de áreas periurbanas. Esto es, las áreas con amanzanamiento, red de agua y cloacas se consideran urbanas mientras que las que no poseen alguno de estos elementos son periurbanas. La incorporación de este nuevo criterio se debe a la importancia que adquieren los mismos en relación con la salud de la población y con que, en la actualidad, son sustanciales para asegurar una calidad de vida adecuada en la ciudad.

En Argentina, las transformaciones socioculturales, políticas y económicas que han tenido lugar desde la década de 1990, han traído consigo profundos desequilibrios sociales que se manifiestan territorialmente en distintos sectores de las ciudades actuales, en especial periurbanos. La conformación del periurbano de las ciudades se vincula directamente con los procesos de urbanización o expansión urbana que demandan mayores extensiones de tierra para el desarrollo de infraestructura, para usos residenciales, comerciales, de servicios e industriales, entre otros.

El periurbano puede definirse como una zona de interface rural-urbana que se encuentra en una situación de transición y constituye, como consecuencia de ello, un territorio dinámico, en permanente transformación y susceptible de distintas intervenciones, muchas de las cuales ocasionan impactos socioambientales considerables. La evolución de estos espacios se vincula directamente con el crecimiento de las ciudades sobre las áreas naturales o agrícolas circundantes.

En la medida en que la urbanización avanza sobre el medio rural, origina nuevos conceptos para nuevas formas de ocupación, organización y funcionamiento de espacios en transición. Estos son dinámicos y sujetos a una amplia gama de transformaciones que emergen tanto en el interior como en el exterior de sus límites.

No existe un consenso sobre la definición conceptual de la interface periurbana; no obstante ello, existen coincidencias en que se trata de un espacio complejo y conflictivo desde el punto de vista socioambiental conformado por un mosaico dinámico de usos, procesos y problemas.

## **5. Escuela y Familia**

### **5.1 La configuración de la familia en la actualidad**

La familia es un ámbito para la compañía, el amor mutuo, la solidaridad intergeneracional, la socialización de los niños y jóvenes, y la transmisión de la cultura de una comunidad de generación en generación. Participa de la dignidad humana y es también titular de derechos fundamentales que la sociedad y el Estado deben contribuir a descubrir y a reconocer. Hay un primer derecho de toda familia, que tiene que ver con el derecho de todo hombre y de toda mujer a fundar una familia y mantenerla dignamente.

Una ética situada de las intervenciones profesionales, debe partir de reconocer la existencia de una pluralidad de formas de ser familia. No se trata de promover un modelo de familia sino que se trata de asumir una realidad multifacética y desde ella contribuir al fortalecimiento familiar, respetando las formas en que esta se presente.

En la sociedad actual se presenta diversas realidades familiares como la unión consensual de hecho, la familia monoparental, la familia ensamblada o reconstituida, diversos grupos de crianza. Es a partir de esa realidad histórica que la familia debe ser comprendida y analizada en sus funciones.

Es el núcleo fundamental de la sociedad. En ella el ser humano nace, crece y se desarrolla. En su tarea socializadora, la familia cumple la función social de preservar y transmitir los valores, sirviendo de enlace a las generaciones. En una sociedad en proceso de constante cambio y afectada significativamente de situaciones críticas, la familia recibe fuertes impactos, que la afectan en su estabilidad y en su seguridad y determinan también una adaptación a nuevos contextos socio-culturales.

Existen distintos tipos de familias:

- Familia con vínculo jurídico y religioso: por razones formales o por firmes convicciones religiosas la familia solemniza su unión matrimonial.
- Familia consensual o de hecho: vínculo estable, con características casi idénticas al de la familia con formalización jurídica matrimonial.
- Familia nuclear: se entiende por tal a la familia conformada por los padres e hijos. Es una categorización distinta de las anteriores y puede coexistir con alguna de ellas.
- Familia ampliada o extensa: entendemos por tal a la familia donde hay convivencia de tres generaciones y/o la presencia de otros familiares convivientes.
- Familia ampliada modificada: si bien no hay convivencia las relaciones entre los miembros de la familia tiende a un comportamiento clánico.
- Familia monoparental: la conformada por el/la o los hijos/os y solamente el padre o la madre como cabeza de familia.
- Familia reconstituida o ensamblada con o sin convivencia de hijos de distintas uniones: es el grupo familiar conformada por una pareja que ha tenido (uno o ambos) experiencias matrimoniales anteriores. La convivencia permanente o por algunos días de hijos de distintas uniones le otorga un sesgo particular y difícil en las relaciones familiares.
- Familia separada: padres separados que siguen siendo familia en la perspectiva de los hijos. Este vínculo supérstite puede ser aceptado y armónico o no aceptado (expresa o implícitamente) y conflictivo.
- Grupos familiares de crianza: bajo esta dominación incluimos situaciones particulares como la adopción, el prohijamiento (práctica solidaria y consistente en proteger a los huérfanos o abandonados dentro de la propia comunidad) los nietos a cargo de los abuelos, etc.
- Familiarización de amigos: es una realidad crecientemente extendida por la que se reconoce una relación familiar muy estrecha a los que son entrañablemente amigos. Hay así abuelos o tíos o hermanos "familiarizados".

## **5.2 Escuela y nuevas demandas**

Según la comunicación N°2 de año 2000 emitida por el Ministerio Provincial de Educación, el contexto familiar llega a la escuela con cada niña, niño o adolescente. Este contexto familiar, la comunicación existente entre sí y con otros ajenos, las posibilidades de proteger - desproteger, el lugar que ocupan los miembros en esta familia, sus necesidades, limitaciones, vacíos y esperanzas, marcan a cada uno de los alumnos. Lo anterior no se observa directamente sino a partir del campo simbólico que se ha construido en ese entramado de vínculos y experiencias tanto positivas como negativas. El campo simbólico se observa a la forma en que un niño se comporta, los miedos que aparecen en situaciones nuevas, sus tristezas o alegrías están siempre remitiendo a esos otros que no están presentes en el tiempo y en el espacio institucional.

## **6. Escuela y Comunidad**

### **6.1 El alcance de la Escuela hacia la comunidad**

La cultura escolar y las otras culturas se encuentran conviviendo, lo que genera un espacio propio más amplio, enriquecido por los aportes de las partes que lo integran.

El contexto comunitario, tanto en el que la Escuela está inserta como aquel en el que niños y familias viven contribuye a formar su identidad como sujeto social. El barrio, el lugar de pertenencia, se incorpora al ámbito escolar al igual que la familia con los niños y adolescentes.

### **6.3 El concepto de redes y su importancia**

Si entendemos la familia como parte de un entorno complejo conformado por organizaciones, vecinos, amigos, barrio, la Red es una forma de percibir toda la trama de relaciones que definen la realidad local.

La ventaja del trabajo en Red, es la formulación de proyectos comunes, que implica tanto el intercambio de servicios y recursos, como el planificar juntos las soluciones, con la participación activa de todos los actores intervinientes. Pensar en red conlleva una posibilidad de intervención que considera el desarrollo de capacidades de todas las personas y de todas las organizaciones intervinientes.

La red sirve para reforzar la identidad de los miembros de la sociedad y como una vía para construir una mayor integración social. Cuanto más articuladas estén, la sociedad tendrá mayor capacidad para respetar las diferencias, para acceder al reconocimiento mutuo, para desplegar la solidaridad. La estrategia de fortalecimiento de las redes sirve para democratizar la sociedad.

Enrique Di Carlo y Equipo (1997) definen las redes sociales como: “entidades relacionales complejas de carácter colectivo, que tienen atributos morfológicos e interactivos que le son propios y como fin, la satisfacción de las necesidades afectivas, informativas y materiales de los miembros que las integran. Estas evolucionan en el tiempo y en el espacio, permitiendo su análisis comprender las características que las distinguen y particularizan”.

Las prácticas de red han generado modelos diferentes con algunas premisas básicas comunes:

- El problema tiene una dimensión colectiva;
- La comprensión del acontecimiento es en función de los vínculos y de los procesos comunicativos;
- Estos procesos involucran personas con diferencias culturales y valorativas, que logran complementarse;

- Es posible identificar en el interior de las redes miembros potencialmente favorables al cambio y activar procesos positivos.

## **7. Vulnerabilidad Educativa**

### **7.1 Definición**

Desde la comunicación 2/10, emitida desde la dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se entiende a la “vulnerabilidad educativa como el conjunto de condiciones materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo, que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno”. Este concepto atañe diferentes dimensiones que hacen al vínculo de escolarización: dimensión socio-económica; dimensión familiar; modelo organizacional escolar; dimensión subjetiva e intersubjetiva. La noción de vulnerabilidad educativa tiene en cuenta las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares.

Para que un niño sostenga con éxito el camino del aprendizaje escolar es preciso que se den algunas condiciones sociales previas. En primer lugar, es necesario que hayan satisfecho necesidades materiales básicas como las de la alimentación, ciertos niveles básicos de salud mental y física; contención afectiva, habiten en un ambiente físico y psicológico sano, cuenten con el apoyo cotidiano de un adulto. Cuando se habla de educabilidad se hace referencia a una serie de condiciones sociales cuya presencia es necesaria (aunque no suficiente) para que el aprendizaje tenga lugar y progrese en forma positiva.

Las políticas que garantizan la apropiación y el desarrollo de conocimientos en las personas deben apuntar hacia dos direcciones: la primera se dirige a la satisfacción de necesidades básicas, condición de posibilidad de todo proceso de

aprendizaje exitoso; la segunda, al diseño mismo de la oferta pedagógica como para que ella sea acorde a las características particulares de los individuos y grupos sociales.

El contexto sociocultural familiar se convierte en un factor principal que incide sobre los rendimientos escolares y la permanencia en el sistema educativo de los niños, condicionando el desarrollo académico de los alumnos, sus expectativas de logro y su calidad de vida.

## **7.2 Indicadores de vulnerabilidad educativa**

Los siguientes indicadores fueron seleccionados para la realización del presente trabajo de investigación. Las definiciones de los mismos son extraídas de las comunicaciones la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

- Trayectoria Escolar discontinua

Se define como alumnos con trayectoria escolar discontinua a aquellos que abandonan temporalmente la escolaridad, o a quienes salidos de una institución educativa, no han solicitado el pase a otra escuela y luego intentan retomar su escolaridad.

- Sin trayectoria escolar previa

Se define este caso como ingreso tardío, considerando a “aquellos alumnos que no se matriculan en el grado que les corresponde cursar en relación con la edad teórica.”

- Repitencia

“Son los alumnos que estando matriculados en un año de estudio, no llegan a aprobarlo y vuelven a matricularse en el mismo año de estudio, al año calendario siguiente.”

- Sobreedad

“Es un indicador del retraso de los alumnos en su progresión en el sistema educativo que muestra el desvío de estos en relación con la edad teórica para asistir en un año de estudio particular. La edad teórica para asistir a primer grado del nivel primario es de 6 años, para segundo de 7, y así sucesivamente. Los alumnos con sobre-edad son aquellos que están atrasados en su escolaridad y cursan un año de estudio inferior al que correspondería de haber comenzado en la edad teórica y atravesado con éxitos cada uno de los años de cada nivel”.

- Expectativas de logro y acreditación

“Son metas mínimas que deben guiar las actividades docentes de enseñanza. Estas expectativas deben formularse partiendo del diagnóstico áulico y los lineamientos jurisdiccionales sobre los contenidos, deben proveer los resultados a lograr para el grupo de alumnos mediante la intervención docente (incluyendo al equipo de orientación escolar)”.

## Capítulo II: Marco metodológico

Para llevar adelante dicha investigación se tiene en cuenta tanto el método de investigación cualitativo como así también el cuantitativo. Para exponer cada uno de ellos con sus diferencias seguiremos a la autora Irene Vasilachis (2006).

La investigación cualitativa abarca orientaciones y enfoques, diversas tradiciones intelectuales y disciplinarias que se fundan en diferentes presupuestos filosóficos y que despliegan renovadas estrategias de recolección y de análisis de los datos. Esta multiplicidad de concepciones acerca de aquello que se conoce, de lo que se puede conocer, de cómo se conoce y la forma en la que se han de transmitir los resultados obtenidos, nos muestra la necesidad de señalar que no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa.

La investigación cualitativa es interpretativa, hermenéutica, inductiva, multimetódica, reflexiva, profunda, rigurosa y rechaza el modelo de investigación de las ciencias naturales. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles a las particularidades de las personas estudiadas y al contexto social en el que los datos son producidos. Es relacional, se sustenta en la comunicación. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso de investigación interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.

La investigación cualitativa se interesa, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones. Por la dinámica de los procesos, del cambio y del contexto social. Por la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos. Por los sentidos, por los significados, por las narrativas personales, por las historias de vida, por los relatos, por las experiencias internas, vitales. Por el lenguaje de los actores, por sus prácticas, por sus diferentes conocimientos, por sus distintos

puntos de vista. Por aquello que las personas piensan y por lo que ese pensamiento significa e implica.

Esta investigación busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación, con su superación; lo que distingue a la investigación cualitativa. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, comprende, elucida, construye, descubre, desarrolla explicaciones causales validas analizando como determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada.

Se pueden observar dos tipos de características que distinguen a este modelo de investigación:

- Las características que se refieren a las personas, es decir al actor participante a quien se dirige la investigación conjuntamente con sus acciones, obras, expresiones, interpretaciones, significaciones, producciones y, por el otro, al investigador que lleva a cabo la recolección e interpretación de los datos y la redacción del informe final y con el que, interactúan los actores y participantes.
- Las características que se refieren a los contextos, las situaciones sociales que son observadas y en las que tienen lugar las relaciones entre los actores y entre estos y el investigador.

Los métodos cualitativos realizan los presupuestos del paradigma interpretativo, el cual se fundamenta en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Es en el actor, en sus sentidos, en sus perspectivas, en sus significados, en sus acciones, en sus producciones, en sus obras, en sus realizaciones que se centra la investigación cualitativa. La persona es el núcleo vital de este tipo de indagación.

La autora María Antonia Gallart también hace referencia al método de investigación cualitativa expresando que este se efectúa en base a información observacional, o de expresión oral o escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, difícilmente cuantificable. El análisis busca contemplar la totalidad de la configuración en que se sitúa el actor y es por lo tanto holístico. Se basa en un método comparativo que va enfrentando casos similares entre sí, pero que se diferencian en algunas características cruciales, tratando de formular interpretaciones que incluyen conceptos teóricos. El criterio de selección de la muestra es intencional. Se seleccionan casos que varíen en aquellas características consideradas relevantes para la respuesta al interrogante planteado. El análisis consiste en el estudio comparativo de la conducta de los actores dentro de un contexto determinado y en circunstancias situadas en el tiempo, que plantea hipótesis y tipologías útiles para interpretar la diversidad y semejanza de las conductas observadas. Dicho análisis implica la formulación de conceptos que se van creando en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórica. Este tipo de aproximación metodológica se fundamenta en una teoría de la acción social. Un ir y venir constante entre lo individual y lo social.

### **Diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa**

La investigación cuantitativa tiene estrecha vinculación con el Positivismo y el Neopositivismo, pudiendo identificar entre los referentes de dicha corriente a Comte, Bacon, Locke, Newton, etc. Esta corriente concibe al conocimiento como separado de la acción, la ciencia como "neutra", ya que el científico debe dejar a un lado sus creencias e ideas, para poder realizar una investigación científica y llegar de esta manera a un conocimiento objetivo. Da una gran importancia al rigor de las técnicas y a la cuantificación de los datos.

En el caso de la Investigación Cualitativa, esta se relaciona con corrientes como la Hermenéutica y la Dialéctica. La hermenéutica afirma que no existe un lenguaje observacional puro sino que todo conocimiento es interpretación. Se acepta la investigación científica considerando otro tipo de datos y no por ello con menor grado de científicidad. Es importante destacar que de todas maneras aquí también se propone un método científico con sus características propias. Lo que ocurre es que muchas de las características son opuestas o no coinciden con las planteadas por el método positivista.

También se plantea, que la investigación cuantitativa resulta insuficiente para acceder a la perspectiva de los sujetos implicados en la acción social ya que no se puede conocer la complejidad de los procesos sociales, las interpretaciones de los participantes, sus valores, sus sentimientos, etc. A diferencia de ello, la investigación cualitativa si permite el conocimiento de la realidad social, ya que esta analiza los hechos desde una perspectiva holística que integra sujeto y objeto, haciendo posible la comprensión de sus vínculos, sus interacciones, sus motivaciones, intereses, etc.

Las Ciencias Sociales, caracterizadas por la utilización de métodos cualitativos, deben ser auto reflexivo, tener una postura crítica aceptando otro tipo de conocimientos que muchas veces no se consideran científicos.

Desde la Investigación Cuantitativa se realiza una diferenciación muy clara entre el objeto de estudio y el investigador, considerando a este como completamente ajeno a aquello que va a investigar. En el caso de la investigación cualitativa se observa una postura totalmente opuesta, ya que se considera al investigador como parte de la sociedad que están investigando, con motivaciones, prejuicios e intereses particulares, por lo que afectará de alguna manera la investigación que se realice.

## **Instrumentos y técnicas**

Para la presente investigación se utilizaron técnicas propuestas por los dos paradigmas anteriormente mencionados. Primeramente se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los integrantes de los EOE y directivos de las tres instituciones. El autor Alfred Kadushin (1983) nos define la entrevista como “una conversación con un propósito deliberado, mutuamente aceptado por los participantes”, aquí la interacción se proyecta para alcanzar un objetivo seleccionado de manera consciente. Este tipo de entrevista semiestructurada permite dirigir la misma para obtener los datos que se solicitan, pero a su vez ir incorporando temas que surjan a lo largo de la entrevista.

Luego de la realización de dichas entrevistas se pudieron confeccionar los indicadores de vulnerabilidad que se utilizan en la presente investigación; estos son: trayectoria discontinua, falta de escolaridad previa, sobreedad, repitencia, no alcanza contenidos mínimos. El autor Francis Korn (1971) afirma que “un indicador de una variable es entonces otra variable que traduce a aquella en el plano empírico”.

En nuevas reuniones con los EOE de las tres escuelas, y a través de la revisión de fuentes secundarias (registros de asistencia, legajos, derivaciones, etc.) se pudo conocer la población total del primer ciclo en los años 2008 y 2009. Para ello, se completó una grilla que permite cuantificar los indicadores de los casos derivados a los EOE. El resultado de esta grilla se visualiza en los gráficos que se encuentran en el análisis de datos.

En los casos que se presenta vulnerabilidad educativa, es decir cuando se dan 3 o más de los indicadores antes mencionados, se procede a completar una encuesta. La misma permite conocer en mayor detalle el contexto socio ambiental de esos alumnos.

Por último, se decide realizar una entrevista domiciliaria por Institución, en algún caso que presente vulnerabilidad educativa. Las familias a entrevistar fueron elegidas junto con los EOE, por su participación en las actividades propuestas desde la Escuela. A través de dichas entrevistas se buscaba conocer la representación que tiene la familia de la Escuela, la importancia de la Educación, como así también, su opinión acerca del contexto socio-ambiental.

La unidad de análisis es la población que presenta vulnerabilidad educativa de las escuelas provinciales N° 74, 77 y 43 durante el período 2008-2009. Dicha unidad integra el universo comprendido por la matrícula del Primer Ciclo de las escuelas.

La observación participante, la autora Rosana Guber (2001) nos define este término de la siguiente manera: “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población”. Esta fue una de las técnicas, de la metodología de la investigación cualitativa, que se utilizó en la investigación en forma paralela a las otras técnicas y herramientas.

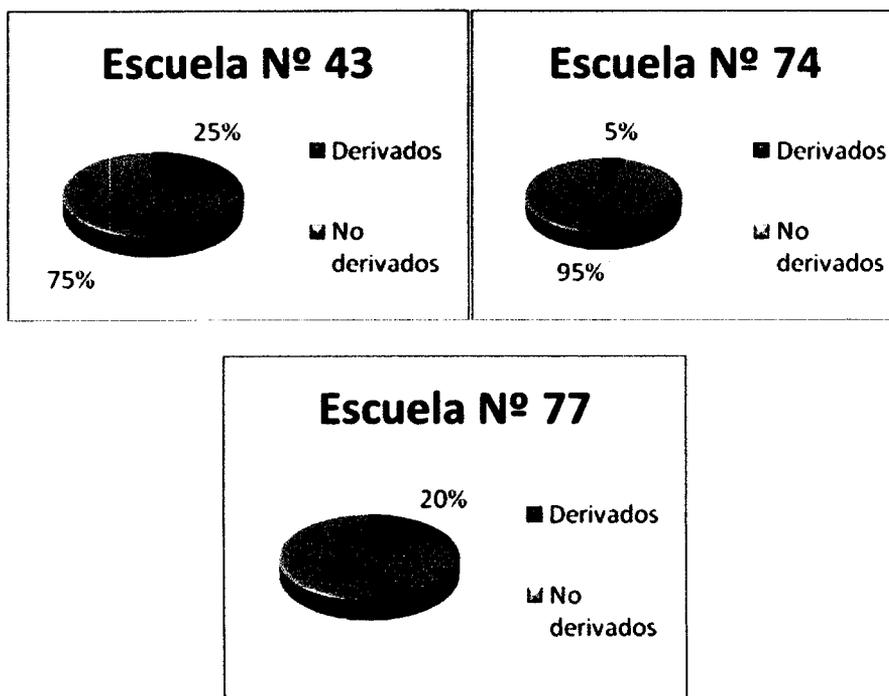
Se considera fundamental destacar que la confección de los indicadores fue pensada por las investigadoras para el análisis de esta realidad, pero que bien puede ser utilizada y extrapolada a un nuevo Universo de Estudio.

### Capítulo III: Resultados y análisis de datos

Los gráficos que se presentan a continuación son producto de la realización de las encuestas y grillas mencionadas en el marco metodológico. Se considera importante destacar que en la Escuela N° 77 se registra escasa información con respecto a los alumnos derivados al EOE en el año 2008.

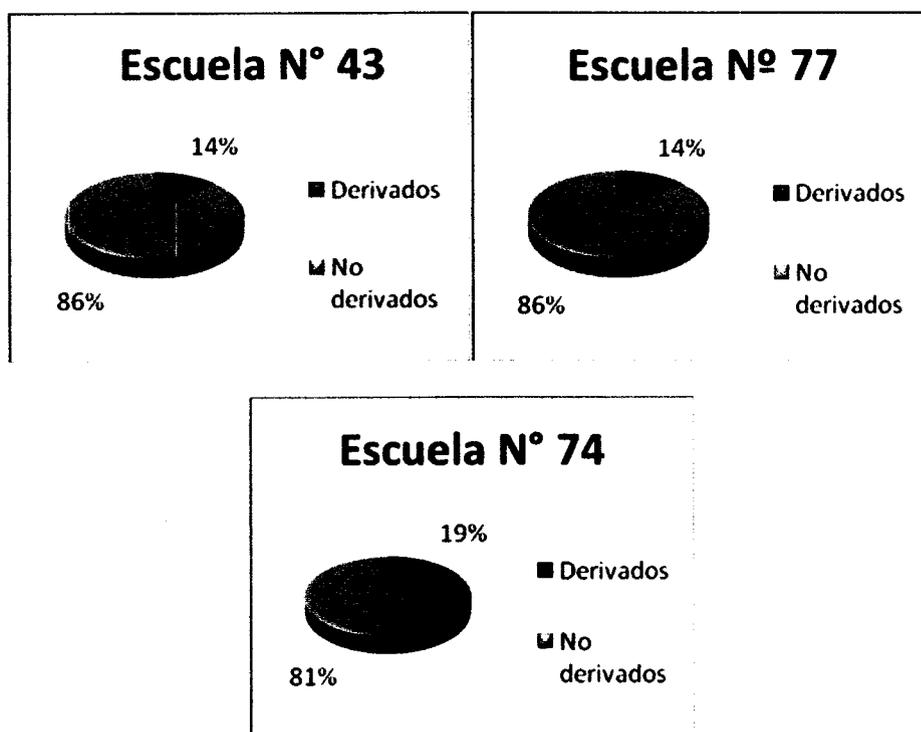
#### Análisis de datos<sup>1</sup>

#### Alumnos derivados a los EOE año 2008



<sup>1</sup> En el anexo se encuentran los cuadros que contienen los datos que representan los gráficos que se analizan en esta sección.

## Alumnos derivados a los EOE año 2009



En las tres instituciones no se observan cambios significativos de un año a otro, en la proporción de alumnos derivados a los EOE, presentando la diferencia de un 1% (de un 16.6% a un 15.5%). Lo que se puede apreciar es que la escuela N° 74 presenta mayor matrícula en ambos años, lo que no implica que se corresponda a la escuela con mayor porcentaje de niños derivados. El mismo es de un 19.55% en el año 2008 y un 14.35% en el año 2009.

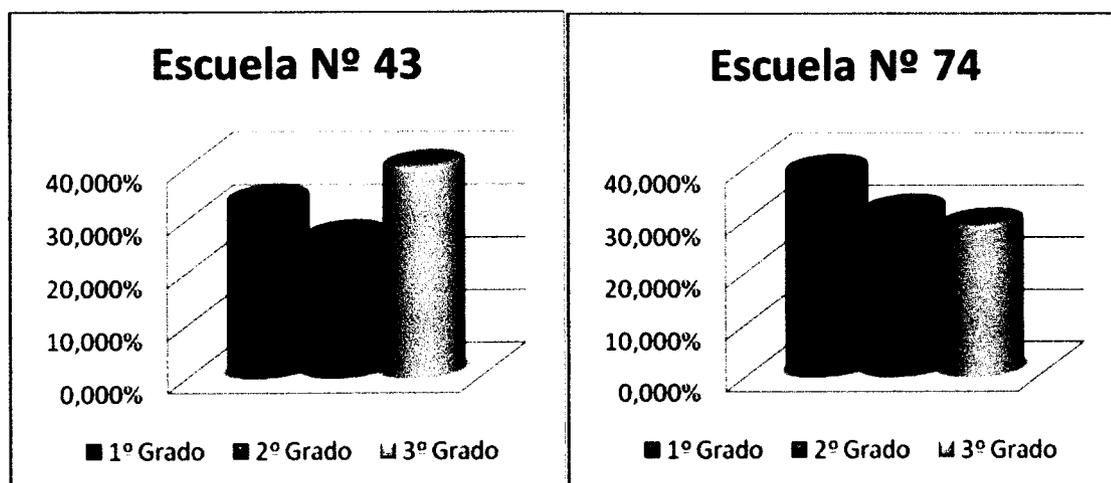
En el año 2008 la escuela N° 43 es la que demuestra el mayor porcentaje de alumnos derivados presentando un 25.42%, disminuyendo el mismo en el año 2009 a un 13.51%. En este último año quien presenta el mayor porcentaje de alumnos derivados a los EOE es la escuela N° 77 con un 18.64%, con un aumento de la tasa de un 247,76% respecto del 2008.

Para poder comprender los datos anteriormente expuestos se considera fundamental analizar las funciones y la conformación de los EOE. Como se menciona

en el marco teórico una de las funciones del EOE en el nivel primario es analizar los fenómenos de ausentismo reiterado, repitencia y sobreedad, y diseñar acciones conjuntas que tiendan a disminuir dichos fenómenos. De esto se puede inferir que debido al significativo porcentaje de alumnos derivados en el año 2008, tanto en la escuela 43 como en la 74, se llevaron adelante dichas acciones y así se logró disminuir la cantidad de alumnos derivados en el año 2009.

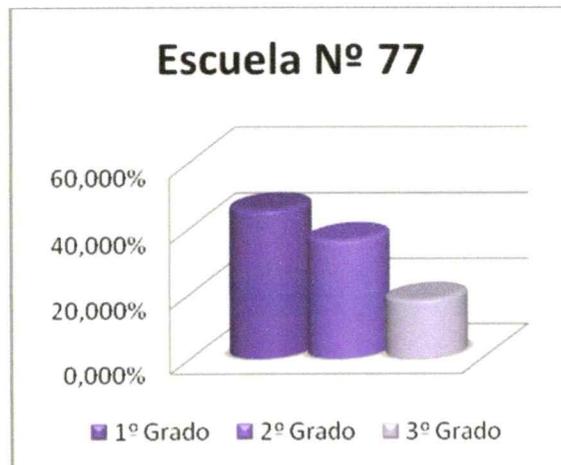
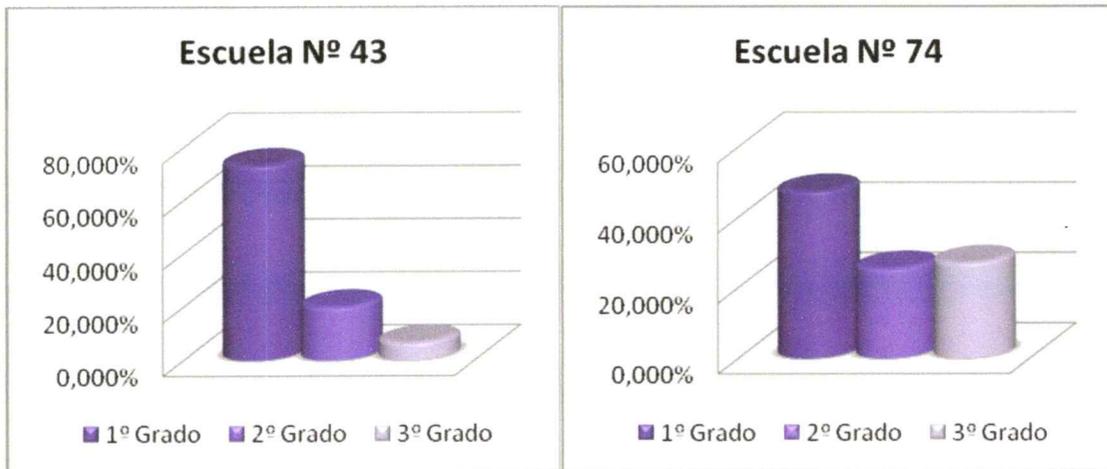
Si bien desde la Dirección General de Cultura y Educación se propone que los EOE estén formados por cinco integrantes, ello no ocurre en las escuelas con las que se llevó adelante esta investigación y el número de profesionales no se corresponde con la cantidad de alumnos matriculados. Esto ocurre en las escuelas N° 43 y 74, en la primera, el EOE se encuentra conformado por cuatro integrantes, teniendo una matrícula de 115 alumnos aproximadamente, mientras que en la escuela N° 74 se cuenta con tres profesionales y una matrícula de 408 alumnos aproximadamente.

### Alumnos derivados a los EOE por grado año 2008





**Alumnos derivados a los EOE por grado año 2009**

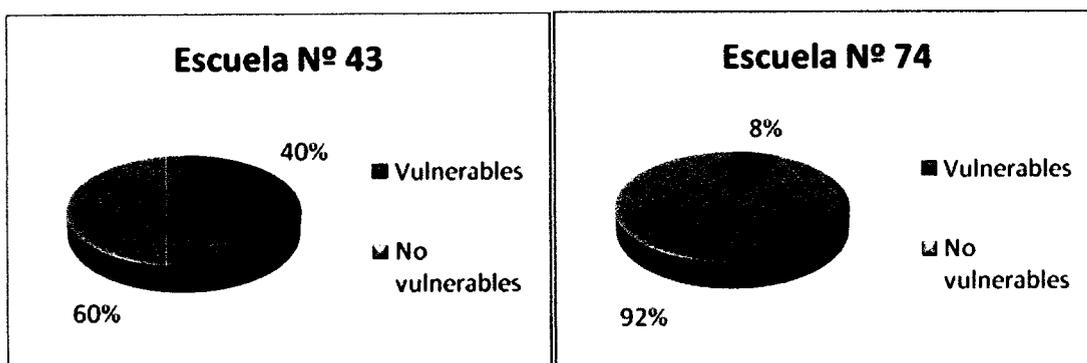


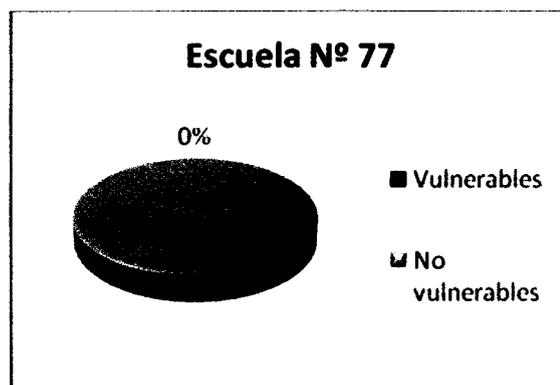
Con respecto al análisis de alumnos derivados al EOE por grado por cada institución en los años 2008-2009, el mayor porcentaje se observa en el primer grado. Sólo en la escuela N° 43 en el año 2008 se observa que el porcentaje de alumnos derivados al EOE es de un 40% en tercer grado y de un 33,33% en el primero.

Durante el año 2009 se presenta una marcada diferencia entre los alumnos derivados de primero y tercer grado. En las tres escuelas, un 55.41% de los alumnos derivados se ubica en el primer grado, siendo el 17.31% los que corresponden a tercer grado. Mientras que en segundo grado no se observan diferencias significativas de alumnos derivados al EOE en las tres instituciones.

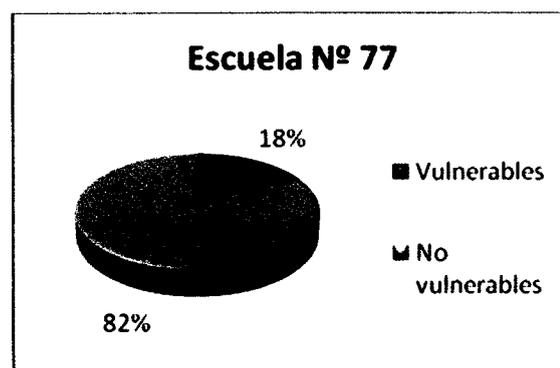
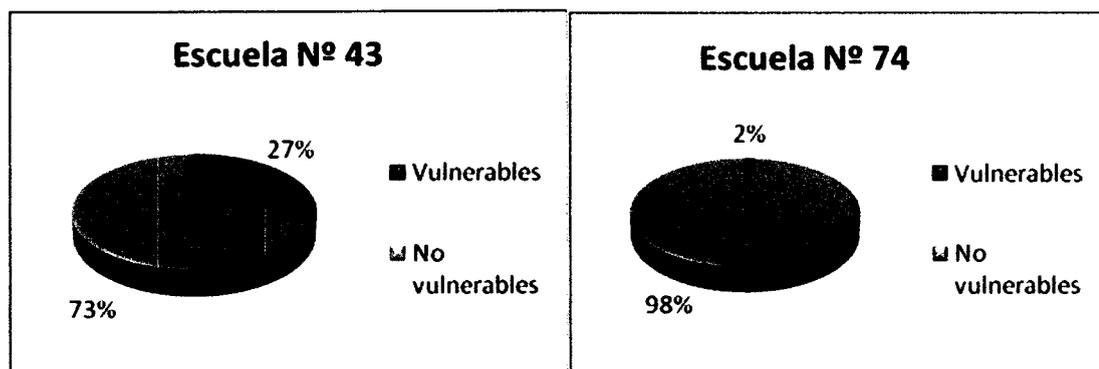
Lo antes mencionado podría relacionarse con las familias de los alumnos de primer grado (conformación, distribución de tareas y roles en el hogar) y la relación que estas establecen con la institución desde el ingreso del niño al sistema educativo (representación social de la escuela, acompañamiento al niño en su socialización secundaria, apoyo en la realización de las actividades propuestas por la escuela, etc.). El ingreso de los niños en el primer ciclo de la Escuela Primaria marca una diferencia con las otras Instituciones a las que ellos pueden haber asistido. Podemos inferir que la adaptación a las normas y organización de esta Institución (entre ellas se encuentra el Diseño Curricular para Primer Ciclo) es lo que puede generar que el mayor porcentaje de derivados se observe en primer grado, y no en segundo y tercero.

### Vulnerabilidad educativa año 2008





### Vulnerabilidad educativa año 2009



En cuanto al análisis del porcentaje de vulnerabilidad educativa se puede destacar que existe mayor porcentaje en la escuela N°43 alcanzando un 40% y un 26,67% de la matrícula en los años 2008 y 2009 respectivamente. Como se expuso en la Metodología de este trabajo se entiende que un niño es vulnerable cuando tiene tres o más de los indicadores destacados para esta investigación (no alcanza

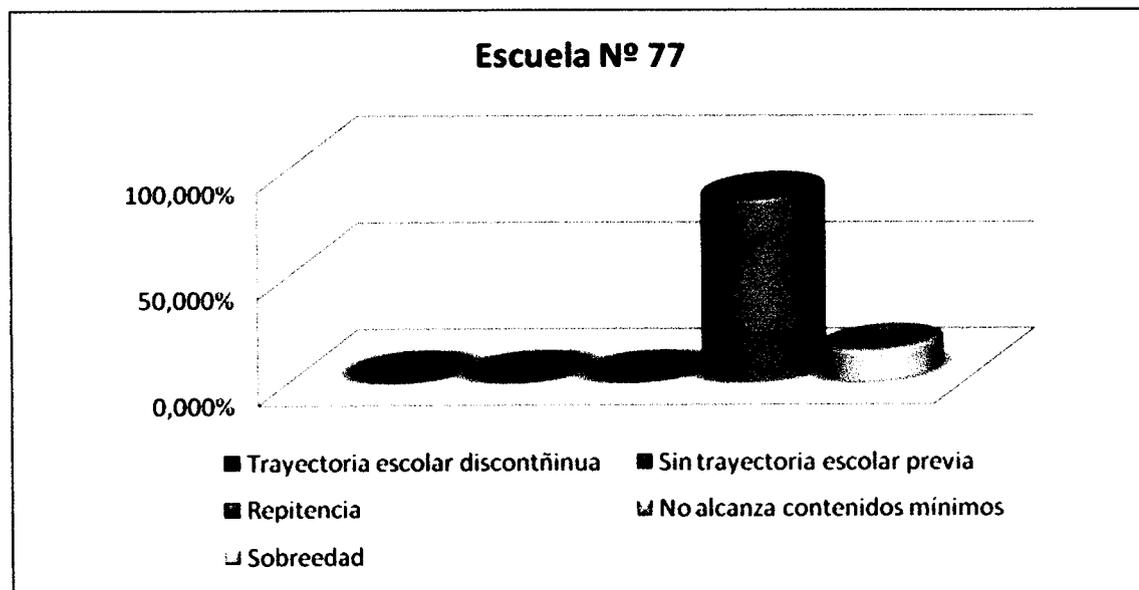
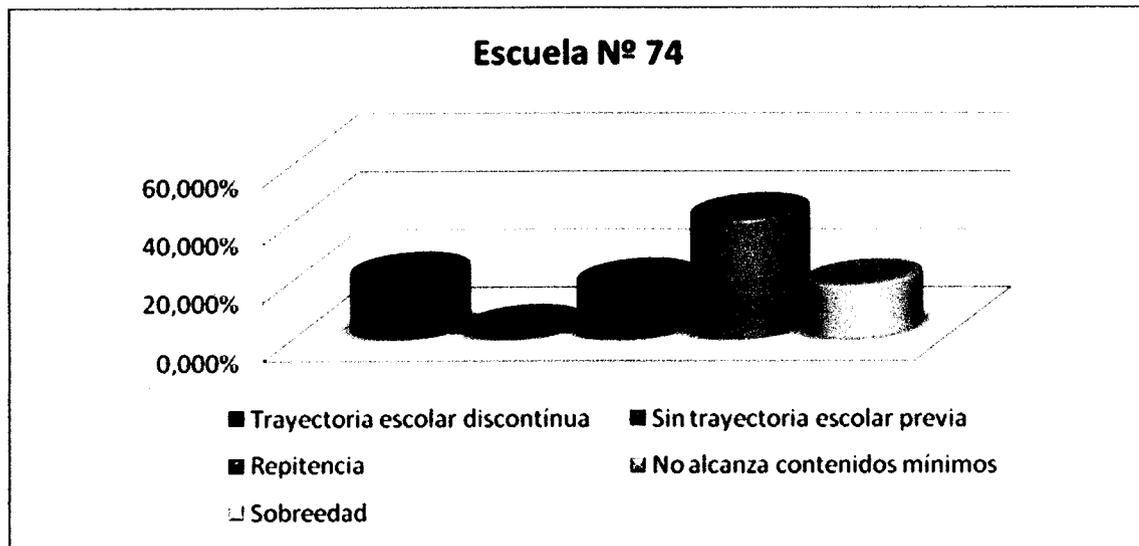
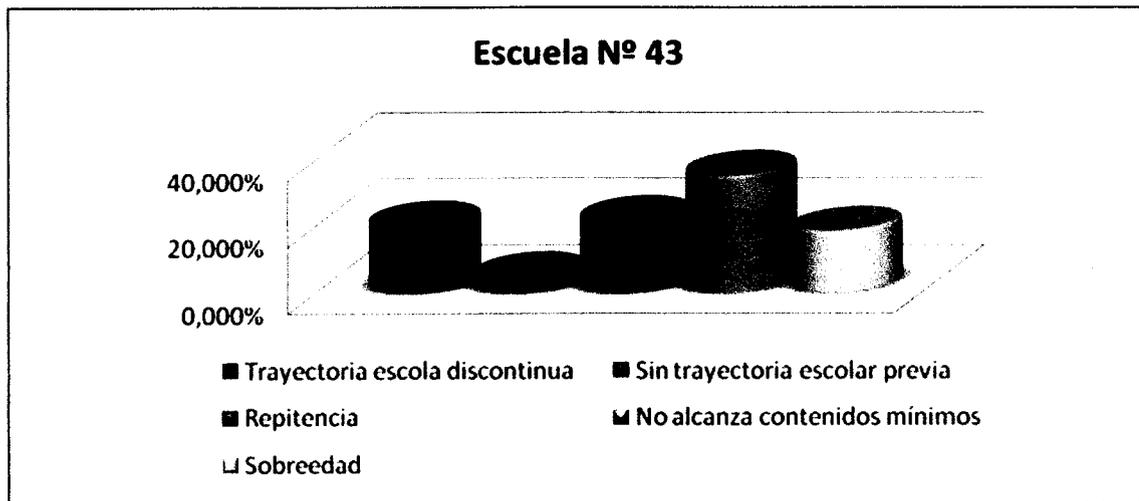
contenidos mínimos, sin escolaridad previa, sobreedad, repitencia y trayectoria escolar discontinua).

En el caso de la escuela N° 74 disminuye en un 75% la tasa de niños vulnerables del año 2008 al 2009 al igual que en la escuela N° 43 donde se observa una disminución de la tasa de un 32,5% aproximadamente. Es importante destacar que, dado que, esta Escuela se encuentra en un ámbito rural, esto se puede relacionar con el concepto de periurbano trabajado en el marco teórico; pudiendo inferir que las características socio ambientales propias de este sector (la actividad laboral del jefe de familia es mayoritariamente el trabajo de quintas, no se cuenta con los servicios públicos que poseen los otros barrios trabajados como son alumbrado, barrido, limpieza, recolección de residuos, etc.) tienen, en algún medida, una influencia en el grado de vulnerabilidad educativa de los niños que allí residen.

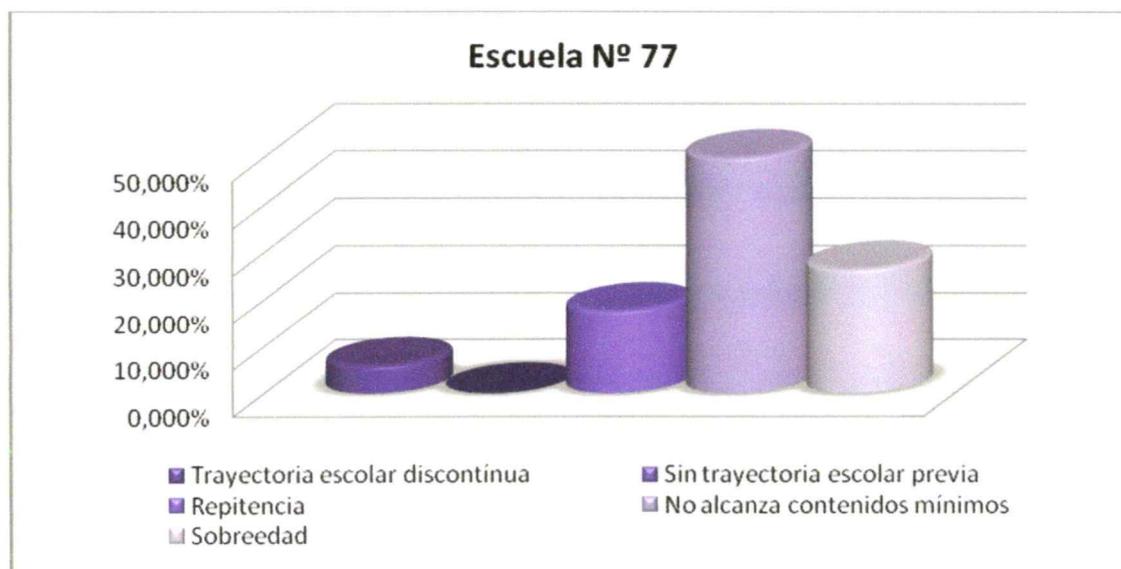
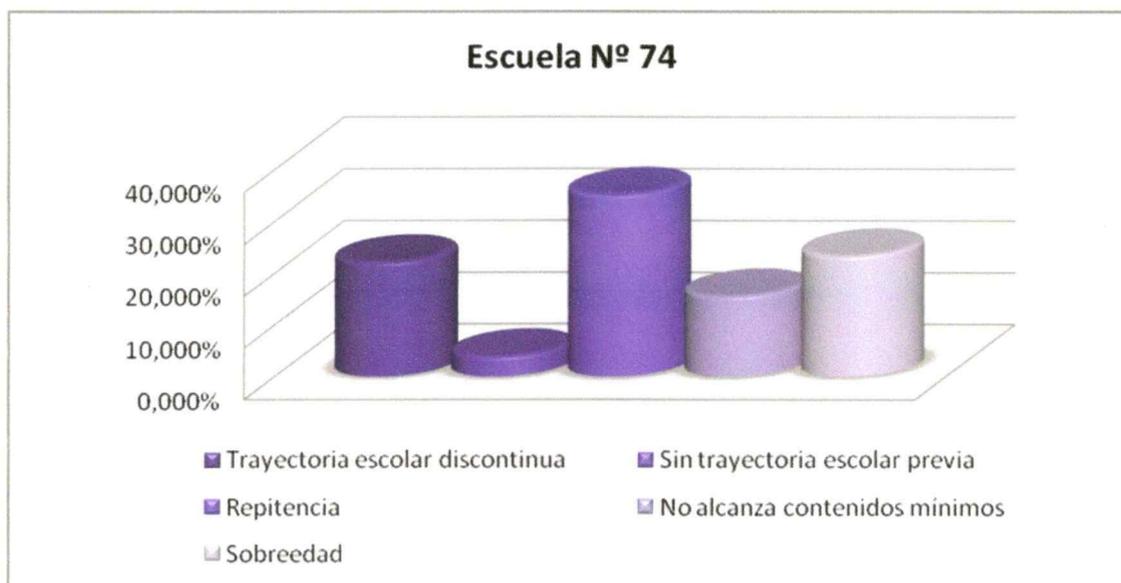
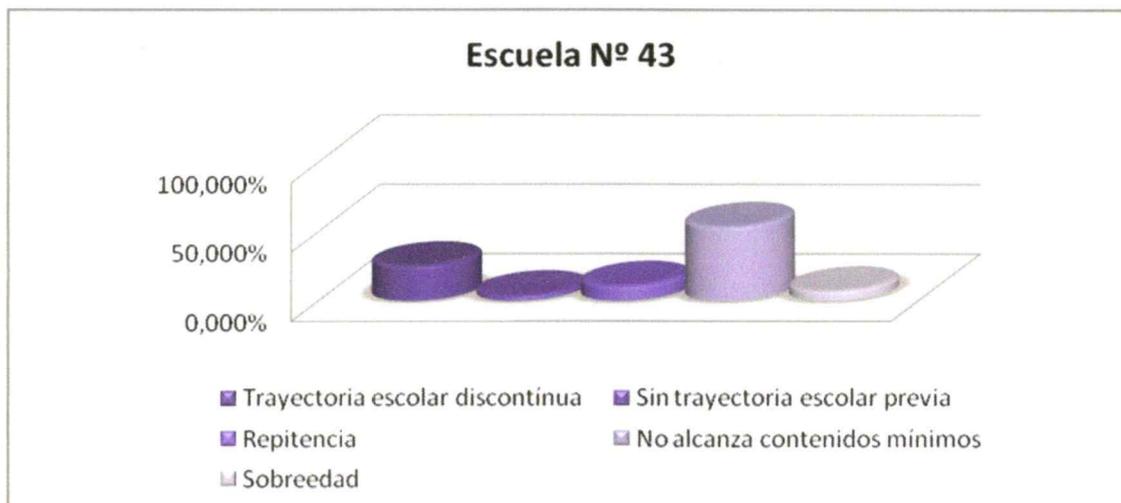
Con lo antes expuesto en cuanto a la disminución de los porcentajes de niños que presentan vulnerabilidad educativa de un año a otro, se puede inferir que se debe al cumplimiento de una de las funciones de los EOE correspondiente a realizar propuestas y actividades que logren revertir situaciones adversas en las instituciones.

En relación a la escuela N° 77, como se explicó anteriormente, no se registran datos del porcentaje de alumnos vulnerables en el año 2008, pudiendo destacar que la misma fue de un 18.18 % en el año 2009.

## Vulnerabilidad educativa por indicadores 2008



## Vulnerabilidad educativa por indicadores 2009



En cuanto al análisis de la vulnerabilidad educativa por indicadores, se puede destacar que en ambos años prevalece el indicador relacionado a “no alcanza los contenidos mínimos”, la escuela N° 74 en el año 2009 muestra una disminución significativa de su tasa en un 61,90% a la misma institución en el año anterior.

El indicador que menor incidencia presenta en la vulnerabilidad educativa, de los alumnos de estas tres escuelas en el período 2008-2009, es “sin trayectoria escolar previa”. Con lo que se puede inferir que desde la escuela existe articulación con las instituciones de nivel inicial ubicadas en dichos barrios.

En la escuela N° 74 se observa en el año 2008 un 40.90% de alumnos que no alcanza los contenidos mínimos lo que se ve reflejado en el año 2009 con un incremento en el porcentaje de repitencia. Este alcanza un 35.06% lo que representa una tasa del 92,84% mayor que en el año 2008. Esto mismo no se ve reflejado en la escuela N° 43 que si bien en el año 2008 tiene alto porcentaje de alumnos que no alcanzan contenidos mínimos en 2009 no se observa un incremento del porcentaje de alumnos repitentes.

Con respecto al indicador de sobreedad también se encuentran diferencias en las instituciones, ya que en la escuela N° 43 la tasa de este indicador disminuye en un 61,32% mientras que en la escuela N° 74 se puede observar un incremento, de dicha tasa, en un 28,60%.

Es importante destacar que desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires esta problemática se ha trabajado intensamente en el año 2010; esto se ve reflejado en las comunicaciones emitidas. En las mismas se pueden encontrar la definición de conceptos como vulnerabilidad, sobreedad, repitencia, etc.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, los barrios poseen características diferentes. Las Heras se destaca por las características urbanas, mientras que Parque Hermoso presenta un perfil eminentemente rural. Parque

Palermo conforma una interface entre ambas situaciones, presentando un sector con las características del primero y otro con las del segundo. Podemos inferir que estas características tienen incidencia en la vulnerabilidad educativa de los niños, debido a que la Escuela que presenta mayor porcentaje de vulnerabilidad educativa es la que se encuentra en área rural (más alejada de los servicios e infraestructura, con menor accesibilidad, con niños dedicados al trabajo en las quintas).

Como se indicó en el Marco Metodológico se realizaron tres entrevistas domiciliarias, una por Institución, en algún caso que presentara vulnerabilidad educativa. En las mismas se pudo observar que no existe desde las familias, percepción de la vulnerabilidad educativa por la que está atravesando el niño/a. Cuando se preguntó a los entrevistados sobre la importancia de que los niños/as asistan a la Escuela, afirmaban la necesidad de “terminar la Escuela para ser alguien en la vida”. En el caso de la escolaridad de los niños/as, las familias aseguraban, que no se presentaba ningún inconveniente al respecto, afirmando “les va bien”, “les gusta la escuela”. Solo en un caso, la entrevistada manifestó que los niños tenían inasistencias reiteradas, debido a un problema de salud de uno de sus hermanos, por lo que ella no se encontraba para acompañarlos a la Institución.

En cuanto las características de los barrios, en las tres entrevistas coincidieron en la falta de seguridad relacionando esto con la poca iluminación existente en los barrios. A su vez, una de ella lo relaciona con el alto consumo de droga que hay en la zona. Desde dos de las familias entrevistadas, se expresó la importancia de que los niños/as tengan un espacio público para la recreación, en el cual no tengan un contacto directo con la problemáticas de las que ellos manifestaron preocupación (drogadicción, inseguridad, falta de iluminación, etc.).

En uno de los casos la entrevista fue realizada en el interior de domicilio, donde se pudo observar que los niños no contaban con un espacio adecuado para realizar las actividades escolares, ya que la vivienda no cuenta con servicio eléctrico ni posee un ambiente en el que los chicos puedan desarrollar las tareas.

## Conclusión

Finalizado el presente informe podemos afirmar que existe una relación entre las condiciones que presentan los espacios periurbanos y la vulnerabilidad educativa. En ese sentido, se observa que, en las Escuelas trabajadas, es posible establecer una incidencia del contexto socio- ambiental en el desarrollo educativo de los niños (la Escuela que presenta mayor porcentaje de vulnerabilidad es la que se encuentra en un ámbito donde predominan las condiciones de ruralidad). Es por ello que podemos afirmar la importancia de que el Sistema Educativo se adecue a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos que ocurren en el país, pero que su vez tenga cierto grado de flexibilidad permitiéndole a cada Institución responder a las necesidades específicas de la población que allí concurre.

Si bien existen leyes que protegen los derechos de los niños/as y adolescentes, a partir de lo trabajado podemos afirmar que las mismas no resultan suficientes por si solas. Para que exista una real protección de los derechos de los niños/as es imprescindible que se realice un trabajo conjunto entre las distintas instituciones y las familias de los niños/as.

Esta investigación se llevó a cabo en dos años consecutivos, el primero dedicado a conocer las instituciones y la realidad donde se iba a desarrollar la misma; y el segundo, a la elaboración del trabajo.

El primer momento, se ve reflejado con la Práctica de Supervisión de una de las estudiantes; la cual se desarrolló en la Escuela N°74 ubicada en el barrio Las Heras, la misma tenía relación con las otras Instituciones trabajadas, como así también otras Instituciones de diversa índole ubicadas en esos tres barrios. Sumado a esto, las dos estudiantes realizaron una lectura de informes que trabajaran la problemática de la vulnerabilidad, que analizaran el concepto de periurbano, investigaciones realizadas en la zona geográfica en la que se trabajó, entre otros.

En el segundo momento, se logró aplicar los conocimientos teóricos de las distintas materias estudiadas a lo largo de la carrera profesional (Derecho I y II, Sociología II y III, Talleres de Práctica Integrada, Metodología I, II y III, Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje, Planificación, Geopolítica, etc.).

Es importante destacar que, para el desarrollo de esta investigación, resultó fundamental el trabajo conjunto que se realizó entre la Directora y Co-Directora de Tesis, los integrantes de cada Institución y las estudiantes.

Finalmente, es posible mencionar propuestas a fin de seguir trabajando para disminuir la vulnerabilidad educativa. En relación con ello, se considera fundamental que el trabajo desde la Institución, no se agote en la intervención con el niño, sino que entienda al mismo inserto en una familia que ejerce influencia sobre su escolaridad. Por ello el trabajo conjunto familia-niño/a-escuela resulta esencial para prevenir la vulnerabilidad educativa.

Asimismo, el trabajo en Red entre las distintas instituciones donde asisten estos niños/as conforma un pilar fundamental para atender la vulnerabilidad educativa. Esto permite conocer en profundidad la realidad cotidiana de estos niños/as y sus familias, y de esta manera tener más herramientas para prevenir la vulneración de derechos.

## **Bibliografía**

**Adell, G.** "Theories and Models of the Peri-Urban Interface: A Changing Conceptual Landscape, Ouput 1, Research Proje: Strategis Environmental Planning and Management for de Peri-Urban Interface", DPU. Londres, 1999.

**Barg L.** "Los vínculos familiares", Editorial Espacio, Buenos Aires, 2003.

**Boye C.** "El malestar en la Escuela", Grupo Editorial Multimedia, Buenos Aires, 1997.

**Busso Gustavo,** Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI, Naciones Unidas-CEPAL,

**Buzai, G. y Baxendale, C.** "Análisis Socioespacial con Sistemas de Información Geográfica", GEPAMA, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2006.

**Corrosa Norma, López Edith, Monticelli Juan Martín,** "El Trabajo Social en el área educativa, desafíos y perspectivas", Editorial Espacio, Buenos Aires, 2006.

**Cruz Verónica,** "La escuela: un escenario de intervención política", Desde el fondo: "Escuela y construcción política", Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Trabajo Social, Paraná, Cuadernillo temático Nº 43, Febrero 2007.

**Demos Asociación Civil,** "Algunas miradas, Niñez y Adolescencia en Mar del Plata".

**Duschatzky S. y Corea C.** "Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones", Editorial Paidos, Buenos Aires, 2002.

**Duschatzky S,** "Maestros Errantes, experimentaciones sociales en la intemperie", Ed. Paidos, Buenos Aires, 2001.

**Enrique Di Carlos y Equipo,** "Trabajo Social con grupos y redes", Universidad Nacional de Mar del Plata, Ed. Hvmanitas, Buenos Aires, 199.7

**Eroles C., Fazzio A., Scandizzo G.** Políticas Públicas de infancia, una mirada desde los derechos, Editorial Espacio, Buenos Aires, 2001.

**Etcheverry G.J.** "La tragedia Educativa", Fondo de la cultura educativa, Buenos Aires, 1999.

- Feito R.** "Otra Escuela es posible", S. XXI, España, 2006.
- Finnegan F., Pagano A.,** "El derecho a la educación en Argentina", Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE, 2007.
- García, R.** "Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria", Editorial Gedisa, Barcelona, 2006.
- Guber, Rosana.** "La etnografía. Método, campo y reflexividad", Ed. Norma, Buenos Aires, 2001.
- Henderson y Milstein.** "Resiliencia en la escuela", Editorial Paidós, Buenos Aires, 2003.
- INDEC,** Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, Buenos Aires, 1991-2001
- Instituto de estudios judiciales de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires y UNICEF,** "Temas claves en materia de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires"
- Korn, Francis,** "El significado del término variable en Sociología: Conceptos y variables en investigación social. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. 1971.
- Morello, J.** "Funciones del sistema periurbano, el caso de Buenos Aires". Texto correspondiente a materia de la Maestría en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano, Centro de Investigaciones Ambientales. Mar del Plata: FAUD-UNMdP, 2000.
- Puiggrós, A., Bernetti, J.L.;** "Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)", Editorial Galerna, Buenos Aires, Argentina, 2006.
- Quintero Velásquez.** "El trabajo familiar y un enfoque sistémico", Lumen HVMANITAS, Buenos Aires, 2004.
- Riquelme, G.** "La universidad frente a las demandas sociales y productivas", Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008.
- Sabino, Carlos,** "Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos", Lumen Hvmanitas, Buenos Aires, 1998.
- Sabino, Carlos,** "El proceso de investigación" Lumen Hvmanitas, Buenos Aires, 1996.

**Sabuda, Fernando G.** “¿Quién es vulnerable en el Escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina.”, Cuadernos de Geografía, Revista Colombiana de Geografía, Bogotá, Colombia, N° 18, 2009.

**Samaja, J.** “Epistemología y Metodología”, Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1999.

**Sánchez, A., Peña A.**, “Educación y Trabajo”, en CTERA-Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Marina Vilte, Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión, PRIES Cono Sur, Buenos Aires. 1996.

**Santos Guerra, M. A.** “Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar”, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994.

**Seminara E.** “Responsabilidad social universitaria: una obligación moral en Participación e innovación en la Educación Superior”, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, 2007.

**Tenti Fanfani, E.** “La Escuela y la Cuestión Social: Ensayos de sociología de la educación”, SXXI Editores, Argentina, 2007.

**Torni, Floreal; Gallart María Antonia; Vasilachis, Irene.** “Métodos Cualitativos II, la práctica de la Investigación”, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.

**Vasilachis de Galdini, I.** “Estrategias de Investigación Cualitativa”, Ed. Gedisa, España, 2006.

**Ziccardi A.** “Pobreza, desigualdad social y ciudadanía”, CLACSO, Buenos Aires, 2001.

**Zigmunt B.** Vidas desperdiciadas, Editorial Paidós, Barcelona, 2005.

**Zulaica, L. y Rampoldi Aguilar R.** “Habitabilidad y Calidad de Vida en tres barrios del límite urbano-rural de la ciudad de Mar del Plata (Pcia. Bs. As., Argentina)”, Revista Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ, Año VI, N° 10, V. 1, pp. 27-58, Argentina, 2009.

## Anexo

En esta sección se encontrarán:

- Los cuadros formulados con las derivaciones a los EOE, de estos surgen los gráficos que se encuentran en la sección Resultados y Análisis de datos;
- El modelo de encuesta completado con aquellos alumnos que presentan vulnerabilidad educativa;
- Las entrevistas realizadas a una familia por Institución, estos casos presentan vulnerabilidad educativa.

### Alumnos derivados al EOE año 2008

<b>Nº 43</b>			
	<b>Matrícula</b>	<b>Derivados</b>	<b>No derivados</b>
<b>Alumnos</b>	118	30	88
<b>Porcentaje</b>	100%	25,424%	75,576%

<b>Nº 74</b>			
	<b>Matricula</b>	<b>Derivados</b>	<b>No derivados</b>
<b>Alumnos</b>	404	79	325
<b>Porcentaje</b>	100%	19,554%	80,446%

<b>Nº 77</b>			
	<b>Matricula</b>	<b>Derivados</b>	<b>No derivados</b>
<b>Alumnos</b>	112	6	106
<b>Porcentaje</b>	100%	5,357%	94,643%

## Alumnos derivados al EOE año 2009

<b>Nº 43</b>			
	<b>Matrícula</b>	<b>Derivados</b>	<b>No derivados</b>
<b>Alumnos</b>	111	15	96
<b>Porcentajes</b>	100,000%	13,514%	86,486%

<b>Nº 74</b>			
	<b>Matrícula</b>	<b>Derivados</b>	<b>No derivados</b>
<b>Alumnos</b>	411	59	352
<b>Porcentaje</b>	100,000%	14,355%	85,645%

<b>Nº 77</b>			
	<b>Matrícula</b>	<b>Derivados</b>	<b>No derivados</b>
<b>Alumnos</b>	118	22	96
<b>Porcentaje</b>	100,000%	18,644%	81,356%

## Alumnos derivados al EOE por grado en 2008

<b>Escuela Nº 43</b>				
<b>Derivados</b>	<b>1º Grado</b>	<b>2º Grado</b>	<b>3º Grado</b>	<b>Total</b>
<b>Alumnos</b>	10	8	12	30
<b>Porcentajes</b>	33,333%	26,667%	40,000%	100,000%

<b>Escuela Nº 74</b>				
<b>Derivados</b>	<b>1º Grado</b>	<b>2º Grado</b>	<b>3º Grado</b>	<b>Total</b>
<b>Alumnos</b>	31	25	23	79
<b>Porcentajes</b>	39,241%	31,646%	29,114%	100,000%

<b>Escuela N° 77</b>				
Derivados	1º Grado	2º Grado	3º Grado	Total
Alumnos	3	2	1	6
Porcentajes	50,000%	33,333%	16,667%	100,000%

### Alumnos derivados al EOE por grado año 2009

<b>Escuela N° 43</b>				
Derivados	1º Grado	2º Grado	3º Grado	Total
Alumnos	11	3	1	15
Porcentajes	73,333%	20,000%	6,667%	100,000%

<b>Escuela N° 74</b>				
Derivados	1º Grado	2º Grado	3º Grado	Total
Alumnos	28	15	16	59
Porcentajes	47,458%	25,424%	27,119%	100,000%

<b>Escuela N° 77</b>				
Derivados	1º Grado	2º Grado	3º Grado	Total
Alumnos	10	8	4	22
Porcentajes	45,455%	36,364%	18,182%	100,000%

### Vulnerabilidad educativa año 2008

<b>N° 43</b>			
	Derivados	Vulnerables	No vulnerables
Alumnos	30	12	18
Porcentajes	100,000%	40,000%	60,000%

<b>Nº 74</b>			
	<b>Derivados</b>	<b>Vulnerables</b>	<b>No vulnerables</b>
<b>Alumnos</b>	79	6	73
<b>Porcentajes</b>	100,000%	7,595%	92,405%

<b>Nº 77</b>			
	<b>Derivados</b>	<b>Vulnerables</b>	<b>No vulnerables</b>
<b>Alumnos</b>	6	0	6
<b>Porcentajes</b>	100,000%	0,000%	100,000%

### Vulnerabilidad educativa año 2009

<b>Nº 43</b>			
	<b>Derivados</b>	<b>Vulnerables</b>	<b>No vulnerables</b>
<b>Alumnos</b>	15	4	11
<b>Porcentajes</b>	100,000%	26,667%	73,333%

<b>Nº 74</b>			
	<b>Derivados</b>	<b>Vulnerables</b>	<b>No vulnerables</b>
<b>Alumnos</b>	59	1	58
<b>Porcentaje</b>	100,000%	1,695%	98,305%

<b>Nº77</b>			
	<b>Derivados</b>	<b>Vulnerables</b>	<b>No vulnerables</b>
<b>Alumnos</b>	22	4	18
<b>Porcentaje</b>	100,000%	18,182%	81,818%

### Vulnerabilidad educativa por indicadores 2008

<b>Escuela Nº 43</b>						
<b>Variable de vulnerabilidad</b>	<b>Trayectoria escolar discontinua</b>	<b>Sin trayectoria escolar previa</b>	<b>Repitencia</b>	<b>No alcanza contenidos mínimos</b>	<b>Sobreedad</b>	<b>Total</b>
<b>Alumnos</b>	13	3	14	23	12	65
<b>Porcentajes</b>	20,000%	4,615%	21,538%	35,385%	18,462%	100,000%

### Escuela N° 74

Variable de vulnerabilidad	Trayectoria escolar discontinua	Sin trayectoria escolar previa	Repitencia	No alcanza contenidos mínimos	Sobriedad	Total
Alumnos	18	2	16	36	16	88
Porcentajes	20,455%	2,273%	18,182%	40,909%	18,182%	100,000%

### Escuela N° 77

Variable de vulnerabilidad	Trayectoria escolar discontinua	Sin trayectoria escolar previa	Repitencia	No alcanza contenidos mínimos	Sobriedad	Total
Alumnos	0	0	0	6	1	7
Porcentajes	0,000%	0,000%	0,000%	85,714%	14,286%	100,000%

## Vulnerabilidad educativa por indicadores 2009

### Escuela N° 43

Variable de vulnerabilidad	Trayectoria escolar discontinua	Sin trayectoria escolar previa	Repitencia	No alcanza contenidos mínimos	Sobriedad	Total
Alumnos	7	1	3	15	2	28
Porcentajes	25,000%	3,571%	10,714%	53,571%	7,143%	100,000%

### Escuela N° 74

Variable de vulnerabilidad	Trayectoria escolar discontinua	Sin trayectoria escolar previa	Repitencia	No alcanza contenidos mínimos	Sobriedad	Total
Alumnos	17	3	27	12	18	77
Porcentajes	22,078%	3,896%	35,065%	15,584%	23,377%	100,000%

### Escuela N° 77

Variable de vulnerabilidad	Trayectoria escolar discontinua	Sin trayectoria escolar previa	Repitencia	No alcanza contenidos mínimos	Sobriedad	Total
Alumnos	2	0	6	17	9	34
Porcentajes	5,882%	0,000%	17,647%	50,000%	26,471%	100,000%

## **Modelo de encuesta**

Apellido y Nombre:

Edad:

Curso:

Fecha y lugar de nacimiento:

Domicilio:

Tiempo que hace que vive en el barrio:

Terreno donde posee la vivienda:

- Propio
- Cedido
- Ocupado
- Otros (especificar)

Tipo de tenencia de la vivienda:

- Propia
- Alquilada
- Subalquilada
- Cedida
- Compartida
- Otros (especificar)

Condiciones estructurales de la vivienda (tipo de construcción):

- Mampostería
- Madera
- Prefabricada
- Material del piso (tierra, cemento, etc.)

Servicios de la vivienda:

- Agua corriente
- Agua de pozo
- Servicios Eléctricos
- Gas natural
- Gas envasado
- Red cloacal
- Pozo ciego
- Cámara séptica
- Teléfono
- Recolección de residuos
- Alumbrado público

**Características de la vivienda:**

- Individual
- Compartida
- Permanente
- Transitoria
- Cantidad de cuartos
- Personas que viven en la vivienda

**Medios de acceso a la Escuela:**

- Caminando
- Colectivo
- Taxi/remise
- Otros (especificar)
- Distancia que poseen a la escuela

**Aspecto Laboral (padres):**

- Ocupado: Formal
- Informal
- Subocupado
- Desocupado
- Presencia de Trabajo Infantil
- Jefe de hogar:
- Tipo de trabajo que realiza el jefe de hogar:

Acceso a la Salud:

- Asistencia Privada
- Asistencia Pública
- Obra Social
- Distancia al centro de salud al cual asiste

Cuidado de los niños cuando los padres trabajan:

- Familiares menores de edad
- Familiares mayores
- Vecinos
- Ninguno
- Otros (especificar)

Planes Sociales

- Posee:
- No posee

## **Entrevista a familiar que alumno de Escuela N°43**

Apellido y Nombre: XXXX

Edad: XXXX

Curso: XX

Fecha y lugar de nacimiento: XXXX

Domicilio: XXXXX

Tiempo que hace que vive en el barrio: 1 año

Terreno donde posee la vivienda:

- Propio
- Cedido
- Ocupado
- Otros (especificar) Alquilado

Tipo de tenencia de la vivienda:

- Propia
- Alquilada
- Subalquilada
- Cedita
- Compartida
- Otros (especificar) Alquilada

Condiciones estructurales de la vivienda (tipo de construcción):

- Mampostería X
- Madera
- Prefabricada
- Material del piso (tierra, cemento, etc.)

Servicios de la vivienda:

- Agua corriente

- Agua de pozo X
- Servicios Eléctricos X
- Gas natural
- Gas envasado X
- Red cloacal
- Pozo ciego X
- Cámara séptica
- Teléfono
- Recolección de residuos X
- Alumbrado público

Características de la vivienda:

- Individual
- Compartida X
- Permanente X
- Transitoria
- Cantidad de cuartos 4
- Personas que viven en la vivienda 8 personas

Medios de acceso a la Escuela:

- Caminando X
- Colectivo
- Taxi/remise
- Otros (especificar)
- Distancia que poseen a la escuela 6 cuadras

Aspecto Laboral (padres):

- Ocupado: Formal

Informal X

- Subocupado
- Desocupado
- Presencia de Trabajo Infantil
- Jefe de hogar:
- Tipo de trabajo que realiza el jefe de hogar: Changas

Acceso a la Salud:

- Asistencia Privada
- Asistencia Pública X
- Obra Social
- Distancia al centro de salud al cual asiste

Cuidado de los niños cuando los padres trabajan:

- Familiares menores de edad X
- Familiares mayores
- Vecinos
- Ninguno
- Otros (especificar)

Planes Sociales

- Posee
- No posee

Entrevistadoras: ¿Les gusta el barrio?

Entrevistada: Si, es tranqui

Es: ¿Qué le cambiaría?

E: Que haya e iluminación

Es: ¿Cuál considera que son los problemas prioritarios a resolver?

E: La luz y que los chicos tengan un lugar para jugar que no sea en la calle

Es: ¿Cuál es el mayor nivel educativo de quienes viven en el hogar?

E: El primario

Es: ¿Qué opinión tiene a cerca de la importancia de que el niño asista a la Escuela?

E: Creo q es muy importante que los chicos vayan a la Escuela

Es: ¿Cuáles son las causas de las inasistencias del niño/a a la Institución?

E: No son de faltar, les va bien y les gusta la Escuela

## **Entrevista a familiar que alumnos de Escuela N°74**

Apellido y Nombre: XXXX

Edad:XXXX

Curso: XX

Fecha y lugar de nacimiento: XXXX

Domicilio: XXXXX

Tiempo que hace que vive en el barrio: 15 años

Terreno donde posee la vivienda:

- Propio
- Cedido X
- Ocupado
- Otros (especificar)

Tipo de tenencia de la vivienda:

- Propia

- Alquilada
- Subalquilada
- Cedida X
- Compartida
- Otros (especificar)

Condiciones estructurales de la vivienda (tipo de construcción):

- Mampostería X
- Madera
- Prefabricada
- Material del piso (tierra, cemento, etc.)

Servicios de la vivienda:

- Agua corriente X
- Agua de pozo
- Servicios Eléctricos
- Gas natural
- Gas envasado X
- Red cloacal
- Pozo ciego X
- Cámara séptica
- Teléfono
- Recolección de residuos
- Alumbrado público

Características de la vivienda:

- Individual X
- Compartida

- Permanente
- Transitoria
- Cantidad de cuartos
- Personas que viven en la vivienda 8

Medios de acceso a la Escuela:

- Caminando X
- Colectivo
- Taxi/remise
- Otros (especificar)
- Distancia que poseen a la escuela 5 cuadras

Aspecto Laboral (padres):

- Ocupado: Formal
- Informal X (presencia de trabajo infantil)
- Subocupado
- Desocupado
- Presencia de Trabajo Infantil
- Jefe de hogar: madre y padre
- Tipo de trabajo que realiza el jefe de hogar: cirujero

Acceso a la Salud:

- Asistencia Privada
- Asistencia Pública X
- Obra Social
- Distancia al centro de salud al cual asiste 6 cuadras

Cuidado de los niños cuando los padres trabajan:

- Familiares menores de edad X

- Familiares mayores X
- Vecinos
- Ninguno
- Otros (especificar)

#### Planes Sociales

- Posee
- No posee X

Entrevistadoras: ¿Les gusta el barrio?

Entrevistada: No, no me gusta

Es: ¿Qué le cambiaría?

E: Pondría más seguridad, más luz; y que no haya tantos drogándose

Es: ¿Cuál considera que son los problemas prioritarios a resolver?

E: La inseguridad, los que se drogan en la calle que no puedo dejar salir a mis hijos

Es: ¿Cuál es el mayor nivel educativo de quienes viven en el hogar?

E: El secundario, mi pareja lo terminó.

Es: ¿Qué opinión tiene a cerca de la importancia de que el niño asista a la Escuela?

E: Es importante que terminen para que consigan trabajo y no tengan que cirujear como yo.

Es: ¿Cuáles son las causas de las inasistencias del niño/a a la Institución?

E: Los chicos no faltan, les gusta ir a la Escuela.

## Entrevista a familiar que alumnos de Escuela N°77

Apellido y Nombre: XXXX

Edad: XXXX

Curso: XX

Fecha y lugar de nacimiento: XXXX

Domicilio: XXXXX

Tiempo que hace que vive en el barrio: 23 años

Terreno donde posee la vivienda:

- Propio
- Cedido
- Ocupado
- Otros (especificar)

Tipo de tenencia de la vivienda:

- Propia
- Alquilada
- Subalquilada
- Cedida
- Compartida
- Otros (especificar)

Condiciones estructurales de la vivienda (tipo de construcción):

- Mampostería  (techo de chapa)
- Madera
- Prefabricada
- Material del piso (tierra, cemento, etc.)

Servicios de la vivienda:

- Agua corriente

- Agua de pozo
- Servicios Eléctricos X
- Gas natural
- Gas envasado X
- Red cloacal
- Pozo ciego
- Cámara séptica
- Teléfono
- Recolección de residuos X
- Alumbrado público

Características de la vivienda:

- Individual X
- Compartida
- Permanente
- Transitoria
- Cantidad de cuartos
- Personas que viven en la vivienda 7 personas

Medios de acceso a la Escuela:

- Caminando X
- Colectivo
- Taxi/remise
- Otros (especificar)
- Distancia que poseen a la escuela 5 cuadras

Aspecto Laboral (padres):

- Ocupado: Formal

### Informal

- Subocupado
- Desocupado X
- Presencia de Trabajo Infantil
- Jefe de hogar: madre
- Tipo de trabajo que realiza el jefe de hogar:

### Acceso a la Salud:

- Asistencia Privada
- Asistencia Pública X
- Obra Social
- Distancia al centro de salud al cual asiste

### Cuidado de los niños cuando los padres trabajan:

- Familiares menores de edad X
- Familiares mayores
- Vecinos
- Ninguno
- Otros (especificar)

### Planes Sociales

- Posee X
- No posee

Entrevistadoras: ¿Les gusta el barrio?

Entrevistada: Si, pero igual me mudo

Es: ¿Qué le cambiaría?

E: Las cosas que le agregaría es que haya más luz y seguridad

Es: ¿Cuál considera que son los problemas prioritarios a resolver?

E: La luz y la seguridad

Es: ¿Cuál es el mayor nivel educativo de quienes viven en el hogar?

E: Yo terminé el secundario

Es: ¿Qué opinión tiene acerca de la importancia de que el niño asista a la Escuela?

E: Considero que es importante que mis hijos terminen la Escuela para ser alguien en la vida

Es: ¿Cuáles son las causas de las inasistencias del niño/a a la Institución?

E: Faltaban a principio de año porque yo estaba en el hospital con mi bebe