

Informe de Investigación

Niños no escolarizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Susana Di Pietro y Ariel Tófalo (coordinadores),
Paula Medela, Laura Ruggiero, Marcelo Zanelli

Marzo de 2015

buenosaires.gob.ar/educacion   /BAeducacion



Buenos
Aires
Ciudad



EN TODO
ESTÁS VOS

Jefe de Gobierno
Mauricio Macri

Ministro de Educación
Esteban Bullrich

Director Ejecutivo de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
Sergio Siciliano

Resumen

Esta investigación tiene como punto de partida un dato, surgido del relevamiento censal más reciente, que indicaba que en 2010 residían en la jurisdicción 1.775 chicos de 6 a 12 años (edad teórica para cursar el nivel primario) que no estaban asistiendo a la escuela. Si se suman aquellos que teniendo 13 o 14 años no habían podido completar sus estudios primarios, y también estaban fuera de las aulas, la cantidad de niños y adolescentes no escolarizados en este nivel ascendía a 2.132. Estas cifras dan cuenta de una importante deuda del Estado en materia de garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires y expone una problemática acuciante que merece ser estudiada. La presente investigación se propuso realizar ese aporte con el fin de producir un conocimiento integral que pueda estar disponible para quienes se interesan por la cuestión de la desigualdad educativa y, fundamentalmente, para quienes toman decisiones políticas en la materia.

Palabras Clave: educación primaria, desescolarización, vulnerabilidad social, protección integral de derechos.

Durante el período en que se llevó esta investigación se modificó la conformación del equipo: se incorporaron Marcelo Zanelli y Laura Ruggiero mientras que Egle Pitton, quien participó desde el inicio del proyecto, ingresó en licencia a comienzos de 2014.

Agradecimientos

Deseamos agradecer la colaboración brindada por los supervisores de nivel y referentes consultados de los programas Nivelación, Puentes Escolares, Promotores de Educación, Centros de Actividades Infantiles (CAI) y Casa del Niño; así como a los responsables del Centro Educativo Isauro Arancibia y Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia (CAINA). Todos ellos aportaron información sustantiva y nos facilitaron el acceso para el desarrollo del trabajo de campo. Asimismo, valoramos especialmente la predisposición de los niños y jóvenes entrevistados, por habernos dado testimonio de sus experiencias de vida y sus biografías escolares.

Listado de abreviaturas

BAP. Programa Buenos Aires Presente
CABA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CAI. Centros de Actividades Infantiles
CAINA. Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia
CBO. Ciclo Básico de Formación Ocupacional
CDNNyA. Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes
CFE. Consejo Federal de Educación
CFP. Centros de Formación Profesional
CTA. Central de Trabajadores de la Argentina
DE. Distrito/s Escolar/es
DGEyC. Dirección General de Estadísticas y Censos
EAH. Encuesta Anual de Hogares
EOE. Equipo de Orientación Escolar
GCBA. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
IMP. Índice Multidimensional de Pobreza
INDEC. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
IVE. Índice de Vulnerabilidad Educativa
MOI. Movimiento de Ocupantes e Inquilinos
PAEByT. Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo
SENAF. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
UNICEF. United Nations International Children's Emergency Fund
UOCRA. Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina
ZAP. Zonas de Acción Prioritarias

INTRODUCCIÓN	7
Capítulo I. La problemática de los niños no escolarizados en el nivel primario desde la perspectiva de la protección de derechos y en la política educativa vigente	10
Modalidades de intervención jurídico-estatal sobre niños, niñas y adolescentes	12
La tutela estatal sobre los niños: Ley de Patronato de Menores.....	14
La protección integral de los niños como sujetos de derecho	17
El modelo de protección integral de derechos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	21
El cumplimiento de la educación obligatoria como objetivo de la política educativa a nivel federal	23
Capítulo II. Niños y adolescentes sin educación primaria: la dimensión cuantitativa del problema	26
Identificación de la problemática.....	26
Dimensión de la problemática.....	27
Características de las familias y los hogares de los niños y adolescentes no escolarizados	34
Los niños y adolescentes que interrumpieron su escolaridad.....	37
Capítulo III. Programas y proyectos dirigidos a la inclusión social y educativa: la dimensión política del objeto de estudio	41
Exclusión y vulnerabilidad social: algunas precisiones sobre el modo de nombrar las situaciones asociadas a la desescolarización	41
Dispositivos orientados a la inclusión social y educativa	50
Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia	51
Casa del Niño y del Adolescente	58
Centro Educativo Isauro Arancibia	65
Puentes Escolares para chicos, chicas y jóvenes en situación de calle	73
Promotores de Educación	82
Grados de Nivelación	88
Equipo Móvil	94
Centros de Actividades Infantiles	99
Una lectura transversal de los programas descriptos	106
Capítulo IV. La desescolarización desde una perspectiva subjetiva: chicos y chicas que estuvieron fuera de la escuela primaria	111
Claves para el análisis	112
Procesos de desvinculación escolar.....	114
Procesos de revinculación educativa.....	130
Síntesis de principales hallazgos y posibles líneas de acción	145
Bibliografía	162

Introducción

Pese a los amplios niveles de cobertura y extensión de la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –que ubican a la jurisdicción cerca de la universalización del nivel– los datos del último Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda revelan que 1.775 niños¹ de 6 a 12 años se encontraban fuera del sistema educativo en 2010; cifra que asciende a 2.132 si se contempla además a los chicos no escolarizados que tenían 13 o 14 años y no habían terminado la escuela primaria².

Esta constatación llevó a delimitar como **objeto de análisis** de la presente investigación a la población infantil que, teniendo edad teórica de concurrir al nivel primario, se encuentra (momentáneamente o en forma más prolongada) privada de escolaridad. Las primeras aproximaciones realizadas al objeto de estudio sugirieron la necesidad de ampliarlo para incluir también en la reflexión a aquellos niños que transitan una escolaridad frágil, intermitente y asistemática que los coloca en riesgo de abandono o deserción.

En virtud de su complejidad, el tema exige ser abordado mediante una diversidad de herramientas y fuentes, capaces de abarcar las múltiples dimensiones. Es preciso anticipar que el orden de las mismas no indica ningún tipo de jerarquía y que el abordaje de cada una de ellas da lugar a sendos capítulos del informe.

Por un lado, resulta imprescindible abordar la **dimensión cuantitativa** del problema, haciendo uso de diversas fuentes entre las que se destacan el Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (INDEC), Encuesta Anual de Hogares (DGEyC) y la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC). Al respecto, interesa conocer cuántos chicos de 6 a 14 años se encuentran en esta situación en un año dado en la ciudad y qué proporción de la población de esa franja etaria representa. También es importante considerar la magnitud del problema en términos de tendencias, para estimar si se mantuvo constante en la última década o se modificó (y en qué sentido). Para determinar el carácter de la situación es preciso examinar si la no escolarización es un fenómeno transitorio o más permanente. Para ello, resulta necesario indagar cuántos de estos niños nunca asistieron a instituciones educativas y cuántos tuvieron alguna experiencia escolar, estudiando en este caso su

¹ En adelante, se utilizará el genérico masculino para aludir tanto a niños como a niñas, en virtud de una mayor simplicidad en la lectura, excepto cuando los propios documentos o referentes de los programas se refieren a “niñas, niños y adolescentes”, caso en el cual se respeta esta expresión.

² Se considera a la población hasta los 14 años dado que esa es la edad límite que el sistema contempla para poder realizar los estudios primarios en la modalidad común. Desde los 15 años en adelante quienes no han concluido el nivel primario pueden hacerlo en el marco de la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos.

trayectoria previa. Asimismo, y partiendo de la idea que el espacio es una de las dimensiones básicas del proceso de diferenciación y estratificación social, la distribución territorial de esta problemática requiere ser examinada: ¿los niños sin escolaridad se concentran en particular en algunas comunas o zonas de la ciudad, o se distribuyen de un modo más homogéneo? Asimismo, es importante analizar comparativamente la situación de la jurisdicción, considerando como parámetro los datos nacionales. La búsqueda de una aproximación a las causas de este fenómeno lleva a identificar las variables con las cuales se puede asociar estadísticamente la situación de no escolarización de este grupo poblacional. Al respecto, se pretende caracterizar el perfil sociodemográfico de estos chicos y de sus familias, considerando su situación ocupacional, condición social, nacionalidad, composición, tamaño y “clima educativo” de los hogares a los que pertenecen estos niños y adolescentes. Finalmente, se consultan aquellas fuentes que permiten dar cuenta de los motivos a los que las propias familias atribuyen que los niños estén fuera de la escuela.

Por otro lado, se hace necesario incluir la **dimensión política**. Esto implica comprender las formas de intervención del Estado sobre los niños que ven vulnerado su derecho a la educación (y sus familias) a través de la caracterización de los dispositivos burocráticos y normativos³ puestos en juego. Para ello se describen un conjunto de dispositivos (dependientes de los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social) que buscan proteger o restituir el derecho a la educación de estos niños. A través de la realización de entrevistas a referentes de los programas y del análisis de los documentos y normativas disponibles, se subrayan los aspectos más relevantes de sus intervenciones: el marco conceptual y metodológico, la caracterización del problema sobre el que intervienen, los objetivos, el alcance de la intervención y la relación que entablan con las restantes políticas gubernamentales.

Por último, y buscando enriquecer la perspectiva en el marco de un estudio en el cual la población infantil es *objeto*, se hace necesario introducir la **dimensión subjetiva**, para darle un lugar preponderante a la *voz* de los propios sujetos implicados: los niños y adolescentes privados de educación. Al respecto, como señala Szluc (2004), existe una representación dominante sobre los niños que los relega al papel de receptores pasivos de las acciones emprendidas por otros: se los piensa

³ La presente investigación hace foco especialmente en los dispositivos burocráticos, y en menor medida en los que provienen del campo jurídico, aunque se presentan con detalle las leyes más generales que se ocupan de la infancia y que son el fundamento normativo de diversos paradigmas de abordaje a la niñez.

como objetos de cuidado y protección o, por el contrario, como objetos de abandono y explotación. Desde esta perspectiva:

Los niños constituyen un tipo de personas diferente de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa –desde el punto de vista de los adultos– como quienes carecen de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos, ciertas facultades cognitivas y capacidad de acción social. (Szluc, 2004: 2).

Resulta necesario, entonces, restituir el carácter de sujetos de los niños, valorando la capacidad que poseen de elaborar críticamente experiencias y saberes. En congruencia con esta premisa, se indaga a través de entrevistas de qué manera los niños y adolescentes que estuvieron un tiempo fuera de la escuela describen y significan esa situación, cuáles son sus representaciones y expectativas sobre la educación, su visión acerca del Estado y de las políticas que apuntan a garantizar el cumplimiento de sus derechos.

CAPÍTULO I

La problemática de los niños no escolarizados en el nivel primario desde la perspectiva de la protección de derechos y en la política educativa vigente

A continuación se expone el marco conceptual y normativo desde el cual se piensa el tema de investigación. Básicamente, este marco intenta problematizar el concepto de infancia, poniendo de relieve su carácter histórico y dando cuenta del interés que este objeto de estudio suscitó en nuestro país en los últimos años.

A su vez, se delinearán dos grandes enfoques de intervención estatal sobre la infancia: el modelo tutelar y el modelo de la protección integral de derechos. Cada uno de estos paradigmas (fundados sobre sendos marcos legales) suponen maneras opuestas de concebir a la infancia y de desarrollar dispositivos administrativos y jurídicos dirigidos a la misma. Situando el estudio claramente en línea con la última de las perspectivas mencionadas, las páginas siguientes pretenden ubicar teóricamente la falta de escolaridad de chicos en edad de asistir al nivel primario como una problemática que se vincula con la vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes, considerados como sujetos sociales; situación frente a la cual al Estado (junto con la sociedad y la familia) le cabe la responsabilidad de brindar una respuesta.

A su vez, se abordará el modo en que esta problemática se inserta en el marco de las políticas educativas vigentes, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

El carácter histórico de la noción de infancia

Durante mucho tiempo la noción infancia estuvo inscripta en la esfera de lo natural, sustrayéndose tanto de los procesos históricos como de la variabilidad sociocultural. Desnaturalizar esa categoría exigió desplazarla del ámbito del sentido común y restituirle su historicidad (Szulc, 2004). Aunque siempre ha habido niños, la concepción de la infancia como una etapa vital esencialmente particular fue una conquista reciente. Phillippe Ariès reconoció el carácter histórico de la niñez y la entendió como un producto occidental de la modernidad, afirmando que hasta la Edad Media inclusive los niños eran percibidos como adultos en pequeña escala. En sus palabras: *“Parece como si el hombre de principios de la Edad Media sólo viese en el niño un hombre pequeño o, mejor dicho, un hombre aún pequeño que pronto se haría –o*

debería hacerse un hombre completo: un período de transición bastante breve” (Ariès, 1986: 11).

Si bien es resultado de un lento desarrollo conceptual previo, la infancia como categoría formal nació en Europa en el siglo XVIII, momento en el cual los niños fueron definidos como un grupo con un status social específico, objeto de programas de cuidado, asistencia y educación. El citado autor atribuye el origen de una *sensibilidad hacia la infancia* –es decir, la actitud de los adultos frente a los niños– a la emergencia de la familia nuclear (organizada como un espacio privado), al desarrollo de las estructuras educativas y al énfasis otorgado a la formación separada de niños y adolescentes. Según Ariès, tras permanecer en las sombras durante muchos siglos, la niñez reapareció “*en la época en que la cultura escrita, y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII*” (1986: 11). En el marco de este proceso se fue conformando un sentimiento ambivalente hacia los niños que perdura hasta la actualidad:

(...) de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar, y del otro, también solicitud, pero con severidad: la educación (...). Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad. (ibid.: 14).

Aunque Ariès es reconocido de manera indiscutible como un pionero en este campo de estudios, su concepto de “*sentimiento de la infancia*” recibió algunos cuestionamientos. Mediante esta noción el historiador pretendió situar su análisis fuera de la esfera política, en el punto de conjunción entre lo individual y lo colectivo, y distanciarse de la historia de las ideas para acercarse más claramente a la historia de la cultura. Esta noción fue criticada por la separación que implica entre el sentimiento de la infancia (o de la familia) y su realidad, y por el hecho de que indagar exclusivamente en la esfera de la vida privada familiar resulta limitado, en tanto la educación es un fenómeno público y se hace necesario un análisis acerca de la forma en que el niño se inscribe en ella (Carli, 2003).

En nuestro país, recién en las últimas décadas la infancia se instaló como tema de investigación, colocándose como centro de debates para diversas disciplinas. Distintos trabajos coincidieron, como premisa central, en el reconocimiento del carácter sociohistórico de la noción y de la variabilidad de experiencias de vida que atraviesan los sujetos englobados en esa categoría. Se ocuparon, así, “*de analizar a las niñas y niños como actores sociales activos y competentes, o bien de analizar los modos por los cuales la niñez es estructurada como un espacio social para los niños*” (Villalta, 2010: 9).

Carli (1999) alude además al hecho de que las fuertes desigualdades sociales obligarían a hablar de “las infancias”, en plural, más que de “la infancia”. No obstante, reconoce que es posible identificar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan:

Esta mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectan la escolaridad pública y que convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo (1999: 13).

Por otro lado, la autora repara en la opinión de Postman según el cual se estaría asistiendo a la “desaparición de la infancia”, merced a la erosión de las fronteras divisorias entre niñez y adultez. Algunos fenómenos avalarían esta hipótesis: la pauperización, marginación y explotación (que colocan en un escenario de exclusión tanto a niños como a adultos); la saturación de la oferta del mercado para el consumo a edades tempranas; las transformaciones en los vínculos entre adultos y jóvenes. Si bien estos fenómenos podrían implicar el “borramiento” de las diferencias entre niños y adultos, para Carli no son suficientes para sostener la idea de la desaparición de la infancia. Esos procesos hablan, más bien, de las características y condiciones del tiempo histórico en el que los niños deben atravesar su niñez; condiciones que son radicalmente diferentes a las vividas por las generaciones anteriores.

Modalidades de intervención jurídico-estatal sobre niños, niñas y adolescentes

De los diversos enfoques desde los que se aborda el tema de la infancia, Carla Villalta pone el foco en el análisis de los dispositivos jurídico-burocráticos dirigidos a proteger o restituir derechos en este sector de la población, puntualmente en el sistema judicial destinado a los “menores”, esto es:

(...) aquel sistema dirigido a los niños y las niñas que, definidos esencialmente por la carencia, ingresaban en un circuito institucional –compuesto principalmente por juzgados, hogares, institutos, defensorías– cuyos agentes detentaban la facultad de decidir sobre sus destinos (2010: 10).

La autora destaca que estos dispositivos están constituidos por figuras legales, artefactos jurídicos y procedimientos específicos que se instrumentan con el fin de tutelar a esos niños. Pero, a la vez, se componen de categorías, discursos científicos y saberes prácticos a

partir de los cuales se busca delimitar los peligros (reales o potenciales) a los que esos niños están expuestos. Se emplean nociones como las de *abandono, maltrato, negligencia o riesgo*, que habilitan la intervención de distintos agentes y organismos, confiriéndoles legitimidad para proteger (o tutelar) a quienes no cuentan con un adulto responsable capaz de cuidarlos y todavía no pueden hacerlo por sí solos.

Paralelamente al desarrollo de esta tradición teórica –de sesgo fuertemente normativo– se dio un proceso mediante el cual, gracias a la participación de distintos actores sociales, la cuestión de la defensa y la garantía de los derechos de los niños y las niñas fue transformada en un *frente discursivo* cuyas premisas centrales son “*la desjudicialización de las situaciones de pobreza, la desinstitucionalización de los niños, y la restitución, protección y exigibilidad de derechos*” (Villalta, 2010: 11).

Estos cambios se condensaron, y a la vez fueron impulsados, por la Convención sobre los Derechos del Niño (sancionada en 1989 y refrendada en el país por medio de la Ley Nacional N° 26.061 de 2005) que instaló una nueva perspectiva sobre la infancia:

Niños y niñas no son ya ni la propiedad de sus padres ni los beneficiarios indefensos de una obra de caridad. Son seres humanos y los titulares de sus propios derechos. Según la perspectiva que presenta la Convención, el niño es un individuo y un miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su madurez. Reconocer los derechos de la infancia de esta forma permite concentrarse en el niño como un ser integral”⁴

En sintonía con los postulados de la Convención (que inscribe los derechos de los niños y niñas en el marco de los derechos humanos) este enfoque propuso, además de un cambio conceptual e ideológico, la reforma de las leyes e instituciones destinadas a amparar a los considerados “menores”. Las prácticas judiciales basadas en las viejas normativas sobre la minoridad fueron cuestionadas por su arbitrariedad y discrecionalidad, las instituciones que intervienen sobre la niñez fueron criticadas por su impronta clasista, paternalista y tutelar, y el término *menor* se abandonó por la cosificación y estigmatización que suponía. En definitiva, se conformó un nuevo paradigma en el tratamiento jurídico-estatal de la infancia y la adolescencia (el de la protección integral de derechos), que se contrapuso a la doctrina de la minoridad tutelada.

En nuestro país estos dos grandes paradigmas se corresponden, en el plano normativo, con sendas leyes que en cada tiempo histórico fueron

⁴ Texto extraído del sitio web de UNICEF. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html. Consultado en mayo de 2014.

representativas de la hegemonía imperante, que serán analizadas a continuación buscando explicitar las diferencias, rupturas y discontinuidades, sin que esto implique considerarlas como realidades monolíticas y puras.

La tutela estatal sobre los niños: Ley de Patronato de Menores

Siguiendo a Zapiola (2010), a comienzos del siglo XX la noción de menor era “*de uso corriente entre las élites políticas e intelectuales de la nación para designar a los niños y jóvenes considerados ajenos a las pautas de comportamiento, localización espacial, educación, trabajo, sexualidad y relación con los adultos aceptables para su edad*” (2010: 117). Algunos aspectos resultan centrales para comprender el proceso de construcción histórica de esta categoría.

Por un lado, la delimitación y ampliación de funciones estatales que se dio desde el último cuarto del siglo XIX sobre una población urbana creciente y heterogénea como la de Buenos Aires fue un contexto propicio para que las élites se abocaran a diseñar e implementar políticas (sanitarias, educativas, asistenciales, etc.) tendientes a convertir a los niños en hombres y mujeres aptos para desempeñarse en el futuro tanto en el mundo del trabajo como en el ámbito doméstico.

Un segundo elemento, vinculado con el anterior, es la creciente presencia en las calles de niños y jóvenes que no asistían a la escuela ni trabajaban, que impulsó la generación de proyectos orientados a encauzar sus conductas. Según Zapiola:

el carácter cualitativo de la mayor parte de la documentación referida a los niños que les preocupaban impide ofrecer cifras fehacientes, pero es seguro que fueron miles los niños pertenecientes a familias pobres o muy pobres o extrañados de sus familias que encontraron en las calles un espacio donde tramar las redes de la sociabilidad y donde desarrollar una serie de actividades –legales o ilegales, pero indistintamente ilegítimas a las ojos de los sectores dirigentes– que les permitieran la supervivencia.!(2010: 2).

Considerando los datos que aportan los censos nacionales de población, en 1895 solo el 29,6% de los niños en edad escolar concurría a un establecimiento educativo, cifra que ascendía al 57,7% en la Ciudad de Buenos Aires. En 1914 la escolaridad primaria había logrado mayor cobertura; sin embargo, 772.921 niños de 6 a 14 años en todo el país no asistían a la escuela (52%) y 64.414 en la Ciudad de Buenos Aires, lo que equivalía al 28% de esa franja etaria. (Di Pietro *et al*, 2013a).

Por esos años se multiplicaron los discursos científicos y los proyectos legislativos en los que se reclamaba una intervención estatal específica sobre ese grupo de la población. Las élites demandaban *“el establecimiento de la tutela o patronato estatal sobre los niños caracterizados como menores y la creación de instituciones estatales de corrección a las cuales enviarlos”* (Zapiola, 2010: 3). De lo anterior se deriva la distinción entre infancia y minoridad: los niños eran considerados como objeto de protección y socialización en el seno de instituciones como la familia y la escuela, mientras que los menores eran concebidos como potencialmente peligrosos, objeto de control socio-penal por parte del Estado, a través de instancias específicas y diferenciadas.

En este sentido, la sanción de la Ley de Patronato de Menores (Ley Nacional N° 10.903 de 1919) estableció claramente una distinción entre niños y menores que sirvió para legitimar prácticas de intervención diferenciadas para cada uno de estos grupos.

La ley definía la patria potestad como *‘el conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de los hijos desde la concepción de éstos y en tanto sean menores de edad y no se hayan emancipado’* (art. 1). Asimismo, establecía las razones que podían causar el cese o la pérdida de esas atribuciones por parte de los padres: que cometan delitos contra los hijos, los abandonen o los coloquen dolosamente en peligro material o moral. A su vez, la patria potestad se suspendía por ausencia de los padres, incapacidad mental de los mismos, ante tratos excesivamente duros o negligencia que comprometa la salud, seguridad o moralidad de los hijos.

En casos de pérdida de la patria potestad o suspensión de su ejercicio los menores quedaban bajo el patronato del Estado, el cual se ejercía por medio de los jueces,

(...)con la concurrencia del Consejo Nacional del Menor y del Ministerio Público de Menores en jurisdicción nacional y de este último en jurisdicción provincial o de ambos en las provincias que se acojan a los beneficios del decreto-ley (art. 4).

Ese patronato debía ocuparse de atender la salud, la seguridad, y la educación moral e intelectual del menor.

Zapiola admite que esta ley tuvo un papel fundacional en la construcción del sistema penal-tutelar de menores en Argentina: al reglamentar la pérdida o suspensión de la patria potestad de los padres considerados incapaces de criar y educar a sus hijos, la norma redefinió y extendió las posibilidades de acción de las autoridades estatales sobre el amplio conjunto de niños y jóvenes caracterizados como material o

moralmente abandonados. No obstante, su sanción no garantizó *per se* la materialización de las formas previstas de tutela que disponía.

La Ley de Patronato es calificada por la autora como una norma menos rupturista de lo que se suele pensar. Por un lado, porque implicó la profundización de prácticas y disposiciones que se venían dando desde tiempos coloniales. Y, por otro lado, porque contradijo los planteos contemporáneos más innovadores sobre el tema de la minoridad, producto de recomendaciones plasmadas en reuniones y publicaciones científicas de la época. Al respecto, en lugar de garantizar la internación de los menores bajo tutela en establecimientos específicamente diseñados para tratar a sujetos con distintos tipos de “defectos” biológicos, intelectuales y/o morales (como preconizaban los postulados de la medicina y la criminología positivistas por entonces) esta ley refrendó un sistema mixto (público/privado) de atención a la minoridad, ratificando dos de las opciones más habituales para atender a los niños y jóvenes huérfanos y abandonados: la colocación en familias y la internación en instituciones benéficas o de caridad. En el caso de los menores procesados o condenados se sumó la posibilidad del encierro en reformatorios.

En definitiva, la citada ley amplió los poderes del Estado sobre ciertos niños, en detrimento del derecho de patria potestad pero mantuvo un sistema de atención de los menores tutelados en el que se combinaban las actuaciones de particulares, las instituciones de beneficencia y las instituciones oficiales. La decisión de optar por este diseño de ley estuvo condicionada, en gran medida, por variables económicas: la creación de las llamadas *escuelas especiales* hubiera requerido de una fuerte inversión estatal⁵. En cambio, el sistema mixto era co-financiado (y en gran medida administrado) por los particulares a través de colectas, donaciones y trabajo no remunerado. Según Zapiola, también incidieron las representaciones imperantes acerca de las obligaciones del Estado:

La Ley de Patronato, al igual que la Ley de Educación Común, descansó sobre el principio de la preeminencia de las prerrogativas estatales sobre las de los padres toda vez que estuvieran en juego intereses colectivos tan preciosos como la conversión de los niños y jóvenes en ciudadanos honrados y trabajadores. Pero esto no implicaba que la atención de los niños y jóvenes extrañados de un marco familiar, o vinculados en forma lábil con la autoridad adulta, fuera concebida como un

⁵ La comisión de legislación que estudió el proyecto de Agote logró incluir en la Ley Nacional N° 10.903 un artículo que preveía la presentación, por parte del Poder Ejecutivo Nacional, de un plan para la construcción “de escuelas especiales para los menores expuestos o abandonados y para la detención preventiva de los menores delincuentes o de mala conducta, y la construcción de reformatorios para menores delincuentes o de mala conducta” en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (art. 22). Sin embargo, este fue un aspecto de la norma que no se llegó a plasmar en la práctica.

deber de las autoridades o como un derecho de los menores. Por el contrario, la complementariedad entre las instituciones estatales y la sociedad civil en el abordaje de las problemáticas vinculadas a la veloz urbanización de Buenos Aires constituía la regla y era pensada como positiva, orden de cosas que necesariamente impactó en las características asumidas por la Ley de Patronato (2010: 11).

En cuanto a los instrumentos procesales, la medida más frecuente para judicializar problemáticas sociales fue la protección de personas. Este instrumento, adoptado por la Justicia Nacional en lo Civil con competencia en Asuntos de Familia, tenía por objeto decretar una “guarda provisional” de los menores e incapaces, a fin de resguardarlos de situaciones de peligro o amenaza a su integridad física y/o moral. Si bien debía constituir un recurso aplicable en un plazo acotado, notificarse a la otra parte y ser sólo un medio para habilitar otros procesos, por lo general su uso no cumplió ninguna de estas características. Un dato que revela el *status* que se asignaba a los niños en este modelo es que:

(...) no estaba prevista la participación de un abogado en representación del niño/a y/o adolescente. A estos últimos sólo se los consideraba objetos de la protección y, en los casos en que un letrado solicitaba patrocinar directamente a los niños, en general, no se hacía lugar al pedido y la negativa se fundamentaba en el hecho de que la representación de los mismos estaba a cargo del asesor de menores (CDNNyA, 2008: 6)".

Como se verá a continuación, la incorporación de la Convención sobre los Derechos del Niño y las normativas posteriores dictadas a nivel nacional y jurisdiccional comenzaron a cuestionar aspectos centrales de este paradigma.

La protección integral de los niños como sujetos de derecho

La Convención sobre los Derechos del Niño (sancionada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989) cuenta en la actualidad con la adhesión de más de 190 Estados Nacionales. Este tratado sentó las bases para la ciudadanía plena de los niños y estableció al Estado como garante del cumplimiento de sus derechos. La adhesión de la Argentina a la Convención comprometió al país a emprender un proceso de adecuación normativa e institucional que tiende a revertir el modelo tutelar, en el que se destacan los siguientes momentos⁶:

- la sanción de la Ley N° 23.894 en 1990 que aprueba ese tratado,

⁶ En el plano local, se puede ubicar en ese proceso la sanción en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de la Ley 114 de 1998, tema que será abordado más adelante.

- la incorporación del mismo en la Constitución Nacional de 1994 (puntualmente a través del artículo 75, inciso 22) y
- la sanción de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en 2005 (reglamentada mediante el Decreto 415/ 2006).

Esta última norma concibe a los niños, niñas y adolescentes (entendiendo por tales a las personas hasta los 18 años de edad) como “sujetos de derecho” (art. 3) y establece que las políticas públicas deben fortalecer el rol de las familias, descentralizar su aplicación para alcanzar mayor agilidad y eficacia, plantear asociaciones con la sociedad civil, promover redes intersectoriales locales y propiciar la constitución de organismos y organizaciones que apunten a la protección de los derechos de los niños (art. 4). Si bien otorga al Estado un papel relevante, también reconoce la importancia de la participación comunitaria (art. 6) y familiar:

La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos. Los Organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones (art. 7).

El espectro de derechos que esta ley busca proteger es amplio, incluyéndose el derecho a la vida, a la dignidad, a la identidad, a la documentación, a la salud, a la protección de la maternidad y paternidad, a la libertad, al deporte y el juego, al medioambiente, a opinar y ser oído, y al trabajo de los adolescentes (en este último caso, con las restricciones que impone la ley vigente). Por su relevancia para el presente estudio, cabe citar textualmente el artículo que consagra el derecho a la educación:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, 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 (...).

Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento.

Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación (...)

Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna. (art. 15).

En cuanto a las medidas de protección de derechos, la ley suprime la polémica figura de la *guarda* (prevista por el art. 234 del Código Procesal Civil y Comercial de la Nación) y contempla dos modalidades.

Por un lado, las medidas de protección integral de derechos se aplican ante una comprobada amenaza o violación de derechos o garantías de niñas, niños o adolescentes con la finalidad de preservarlos, restituirlos o reparar sus consecuencias. Esta afectación a los derechos puede provenir de la acción u omisión del Estado, la sociedad, los particulares, los padres, la familia, los representantes legales, o incluso de la propia conducta de la niña, niño o adolescente. Las medidas adoptadas bajo esta categoría emanan siempre de los órganos administrativos de gobierno y pueden consistir en: la solicitud de becas de estudio para jardines maternales o de infantes, la asistencia integral a la embarazada, la inclusión de la niña, niño, adolescente en programas destinados al fortalecimiento y apoyo familiar, el tratamiento médico, psicológico o psiquiátrico de los éstos (o de alguno de los adultos responsables) y la asistencia económica, entre otras posibles.

Por otro lado, las medidas excepcionales se adoptan *‘cuando las niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio’* (art. 39). Se trata de actos que deberán estar jurídicamente fundados y notificados inmediatamente a la autoridad judicial competente en materia de familia de cada jurisdicción. La aplicación de estas medidas debe contemplar ciertas pautas: ser acotadas en el tiempo, no implicar privación de la libertad, garantizar la educación de los niños y adolescentes y propiciar el regreso a su medio familiar y comunitario. Asimismo, se destaca que su aplicación no puede estar justificada por falta de recursos económicos, físicos, de políticas o de programas de gobierno.

Para finalizar, esta normativa instala un nuevo esquema institucional que implica una concertación articulada entre la Nación, las jurisdicciones provinciales y los municipios. Para ello crea la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) concebida como el *‘organismo especializado en materia de derechos de infancia y adolescencia, (...) que funcionará con representación interministerial y de las organizaciones de la sociedad civil’* (art. 43), y transfiere los programas de atención directa de la infancia preexistentes a las

provincias y la Ciudad de Buenos Aires⁷. A su vez, la ley crea el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia, presidido por el titular de la SENAF e integrado por los representantes de los Órganos de Protección de Derechos de Niñez, Adolescencia y Familia ya existentes o que se creen en cada provincia y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cuanto a las consecuencias que se derivan de la ley de Protección Integral, Stuchlik (citado en López, 2012) destaca la instalación de una nueva relación entre las distintas esferas del Estado y la niñez, abriendo la posibilidad de una serie de transformaciones que apuntan a alterar muchas de las relaciones de poder vigentes. En sus palabras:

A partir de esta ley se compromete la revisión de todo el andamiaje jurídico: hay que poner en concordancia el resto de las leyes conexas, entre otras, el sistema de responsabilidad penal juvenil, la modificación de la mayoría de edad (con media sanción en el Senado), las modificaciones en los códigos, e ir por otras aún no contempladas: la asignación universal para la infancia, ley que operaría como co-seguro de acceso a las políticas públicas. Pero además de las cuestiones jurídicas también compromete la revisión absoluta del sistema estatal para con la infancia, la relación del niño con las instituciones, la relación del niño con su familia, la relación del niño con la sociedad en su conjunto (ibid.: 23).

Pese a la ruptura que la ley implicó –en términos conceptuales e ideológicos– con respecto al paradigma tutelar, es preciso subrayar que los cambios legislativos no se traducen automáticamente en transformaciones en las prácticas y representaciones sociales, ni en el modo de funcionamiento de los dispositivos vinculados con la infancia:

La transición de un paradigma a otro configura una instancia de convivencia entre lo que permanece del anterior modelo y lo propio de una concepción que se instala de manera progresiva en la comunidad y en las prácticas cotidianas. Todo esto, sin dejar de considerar que una ley no puede analizarse de forma aislada o por fuera de los dispositivos institucionales y de bienes y servicios que el Estado viene brindando de forma continua. Tampoco puede un modelo de fuerte tradición tutelar ser desplazado por la aplicación de una medida única (López, 2012: 19).

Se trata de un proceso más complejo de carácter social, político e institucional que incluye lo normativo pero lo excede ampliamente.

⁷ La norma deroga la Ley de Patronato y reemplaza el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia por la SENAF.

El modelo de protección integral de derechos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En 1998 se sanciona en la Ciudad la Ley N° 114 destinada a *‘la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes’*⁸, mediante la cual la jurisdicción generó una adecuación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños más temprana aún que la ocurrida a nivel nacional, cuyo análisis fuera objeto del apartado anterior.

Esta norma subraya la condición de personas de los niños, *‘propicia su participación social y garantiza todas las oportunidades para su pleno desarrollo físico, psíquico, moral, espiritual y social, en condiciones de libertad, igualdad y dignidad’* (art. 4). Busca, a su vez, remover obstáculos que impidan su participación plena en la vida económica, política y social.

Según esta ley, la familia, la sociedad y el gobierno son los responsables de efectivizar la protección de los siguientes derechos:

(...) a la vida, a la libertad, a la identidad, a la salud, a la alimentación, a la educación, a la vivienda, a la cultura, al deporte, a la recreación, a la formación integral, al respeto, a la convivencia familiar y comunitaria, y en general, a procurar su desarrollo integral (art. 6).

Nuevamente, por su importancia para el presente estudio, es necesario reparar en los artículos destinados al derecho a la educación, que es objeto de un desarrollo mucho más específico incluso que el conferido por la Ley 26.061:

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación con miras a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, garantizándoles el disfrute de los valores culturales, la libertad de creación y el desarrollo máximo de las potencialidades individuales (art. 27).

Asimismo, en el art. 29 se establecen ciertas garantías mínimas, entre las cuales es posible mencionar:

- *igualdad en las condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo;*
- *acceso gratuito a los establecimientos educativos de todos los niveles garantizando la prestación del servicio en todos los barrios de la*

⁸ La ley aclara que, para denominar a la población destinataria, se debe usar esa expresión, limitándose la alusión a “menores de edad” exclusivamente a los casos en los que sea indispensable por razones técnicas (art. 9).

- Ciudad, sin que el mismo se vea restringido por la exigencia de documentación como, por ejemplo, el documento de identidad nacional;*
- *acceso al conocimiento e información de los procedimientos para la construcción de las normativas de convivencia y su participación en ella;*
 - *el conocimiento de los derechos que les son reconocidos y los mecanismos para su ejercicio y defensa;*
 - *la existencia y aplicación de lineamientos curriculares acordes con sus necesidades y que viabilicen el desarrollo máximo de las potencialidades individuales.*

En cuanto al esquema institucional mediante el cual se propone garantizar el cumplimiento de los derechos de este grupo poblacional, la ley crea el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes como el organismo de la ciudad especializado en la materia. Asimismo, funda las Defensorías Zonales (una por comuna), mediante las cuales se descentraliza el ejercicio de las funciones del Consejo, y que procuran la efectivización, defensa y resguardo de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Un aspecto a resaltar es que para la actuación de estas Defensorías *“el niño o adolescente ya no necesita la autorización de sus padres o tutores, o sea que puede solicitar por sí mismo la asistencia letrada que crea más conveniente”* (CDNNyA, 2008: 7).

De un modo similar a la Ley Nacional, ante la amenaza, vulneración o violación de los derechos de este grupo se disponen medidas limitadas en el tiempo (que deberían durar sólo mientras persistan las causas que las originaron) y buscan *‘la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias’* (art. 37). Como muestra de las diferencias con respecto al modelo tutelar, esta norma se opone a la judicialización de la pobreza, al plantear 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 a aplicar son los programas sociales establecidos por las políticas públicas, que deben brindar orientación, ayuda y apoyo incluso económico, con miras a la sustentación y fortalecimiento de los vínculos del grupo familiar responsable del cuidado de niñas, niños y adolescentes (art. 43).

Cuando se recurra a la internación de niños, niñas y adolescentes (medida concebida como excepcional, subsidiaria y acotada temporalmente), se deben propiciar mecanismos ágiles que permitan que los niños se reinserten cuanto antes en su medio familiar, comunitario y social.

Pese a los avances que esta ley impulsa, especialmente en relación con el entramado institucional y los procedimientos para la restitución de derechos de los niños, un estudio realizado por el CDNNyA (2008) indica que ese cambio normativo encontró obstáculos relacionados con el funcionamiento del propio Poder Judicial y con las diversas interpretaciones efectuadas sobre su aplicación.

En este sentido, vuelve a ponerse de manifiesto que la sanción de una ley no incide de manera inmediata y lineal en la transformación de las instituciones, las prácticas y las representaciones sociales. Sin embargo, tanto la Ley Nacional como la norma sancionada en la Ciudad resultan pilares de un nuevo paradigma sobre la infancia en el que se destacan como aspectos centrales: la consideración de los niños, niñas y adolescentes como sujetos (o personas) con derechos, que deben gozar de las garantías que asisten a cualquier ciudadano, y la responsabilidad compartida de la sociedad, la familia y el Estado en garantizarlos.

En un contexto como el descripto, que puede ser concebido como un momento de transición en el abordaje de la infancia (en tanto el paradigma anterior intenta ser abandonado pero el nuevo aún no está plenamente consolidado), el presente estudio se ocupa de una situación clara de privación de derechos (en este caso, el derecho a la educación), dado que se enfoca en la problemática de los niños y adolescentes que, teniendo edad para estar cursando la educación primaria, se encuentran sin escolaridad.

El cumplimiento de la educación obligatoria como objetivo de la política educativa a nivel federal

La obligatoriedad de la enseñanza primaria fue establecida en nuestro país hace más de un siglo (Ley 1420/1884). No obstante, la concreción de este objetivo enfrentó dificultades, fundamentalmente de origen económico, que motivaron la intervención del Estado Nacional en la creación de establecimientos educativos en los territorios provinciales que así lo requirieran (Pineau, 2007). Ya en el año 1914 se encontraban matriculados en la escuela siete de cada diez niños de 6 a 14 años y en la década del sesenta la cobertura de la educación primaria superaba el 80% a nivel país y se acercaba al 90% de los niños de 6 a 12 años en la Ciudad de Buenos Aires.

Cuadro 1. Evolución de la tasa específica de escolarización de niños de 6 a 12 años. Total País y Ciudad de Buenos Aires. Años 1869/2010

Año	Total país	CABA	Diferencia porcentual
1869	20,0	41,9	21,9
1895	29,6	57,7	28,1
1914	48,0	72,0	24,0
1960	82,6	88,0	5,4
1980	90,1	91,6	1,5
1991	95,7	96,9	1,2
2001	98,1	99,0	0,9
2010	98,9	99,2	0,3

Nota: en los primeros tres censos nacionales de población el recorte etario considerado es de 6 a 14 años. Para los años 1947 y 1970 no fue posible acceder a las cifras sobre escolarización. Desde 1960 en adelante la franja de edad considerada para estimar la tasa específica de escolarización se estableció en el tramo de 6 a 12 años.

Fuente: Di Pietro, *et al* (2013) con datos de los Censos Nacionales de Población desde 1869 a 2010

Como se desprende del cuadro anterior, para 2001 las tasas de escolarización eran cercanas a la universalidad, tanto en el país como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien en términos porcentuales la proporción de niños no escolarizados en edad de asistir al nivel primario puede resultar poco relevante (cercana al 1%) la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006, retomaba y resignificaba la preocupación por el tema al establecer en el artículo 2 que *‘La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado’* y al señalar, en el siguiente, que se trata de una prioridad nacional, que se constituye en una política de Estado *‘para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación’*.

En línea con estos objetivos, el Consejo Federal de Educación (CFE)⁹ a través de la Resolución 79/2009, aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria, que entre otras metas se propone:

Alcanzar el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad, con políticas públicas que garanticen condiciones para la universalización de la sala de 4 años del nivel inicial y el cumplimiento de la educación obligatoria (Anexo, p6).

En referencia a los problemas y desafíos específicos del nivel primario relacionados con la búsqueda de la igualdad se sostiene la *‘necesidad de completar el acceso al nivel primario: [dado que] si bien es casi*

⁹ Es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Está integrado por las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción y lo preside el Ministro de Educación de la Nación.

universal la cobertura del 98,1% de los alumnos/as que asiste a la escuela primaria, aún no acceden 75.150, en su mayoría pertenecientes a los sectores más pobres' (p.12). Considerando la información más reciente (2010), la tasa específica de escolarización del grupo etario de 6 a 12 años se ubicaba en 98,9% y la cantidad de niños no escolarizados era de 52.085. Los valores absolutos revelan así la dimensión de esta problemática a nivel nacional y justifican la preocupación expresada en los lineamientos de política señalados.

Tres años más tarde del lanzamiento del Plan de Educación obligatoria, en 2012, el mismo organismo acordó las 'Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares' (Resolución CFE 174/12) orientadas fuertemente al sostenimiento de los itinerarios educativos en el nivel primario. Considerando que, según los últimos datos censales disponibles, la mayoría de los niños no escolarizados habían tenido un paso previo por la escuela (y en ese sentido es posible hablar de trayectorias interrumpidas, tal como se detalla en el capítulo siguiente) las políticas que apuntan a la inclusión educativa deben ser consideradas complementarias de aquellas que buscan que los niños que están efectivamente en las aulas puedan permanecer y egresar del nivel.

CAPÍTULO II

Niños y adolescentes sin educación primaria: la dimensión cuantitativa del problema

Identificación de la problemática

Una investigación reciente efectuada en el marco de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística muestra que, pese a los elevados niveles de cobertura e inclusión que caracterizan al nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aún persiste una cantidad considerable de niños y niñas entre 6 y 12 años –edad teórica correspondiente a dicho nivel educativo– que se encuentran por fuera de la escuela (Di Pietro *et al*, 2013b). Esta situación es en sí misma preocupante porque implica el incumplimiento del derecho a la educación en lo que respecta a un nivel, como el primario, que constituye un segmento fundamental de la escolaridad básica y que ha sido establecido como obligatorio desde hace más de 120 años (Ley N° 1420 de 1884).

El Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas de 2010 indica que en esta jurisdicción más del 95% de la población adulta poseía estudios primarios completos y que solo 0,8% no había podido acceder a este nivel educativo. Esta información confirma que la fuerte extensión de la educación primaria en la ciudad es de larga data, así como también que su carácter obligatorio ha impulsado los niveles de cobertura a una situación cercana a la universalización. No obstante, **los datos censales revelan que 1.775 niños de 6 a 12 años se encontraban fuera del sistema educativo.**

Si bien el análisis de los últimos censos nacionales muestra que efectivamente hubo en la Ciudad de Buenos Aires una importante reducción en la cantidad de niños sin escolaridad en edad teórica de asistir al nivel primario –pasando de 4.163 en 1991 a 2.245 en 2001– la existencia de esa cantidad de niños que en 2010 estaban fuera de las aulas muestra que el problema subsiste.

En función de definir con precisión el alcance de esta problemática y acceder a una descripción pormenorizada del perfil sociodemográfico de esta población, se analizará en los apartados siguientes un conjunto de datos de carácter cuantitativo, proveniente de diversas fuentes oficiales nacionales y jurisdiccionales. El objetivo es delinear un marco contextual (social, económico, demográfico y territorial) a partir del cual

comprender estas situaciones de desescolarización¹⁰ que afectan de manera específica a los chicos que deberían estar cursando sus estudios primarios.

Dimensión de la problemática

Del total de niños en edad teórica de asistir al nivel primario que se encontraban por fuera de la escuela en la CABA en 2010, la mayoría habían asistido alguna vez y luego interrumpieron su escolaridad (1.259 casos) y un grupo minoritario nunca concurre a un establecimiento educativo formal (516). Cabe señalar que no se advierten diferencias significativas por género: las situaciones de desescolarización se reparten de manera equivalente entre varones y mujeres.

Si bien en términos porcentuales representan solamente el **0,8% del total de la población** de esa franja etaria, su volumen resulta importante si se lo concibe desde la perspectiva de que se trata de personas que tienen vulnerado el derecho a la educación y, en este sentido, señala un aspecto pendiente para la política inclusiva del área.

Cuadro 2. Población entre 6 y 12 años por sexo según condición de asistencia a un establecimiento educativo (en absolutos y porcentajes). Ciudad de Buenos Aires. Año 2010			
Condición de asistencia a un establecimiento educativo	Sexo		Total
	Varón	Mujer	
Asiste	108.223	104.424	212.647
	99,2%	99,2%	99,2%
No asiste pero asistió	635	624	1.259
	0,6%	0,6%	0,6%
Nunca asistió	256	260	516
	0,2%	0,2%	0,2%
Total	109.114	105.308	214.422
	100%	100%	100%

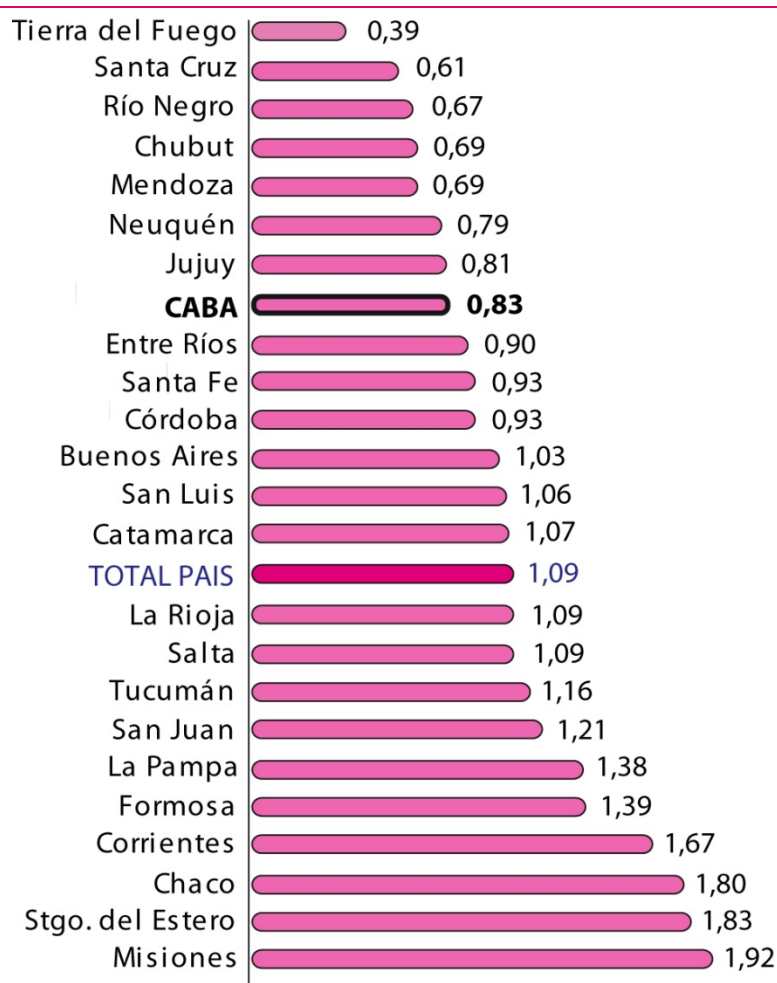
Fuente: Elaboración propia sobre datos INDEC, Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010

En comparación con la situación a nivel país se advierte que la magnitud del problema de la no escolarización en la ciudad es

¹⁰ El término “desescolarización” se utiliza aquí como sinónimo de “no escolarización” y su uso responde sólo a la necesidad de evitar excesivas reiteraciones de la misma expresión. En este sentido, alude a la exclusión escolar de los niños y adolescentes en edad de concurrir al nivel primario común, y no a las corrientes de pensamiento que, en los años '70, formulaban una crítica radical a la escuela y postulaban la creación de alternativas educativas fuera de dicha institución (Ivan Illich, por ejemplo). A su vez, la noción de desescolarización remite a un estado y no a un proceso: no se refiere necesariamente a un sujeto que deja de estar en la escuela –lo que se asimila más a la noción de abandono o de interrupción de la escolaridad– sino al hecho de encontrarse por fuera de la institución escuela, más allá de la trayectoria previa.

levemente menor: la cantidad de niños entre 6 y 12 años que se encuentran por fuera de las escuelas asciende a **52.085 en Argentina**, lo que representa el **1,1%** del total. Si se observa esta problemática a nivel provincial, los datos muestran que la Ciudad de Buenos Aires se encuentra entre las jurisdicciones con mejores resultados, por detrás de las provincias de la región sur, Mendoza y Jujuy. Contrariamente, las situaciones más complejas se advierten en cuatro provincias de la región del NEA (Corrientes, Chaco, Santiago del Estero y Misiones).

Gráfico 1. Porcentaje de población entre 6 y 12 años no escolarizada según jurisdicción



Fuente: Elaboración propia sobre datos INDEC, Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010

Otras fuentes de carácter muestral más actuales identifican un volumen algo menor de población entre 6 y 12 años por fuera de las escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Según la Encuesta Anual de Hogares (DGEyC) esta problemática alcanzaba **en 2011 a 1.248 niños**, y la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (INDEC) relevó **en 2012 a 1.628 niños** de esa franja etaria por fuera del sistema educativo. Es decir que, considerando las diversas fuentes, el alcance de la

problemática analizada representa **entre el 0,5% y el 0,8% de total de la población** en edad teórica de asistir al nivel primario.

Las diferencias entre los datos censales y los que arrojan las encuestas de hogares pueden deberse a diversos factores. En primer lugar, se trata de relevamientos temporalmente distintos; lo cual puede introducir ciertas variaciones en la cantidad de niños no escolarizados por tratarse de un fenómeno que puede registrar fluctuaciones en períodos cortos de tiempo. En segundo lugar, hay que considerar los posibles desajustes derivados del margen de error muestral presente en los diseños de las encuestas de hogar, que puede incluso incrementarse cuando se recortan poblaciones tan específicas como la que aquí se analiza. Por último, el alcance de los relevamientos es diferente: las encuestas de hogares se enfocan en la población que habita en hogares particulares, inquilinatos, hoteles familiares y pensiones; en cambio el último censo abarcó a la población en viviendas particulares¹¹ y colectivas (hospitales, cuarteles, conventos, hogares de ancianos, niños y adolescentes, prisiones, etc.), además de incluir a las personas en situación de calle. Esta ampliación de la población censada puede resultar de particular interés para el objeto de este estudio ya que, como se verá, la no escolarización suele asociarse a situaciones de vulnerabilidad social, razón por la cual es posible que el censo sea más sensible para identificar casos de niños no escolarizados que o bien se encuentran institucionalizados o bien atraviesan problemáticas habitacionales severas, situaciones que no serían captadas por las encuestas de hogares. Estas razones permiten concluir que la fuente más pertinente para dimensionar esta problemática en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los datos censales, los cuales serán utilizados en lo que resta de este apartado.

Si bien el recorte etario de 6 a 12 años resulta pertinente, por ser la edad teórica para la realización del nivel primario, es necesario considerar además a aquellos que **tienen 13 o 14 años, no han completado los estudios primarios y también se encuentran fuera del sistema educativo**. Esta ampliación del rango de edad puede justificarse no solo por razones normativas –la edad límite para que la escuela primaria común pueda albergar a un estudiante son los 14 años– sino también porque remite a las características reales de la matrícula del nivel primario, dentro de la cual un grupo significativo de alumnos presenta una edad mayor a la correspondiente a su grado (Di

¹¹ Según el Glosario del Censo 2010, se incluyen en esta categoría a las casas, ranchos, casillas, departamentos, piezas en inquilinato, piezas en hotel familiar o pensión, viviendas móviles, viviendas en lugares de trabajo, locales no construidos para habitación.

Pietro *et al*, 2013b)¹². Tomando como fuente los últimos datos censales, este sub-conjunto de la población reúne a 357 adolescentes en la ciudad. Es decir que, para 2010, **2.132 niños y adolescentes entre 6 y 14** se encontraban excluidos de la educación primaria en la CABA.

Solo como forma de ilustrar la dimensión de esta problemática –y lejos de relegarla a una mera cuestión de infraestructura– cabe señalar que la cantidad de niños no escolarizados equivale al tamaño de la matrícula de cinco escuelas de jornada simple y al de ocho escuelas de jornada completa¹³.

La distribución territorial de este fenómeno evidencia los procesos de fragmentación socioespacial que afectan a la ciudad y corrobora la fuerte asociación que existe entre las condiciones socioeconómicas de los hogares y el cumplimiento de la escolaridad de los niños: los datos censales más recientes muestran que algo más de la mitad de los niños no escolarizados de 6 a 12 años (exactamente el 54,5%) residía en las Comunas 1, 4, 7, 8 y 9. Es decir, se advierte una importante concentración en la zona sur¹⁴ y en aquellos territorios donde se emplazan grandes villas y asentamientos: 31 y 31bis en la Comuna 1; y 1-11-14 en la Comuna 7. Si se consideran separadamente los adolescentes de 13 y 14 años que no estaban asistiendo en 2010 a la escuela, la concentración espacial es aun más marcada: esas mismas cinco comunas concentran el 71,7% de los adolescentes en esa situación.

¹² El porcentaje de sobreedad para toda la jurisdicción alcanzaba en 2011 un 10% de la matrícula del nivel, lo cual significa en términos absolutos que más de 27 mil estudiantes se encontraban desfasados en relación con la edad teórica correspondiente al grado que cursaban.

¹³ Datos correspondientes al promedio de alumnos por unidad educativa del sector estatal. Jornada Simple: 401 estudiantes; Jornada Completa: 246 estudiantes. Fuente: Relevamiento Anual 2011.

¹⁴ Según el modelo de zonificación vigente en la Ciudad de Buenos Aires las Comunas 4, 8 y 9 pertenecen a la zona sur de la jurisdicción junto con la Comuna 10 (Mazzeo *et al*, 2012).

Cuadro 3. Población entre 6 y 14 no escolarizada y sin estudios primarios según grupos etarios (en absolutos y porcentajes). Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Comunas	No escolarizados de 6 a 12 años		No escolarizados de 13 a 14 años		Total	
	Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje
1	210	11,8%	42	11,8%	252	11,8%
2	43	2,4%	2	0,6%	45	2,1%
3	107	6,0%	12	3,4%	119	5,6%
4	187	10,5%	65	18,2%	252	11,8%
5	75	4,2%	10	2,8%	85	4,0%
6	65	3,7%	10	2,8%	75	3,5%
7	168	9,5%	49	13,7%	217	10,2%
8	257	14,5%	77	21,6%	334	15,7%
9	146	8,2%	23	6,4%	169	7,9%
10	96	5,4%	15	4,2%	111	5,2%
11	83	4,7%	16	4,5%	99	4,6%
12	89	5,0%	10	2,8%	99	4,6%
13	52	2,9%	9	2,5%	61	2,9%
14	85	4,8%	10	2,8%	95	4,5%
15	112	6,3%	7	2,0%	119	5,6%
Total	1.775	100%	357	100%	2.132	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos INDEC, Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010

Del conjunto de niños y adolescentes no escolarizados la mayoría tuvo alguna experiencia en educación formal, por lo cual es posible hablar en general de trayectorias escolares interrumpidas. No obstante, hay un grupo específico que revela una situación aun más preocupante: se trata de **606 chicos que nunca asistieron a un establecimiento educativo** (28,4%). Como se advierte en el cuadro siguiente, son nuevamente las Comunas 1, 4, 7, 8 y 9 las que concentran a la mayoría de los chicos sin trayectoria escolar alguna: dos de cada tres residen en estos territorios (66,7%), lo cual indica una fuerte asociación entre vulnerabilidad social y dificultades en el acceso al sistema escolar.

Cuadro 4. Población entre 6 y 14 años por comuna según condición de asistencia a un establecimiento educativo (en absolutos y porcentajes). Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

Comunas	Asistió		Nunca asistió		Total	
1	148	9,7%	104	17,2%	252	11,8%
2	38	2,5%	7	1,2%	45	2,1%
3	89	5,8%	30	5,0%	119	5,6%
4	179	11,7%	73	12,0%	252	11,8%
5	64	4,2%	21	3,5%	85	4,0%
6	55	3,6%	20	3,3%	75	3,5%
7	135	8,8%	82	13,5%	217	10,2%
8	228	14,9%	106	17,5%	334	15,7%
9	130	8,5%	39	6,4%	169	7,9%
10	79	5,2%	32	5,3%	111	5,2%
11	77	5,0%	22	3,6%	99	4,6%
12	77	5,0%	22	3,6%	99	4,6%
13	49	3,2%	12	2,0%	61	2,9%
14	82	5,4%	13	2,1%	95	4,5%
15	96	6,3%	23	3,8%	119	5,6%
Total	1.526	100%	606	100%	2.132	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos INDEC, Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010

Un último aspecto a señalar en este apartado es que del total de niños y adolescentes no escolarizados, 446 son extranjeros, lo que implica en términos relativos un 21% del total. Es importante destacar que este nivel de participación de inmigrantes es tres veces superior al que se observa en general dentro del grupo etario de 6 a 14 años que sí concurre al nivel primario. Esta sobre-representación parece indicar que existe cierta influencia de la condición de inmigración en la situación de no escolarización (aunque sea transitoria) de los niños y adolescentes.

Cuadro 5. Población entre 6 y 14 años según país de nacimiento y condición de asistencia al nivel primario (en absolutos y porcentajes). Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

País de Nacimiento	Escolarizados en nivel primario		No escolarizados en nivel primario	
Argentina	196.774	92,9%	1.686	79,1%
Otros países	15.132	7,1%	446	20,9%
Total	211.906	100%	2.132	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos INDEC, Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010

En cuanto al origen nacional de los inmigrantes no escolarizados, la mayoría de estos niños pertenece a países limítrofes y Perú (85%),

siendo Bolivia y Paraguay las nacionalidades con una presencia más clara. Esta distribución es muy similar a la que se observa entre sus pares que asisten a la escuela primaria, lo que evidencia que se trata más de un rasgo estructural del perfil inmigratorio de la jurisdicción que de una condición particular de aquellos que se encuentran por fuera del sistema educativo.

Cuadro 6. Población entre 6 y 14 años nacida en el extranjero según país de nacimiento y condición de asistencia al nivel primario (en absolutos y porcentajes). Ciudad de Buenos Aires. Año 2010

País de Nacimiento	Escolarizados en nivel primario		No escolarizados en nivel primario	
	Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje
Países limítrofes y Perú	12.749	84,3%	378	84,8%
<i>Bolivia</i>	4.994	33,0%	154	34,5%
<i>Paraguay</i>	4.257	28,1%	145	32,5%
<i>Perú</i>	2.509	16,6%	61	13,7%
<i>Brasil</i>	425	2,8%	7	1,6%
<i>Uruguay</i>	376	2,5%	7	1,6%
<i>Chile</i>	188	1,2%	4	0,9%
Otros países americanos	1.293	8,5%	23	5,2%
Países de Europa	630	4,2%	24	5,4%
Países de Asia	430	2,8%	20	4,5%
Países de África	22	0,1%	1	0,2%
Países de Oceanía	8	0,1%	-	-
Total	15.132	100%	446	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos INDEC, Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010

Sin duda, las posibles relaciones entre inmigración y desescolarización ameritan un análisis más profundo y de carácter cualitativo. No obstante, los primeros contactos con los referentes de programas socioeducativos consultados para esta investigación revelan que la situación de tránsito en la que se encuentran estas familias puede conducirlos a priorizar otras cuestiones de mayor urgencia, como por ejemplo conseguir una vivienda o encauzar su situación laboral. En este contexto, la escolaridad de los niños podría quedar postergada momentáneamente dentro del conjunto de estrategias familiares de los recién llegados. Asimismo, sostienen que la falta de conocimiento sobre la oferta educativa de la jurisdicción o sobre los procedimientos para obtener una vacante, puede operar como un obstáculo adicional para las familias migrantes. Como se verá más adelante, a estas cuestiones se le suman problemáticas de carácter estructural (como en particular el déficit de vacantes en la zona sur de la Ciudad y algunas prácticas dentro del sistema escolar que se

apartan de los principios de inclusión) que configuran un escenario en el cual el derecho a la educación se encuentra limitado¹⁵.

Características de las familias y los hogares de los niños y adolescentes no escolarizados

La información provista por la Encuesta Anual de Hogares (EAH) complementa los datos antes presentados, y permite efectuar una primera caracterización del perfil de las familias y los hogares de los niños y adolescentes que no se encuentran escolarizados y deberían estar incluidos en el nivel primario.

Como se señaló, este relevamiento identificó para el año 2011 a 1.248 chicos de 6 a 12 años por fuera del sistema educativo, a los cuales deben adicionarse otros 277 de 13 y 14 que no estaban asistiendo a la escuela y tenían sus estudios primarios incompletos. Es decir, un total de **1.525 niños y adolescentes de 6 a 14 años que deberían estar incluidos en el nivel primario.**

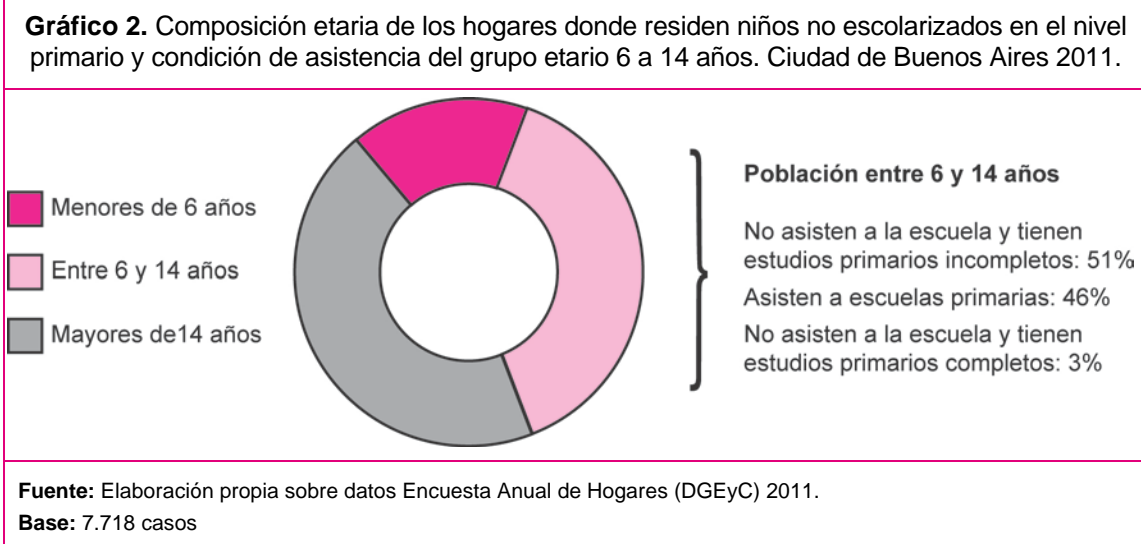
Según esta fuente, para el año 2011 se registraba en la ciudad **un total de 1.287 hogares** en los que viven chicos que se encuentran en la situación mencionada. Contrastando este dato con la cantidad de niños no escolarizados, se advierte que la situación más habitual es que por cada hogar haya solamente un niño por fuera de la escuela primaria (el promedio arroja 1,2 niños por hogar).

Asimismo, el análisis del tamaño medio de los hogares y el perfil etario de sus miembros permite efectuar una primera aproximación al perfil demográfico de estas familias. Los datos de la EAH muestran que se trata en general de hogares con un número considerable de miembros: 6 personas en promedio. Para poner en contexto esta información, basta con mencionar que el tamaño medio para toda la jurisdicción es de 2,5 personas por hogar; y que si consideramos solamente a los hogares que poseen niños concurriendo a la escuela primaria este valor se ubica en 4,3 miembros.

En relación con la composición etaria de estas familias, **aproximadamente el 40%** de quienes residen en estos hogares **tienen entre 6 y 14 años**, es decir, chicos que por su edad podrían estar cursando la escolaridad primaria. No obstante, la mitad de éstos no habían concluido los estudios primarios ni tampoco se encontraban asistiendo a la escuela al momento del relevamiento, lo cual muestra que la situación de desescolarización (tal como se

¹⁵ Estas dificultades también afecta también a los migrantes internos, aunque lamentablemente los datos censales no permiten identificar en qué medida los niños no escolarizados de la CABA provienen del interior del país.

entiende en el marco de esta investigación) no afectaba necesariamente a todos los niños en estos hogares. En este sentido, resulta llamativa esta suerte de “selectividad” al interior de un mismo grupo familiar, dado que algunos niños concurren a la escuela primaria mientras que otros quedan fuera de la misma.



En relación con los adultos que se encuentran al frente de estos hogares, la información disponible indica que la mayoría de los jefes son varones (6 de cada 10 casos) y que los restantes son todos hogares con jefatura femenina y de tipo monoparental.

El perfil etario de los jefes/as de estos hogares muestra que en general son padres/madres jóvenes: aproximadamente la mitad no supera los 35 años (45%) y casi dos tercios se ubican por debajo de los 41 años (63%). Si se los compara con el conjunto de padres de niños entre 6 y 14 escolarizados en el nivel primario, se advierte más claramente la relativa “juventud” de los primeros: sólo el 18% tiene hasta 35 años de edad y los que quedan por debajo de 41 años suman el 39%.

Cuadro 7. Perfil etario de los jefes de hogares con niños entre 6 y 14 años según presencia en el hogar de niños escolarizados y no escolarizados. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011

Edad de los jefes/jefas de hogar	Hogares con niños no escolarizados en el nivel primario		Hogares con niños escolarizados en el nivel primario	
Hasta 30 años	233	18,1%	10.643	5,7%
Entre 31 y 35 años	340	26,4%	22.532	12,2%
Entre 36 y 40 años	236	18,4%	39.469	21,3%
Más de 40 años	478	37,1%	112.806	60,8%
Total	1.287	100%	185.450	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos Encuesta Anual de Hogares (DGEyC) 2011.

La información referida a la situación laboral de los jefes/as de hogar con niños no escolarizados evidencia que éstos se enfrentan a fuertes dificultades de empleo. La tasa de desocupación de los padres y madres a cargo de estos hogares se eleva a 44%, una cifra alarmante, muy superior al nivel de desempleo jurisdiccional (5,4%) y que representa doce veces la tasa de desocupación de los jefes de hogar en general (3,5%).

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los jefes/as de hogares donde residen niños no escolarizados, aproximadamente la mitad sólo concurrió al nivel primario (43%, la mayoría de los cuales llegaron a finalizarlo) y una proporción similar interrumpió sus estudios antes de finalizar el secundario (48%). Solamente un 9% de los jefes de estos hogares lograron completar los estudios obligatorios. Estos valores contrastan con los que exhiben sus pares de hogares con niños entre 6 y 14 años incluidos en la escuela primaria: 68% completó como mínimo el nivel secundario e incluso el 32% obtuvo credenciales de nivel superior.

Cuadro 8. Nivel educativo de los jefes de hogares con niños entre 6 y 14 años según presencia en el hogar de niños escolarizados y no escolarizados. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011

Nivel educativo de los jefes/jefas de hogar	Hogares con niños no escolarizados en el nivel primario		Hogares con niños escolarizados en el nivel primario	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Sin escolaridad	-	-	452	0,2%
Primario incompleto	84	6,5%	7.254	3,9%
Primario completo	469	36,4%	22.578	12,2%
Secundario incompleto	616	47,9%	28.051	15,1%
Secundario completo	118	9,2%	38.225	20,6%
Superior incompleto	-	-	29.762	16,1%
Superior completo y más	-	-	58.838	31,7%
No responde	-	-	290	0,2%
Total	1.287	100%	185.450	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos Encuesta Anual de Hogares (DGEyC) 2011.

A modo de cierre del apartado se presenta un breve análisis de algunos indicadores habitacionales, los cuales permiten advertir que la mayoría de los hogares donde residen niños no escolarizados se encuentra en una situación muy precaria.

- En nueve de cada diez casos se trata de hogares con hacinamiento (más de dos personas por cuarto), aproximadamente dos tercios se encuentran en situación de tenencia irregular sobre la vivienda y un tercio no cuenta con baño propio.
- El 69% se ubica en villas de emergencia y un 22% en hoteles, pensiones, inquilinatos o casas tomadas (IHPCT).

Por último, un indicador que resume de manera elocuente la fuerte asociación que existe entre desescolarización y vulnerabilidad social es el índice multidimensional de pobreza (IMP), el cual considera un conjunto de variables referidas a salud, ingresos y hábitat¹⁶. Los cálculos efectuados sobre los datos de la EAH 2011 muestran que 8 de cada 10 niños no escolarizados se encuentran en situación de pobreza medida de manera multidimensional.

Es importante señalar que esta caracterización de los hogares en los que habitan niños cuyo derecho a la educación primaria se encuentra vulnerado, no busca establecer relaciones causales y/o explicativas del fenómeno a partir de los rasgos socio-demográficos de sus familias. De hecho, se trataría de una falacia toda vez que se corrobora que en situaciones similares muchas familias pueden garantizar la escolaridad de sus hijos, e incluso que en un mismo hogar un niño asista a la escuela mientras que otro se encuentra desescolarizado, tal como se mostró en párrafos anteriores.

En cambio, el propósito de analizar esta información es brindar un panorama acerca de las características de estos hogares, sus miembros, sus condiciones de vida y las dificultades que enfrentan en otras dimensiones (empleo, vivienda, acceso a servicios básicos, etc.) con miras a comprender que, en muchos casos, la exclusión educativa se encuentra asociada con otras expresiones de vulnerabilidad social. En otros términos, se podría decir que **los chicos que se ven privados (aunque sea temporalmente del derecho a la escolaridad) suelen estar privados de otros derechos**. A su vez, se considera que el conocimiento sobre el perfil de estos hogares y de sus miembros puede resultar un insumo significativo para la planificación y diseño de políticas que apunten a revertir esta problemática.

Los niños y adolescentes que interrumpieron su escolaridad

Como ya se mencionó, la mayoría de los niños que se encontraban por fuera de la escuela tuvieron alguna experiencia de escolarización previa, lo que significa que en el momento en que fueron registrados por dicho relevamiento habían interrumpido su escolaridad. La información obtenida de la EAH 2011 confirma esta situación, dado que del total de chicos no escolarizados, solo el 13% nunca había asistido a un establecimiento educativo.

¹⁶ Se trata de un índice ponderado basado en tres dimensiones: déficit de consumo (ingreso del jefe de hogar por debajo del salario mínimo, vital y móvil); problemas de habitabilidad (tenencia irregular de la vivienda y hacinamiento); y acceso a la salud (jefe de hogar y cónyuge sin cobertura médica y propensión a la mortalidad). Para más información sobre su construcción, consultar Di Pietro *et al*, 2013b: 51-55.

Cuadro 9. Población entre 6 y 14 no escolarizada y sin estudios primarios según asistencia previa a un establecimiento educativo. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011

Asistencia previa a un establecimiento educativo	Población entre 6 y 14 años no escolarizada	
Asistió	1.323	86,8%
Nunca asistió	202	13,2%
Total	1.525	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos Encuesta Anual de Hogares (DGEyC) 2011.

Si bien las fuentes disponibles no permiten indagar sobre la duración que tuvo la mencionada interrupción de la escolaridad (es decir, si fue reciente o si estos niños y adolescentes llevan más de un año fuera del sistema), sí es posible conocer el sector de gestión de la escuela a la que concurrían y también los motivos que los adultos responsables adjudican como determinantes de la situación de desescolarización de los chicos¹⁷.

En primer lugar, se advierte que **prácticamente la totalidad de los niños y niñas no escolarizados asistía a establecimientos estatales** (91%). Como fuera destacado en un estudio reciente realizado en la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la jurisdicción (Di Pietro *et al*, 2013b) la presencia de escuelas estatales es más marcada en la zona sur de la Ciudad, y a ellas asiste el 65% de los alumnos. Asimismo, es esperable que las familias con menores recursos utilicen en mayor medida a los servicios educativos del Estado, debido a la gratuidad de los mismos¹⁸.

En segundo lugar, cuando se observan las principales **causas que se asocian con la no escolarización** de los chicos en edad de asistir al nivel primario (siempre en función de las percepciones de los padres o adultos responsables encuestados por la EAH), las razones predominantes son: los **problemas familiares** (35%) y las dificultades en el **vínculo con el sistema educativo** (26%), ya sea por problemas en la experiencia escolar de los niños (repetencia, expulsión) o bien por falta de vacantes en las escuelas de la zona¹⁹.

¹⁷ Como se señala en el Manual del Encuestador 2011 de la Encuesta Anual de Hogares 'En el caso de niños de 14 años o menos, será la madre o la persona a cargo de su cuidado -en su ausencia- quien brinde la información solicitada'. (p.29).

¹⁸ Si bien existen ofertas del sector privado en la ciudad que captan matrícula en sectores de bajos recursos (como, por ejemplo, las escuelas confesionales con bajos aranceles y algunos establecimientos privados no arancelados), es posible afirmar que aquellas familias que enfrentan situaciones de mayor vulnerabilidad envían a sus hijos a escuelas del Estado (Di Pietro *et al*, 2013b).

¹⁹ Si bien la situación de no escolarización puede deberse a múltiples causas, se solicita a los encuestados que prioricen aquella razón que consideran preponderante o principal.

Cuadro 10. Principales motivos relacionados con la interrupción de la escolaridad primaria en la población de 6 a 14 años. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011

Motivo principal de la situación de no escolarización		
La familia no lo mandó. Problemas familiares	459	34,7%
Problemas con la escuela (repitencia, expulsión, peleas, etc.)	207	15,6%
No había escuela en la zona, no había vacantes	138	10,4%
Migración	140	10,6%
Por el costo de la cuota o los gastos de la escuela	96	7,3%
Por trabajo o problemas económicos	84	6,3%
Algún otro motivo (especificar)	199	15,0%
Total	1.323	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos Encuesta Anual de Hogares (DGEyC) 2011.

Los problemas asociados con **cuestiones económicas** (situación laboral, problemas económicos, gastos derivados del sostenimiento de la escolaridad) se ubican en tercer lugar en términos de importancia, reuniendo el 14% de los casos. Por último, la **condición de migrantes** solamente es mencionada por 1 de cada 10 encuestados como un aspecto relacionado con la interrupción de la escolaridad primaria por parte de los chicos. Si se compara con el porcentaje de no escolarizados nacidos en el extranjero (39% según datos de la EAH 2011), éste no parece ser un factor de mucha relevancia en el conjunto de motivos que esgrimen los adultos para explicar por qué estos niños estaban fuera de la escuela. No obstante, el nivel de generalidad de la categoría que más respuestas acumula puede estar ocultando dificultades derivadas de la migración que se traducen, en palabras de los encuestados, como *problemas familiares*.

Cuadro 11. Principales motivos relacionados con la interrupción de la escolaridad primaria de la población extranjera de 6 a 14 años. Ciudad de Buenos Aires. Año 2011

Motivo principal de la situación de no escolarización		
La familia no lo mandó. Problemas familiares	296	56,9%
Migración	140	26,9%
Por trabajo o problemas económicos	84	16,2%
Total	520	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos Encuesta Anual de Hogares (DGEyC) 2011.

De hecho, si observa en el cuadro anterior las razones principales asociadas con la desescolarización de los inmigrantes, el peso de la categoría *migración* aumenta (27%) pero no es la más relevante; en cambio se vuelve mucho más intensa la referencia a los *problemas*

familiares, lo que refuerza la hipótesis antes mencionada de que es posible que esta categoría tan amplia incluya dificultades relacionadas con la situación de tránsito que viven las familias que provienen de otros países.

CAPÍTULO III

Programas y proyectos dirigidos a la inclusión social y educativa: la dimensión política del objeto de estudio

El propósito de este capítulo es abordar la dimensión política del problema de la desescolarización específicamente en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, complementa el análisis efectuado en el Capítulo I sobre los lineamientos de política educativa concertados a nivel federal. Para ello se analiza un conjunto de programas e instituciones mediante los cuales el Estado se aboca a proteger el derecho a la educación de estos niños. Si bien los dispositivos estudiados no necesariamente toman como foco principal las situaciones de no escolarización en el nivel primario, todos ellos tienen como propósito la inclusión educativa y escolar.

Antes de abordar estos temas, se efectúa un breve recorrido sobre algunos conceptos que se encuentran muy presentes tanto en la normativa y los documentos de fundamentación de los dispositivos analizados, como también el discurso de los responsables de estos programas e instituciones.

Exclusión y vulnerabilidad social: algunas precisiones sobre el modo de nombrar las situaciones asociadas a la desescolarización

Los conceptos de *exclusión*, *vulnerabilidad social*, *pobreza* y *situación de calle* se utilizan frecuentemente para definir o caracterizar a la población objetivo de las políticas públicas e iniciativas estatales que intervienen sobre la problemática de la desescolarización. Esto se observa, en primer lugar y de manera elocuente, en la propia denominación de las áreas gubernamentales en las cuales se inscriben los dispositivos antes aludidos: la *Dirección Operativa de Inclusión Educativa* –que remite directamente a la diada inclusión/exclusión– y la *Dirección General de Atención a la Niñez y Adolescencia en Situación de Vulnerabilidad Social*.

Asimismo, el recorte epistémico de esta investigación se centra en las situaciones de privación de la escolaridad –y por ende del derecho mismo a la educación– de un conjunto de niños y adolescentes que se encuentran en edad de asistir al nivel primario común, lo cual obliga a revisar críticamente el concepto de exclusión y evaluar su pertinencia

en el marco de este estudio. Las relaciones que se establecen entre la noción de exclusión y otras como la de vulnerabilidad social, marginalidad y pobreza permitirán, también, precisar el significado de cada una de ellas y valorar la conveniencia de su uso para pensar la desescolarización y su vinculación con las condiciones de vida de las poblaciones que padecen fuertes privaciones.

Un somero estado del arte en la materia indica que el empleo del concepto de exclusión trajo aparejado debates y controversias, derivados en parte de su extendida presencia en la literatura sociológica posterior a la crisis del Estado de Bienestar y también del uso muchas veces impreciso y acrítico del mismo.

En primer lugar, por ser un referente ineludible en el tema, merecen ser mencionadas las advertencias realizadas por Robert Castel (2000) con respecto al concepto de *exclusión*. Este autor advierte sobre el riesgo que implica su uso indiscriminado: debido a la gran heterogeneidad de situaciones a las que se lo aplica, borrando la especificidad de cada una, y al carácter negativo que comporta definir una condición por la falta, por aquello que no se tiene o de lo que no se goza. Asimismo, señala que este concepto presupone la posibilidad de que exista un estado fuera de lo social, al aludir a una condición de desposesión extrema: la pérdida de toda relación de sociabilidad. Por último, precisa que la *exclusión* remite más a un estado que a un proceso y, en consecuencia, podría desviar la atención de las dinámicas sociales globales que son responsables de generar esas situaciones de desposesión. En consecuencia, y atendiendo a cada una de estas limitaciones, Castel propone extremar el rigor en el uso del término “exclusión” y se pregunta bajo qué condiciones es legítimo su empleo.

En segundo lugar, hay que señalar que la noción de *exclusión* fue desarrollada en los países centrales a comienzos de los años ‘90 y luego fue adoptada para analizar la situación particular de América Latina, mayormente en función de las consecuencias de las reformas económicas y sociales de corte neoliberal implementadas en la región desde fines de 1980 y consolidadas durante la década de 1990. Esta extrapolación estimuló a diversos autores a encarar una revisión crítica del concepto, considerando cuánto aporta de nuevo a los ya tradicionales análisis sobre la *pobreza* y la *marginalidad*:

- Con respecto a la *pobreza*, Minujín (1998) afirma que ambos enfoques, lejos de resultar contradictorios, pueden considerarse compatibles y señala que el concepto de *exclusión* no le resta importancia a la problemática de la *pobreza* sino que la ubica en un contexto más amplio. Más allá del enfoque a partir del cual se

defina la problemática de la *pobreza* –fundamentalmente asociada en la tradición latinoamericana a la insuficiencia de ingresos o a la imposibilidad de satisfacer ciertas “necesidades básicas”– la misma puede ser considerada como parte del problema de la *exclusión*, lo que implica centrar la atención no sólo en su dimensión social y económica sino también en los aspectos políticos, es decir, en la afectación de los derechos de ciudadanía. En este sentido, la *exclusión social* puede estar asociada (y de hecho habitualmente lo está) a condiciones de carencia material. Pero esto no significa que por el hecho de ser pobre un sujeto es necesariamente un excluido: se trata claramente de un concepto que excede y a la vez incluye a la *pobreza*.

- En cuanto al concepto de *marginalidad*, se ha desarrollado en nuestro país y en el contexto latinoamericano en general desde mediados del siglo XX, asociado a la necesidad de comprender las situaciones de pobreza urbana que subsistían –e incluso se incrementaban– en el contexto de un fuerte despliegue del Estado de Bienestar y de un mercado de trabajo que operaba en condiciones cercanas al pleno empleo (Germani, 1980; DESAL, 1969). Una forma de concebir esta *marginalidad* urbana fue a partir de la teoría de la modernización: la población marginal era aquella que no había logrado integrarse a las formas de producción predominantes, cuyo eje central era la industrialización. Más allá de que el acento estuviera puesto en la ausencia de competencias para formar parte del nuevo modelo de desarrollo o bien en una suerte de “desfasaje cultural” entre cosmovisiones tradicionales y modernas, estas lecturas sobre la marginalidad colocaban el fenómeno en directa relación con las formas de producción y la posibilidad o no de participar en ellas. En la década del ’70, comenzó un proceso de revisión del concepto de marginalidad que proponía considerarlo no como un problema de desajuste, sino más bien como una de las características de funcionamiento del capitalismo en países dependientes y en proceso de desarrollo (Quijano, 1970; Nun, 1969). Ya no se trataba de una población temporalmente al margen de las formas de producción modernas sino más bien de un resultado propio del proceso de acumulación del capitalismo industrial en América Latina. Pese a estas diferencias, en ambos enfoques la marginalidad se asocia con las dificultades de integración derivadas de la imposibilidad de participación en las formas de producción hegemónicas.

En relación con este concepto de *marginalidad*, la introducción del enfoque de la *exclusión* permitiría situar el análisis no tanto sobre

quienes “quedaron afuera” de los procesos de modernización económica asociados a la industrialización, sino en los mecanismos de expulsión que operan sobre aquellos que ya habían sido de alguna forma integrados. De esta manera, la *exclusión social* refiere a los procesos que empujan hacia los márgenes a quienes estaban incluidos. Al respecto, Salvia (2007) señala que esta categoría no es apropiada para comprender la realidad de los países latinoamericanos, donde algunos sectores sociales nunca estuvieron incluidos en formas capitalistas típicas y que siempre vivieron en contextos de baja o nula incorporación al mercado y al Estado de Bienestar.

Más allá de los aportes, cruces y fronteras con los conceptos de *pobreza y marginalidad*, en la actualidad el enfoque de la *exclusión* se encuentra en el centro de fuertes controversias. Saraví (2006) sostiene que este debate es consecuencia de que cada una de las perspectivas centradas en la *exclusión* suponen posiciones diferentes acerca de cuáles son los fundamentos de la pertenencia al orden social, esto es: qué lazos tejen la relación individuo-sociedad.

Siguiendo a este autor, el concepto y el enfoque de la *exclusión social* se desarrollaron frente a la necesidad de analizar los efectos sobre la estructura social de las transformaciones operadas en los sistemas de bienestar y el mercado de trabajo a partir de la globalización de la economía y sus impactos regionales. En la base de estas preocupaciones ocupa un lugar central la emergencia y confluencia de procesos que tienden a debilitar los lazos que definen la condición de pertenencia de los individuos a la sociedad. Dado que la forma que adopta esa pertenencia varía en cada contexto socio-histórico, este enfoque permite enfatizar diferentes aspectos de esa “ruptura social”. El citado autor reconoce al menos tres vertientes. En la primera de ellas, el quiebre del lazo social se asocia con la desigualdad y la pobreza, que afectan a una importante porción de la sociedad, que se ve privada así de los medios materiales de subsistencia. La segunda pone el foco en la precarización laboral y el desempleo. Según esta perspectiva, la “crisis de la sociedad salarial” tiene como consecuencias más visibles la exclusión del mercado laboral de una masa creciente de trabajadores y la inserción precaria e inestable de muchos “incluidos”; factores que atentan contra la integración social. La tercera vertiente se enfoca en la privación o incumplimiento de los derechos civiles, económicos y políticos, de modo que la exclusión social deriva del cercenamiento de los derechos de ciudadanía.

Más allá de las limitaciones y virtudes de cada uno de estos enfoques, cabe decir que la especificidad de los modos de integración social en el contexto latinoamericano (y de nuestro país en particular), obliga a

repensar su pertinencia. Para Saraví nuestra región se caracteriza por un “*proceso multifiliatorio*” en el cual ningún lazo social por sí solo tiene la fuerza suficiente para constituirse en el vínculo fundamental que une a los individuos con la sociedad. Ni la relación salarial, ni la participación en el mercado, ni el goce de derechos cívicos, separadamente, son la clave explicativa de la pertenencia al todo social. Por consiguiente, sólo la acumulación de sucesivas rupturas de esas “integraciones parciales” puede producir el quiebre de la relación individuo-sociedad, lo que suele denominarse *exclusión social*.

Por todo lo anterior, es necesario abordar la *exclusión social* desde una perspectiva multidimensional, razón por la cual los tres enfoques antes descritos no resultan excluyentes sino que pueden considerarse complementarios. Al respecto, como sostiene Saraví:

La particularidad de la exclusión social en América Latina, que al mismo tiempo se constituye en la principal dificultad analítica, consiste en que ésta se da sobre un trasfondo de profunda pobreza y desigualdad, de extendida precariedad laboral, de limitada ciudadanización. El desafío reside precisamente en poder diferenciar la figura del fondo, es decir, las especificidades de la exclusión social en un escenario signado por las características antes mencionadas (2006: 38).

Asimismo, este autor invita a prestar atención a los procesos que pueden desembocar en situaciones de exclusión²⁰, a las “zonas grises” donde la integración (en alguna de sus múltiples formas) se vuelve inestable y se debilita:

La exclusión social puede ser mejor aprehendida como el resultado final de un proceso de acumulación de desventajas que va minando la relación individuo-sociedad” (2006: 28); así, este enfoque “invita a centrar el análisis no en situaciones puras de exclusión, sino en situaciones de vulnerabilidad caracterizadas por procesos más o menos intensos de acumulación de desventajas (2006: 30).

De esta forma, a partir del concepto de *exclusión* es posible arribar a otra noción fuertemente asociada con el objeto de estudio de la presente investigación: la de *vulnerabilidad social*. La ventaja de este enfoque radica en su condición dinámica –se orienta a los procesos y no a los estados–; en su gradualidad –permite aprehender situaciones en las que se combinan de manera variable la inclusión en ciertos ámbitos y la exclusión en otros–; y, particularmente, porque supone un campo de

²⁰ Por su parte, Ribeiro (1999) sostiene que si bien el concepto de *exclusión* resulta pertinente para describir los estados de desposesión como consecuencia de procesos de empobrecimiento y desigualdad social, los usos que se registran de este término relegan a los “excluidos” a la condición de sujetos pasivos y por lo tanto oscurecen también el análisis de las diferentes prácticas que despliegan frente a las condiciones de existencia que les imponen.

acción más propicio para las políticas públicas, ya que es en esa “zona gris” en donde pueden detectarse procesos de debilitamiento del lazo social (el riesgo de exclusión) e intervenir en pos de revertirlos.

Asimismo, la *vulnerabilidad social* entendida como un proceso de acumulación de desventajas permite articular una perspectiva estructural sobre las transformaciones sociales con los recorridos biográficos de los individuos que las experimentan. Esta confluencia entre historia y biografía –espacio propicio para pensar las desigualdades sociales– resulta necesaria no solo para observar cómo se expresan en la esfera individual los desajustes estructurales, sino también para restituir el contexto de estas experiencias que tienden a individualizarse como cursos de vida. Frente a la fragmentación de los sujetos sociales entre clases y al interior de las mismas, este enfoque permite inscribir la dimensión personal en el complejo entramado social del que forma parte. La *vulnerabilidad* que se advierte en la periferia de sociedad integrada –en esos bordes donde las desventajas se acumulan– es producto de decisiones y transformaciones que ocurren, parafraseando a Castel, en el centro de la vida social.

Por último, el aspecto procesual implícito en la idea de *vulnerabilidad* como acumulación de desventajas permite incorporar el componente temporal: ¿de dónde provienen quienes hoy se encuentran en situación vulnerable? Esta pregunta admite múltiples respuestas: por ejemplo, hacia fines de la década de los noventa y comienzos del 2000 podía considerarse vulnerable a importantes sectores de la clase media que, afectados por la desarticulación del empleo público y las transformaciones del mercado de trabajo privado (entre las cuales se destacaron la flexibilización laboral y el desempleo masivo), fueron empujados a una precarización de sus condiciones de vida. Eran vulnerables también quienes ya venían experimentando dificultades de integración durante la década de los ochenta, como consecuencia del proceso de fuerte desindustrialización que se operó en nuestro país desde mediados de 1970 y que afectó a una porción no menor de los sectores populares. Asimismo, quienes vivían en condiciones de pobreza a comienzos de la década de los ochenta, profundizaron su situación en los años siguientes: Beccaria y López (1996) señalan que en 1980 los ingresos medios de los sectores pobres estaban un 28% por debajo de la línea de pobreza, brecha que se amplió al 45% en 1989. Muchos trabajos han señalado, en este sentido, la historicidad de la pobreza estructural, aspecto que puede conducir a lo que Katzman (2002) denominó “*endurecimiento de la estructura social*”, concepto que alude no solo a una persistencia de situaciones de desigualdad y privación material sino a dos fenómenos de vital importancia para esta

investigación: los efectos subjetivos de la reproducción generacional de las situaciones de vulnerabilidad en términos de pérdida de una percepción o esperanza de movilidad social y las nuevas formas de segmentación espacial que adopta el paisaje urbano (territorios en los que las desventajas se acumulan).

Si bien la pobreza estructural siempre estuvo presente en las grandes urbes, la segregación urbana tiene actualmente nuevos atributos. La manera en que hoy se expresa territorialmente la exclusión condiciona fuertemente las posibilidades de romper con los mecanismos de reproducción de las situaciones de vulnerabilidad, generando circuitos cada vez más aislados tanto de relaciones sociales como de acceso a recursos y servicios públicos (salud, educación, seguridad, empleo). Este proceso de endurecimiento de la estructura social acrecienta así el grado de vulnerabilidad de las poblaciones más desfavorecidas y, con ello, el riesgo de situaciones de exclusión social. Tal vez el emergente más directamente observable de este fenómeno sea la denominada *situación de calle*, expresión no solo de procesos históricos de pobreza estructural sino también del quiebre de vínculos familiares y de formas más amplias de sociabilidad y, más generalmente, con las oportunidades que pueden provenir del Estado, el mercado o la sociedad civil.

Este último concepto (situación de calle) adquiere particular relevancia en este estudio, no solo por ser expresión de situaciones de vulnerabilidad extrema sino porque también es un rasgo que caracteriza a parte de la población destinataria de los dispositivos que se analizan en este apartado. Por esa razón, obliga también a reflexionar sobre el sentido del concepto y precisar qué realidades busca connotar.

Partiendo de las recomendaciones más generales provenientes de organismos internacionales, el Glosario para el correcto tratamiento de la información sobre infancia y adolescencia de UNICEF señala que la expresión “chicos en situación de calle” se utiliza para definir al conjunto de personas menores de 18 años que pasan sus días en la calle sin que ello signifique necesariamente que carecen de hogar. De hecho, diversas investigaciones sobre el tema han destacado que, en la mayoría de los casos, estos niños tienen un hogar de referencia. El citado documento recomienda, además, no utilizar expresiones como “chicos de la calle”, ya que comporta cierta pertenencia y confiere un carácter de permanencia a una condición que puede ser modificada.

En sintonía con estos lineamientos generales, el informe sobre el Censo de Niños, Niñas y Adolescentes en las calles de la Ciudad de Buenos Aires efectuado en 2007/2008 por el Ministerio de Desarrollo Social del GCBA consideró como su población-objetivo a todos aquellos niños de

hasta 18 años de edad *‘que se hallaran pernoctando, transitando y/o realizando actividades de subsistencia tanto en calle como en lugares públicos.’* (2007: 3) Como se puede advertir, la definición incluye tanto a aquellos que habitan la calle de un modo más estructural (chicos que pasan la noche en ella) como así también a quienes pasan la mayor parte de su tiempo en la calle –transitando o trabajando– pero luego regresan a su hogar. En efecto, el relevamiento efectuado destaca que dos de cada tres niños y adolescentes censados tienen un hogar al que retornan diariamente.

Coincidentemente, en el estudio de Pojomovsky, Cillis y Gentile (2006), en el que se analizan más de 1.600 entrevistas efectuadas a destinatarios del CAINA, se define a la población que concurre a este centro como *“niños/as y adolescentes que viven, deambulan y/o trabajan en las calles de la Ciudad de Buenos Aires”* (p.11), lo cual vuelve a confirmar que el hecho de estar en situación de calle no equivale necesariamente a vivir en ella o en espacios públicos de la ciudad, sino que incluye a todos aquellos que transitan y utilizan la calle como espacio fundamental en el cual transcurren su cotidianeidad, generan sus vínculos de socialización y obtienen recursos materiales y simbólicos para su subsistencia.

Esta noción “ampliada” de lo que significa la situación de calle es la que suelen adoptar los programas y proyectos que aquí se analizan para definir formalmente a sus destinatarios. Más allá de estas precisiones sobre la connotación del término “situación de calle” resulta importante considerar cuáles son las condiciones materiales y subjetivas, así como las motivaciones que habitualmente se asocian en la biografía de estos chicos con el hecho de permanecer y transitar la calle. Un primer aspecto a señalar es la relación que se establece con la pobreza. Como señalan Pojomovsky, Cillis y Gentile:

si bien (...) la pobreza, el desempleo, la vulnerabilidad social y la desigualdad, son algunas de las causas principales que explican la presencia de niños/as y adultos en la calle, esta imagen cristalizada no permite ver la complejidad de las razones que los impulsan a permanecer allí, ya que si no, habría millones de personas deambulando en las calles, mientras que la mayoría de quienes padecen estas situaciones no divisan la calle como estrategia posible para sobrevivir o modificar su realidad. (2006: 9)

De lo anterior se desprende entonces que, si bien la mayoría de los chicos que se encuentran en situación de calle pertenecen a sectores

sociales afectados por condiciones de pobreza y vulnerabilidad social²¹, estos factores por sí solos no necesariamente derivan en ella. Es preciso también que se den otros elementos –frecuentemente vinculados con la biografía personal, los vínculos familiares y/o de amistad– para que la calle se convierta en un destino posible para ellos. En este sentido, las citadas autoras señalan que la familiaridad con la calle proviene en muchos casos de la necesidad de obtener recursos que colaboren en el sostenimiento familiar. Esta estrategia de subsistencia, si bien en principio incluye el regreso diario al hogar, suele derivar en una permanencia de los chicos en la calle cada vez más prolongada, alentada por cierta sensación de “independencia” derivada del hecho de comenzar a manejar dinero, tomar decisiones y entablar vínculos con pares en situaciones similares. La calle puede constituirse así en un escenario posible (e incluso preferible) para algunos de estos chicos, sobre todo si se consideran otros elementos que suelen estar presentes en sus historias de vida tales como: la violencia familiar, la violencia barrial, la persecución y los abusos policiales, o simplemente el hastío derivado del rol que se les asigna en sus hogares (cuidado de hermanos menores, mendicidad, cartoneo, etc.). Asimismo, la calle muchas veces funciona como espacio de construcción de nuevos vínculos y grupalidades que vienen a reemplazar los lazos de sociabilidad –familiares y comunitarios– que prevalecían en la situación de vida previa de estos chicos.

Este componente decisional asociado a la permanencia en el espacio público de muchos chicos ha motivado definiciones conceptuales sobre la situación de calle en términos de “*autoexpulsión condicionada*” del hogar o bien como ‘*adopción [por parte de los niños y adolescentes] del ámbito de la calle como espacio principal de socialización y de subsistencia*’ (Bulgach y Flores, 2011: 307). En un sentido similar, Duschatzky y Corea señalan que detrás de la decisión de abandonar el hogar e ir en busca de la calle hay un elemento de invención, en el sentido de ‘*la construcción de una posición de enunciación que grafica la búsqueda de un ‘poder ser’ en el borde de un ‘no poder’.*’ (2002: 79).

No obstante, es preciso evitar el riesgo de considerar la situación de calle como solución así como también todo romanticismo vinculado a la “aventura” de abandonar el hogar. Si bien estos elementos aparecen en el imaginario y en el relato de los niños y adolescentes que atraviesan estas experiencias como parte de las razones que explicarían esa decisión, la permanencia en la calle suele profundizar las condiciones

²¹ Las autoras destacan que también hay adolescentes de clases sociales más favorecidas que permanecen en las calles porque se alejan de sus hogares, aunque el hecho de que no suelen manifestar conductas transgresoras, violentas, ni presentan atributos que generan rechazo, logran evitar procesos de estigmatización y permanecer alejados de la mirada pública.

de vulnerabilidad, asociarse con factores más complejos como el consumo de drogas, el ingreso en redes delictivas, y el establecimiento de vínculos asimétricos y perjudiciales para ellos. En este sentido, aquello que puede presentarse inicialmente como una solución deriva prontamente en situaciones incluso más extremas o de mayor riesgo (incluso de vida) para estos chicos.

En síntesis, la evidencia empírica y los análisis efectuados por diferentes profesionales indican que la situación de calle no debe asimilarse necesariamente con la idea de ausencia de hogar, dado que muchos de los chicos que deambulan, permanecen y/o realizan actividades de subsistencia en las calles de la ciudad tienen un hogar de referencia al cual, incluso, pueden regresar de manera frecuente o esporádica. Al mismo tiempo, las condiciones de pobreza y vulnerabilidad que habitualmente atraviesan las familias y hogares de estos niños y adolescentes, no puede considerarse de manera unívoca como causante de la situación de calle. En efecto, se trata de un fenómeno pluricausal que suele estar acompañado de experiencias de violencia y maltrato, o simplemente de hastío frente a un horizonte de posibilidades muy limitado en el cual tempranamente se les asignan a estos niños roles y funciones en el entramado de estrategias familiares que no son buscadas ni queridas por ellos: diferentes formas de trabajo infantil, actividades de subsistencia, cuidado de hermanos menores, etc. Por último, es importante advertir que la “opción” de permanecer en la calle como posible solución ante estas condiciones de vida, si bien puede comportar un componente decisional, se trata de una estrategia adoptada por sujetos que viven en un contexto de fuertes condicionamientos. Asimismo, como se señaló, no se debe desdibujar el hecho de que la situación de calle suele profundizar las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran estos chicos, generando una acumulación de privaciones en derechos humanos básicos entre los cuales la escolarización es solamente un aspecto de una problemática más amplia y compleja.

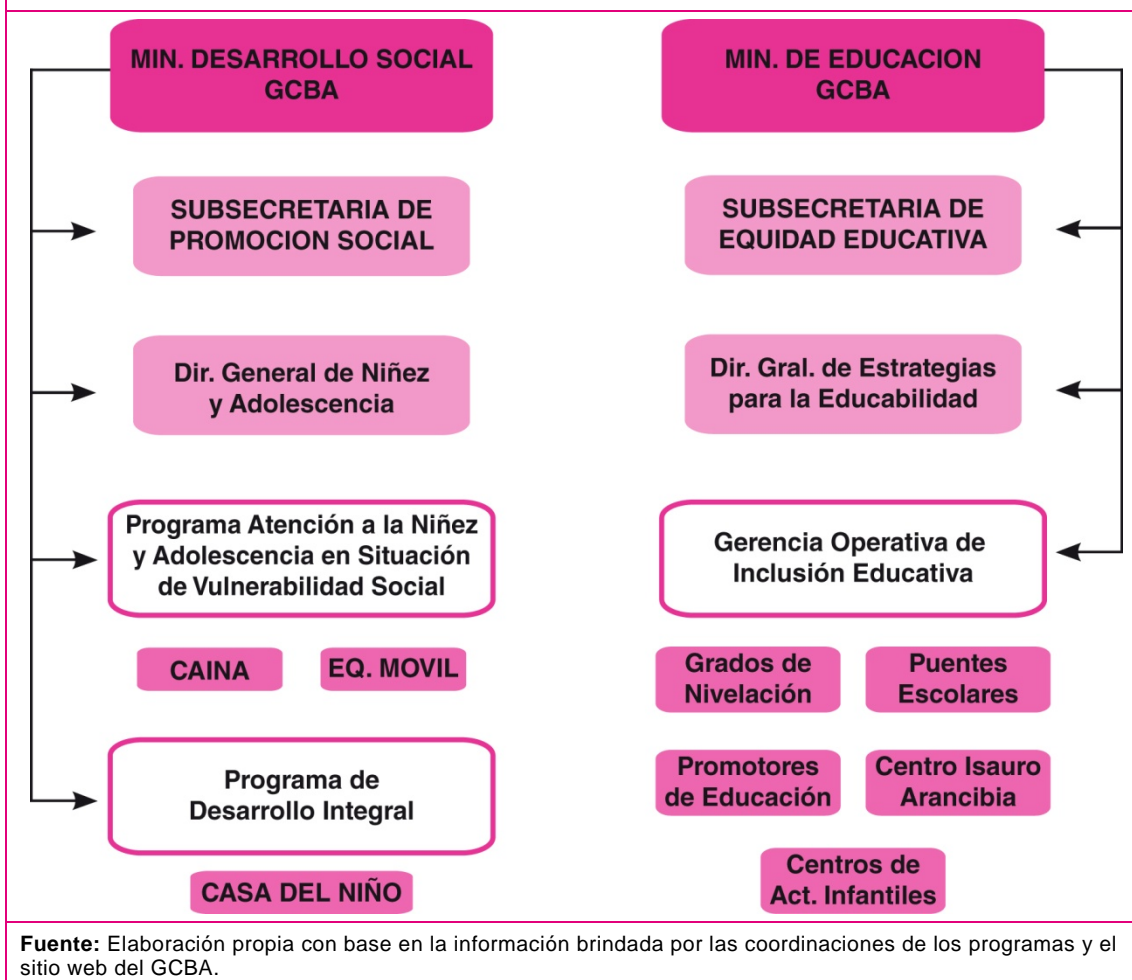
Dispositivos orientados a la inclusión social y educativa

Habiendo efectuado estas precisiones conceptuales, se analiza a continuación un conjunto de dispositivos cuya tarea y/o finalidad se aproxima a la problemática central de esta investigación: la desescolarización en el nivel primario de estudios. La presentación de los mismos se organiza con un criterio cronológico, partiendo de los más antiguos y finalizando con los más recientes.

Los programas e instituciones considerados se enmarcan en los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social del GCBA, algunos de

ellos creados al calor de la crisis que se gestó hacia fines de los '90 y que se manifestó más crudamente entre 2001 y 2002. Para orientar al lector, se presenta en la página siguiente una infografía que ilustra la dependencia funcional de los dispositivos analizados en el presente capítulo. La caracterización de estos dispositivos es producto del análisis de la información obtenida a través de la realización de entrevistas con responsables de estos programas durante el año 2013. Asimismo, se recopiló la normativa que crea y regula estas iniciativas así como la documentación, investigaciones y trabajos elaborados en torno a las mismas.

Infografía 1. Dependencia funcional de los programas y proyectos de inclusión social y educativa abordados en la presente investigación. Ciudad de Buenos Aires 2014



Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia

El Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia (conocido por su sigla, CAINA) es un centro de día para la atención, contención, diagnóstico y acompañamiento de niños y adolescentes que viven, deambulan y/o trabajan en las calles de la Ciudad de Buenos Aires.

Su origen data del año 1991 (aunque se inauguró oficialmente en 1992) y se inspiró en el paradigma de protección integral que comenzó a permear el diseño de políticas públicas a partir de la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño. En congruencia con la definición de los niños como sujetos de derecho, el encuadre de trabajo adoptado por esta institución promueve el respeto a la decisión e individualidad, al constituirse en un centro de puertas abiertas donde los chicos en situación de calle concurren y permanecen en forma voluntaria, siendo ellos mismos multiplicadores de la oferta institucional en los espacios que comparten con quienes se encuentran en una situación similar.

En el momento de creación del CAINA, la gestión auguraba un futuro “final” para esa situación de calle en el que se encontraban las chicas y los chicos y, por lo tanto, también para el centro. Sin embargo, la profundización de la crisis hacia fines de esa década dio por tierra con esas aspiraciones y, en consecuencia, el centro no ha dejado de funcionar hasta nuestros días. Julieta Pojomovsky, primera directora del centro, brinda algunas precisiones sobre el origen del proyecto:

El proyecto consistía inicialmente en la conformación de un equipo de 67 operadores de calle; la creación de 40 Centros de Día y 10 hogares nocturnos. Finalmente, el único Centro de Día que abrió sus puertas fue el CAINA, la cantidad de operadores asignados se redujo a 10 y los hogares “convencionales” tardaron muchos años en crearse: recién en 1998 se funda el hogar de tránsito “Piedralibre” y en 2001 “Andamio” (2008:26).

El CAINA depende actualmente de la Dirección General de Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo Social del GCBA. Aunque esta instancia gubernamental de la que depende ha adoptado diferentes denominaciones según la época (Dirección General del Menor, Secretaría de Promoción Social, Secretaría de Desarrollo Social y otras) sus funciones no se modificaron sustancialmente.

Destinatarios

Como se anticipó, el ingreso al centro es libre y voluntario (según palabras del referente consultado: “*acá tocan el timbre y se les abre la puerta, son mínimos los requisitos*”). Si bien los modos de acceso al CAINA son diversos, lo más usual es que los chicos lleguen por recomendaciones de sus pares (información que se pasa “de boca en boca”) y de otros dispositivos del GCBA, como los centros de noche y de día, los paradores y el Equipo Móvil²².

²² En este mismo capítulo puede encontrarse una descripción del programa Equipo Móvil.

Según la información suministrada por la página web, los destinatarios del CAINA son, en términos formales, niños y adolescentes en situación de calle que se encuentran en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y cuyas edades oscilan entre 8 y 18 años. Pero en la práctica este universo se amplía, ya que en algunos casos se incorporan mayores de 18 años –con quienes existe o existió un vínculo previo de trabajo– y también menores de 8 años, que suelen ser hermanos o hijos de los adolescentes que concurren a la institución. Más allá de lo anterior, el director del centro y los documentos consultados confirman que la mayoría de los chicos que transitan por el CAINA se encuentra entre los 13 y los 18 años.

Tanto las autoridades fundacionales de centro como las actuales coinciden en señalar que el perfil de los destinatarios del CAINA está conformado por una población que “*se corresponde mayoritariamente con los ‘prototípicos’ niños/as y adolescentes en situación de calle, los más humildes, los más visibles, estigmatizados y expuestos públicamente.*” (Pojomovsky, 2008: 34). Independientemente de los cambios que pueden haberse operado a nivel socio-económico en los últimos años, esta definición no se ha modificado sustancialmente. Como expresara oportunamente la citada autora:

El perfil dominante de la población entrevistada comprende a niños/as y adolescentes que viven, deambulan y/o trabajan en las calles de la Ciudad de Buenos Aires y utilizan el ámbito callejero como espacio principal o secundario de su vida cotidiana, considerándolo como fuente de recursos de todo tipo (económicos, de socialización, de esparcimiento y/o de aprendizaje.) Las actividades que desarrollan para sobrevivir son circunstanciales y abarcan un amplio espectro: mendicidad, venta de estampitas o de otros productos, limpieza de vidrios, cuidado de autos y otras lindantes o efectivamente ilegales como el robo, la prostitución o la compra-venta de drogas (2006: 11).

En cuanto a la procedencia territorial de los chicos, el actual director del centro manifiesta que la gran mayoría de los que asisten al CAINA provienen de hogares situados en el Conurbano Bonaerense. En cambio, una porción minoritaria de los concurrentes tiene como último lugar de residencia la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quienes generalmente llegan a estar en situación de calle a partir de episodios puntuales como desalojos o el fallecimiento de los padres.

La obtención de información útil para reconstruir la biografía de los asistentes al centro no es una tarea sencilla, dado que desde el CAINA se busca no comprometer la intimidad de los chicos y respetar sus temores –al menos iniciales– de brindar información personal. En tal sentido, Pojomovsky señala:

[Se trata de] un contexto donde las niñas/os y adolescentes entrevistados se encuentran en una constante actitud “defensiva” y recelosa frente a cualquier adulto o desconocido que pretenda indagar acerca de sus vidas (...) Suelen ser habituales las respuestas evasivas o engañosas, con el fin de ocultar o resguardar sus actividades, compañías o sitios por donde callejean o pernoctan, temiendo sanciones, recriminaciones, agresiones o el propio accionar represivo. (2008: 8)

No obstante, una vez que los chicos logran establecer lazos con la institución y sus integrantes, la posibilidad de obtener información se facilita. Para ello se apela tanto a vías informales como a procedimientos más sistemáticos, como la realización de entrevistas, para las cuales el equipo del centro cuenta con dos instrumentos de relevamiento. La primera entrevista es más breve e intenta obtener información general: nombre y/o apodo, lugar de origen, residencia, datos familiares, el domicilio de algún familiar o adulto responsable, el lugar donde “para”, con quiénes, por qué está en la calle, cuánto tiempo hace que se encuentra en esa situación, como llegó al centro, qué actividades realiza y si concurre a alguna otra institución. La segunda entrevista es más extensa e intenta profundizar en aspectos vinculados con la subjetividad de los chicos que complementen la información obtenida previamente a fin de reconstruir, en la medida de lo posible, sus trayectorias vitales²³.

Más allá de las dificultades y limitaciones mencionadas, este trabajo de indagación permite conformar un legajo de cada uno de los chicos que reconstruye, en la medida de lo posible, su historia reciente, los procesos de inclusión y estrategias de trabajo, así como también sus vínculos con el centro y con otras instituciones. En base a datos relevados en los últimos años, el director afirma que las causas vinculadas con la situación de calle en la que se encuentran los chicos que concurren al CAINA básicamente no se modificaron: *“Las condiciones que llevan a un chico a estar situación de calle siguen siendo la crisis económica o situaciones complejas en la familia: violencia, maltrato, abuso.”*

Por último, un aspecto central que forma parte del perfil de los destinatarios del CAINA –y que se vincula con el objeto de estudio de esta investigación– son sus trayectorias escolares y, más ampliamente, sus experiencias educativas previas. Al respecto, el citado informe de Pojomovsky, Cillis y Gentile consigna, con datos del período 1991-2003, que *‘solo el 3% de los niños/as de 5 y más años que asistieron al CAINA*

²³ A partir de los datos obtenidos en estas entrevistas, Pojomovsky, Cillis y Gentile realizaron una investigación (publicada como informe en 2006) que se constituyó en antecedente del mencionado libro “Cruzar la Calle”.

no ha concurrido jamás a la escuela' (2006: 49). Esto significa que los principales obstáculos de esta población no se relacionan con el ingreso al sistema sino con el sostenimiento de la escolaridad:

A medida que fueron creciendo en edad se manifiesta un notorio desgranamiento, ya sea porque dejan de asistir o por fenómenos de "sobreedad" o repitencia. Podemos observar que a medida que los chicos/as crecen, se amplía la distancia entre lo esperado para su edad y lo cursado (2006: 56).

Al respecto, en el citado informe se detalla que el 80% de los niños entre 5 y 11 años y el 89% de los chicos entre 12 y 15 que completaron la entrevista inicial del CAINA no asistían a la escuela (2006: 50). Si bien este recorte de edad no coincide exactamente con el que se adoptó en esta investigación (6 a 14 años), estos datos permiten tomar dimensión de las fuertes dificultades que enfrentan para sostener la escolaridad primaria. Como señalan las autoras, las trayectorias de estos chicos se encuentran signadas por intermitencias, sobreedad, repitencia, que redundan finalmente en deserción: *"estos chicos y chicas dejan de asistir en su gran mayoría, como máximo en 6° grado"* (2006: 51).

Características de la propuesta

La propuesta integral del CAINA tiene un componente formativo a partir del cual se busca restituir el derecho a la educación y a la escolaridad. Tratándose de una de las expresiones más extremas de vulnerabilidad social, la situación de calle implica de por sí un fuerte condicionante para el sostenimiento de la escolaridad. Por este motivo, el trabajo en conjunto y articulado del CAINA con otros programas e instituciones abocados a la misma tarea no garantiza necesariamente que la situación de desescolarización se revierta.

A pesar de las políticas de inclusión educativa que se vienen desarrollando en la jurisdicción, ciertas características inherentes al formato de las escuelas primarias comunes (por ejemplo, la rigidez en los horarios, su carácter normativo, su matriz homogeneizante) no facilitan la permanencia de chicos con condiciones de vida tan adversas:

es muy difícil que un chico que está en la calle sostenga un sistema educativo tradicional. La posibilidad de acceso a la escuela primaria hoy está en el [Centro] Isauro Arancibia, que funciona acá en la esquina. Porque hace muchos años que trabaja con población de calle. Porque han adaptado el sistema para poder alojar a pibes en situación de calle. Y algunas experiencias del PAEBYT. Hay algunos centros que admiten chicos con estas características y que no resultan expulsivos

por cuestiones desde la asistencia hasta cuestiones convivenciales. (Director del Centro)

Asimismo, la percepción de los chicos respecto de la escuela es un factor importante a considerar en el momento de pensar estrategias de reinserción educativa, ya que cambia de acuerdo con la edad y la cantidad de tiempo vivido en situación de calle y, particularmente, fuera de la escuela.

[la mirada sobre la escuela] varía mucho en relación a cuánto tiempo hace que la dejaron y a las edades de los chicos. En general, con un chico de corta edad es más fácil trabajar la reinserción educativa. La experiencia escolar es más cercana. Y la escuela sigue teniendo un lugar (...) la escuela sigue siendo como un referente para el pibe que lo conecta con “el antes” de estar en situación de calle y a partir de ahí se puede trabajar. Cuando esa situación se “cronifica”, ahí la escuela ya no aparece como una opción. Y en pibes más grandes ya les preocupa más una formación laboral que volver a la Primaria. (Director del Centro)

Dado que, como se dijo, el grueso de la población que concurre al CAINA se ubica entre los 13 y los 18 años –y que muchos de ellos estuvieron fuera del sistema educativo por un tiempo prolongado– una de las estrategias principales del CAINA es el trabajo educativo a partir de instancias menos formalizadas, con ofertas accesibles y no “rígidas” que, en principio, pueden resultar más adecuadas para el perfil de esta población.

A pesar de las frecuentes interrupciones en las trayectorias escolares de estos chicos, el CAINA sostiene un trabajo educativo sobre la premisa de que es posible educar más allá de lo estrictamente escolar. En función de ello, trabaja conjuntamente con el Programa Puentes Escolares y con el Centro Isauro Arancibia²⁴. De hecho, las instalaciones del CAINA existe un espacio en convenio con Puentes Escolares en el cual los concurrentes pueden acceder voluntariamente a clases, a espacios de orientación y apoyo escolar, o bien actividades educativas a cargo de docentes calificados.

Estas acciones se promueven y sostienen a diario sobre la base de un arduo trabajo contemplando la diversidad y sin perder de vista la asistencia intermitente de los chicos. Por lo tanto, el esfuerzo, la paciencia y la confianza resultan imprescindibles para restituir el vínculo con la educación.

Además de este componente vinculado con la labor educativa, en el CAINA se desarrollan otras acciones de neto corte recreativo y cultural,

²⁴ En este mismo capítulo puede encontrarse una descripción del programa Puentes Escolares y del Centro Educativo Isauro Arancibia.

con un peso específico propio en términos de socialización y acercamiento a los bienes culturales que se ponen a disposición en el día a día de la tarea. Asimismo, se brinda el desayuno, el almuerzo, y también juegos como el ping-pong, el metegol y la práctica de algunos deportes, todas propuestas que aspiran a mejorar la socialización de los chicos. Es a través de esas actividades que es posible inaugurar un vínculo concreto que permita construir un lazo social, cultural y, eventualmente, escolar en quienes concurren y participan del centro, como una forma de despertar una demanda sobre el ejercicio de derechos inalienables según la normativa vigente.

Principales desafíos y dificultades

Considerando los escenarios en los que transcurre la vida de los chicos y como resultado de condiciones de enorme vulnerabilidad que experimentan, el fortalecimiento de un lazo social significativo, el retorno a la escuela o el cuidado de la propia salud, son de por sí tareas que requieren de un enorme esfuerzo, sin garantías de “éxito”.

Sobre este punto de partida –que no implica una novedad para el CAINA, ya que son aspectos constitutivos de la población a la que se dirige– se suman otras condiciones que complejizan la labor: los niños y adolescentes en situación de calle están en la mayoría de los casos atravesados por problemáticas como adicciones, conflictos con la ley, discriminaciones y abusos. Por estos motivos, el trabajo que realiza el CAINA necesita ser complementado con otras intervenciones y el abordaje multidisciplinario e inter-institucional se convierte en una condición de posibilidad para incidir satisfactoriamente en las trayectorias vitales de los destinatarios. Sin embargo, los desencuentros entre las diversas áreas de intervención estatal –educación, salud, desarrollo social, justicia– obstaculizan en muchos casos el curso de acción iniciado.

Aparecen así una serie de inconvenientes como resultado de la falta de articulación con otras instancias y organismos abocados al trabajo con los chicos y adolescentes indispensables para configurar redes que puedan sostener un trabajo, profundizarlo y sostenerlo en el tiempo. En otros casos, los problemas surgen por el desfasaje entre las distintas formas de abordaje de las problemáticas –las lógicas propias de cada área o institución– lo que redundaría en acciones contradictorias que condicionan fuertemente los resultados esperados. A modo de ejemplo, muchas de las instituciones o programas que trabajan en prevención y tratamiento de adicciones restringen la libertad de los chicos. Según las palabras del referente consultado, las internaciones en comunidades generalmente no logran solucionar el problema de estos chicos, ya que suelen centrarse en el trabajo sobre la “conducta” y no en los problemas

de fondo que los condujo a vivir en esa situación. Otras instancias, por el contrario, operan bajo la modalidad de puertas abiertas, pero sin un trabajo específico para el abordaje de situaciones de calle que evite “la fuga” de los chicos y los sostenga en el tratamiento.

Del mismo modo que la normatividad escolar no resulta fácil de sostener para los chicos, las pautas que rigen estas instituciones son muchas veces incumplibles para ellos y en la mayor parte de los casos y más allá de la condición de “abiertas” o “cerradas” estos dispositivos no logran sus objetivos. Además, la realidad de esas instituciones también es compleja, ya que no siempre disponen de los recursos necesarios – falta de camas y/o de espacios concretos– para sostener en el tiempo un tratamiento apropiado. Por estos motivos, salvo que la vida de los destinatarios corra serio peligro, se intentan otras intervenciones que no supongan encierro ni hospitalización, instancias de las cuales los chicos suelen alejarse en cuanto tienen oportunidad.

Por último, un aspecto que supone un obstáculo para el despliegue del trabajo que realiza el CAINA es la articulación inter-jurisdiccional, un elemento sumamente relevante asociado al hecho de que la enorme mayoría de los chicos tienen como última residencia legal el Conurbano Bonaerense)²⁵.

La articulación Ciudad/Provincia a veces tiene todo una serie de caminos burocráticos. Nosotros siempre llamamos al Servicio Local. Cuando el Servicio Local pone alguna traba, yo se lo tengo que elevar al Consejo de Derechos de Ciudad de Buenos Aires, que lo tiene que derivar a su vez al Servicio Zonal, y desde ahí bajar una nota al Servicio Local.... se te pasan dos meses y al pibe lo tenés de vuelta acá a las dos semanas. (Director del Centro)

Como se desprende de las palabras del director del CAINA, la burocratización que supone la comunicación y el trabajo conjunto entre instituciones y áreas de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, muchas veces extiende en demasía los tiempos de intervención, debilitando –o incluso inhabilitando– la potencialidad de las acciones.

Casa del Niño y del Adolescente

El Programa “Casa del Niño y del Adolescente” depende del Programa de Desarrollo Integral –Dirección General de Niñez y Adolescencia– del Ministerio de Desarrollo Social y fue creado por medio del Decreto 573

²⁵ Según la Ley Provincial N° 13.298, los Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos del Niño coordinan el funcionamiento de los Servicios Locales de una determinada región (art. 18.4). Asimismo, los Servicios Locales de Protección de Derechos son unidades técnico operativas descentralizadas que funcionan en los municipios de la Provincia de Buenos Aires. Tienen entre sus funciones la de “facilitar que el niño que tenga amenazados o violados sus derechos, pueda acceder a los programas y planes disponibles en su comunidad” (art. 18.1).

en el año 1992. Según consta en la página web oficial, sus principales objetivos consisten en:

- brindar espacios para el ejercicio y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes de distintos barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
- promover el acceso de esta población a las distintas políticas públicas y acompañar en su sostenimiento,
- ofrecer una propuesta educativa integral que, a partir del desarrollo de distintos proyectos, favorezca un acompañamiento efectivo a las familias, a la educación formal y al ingreso al mundo del trabajo en el caso de los adolescentes mayores.

Las Casas del Niño definen como destinatarios a chicos de 5 a 12 años y las Casas del Adolescente, a quienes tienen de 13 a 18 años de edad. Asimismo, funciona un grupo de egresados de la institución cuyas edades van de 18 a 25 años. Las actividades se desarrollan de lunes a viernes, durante todo el año en forma ininterrumpida, y los chicos y adolescentes concurren en el contraturno escolar.

Un elemento relevante, a la luz del objeto de estudio de esta investigación, es el hecho de que la problemática de la desescolarización de niños en edad de concurrir al nivel primario no es central en el programa. Según afirma una de las coordinadoras del programa:

El problema nuestro no es tanto los chicos sin escolaridad, que son muy pocos o casi no hay en el programa, sino los chicos que van a la escuela pero es un “como si”. Eso lo veo bastante. De hecho la situación de la que acabo de venir es ésta, chicos que están anotados, que van, que están en 4º, 5º grado, pero que en el mes van tres veces, no saben leer ni escribir. De esos hay varias situaciones, que están inscriptos, que van, pero van con una intermitencia muy importante, con unos niveles de ausentismo importantes. Y a la vez, además, en muchos casos que pasan de grado sin tener las competencias básicas, hay chicos que están en 4º o 5º grado y no saben leer ni escribir.

La principal preocupación, entonces, son las trayectorias escolares marcadas por fuerte ausentismo, interrupciones y dificultades en el aprendizaje de los contenidos esperados.

Las Casas del Niño y del Adolescente son pensadas como una “estructura abierta” que busca favorecer la “inscripción en la cultura” y la “construcción de ciudadanía” de los niños y adolescentes que asisten (Clot *et al* s/f: 2). En esta propuesta el arte, el juego y la escritura tienen un lugar destacado.

Algunas de las actividades que llevan a cabo podrían considerarse más propiamente formativas: talleres educativos, culturales y de expresión,

seguimiento de la escolaridad, y apoyo a la formación de los jóvenes egresados. En cambio, otras son de índole más “asistencial”: articulación con servicios de salud, orientación para el fortalecimiento familiar, tramitación de documentos, apoyo para la inserción laboral de jóvenes egresados. Por último, el proyecto también brinda capacitación y asistencia técnica a instituciones que trabajan con la infancia y la adolescencia.

En cuanto a su localización, el programa comenzó a funcionar en Barracas y luego se fue extendiendo a otros barrios de la Ciudad. Actualmente, se desarrolla en cinco sedes: Villa 21, Barracas (dos sedes), Barrio Illia, Bajo Flores, La Boca y Lugano I y II.

La territorialidad es un rasgo central del programa. La posibilidad de estar cerca del lugar donde residen los niños y adolescentes les permite constituirse en una referencia para ellos, incluso cuando han dejado de concurrir. Una de las coordinadoras lo ejemplifica del siguiente modo:

justamente vengo de una situación difícil, de una nena que fue a plantear un tema de violencia y yo decía “¡qué increíble!” Cuando yo decía que sea territorial, que esté cerca de los chicos para que ellos se puedan acercar, uno lo dice... pero cuando ves que sucede en la realidad... Esta es una chica con una escolaridad intermitente, que dejó de venir, pero que cuando está pasando una situación difícil se acerca y dice “yo quiero irme a vivir con mi hermana, porque no puedo más vivir con mi mamá”. Qué se yo, y empieza a venir desde ahí y empezamos a pensar cómo ayudarla en esto. Bueno, es un lugar que le queda cerca y donde ella siente que tiene la confianza de ir a plantear lo que le pasa.

Marco conceptual y formas de abordaje

El programa se gestó en un contexto de fuerte cuestionamiento del sistema de minoridad, posicionándose “en las llamadas ‘políticas alternativas’, herederas de los movimientos sociales de lucha por los derechos humanos y que paulatinamente, a fines de los años ochenta y principios de los noventa, fueron incorporadas al ámbito estatal desde experiencias no gubernamentales” (Monzani, 2007: 19). El marco de referencia que fundamenta las acciones desarrolladas se organiza en torno de algunos ejes²⁶:

- *La reflexión sobre las categorías de niño y adolescente*

Las concepciones y representaciones sobre los destinatarios del programa son permanentemente problematizadas, al tiempo que se plantea un distanciamiento claro respecto del concepto de “menor”, que

²⁶ Estos ejes se desarrollan en el citado documento bajo la forma de interrogantes.

proviene del campo jurídico y está atravesado por discursos en los cuales los niños son vinculados con la beneficencia, la tutela y la alarma social. Como refieren críticamente las coordinadoras en un documento del programa:

Ser menor es ser carente, estar en peligro y a la vez ser peligroso, siendo significado desde una lógica de compasión-represión. Las intervenciones enmarcadas en este paradigma se caracterizan por culpabilizar, patologizar y judicializar a la pobreza. (Monzani y Soler, 2003: 2).

- *El posicionamiento de los responsables del programa en relación con los niños y adolescentes*

Este eje alude a la postura de quienes sostienen el programa en tanto adultos (en el que están implicadas cuestiones como la responsabilidad y el compromiso), así como el tipo de vínculo que establecen con los niños y adolescentes que concurren (en el que se destacan la importancia de la igualdad, la confianza y la transmisión).

La reflexión acerca del modo de intervenir resulta crucial en virtud de la complejidad y urgencia de las situaciones que se presentan, y de las consecuencias que las acciones de los adultos tienen sobre la vida de los niños y adolescentes, especialmente de aquellos que se encuentran desprotegidos y vulnerados en sus derechos:

Este tipo de intervenciones nos habla de la toma de decisiones difíciles ¿Por qué difíciles? En primer lugar porque inciden significativamente en la vida de los niños y no podemos saber con certeza que será lo más conveniente. Suelen además, relacionarse con situaciones en las que, por su dramatismo, somos particularmente interpelados a un hacer, se presentan como imperativas. En el “hay que hacer algo” que despierta un niño en una situación de desamparo, surge el problema de nuestra responsabilidad y de la legitimidad, tanto de lo que hacemos como de aquello que nos negamos a hacer. (Monzani, 2007: 3).

La coordinadora sugiere que en estas condiciones, en las cuales la acción es imperativa y no hay una respuesta construida, sino que hay que buscarla a través de sucesivos ensayos; la búsqueda de la intervención justa exige renunciar a todo confort y comodidad.

- *El enfoque de política pública en relación con la infancia en la que se enmarca el programa*

La propuesta de las Casas del Niño y del Adolescente se enmarca en el sistema integral de protección de derechos instaurado a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño sancionada en 1989. Una

preocupación concreta fue cómo crear un formato institucional que fuera capaz de materializar los principios y el ideario surgidos de la Convención:

Porque a veces se le pone (la palabra) “derechos” pero se sigue haciendo lo mismo... Entonces, ¿cómo construir como armar los dispositivos, cómo pensar la institución? Todo eso es un trabajo que nosotros hicimos en su momento, y que tenía que ver con esto, con pensar este ideario desde este enfoque de la protección integral. Entonces, básicamente este programa se piensa como un proyecto en permanente formación, un proyecto que nosotros decimos abierto. (Coordinadora del programa)

La lógica de protección integral de derechos, que constituye el paradigma de intervención vigente en relación con los niños, niñas y adolescentes, *“aún no ha desarrollado una institucionalidad acorde con los desafíos que propone y prescribe”* (Monzani, 2007: 20). En este programa, además, se agregan las dificultades propias de funcionar en el contexto de un área marcada por una historia de asistencia social y de *“políticas pobres para los pobres”*²⁷.

Entonces, en términos generales es preciso pensar cuál es el diseño institucional más apropiado; y en particular, plantea desafíos específicos adicionales. Por ejemplo, la lógica *“derivacionista”* no resulta ya una práctica adecuada:

Si la Convención habla de no culpabilizar a las familias y de no poner el peso en las familias sino en la responsabilidad de inscripción social de los sujetos compartida entre todos, entonces no es: “Señora, llévelo al psicólogo”, “Vaya para allá”, “Tráigalo acá”: Sino que si la mamá no lo pudo llevar o no lo quiso llevar, el chico es un sujeto de derecho más allá de su condición de “hijo de” y es responsabilidad de todos los efectores públicos vinculados a la infancia y la adolescencia. (Coordinadora del programa)

Asimismo, cabe destacar que el programa no se plantea como elemento definitorio el abordaje de las condiciones de vulnerabilidad social de los niños y adolescentes. De hecho, la referente consultada expresa que *‘para nosotros podría haber Casa del Niño en toda la ciudad, no es un tema el definir o adjetivar un tipo de población específica’*

Si bien esto no implica dejar de reconocer que efectivamente una gran proporción de quienes asisten al programa enfrentan esas condiciones de vida, esta posición se funda en la idea que la afectación de derechos de los niños atraviesa todas las clases sociales, no es inherente a la condición de pobreza ni se da solamente en sectores desfavorecidos. Entonces, al menos teóricamente, una propuesta semejante a la que

²⁷ Cabe resaltar que el Programa, que actualmente se inscribe en la Dirección General de Niñez y Adolescencia, en sus orígenes dependía de la Dirección del Menor y la Familia.

desarrollan las Casas del Niño y del Adolescente podría estar dirigida a chicos de cualquier sector social. Además, la propia noción de vulnerabilidad (y las políticas destinadas a abordarla) son cuestionadas por haber sido reproductoras de la condición que justamente pretendían atender:

nos parece que todo lo que se hizo focalizadamente, es decir propuestas dirigidas a ciertos grupos poblacionales, tienden siempre como a reproducir, o son como performativas. (...) No es que no sepamos que tenemos situaciones difíciles o que ignoremos el contexto, pero tratamos de hacer una abstracción y de pensarlo como en cualquier otro lugar, un poco como esta idea de Rancière de la igualdad de inteligencia, de la igualdad como punto de partida²⁸. Bueno, esa es un poco la línea, y por eso vos te vas a encontrar con propuestas que podrías encontrar en cualquier otro espacio educativo de la ciudad, no tiene que ver con una condición de vulnerabilidad que, por otra parte la vulnerabilidad es algo que nos afecta a todos. No ha sido tan bueno para los chicos y las chicas la idea de “vulnerable”, “excluido”, “de la calle”, “en riesgo”... no les ha reportado en general mayores beneficios, por más que es imposible dejar de considerarlo sobre todo en el plano de la política macro, en donde uno dice “priorizo esto”. Pero concretamente cuando uno lleva a la micro-política la acción, está bueno pensarse como que uno puede estar ahí pero también en cualquier otro barrio de la ciudad. (Coordinadora del programa)

Advirtiendo este problema, se busca evitar ‘formas de intervenir que perpetúan identidades clausuradas, saturadas de pena o de alarma, en las que el otro es victimizado en la figura del carente, del pobre o como personaje de crónicas policiales’ (Clot et al, s/f: 3). Por el contrario, se estimula a los asistentes a asumir un papel protagónico, en lugar de ubicarse como meros destinatarios de una oferta.

A su vez –y coherentemente con las premisas conceptuales– la estrategia adoptada por el Programa es el acompañamiento, que busca que los niños y adolescentes vayan adquiriendo progresivamente mayores niveles de confianza y autonomía. Esto implica abandonar las prácticas ligadas a la derivación y buscar que la efectivización de derechos se dé en el marco de una construcción compartida.

Otro rasgo relevante de esta propuesta es la manera en que se da lugar a lo común y lo particular, sin descuidar ninguna de estas dimensiones. Por un lado, se considera que cada sujeto que asiste constituye una

²⁸ La entrevistada alude a las ideas expresadas por este filósofo en uno de sus textos más reconocidos dentro del campo pedagógico: Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Laertes, Barcelona.

escena única e irrepetible: cada niño o adolescente trae una novedad al programa. En virtud de ello, los principios y las formas de intervención se elaboran y modifican a partir de situaciones que no pueden planificarse ni anticiparse por completo. Por otro lado, el paradigma de protección integral de los derechos coloca a cada chico en un plano de igualdad con los otros.

En cuanto a las formas concretas de intervención, tanto los documentos como la palabra de los referentes consultados coinciden en señalar que no se trata de cuestiones estáticas, sino que son objeto de revisión permanente. Las prácticas y los sistemas de referencia teóricos en los que se encuadra el programa se van modificando a partir de los interrogantes, las tensiones y los problemas que atraviesa: *“nos pensamos a la manera de un ‘espacio para armar’. Conservamos de la fragilidad de los orígenes, la capacidad de considerar a la propuesta como algo inacabado”* (Monzani y Soler, 2003: 2)

Las modalidades de trabajo son tres: el proyecto grupal, los talleres y las redes (a nivel familiar, institucional y comunitario).

- *Proyecto grupal*

En este espacio participan los niños y adolescentes divididos por edad, con la coordinación de una pareja pedagógica. Durante el año la actividad de cada grupo se organiza en diferentes “momentos” que coexisten, son dinámicos y flexibles. Por un lado, el momento de conformación grupal está destinado a que los participantes se apropien del espacio, a la organización de los tiempos, al establecimiento de los acuerdos necesarios para la convivencia, y al trabajo sobre la identidad singular, grupal e institucional. Por otro lado, el momento de proyecto grupal comprende intereses, necesidades, desafíos de cada grupo y propuestas de los coordinadores que se articulan en diferentes lenguajes expresivos para llegar a una “creación final” que culmina en una muestra de los procesos y producciones alcanzadas. Esta producción pretende dar cuenta de una autoría colectiva.

- *Taller*

En estas instancias se trabajan temáticas específicas o situaciones particulares, tanto en pequeños grupos como individualmente. Los talleres surgen en función de situaciones que exceden el marco grupal y para las que se diseña especialmente una propuesta.

Existe una gran variedad de talleres:

educativos, de expresión plástica, de ‘cosas de chicas’, para organizar los tiempos escolares, para pensar situaciones

difíciles que atraviesan los chicos, talleres para mamás adolescentes, para escribir cartas, para aprender música o leer y escribir cuentos, entre otros dan cuenta de la variedad y flexibilidad de este formato (Alix Junco et al, s/f: 4).

- *Trabajo en red*

Esta modalidad de trabajo se originó en la preocupación por las formas materiales que, a nivel del territorio, debe asumir el armado de una institucionalidad en el marco de la Protección Integral de Derechos. La red se basa en la idea de co-responsabilidad de todos los actores en la construcción de una trama que apunte a la “inscripción social de los sujetos”. Consiste en un trabajo articulado con otros en el que se despliega una multiplicidad de miradas, trayectorias e intervenciones. Tal como se expresa en uno de los documentos elaborados desde el Programa:

La red se configura desde la situación de cada chico y toma como base la estrategia del acompañamiento, a diferencia de prácticas ligadas a la derivación. Una red que sostenga a los chicos en el entramado familiar, barrial e institucional que interpela, en primer lugar a las acciones y omisiones de las instituciones públicas. En esta búsqueda frecuentemente nos encontramos con obstáculos que se vinculan con la indiferencia, el aislamiento institucional, la incompatibilidad de miradas y los diferentes modos de implementación de estrategias. Sin embargo, en estas situaciones [la red] es una dimensión insoslayable a la hora de pensar en la efectivización de derechos y por ello seguimos tratando de aprender apostando a la construcción compartida. (Alix Junco et al, s/f: 4-5).

Centro Educativo Isauro Arancibia

El Centro Educativo Isauro Arancibia integra la oferta educativa para jóvenes y adultos de la Ciudad. Comparte los propósitos, destinatarios y organización ciclada de las escuelas primarias para adultos. En ambos casos se trata de instituciones cuya finalidad es que sus alumnos – todos mayores de 14 años– puedan iniciar y/o terminar sus estudios primarios. El plan de estudios está organizado en tres ciclos de un año, cada uno con una carga horaria de dos horas diarias²⁹.

Una diferencia sustantiva entre ambas ofertas –centro educativo y escuela primaria de adultos– es la flexibilidad en el horario de cursada para los alumnos, lo cual se vincula directamente con el

²⁹ Además de estas ofertas institucionales, en la CABA se implementan programas y proyectos nacionales que tienen como propósito la terminalidad de la escuela primaria: el Plan Nacional de Alfabetización y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos mayores de 18 años (FinEs). A nivel jurisdiccional, se encuentran el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), el Programa de Orientación y Preparación para Exámenes Libres (OPEL) y el Programa de Terminalidad de Estudios Primarios a Distancia.

establecimiento en el que se desarrollan las actividades de enseñanza. Las Escuelas Primarias de Adultos funcionan en los mismos edificios que las escuelas primarias comunes, con lo cual el horario de cursada comienza a las 18hs. En cambio, los Centros Educativos, según se informa en el sitio web de la Dirección del Área de Adultos y Adolescentes, *‘ofrecen la posibilidad de completar los estudios primarios en horario diurno, en instituciones no gubernamentales como ser: hospitales, centros de gestión, parroquias, comedores comunitarios, sindicatos, fundaciones etc.’*

El “Isauro” depende de la Dirección del área de Educación del Adulto y el Adolescente (Dirección General de Educación de Gestión Estatal) y de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (Dirección General de Estrategias para la Educabilidad), ambas pertenecientes al Ministerio de Educación del GCBA. A diferencia de los demás Centros Educativos para Adultos que desarrollan sus actividades en espacios cedidos (hospitales, comedores, parroquias, etc.), esta institución logró tener un edificio propio en 2011.

La historia del Isauro se remonta a 1998 cuando la Central de Trabajadores de la Argentina nacional (CTA), abrió un Centro Educativo para Adultos y Adolescentes de nivel primario para miembros de los sindicatos AMMAR (Asociación Mujeres Meretrices de la Argentina en Acción por los Derechos Humanos) y MOI (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos). Desde sus inicios hasta el presente, el Centro se fue reconfigurando en función de dar respuesta a los intereses y necesidades de su alumnado.

Un hito en ese proceso de construcción fue la articulación con el Programa Puentes Escolares³⁰ el cual en 2001 aportó recursos propios (docentes, psicóloga, trabajadoras sociales y auxiliares) al constatar que los chicos en situación de calle lo reconocían como su espacio educativo. Otro momento importante se dio en 2006, cuando el Isauro multiplicó la cantidad de vacantes al abrir cuatro Centros Educativos en la cooperativa “El Molino” para dar respuesta a demanda creciente de matrícula. Un año después, en 2007, el convenio con el Centro de Formación Profesional N° 3 dependiente de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA), permitió desplegar la propuesta gracias a la disponibilidad de aulas y salones múltiples. En ese contexto...

el grupo de maestros y profesionales que trabajan en el centro educativo Isauro Arancibia, comenzó a repensar la modalidad del centro. Era un hecho que los estudiantes respondían a las

³⁰ Se puede acceder una breve caracterización de este programa en este Capítulo.

propuestas, y no aparecía en sus relatos la referencia a otro espacio de inclusión, además de éste. (...). Para poder elegir, los alumnos debían tener una gama de posibilidades y lograr y un mínimo andamiaje de contención. Para eso, necesitábamos agregar horas de clase, y calidad. Surge así el proyecto de transformar el Centro Educativo Isauro Arancibia en un centro educativo de jornada extendida (página web del Centro Arancibia)

La propuesta de extensión de la jornada traía como consecuencia la necesidad de contar con más aulas para el desarrollo de las actividades. A lo largo de tres años, los estudiantes y trabajadores del Isauro se movilizaron en pos de lograr un edificio propio que permitiera la implementación de este proyecto. Las reuniones con legisladores, el reclamo frente a diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales y la difusión de la problemática en los medios llevaron a que en 2011 se le otorgara al Centro Educativo Isauro Arancibia parte del edificio donde actualmente funciona.

Estos hitos en la conformación del Isauro se vinculan estrechamente con la participación de los estudiantes y con la preocupación de los docentes por responder a sus demandas y necesidades. Creado como centro para adultos trabajadores, el Isauro fue ampliando y diversificando su propuesta con el correr de los años, pasando de ser un centro organizado en tres turnos de dos horas a una propuesta única en la modalidad: desde 2007 se organiza como una escuela de primaria de adultos de jornada extendida que incluye talleres de artes y oficios³¹.

Se fue armando en base a las necesidades de estas poblaciones que no tienen escolaridad. No fue un programa que se pensó para chicos que no van a la escuela, sino que chicos que no iban a la escuela “tomaron” al Isauro. Yo era la maestra del Centro Educativo y empezaron a venir chicos y chicas que estaban en situación de calle, y el “boca en boca” empezó a correr... y ahora hay 40 trabajadores y hay 180 chicos y chicas y jardín maternal. Todo en función de ellos, digamos. Porque cuando empezamos con la escuela primaria de adultos lo que pasaba era que venían muchos chicos que no tenían 14 años (...) que eran compañeros de ranchada. (Directora)

Estas características son las que consideran los docentes para solicitar que el Isauro sea reconocido como escuela primaria de adultos y adolescentes. Cabe aclarar que si bien en 2006 se había aprobado dicho proyecto, aún no se ha creado la normativa necesaria que permita que funcione como tal para las distintas áreas del Ministerio.

³¹ Como se anticipó, la normativa nacional y jurisdiccional establece que la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos es para alumnos mayores de 14 años.

Lo que pasa es que un Centro no puede funcionar con más de un maestro y 15 alumnos. Nosotros nos fuimos desdoblando pero manteniendo una coordinación y un proyecto. Para que vean en la actualidad lo que pasa: nosotros dependemos de Adultos, de la Supervisión de Centros Educativos. Y esto no es un centro educativo ya, porque hay un montón de maestros, hay talleristas y una coordinación y hay un proyecto. Entonces ¿qué pasa? la Supervisión nos trata como si fuéramos seis centros. Entonces, por ejemplo, tenemos una dirección de mail del Isauro Arancibia y la Supervisión no nos contesta ahí, le contesta a cada maestro. Entonces estamos peleando con eso (...) queremos que sea una oferta más dentro del Estatuto del Docente: estas escuelas de jornada extendida que tienen salida laboral. (Directora)

En cuanto a la heterogeneidad en las edades del alumnado es preciso resaltar lo dicho por la entrevistada: a los propios destinatarios del centro (jóvenes y adultos sin escuela primaria completa), se fueron sumando otros perfiles. La nueva demanda puede interpretarse como producto de la difusión que los propios estudiantes hacen entre sus pares como por las recomendaciones que las organizaciones comunitarias y los diversos Programas Educativos hacen a los niños y jóvenes sin escolarizar.

Como resultado de este entramado entre sujetos, programas y proyecto educativo, el Centro Isauro Arancibia hoy cuenta –además de con la oferta para los jóvenes y adultos– con grados de Nivelación para los niños con historias escolares interrumpidas y con salas de jardín maternal, dependientes de la Gerencia Operativa de Primera Infancia, para los hijos de los alumnos de la escuela.

Para el desarrollo del proyecto, el Centro cuenta –a partir del otorgamiento del edificio propio– con aulas destinadas al dictado de clases para los diversos grupos, espacios para la implementación de los talleres, comedor y biblioteca.

Destinatarios y características de la propuesta

Los estudiantes del Isauro son en su gran mayoría jóvenes (algunos de ellos con hijos) que se encuentran en situación de calle y por lo tanto, como se señala en el sitio web del centro:

transitan y/o se alojan alternadamente en diferentes espacios: estaciones de tren de Constitución, Retiro u Once; paradores; hogares; institutos, hogares de familiares o conocidos, etc. Muchos pertenecientes a familias empobrecidas y otros hijos de padres también criados en situación de calle. La trayectoria

educativa de estos jóvenes es nula en algunos casos, o inestable, conflictiva e inconclusa en otros.

Según expresa la coordinadora, la imposibilidad de estos estudiantes de cursar la escuela primaria durante su niñez está directamente vinculada con el proceso de pauperización que vivieron sus familias a partir de 1976:

Yo creo que acá hubo un empobrecimiento paulatino de la población. Primero con el golpe de Estado cívico militar, con las políticas de Martínez de Hoz. Luego se profundiza el empobrecimiento con la época neoliberal de Menem. Era muy claro ver en la calle la gente pidiendo, ver el cierre de las fábricas, no había trabajo. Los chicos, por ejemplo, no tienen cultura del trabajo (...) no hay ni un abuelo que trabajó. Te vas un poco más atrás y ya empieza a aparecer. Es claro el corte dónde se hace. Estos chicos iban de la mano de sus mamás, pidiendo, y quedan en la calle y quedan o porque la madre está presa, o tuvo HIV y falleció o tienen padrastros que los mandan a laburar. O sea los chicos quedaron en la calle, la mayoría es ésa... ¿Qué pasó? La escuela, en realidad, no estaba para eso en ese momento, era un desborde. (Coordinadora)

La propuesta del Isauro se fue construyendo en función de garantizar una buena educación para los niños y jóvenes en situación de calle; para lo cual se reconoce que debe exceder los límites materiales que tienen las ofertas de los centros de adultos organizadas en jornadas de dos horas a cargo de un solo docente por grupo. Se podría decir que la oferta de escuela de jornada extendida se vincula directamente con el posicionamiento político pedagógico de sus docentes quienes asumen la responsabilidad de ofrecer una propuesta enriquecedora que resquebraje los límites de los condicionantes sociales en los que viven estos jóvenes.

En tres años de implementación del proyecto de escuela de jornada extendida (...), (la misma) está direccionada a una oferta cualitativamente superior a la que puede ofrecer un maestro solo a cargo de los tres ciclos. Las grandes transformaciones políticas, sociales y culturales de las últimas décadas, fundamentan largamente la necesidad de repensar esta modalidad y nos impulsan a diseñar propuestas más diversificadas, a través de parejas pedagógicas y articulaciones con otros saberes, relacionados con la expresión artística como puente para la expresión de la propia identidad, el desarrollo de talleres de formación en oficios, el trabajo para la integración en redes de colectivos sociales y la realización de actividades recreativas, deportivas y de esparcimiento.(Página web del Centro)

El centro pretende desarrollar una propuesta integral, en la cual lo estrictamente educativo se complementa con una labor de acompañamiento de los jóvenes, para promover el acceso y goce de otros derechos. Respecto de la labor educativa, los estudiantes reciben, además de la enseñanza de las áreas básicas (“clases curriculares”), una oferta de talleres expresivos y de oficios en los que se trabajan contenidos propios del campo artístico como así también del mundo del trabajo (artesanías, música, plástica, radio, video, narración, panadería, electricidad y costura). A su vez, el acompañamiento mencionado se lleva a cabo a través del trabajo de los operadores, quienes apoyan a los chicos y chicas en las distintas tareas relacionadas con el cuidado de sí mismos o de sus hijos (control médico, búsqueda de lugares para el aseo personal, etc.). Por último, el centro también ofrece la posibilidad de que los jóvenes puedan desayunar y almorzar dentro del horario escolar.

Además del equipo de coordinación (que se compone de la coordinadora general y de la coordinadora de talleres) el plantel del Isauro está conformado por:

- docentes, que tienen a su cargo la enseñanza y la articulación de las instancias curriculares del centro con las demás ofertas educativas del proyecto, que trabajan en pareja pedagógica independientemente del grupo de estudiantes del que tengan a cargo (adultos, nivelación e inicial);
- un equipo de apoyo interdisciplinario conformado por dos psicólogos, una trabajadora social, una facilitadora pedagógica y cuatro operadores (uno de ellos realizando trabajo voluntario). Su función es articular con organizaciones de base e intermedias para ocuparse de temas como la prevención en salud, problemas de violencia (institucional, de género, parental, etc.), cuestiones legales, documentación, entre otros. Asimismo es el responsable de organizar el sistema de tutorías que permite el seguimiento del alumno que concurre a ofertas que se desarrollan fuera de la escuela.

El proyecto pedagógico contempla, además, un espacio semanal coordinado por un psicólogo para trabajar sobre cuestiones relacionadas con la convivencia democrática, como el vínculo entre varones y mujeres y los derechos de unos y otros. Tal como la coordinadora señala en la entrevista: *‘los martes, por ejemplo hay reuniones de varones donde se trabaja todo el tema del machismo, una cuestión muy fuerte, cuestiones de género, qué les pasa con las chicas. Y los miércoles está la reunión de chicas’*.

La propuesta curricular del centro toma como referencia el diseño curricular de educación de adultos, vigente desde 1986. Sin embargo, el

enfoque con el que se seleccionan y abordan los contenidos fue definido por el colectivo docente en función de un posicionamiento pedagógico político que entiende la educación como factor de cambio y, por lo tanto, al estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Así describe la coordinadora el proceso de selección de los contenidos que se enseñan en el Isauro:

El diseño curricular está pensado para un adulto trabajador que venía dos horas, nada que ver con los alumnos del Isauro. Nosotros sacamos contenidos de ahí y les preguntamos a los chicos, hicimos un trabajo de investigación, sobre cuáles son las prioridades en su vida, qué cosas son las más importantes. Y salieron seis temas: la familia, el trabajo, la salud, la vivienda, la escuela, los amigos. Entonces, en base a estos seis temas que a ellos les preocupan, organizamos los contenidos en esos temas. Suponete, la vivienda. Entonces, en matemática se enseña superficie, por ejemplo. En naturales el cuerpo humano, con lo cual las funciones que tiene una casa en base a eso. En sociales, las distintas viviendas que se usaron en distintas épocas, las viviendas según las zonas geográficas de nuestro país, cómo se resuelve el tema de la vivienda en nuestro país, las cooperativas de vivienda. Tratamos de que los contenidos curriculares estén adecuados a lo que ellos necesitan. (Coordinadora)

Otro rasgo característico de esta oferta es que los alumnos de tercer ciclo que egresan participan de una actividad conducida por la coordinadora y la asesora pedagógica que busca prepararlos para continuar sus estudios en el nivel secundario. En este sentido, el pasaje de un nivel a otro se considera como un contenido de enseñanza en sí mismo, además de brindarles información sobre las ofertas educativas más apropiadas y fortalecerlos en competencias básicas de todo estudiante como la lectura y la escritura.

En contextos de extrema vulnerabilidad social como los que caracterizan la vida de estos jóvenes, el sostenimiento de la escolaridad secundaria implica un desafío muy grande, ya que requiere que los estudiantes asuman responsabilidades más exigentes (regularidad en la asistencia y puntualidad, preparación de trabajos, mayor dedicación al estudio, etc.). Por ello, la coordinadora expresa los límites que enfrentan para poder cumplir este objetivo:

Nosotros necesitaríamos más gente, tener un equipo acá para hacer acompañamiento, y entonces lograríamos que los pibes terminen el nivel medio. Yo les puedo asegurar que si tuviéramos más gente lo lograríamos, porque tendríamos alguien que los acompaña, que haga un recorrido por las escuelas. Por ejemplo, tenemos un profesor que estudia ciencias políticas y él les da una mano a los que están en el secundario

con historia. Necesitaríamos un profesor de matemática (...) si hubiese voluntad política de apoyar al Isauro yo estoy segura de que habría muchos más que egresan de acá que podrían terminar la escuela secundaria. (Coordinadora)

Más allá de las responsabilidades específicas de la coordinación, la gestión de la institución se realiza de manera más colectiva, ya que el diseño, desarrollo, evaluación y reorientación del proyecto es llevado a cabo por el equipo de profesionales y docentes que trabaja en el Isauro. Para ello, el centro dispone, como parte de su organización, de un espacio de trabajo todos los viernes, que coincide con el día en que los alumnos concurren a los talleres. Como ejemplo del tipo de problemáticas que se aborda en esas reuniones y del modo en que se establecen criterios comunes para resolverlas, la coordinadora menciona:

tratamos de romper con esa lógica de ranchada... En la calle, las normas son unas y en la escuela son otras (...) nosotros desde la escuela creemos que la asamblea de los viernes es fundamental para nuestro trabajo, donde podemos encontrar entre todos los maestros una mirada común frente a estos casos. Si no sería imposible seguir adelante. Primero porque nadie puede definir las cosas solo. Nosotros, por ejemplo, si los chicos se mandan una macana nunca le decimos algo en el momento. Le digo: “el viernes lo vamos a charlar con los maestros y después el lunes te vamos a decir lo que pasa”. Es colectivo, no hay una cosa personal. Nadie manda. Cada uno tiene sus prejuicios que son históricos, que tienen que ver con la formación. Acá necesitamos la mirada de todos, acá no hay personalismos. (Coordinadora)

Principales desafíos y dificultades

En cuanto a las dificultades que afronta el Isauro, la coordinadora expresa que la carga horaria de la que dispone el equipo de apoyo resulta insuficiente para desplegar sus tareas relacionadas con el acompañamiento extra-escolar de los estudiantes del centro.

A su vez, una dificultad adicional se relaciona con la desarticulación entre los distintos programas y proyectos que dependen de Educación y de Desarrollo Social y también con ciertos obstáculos que se presentan en la gestión cotidiana:

Hay mucha desarticulación. Nosotros estamos muy aislados, en ese sentido. Estamos muy solos, pero no solamente solos, además de solos estamos castigados. Todo a nosotros nos cuesta el doble. Les doy un ejemplo (...) el martes los chicos de Nivelación van al Museo del Cine. Bueno, nos recortan la salida, porque para que nuestros pibes vayan al Museo del Cine –o a cualquier lado– tienen que ir con la firma de [la

Dirección General de Estrategias para la Educabilidad], cuando por el reglamento escolar, para ninguna escuela piden eso. (...) Ahora nos vamos de viaje de fin de curso, ya tenemos la fecha, el 19. Nos vamos a Embalse. No saben todo lo que tuvimos que hacer, todas las cosas que nos pidieron. Nos piden el triple que a cualquiera. Un acta, que todos los padres firmen y digan los motivos del viaje. ¿Y a quién le piden eso? (Coordinadora)

No obstante, el Isauro cuenta con una valoración positiva desde el campo académico. La propuesta pedagógica de esta institución es valorada por diversas cátedras y universidades quienes proponen a sus alumnos conocer la experiencia, hacer el seguimiento de la misma, observar las dinámicas institucionales y llevar a cabo las prácticas necesarias para su formación de grado:

Vienen de Ciencias de la Educación. Articulamos con varias cátedras. Con Amanda Tubes, ella desde que empezó el Isauro hizo un seguimiento. De la carrera de Psicología, de la psicología institucional, de educacional, todas vienen a dar una mano. Todos vienen a hacer las pasantías, del Normal 5, del 9, del 1. Todos los profesorados vienen acá a hacer las pasantías. Después de la carrera de Pedagogía social, de la carrera de Trabajo social vienen estudiantes a observar. Por eso nos sentimos acolchonados... Pero de quienes deberíamos sentirnos protegidos, ¡nada! (Coordinadora)

También resulta relevante la valoración de sus alumnos, que se manifiesta tanto en el aumento sostenido de la matrícula como en las ideas que expresan en la revista “Realidad sin chamuyo”, publicación que se edita hace siete años con el propósito de hacer conocer la perspectiva de los jóvenes del Isauro. A modo de ejemplo, el epígrafe de una foto del viaje de egresados publicada en el blog del centro es elocuente en mostrar el lugar que ocupa la institución en la vida de estos jóvenes:

El Isauro vive en los gestos de amor que todos los días vivimos en la escuela, en las manos de Carmen y Margarita cuando sirven la comida, en la mano de Ramón que toma la manita de Marisol para llevarla a su casa, manos de maestros temprano....los mates antes de entrar al aula, el abrazo al que llega, la palmada al que flaquea, manos de maestros que acarician, manos que acompañan, manos que se posan y calman.

Puentes Escolares para chicos, chicas y jóvenes en situación de calle

Este programa, conocido como “Puentes Escolares”, depende de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, específicamente

de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación del GCBA.

En cuanto al contexto social en el que tuvo origen el proyecto, se destacan las consecuencias sociales y económicas de la implementación de políticas neoliberales profundizadas durante los años noventa (aumento de las desigualdades sociales, empobrecimiento y aumento de la vulnerabilidad social), que hicieron eclosión en la crisis social y política de fines de 2001 (Pagano y Montesinos, 2010). Según el coordinador del programa, en ese momento comienza a advertirse un crecimiento importante de población en situación de calle y de chicos no escolarizados que configura la problemática específica que da lugar a la creación de Puentes Escolares.

Justamente en ese año, desde la Secretaría de Educación³² (actualmente Ministerio) se decide diseñar un dispositivo que permita dar respuesta a la desigualdad educativa y que posibilite, asimismo, *‘hacer cumplir el derecho inalienable a la educación que una parte de la población tenía vulnerado, generando experiencias multidisciplinares y procesos socioeducativos integrales que convoquen al deseo y a la voluntad de los participantes’* (Alí, 2011: 10).

En el sitio web del programa se afirma que Puentes Escolares busca *“integrar a los chicos/as en situación de calle a espacios educativos adecuados a sus necesidades. Se trata de una propuesta educativa/escolar que promueve la apropiación y recreación de los conocimientos educativos y culturales y posibilita ámbitos de integración social”*. Asimismo, se mencionan los siguientes objetivos generales:

- *Promover el acceso y sostenimiento de los procesos de escolarización para los/as chicos/as, adolescentes y jóvenes en situación de calle.*
- *Impulsar debates sobre la problemática niñez/pobreza/escuela que incidan en la formulación de políticas públicas y en la práctica concreta de los actores en juego.*
- *Sistematizar y evaluar los procesos educativos desarrollados en los talleres escolares para profundizar la propuesta pedagógica de estos ámbitos pertenecientes al Programa.*
- *Incentivar la articulación de Puentes Escolares con diferentes dependencias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y con organizaciones de la sociedad civil para intercambiar propuestas, acciones y puntos de vista compartiendo los recursos y las visiones en pos de mejorar la problemática específica.*

³² En sus orígenes el Programa Puentes Escolares dependía de la Dirección General de Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En función de estos propósitos, el programa Puentes Escolares se ideó, justamente como su denominación lo sugiere, como una experiencia educativa capaz de *“tender puentes a la escolarización”*, a través de dos líneas de acción: la revinculación educativa y la reinserción escolar.

Según consta en el sitio web del programa, la revinculación educativa se lleva a cabo a través de la implementación de *“talleres en centros de día y en otras instituciones sociales con la finalidad de acercar a los chicos/as a espacios educativos institucionalizados para la apropiación de contenidos escolares, culturales y sociales”*. Su funcionamiento está a cargo de un equipo interdisciplinario compuesto por un coordinador, una pareja pedagógica de docentes, un trabajador social y una psicóloga. Estos talleres escolares, artísticos, de educación física y de recreación se llevan a cabo en cuatro sedes³³:

- Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia (CAINA) del Ministerio de Derechos Humanos y Sociales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Barrios San Telmo y La Boca),
- Taller Educativo San Cristóbal, articula con la multisectorial de vecinos de San Cristóbal,
- Taller Educativo Chacarita, articula con la Asociación Civil Mutual Sentimiento,
- Taller Educativo la Boca.

En cuanto a la reinserción escolar, el programa se propone acompañar en la organización y puesta en marcha de propuestas específicas de apoyo y seguimiento de los procesos de escolarización de los chicos en situación de calle. Estas acciones se llevan a cabo en articulación con instituciones educativas de nivel inicial, primario y medio (común y de adultos), así como también con otras ofertas del sistema, tales como cursos de formación laboral y profesional brindados por gremios y Centros de Formación Profesional (CFP). Para ello, el programa cuenta con equipos que trabajan en el acompañamiento de chicos que inician su reinserción escolar.

En la práctica, los procesos de reinserción escolar se dan más frecuentemente en los CFP, en Escuelas de Reingreso, en Bachilleratos Populares, en el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) y en Grados de Nivelación. La integración en las escuelas primarias comunes suele ser más dificultosa, debido a la distancia que existe entre las características de esta oferta y las necesidades de este tipo de población, que requiere de un trabajo personalizado.

³³ En octubre de 2013 el Centro de día de “Santa Catalina” dependiente de la Congregación Salesiana del Barrio de Constitución fue cerrado. En este momento el Programa se aboca a la búsqueda de una nueva sede para el desarrollo de las actividades.

Respecto de esta línea de trabajo, desde Puentes Escolares se considera la escolarización como un proceso, en oposición a la noción de “escolaridad” como un resultado al que se arriba de modo unívoco. La idea de procesos de escolarización resulta más apropiada para el programa, ya que habilita la posibilidad de pensar propuestas diversas, ajustadas a las experiencias específicas de los destinatarios y a las particularidades de la infancia y adolescencia en situación de calle (Pagano y Montesinos, 2010).

En este marco, el programa apunta a lograr progresivamente mayores niveles de cercanía con la propuesta educativa del sistema formal, tomando como objetivo de máxima la reinserción escolar plena de los chicos como estudiantes, pero sin desconocer que existen otros recorridos educativos posibles. En palabras del coordinador del programa, se trata de:

poder acompañar los procesos de cada uno de los chicos generando cada vez mayores niveles de formalización de lo educativo. O sea por ahí en alguno de ellos será volver a la escuela y terminarla en tiempo y forma. En otros será dos años va a la escuela dos años no, un año sí. En otros será no entrar a la escuela pero por lo menos participar del espacio del taller educativo que damos nosotros, por lo menos ya hay un espacio. Por eso hablamos de grados de formalización de lo educativo.

Tal como se explicita en las Bases del Programa, el proceso de reinserción escolar requiere que el sistema educativo construya nuevas alianzas con organizaciones civiles y gubernamentales que:

amplíen la tradicional relación familia – estado – escuela a partir de la legitimación de estos nuevos intercambios que ya existen de hecho. Así, el Estado puede tejer relaciones con aquellos espacios sociales y educativos (comedores, hogares, centros de día, iglesias y otros) que desarrollan nuevas formas de sostén, crianza y socialización y alientan la integración de chicos y chicas en situación de calle en la dinámica escolar.³⁴

De esta manera, el Programa propicia un trabajo en red con instituciones destinadas a la niñez del GCBA (Centros de Gestión y Participación, Defensorías Zonales, dependientes del Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes, escuelas y hospitales) y también organizaciones de la sociedad civil (hogares, centros de día, comedores, organizaciones de la sociedad civil, Fundaciones y Asociaciones). En otros términos, el trabajo en red es una de las condiciones que hacen posible el

³⁴ Extraído del sitio web del programa:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/puentes/bases.php?menu_id=21947

Consultado en diciembre de 2013.

cumplimiento de los propósitos de revinculación educativa y reinserción escolar de Puentes Escolares.

Destinatarios

Los destinatarios de este programa son chicos, chicas y jóvenes que no asisten a la escuela, o sostienen una escolaridad intermitente, y que se encuentran en situación de calle. Si bien existen diversas formas de nombrar a estos sujetos—*“chicos de la calle”, “en la calle”, “niños y niñas que trabajan”, “en riesgo”*— la categoría utilizada por el programa es la de chicos en situación de calle, dado que se considera que la misma no es un rasgo inherente a ellos sino una condición que puede revertirse.

Los chicos que concurren a los espacios de Puentes Escolares suelen tener vínculos fragmentados con sus familias y, por sus condiciones de vida, quedan al margen de muchas de las políticas de protección de derechos promovidas desde el Estado. Llegan al Programa por distintas vías de acceso, si bien la más frecuente esa través del “boca en boca”, o por derivaciones de otras instituciones dependientes del Ministerio de Desarrollo Social (como los paradores y centros de día). También pueden acercarse gracias al contacto con organizaciones de la sociedad civil que trabajan con esta población y, en menor medida, por el trabajo del Equipo Móvil. Según la información aportada por el coordinador del programa, en cuanto a las edades de quienes participan efectivamente de Puentes Escolares se encuentran en su mayoría entre los 14 y 17 años, aunque también se trabaja con chicos más pequeños y jóvenes mayores de 20 años. En cuanto al sexo, en general predominan los varones.

Si bien muchos de los destinatarios de Puentes Escolares han tenido algún tipo de experiencia educativa, sus condiciones de fuerte vulnerabilidad (ausencia de núcleos familiares que ayuden a sostener la escolaridad, búsqueda de estrategias de sobrevivencia, problemas de salud, consumo de sustancias, etc.) derivaron en la interrupción de la escolaridad. No obstante, según destaca el referente consultado, las propias condiciones de vida de estos chicos y la circulación permanente de muchos de ellos dificultan la posibilidad de reconstruir sus trayectorias educativas previas, de modo tal que resulta complejo determinar con precisión cuántos de ellos nunca asistieron a la escuela y cuántos presentan una escolaridad interrumpida. Incluso, dentro de este último grupo, no siempre es posible establecer hasta qué grado de la escolaridad obligatoria cursaron o aprobaron.

En relación con el alcance de las acciones del programa, el coordinador considera que circulan por Puentes Escolares alrededor de 400 niños y adolescentes por mes, considerando las distintas formas de participación que, como se mencionó anteriormente, son diversas en

función de las posibilidades de sostenimiento y del interés de los destinatarios en la propuesta. Como destaca el coordinador del programa, cierto umbral de presencia de los destinatarios es condición necesaria para poder sostener procesos de revinculación educativa:

es complejo decir cuántos vienen todos los días (...) es difícil porque una de las características centrales de nuestro trabajo es la circulación permanente de población. Nosotros pensamos que si bien podemos hablar de que hay 400 chicos que pasan en el mes hay un número menor, que ronda casi el 40% de Estos, que vienen más de tres veces por mes al espacio, [incluso] puede ser que vengan todos los días. Esta es la población con la cual nosotros podemos pensar en procesos.

Características de la propuesta

Puentes Escolares ofrece espacios institucionales diferentes al modelo tradicional de escuela primaria, con encuadres normativos flexibles, vínculos pedagógicos que contemplen las particularidades y necesidades de los chicos, y contenidos curriculares que atiendan a las especificidades educativas de los destinatarios. Se busca, como señala las bases del programa, “*recrear la escuela, ampliarla como espacio clave para la integración de las infancias*”.

Desde los orígenes de Puentes Escolares, el acompañamiento en el proceso educativo de cada uno de los chicos se realiza con una mirada integral a través de la conformación de equipos interdisciplinarios compuestos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y docentes.

Este abordaje integral se va construyendo de manera conjunta en el trabajo cotidiano, a través de los distintos proyectos y talleres, y gracias a la reflexión constante que permite enriquecer las propuestas pedagógicas. De esta manera cada uno de los equipos trabaja sobre diferentes proyectos, en función de las necesidades y demandas de los chicos que concurren a cada sede.

En el sitio web del programa se destacan las finalidades de los talleres de revinculación educativa:

- *Enseñar contenidos educativos y culturales a los chicos y las chicas en situación de calle a partir de estrategias didácticas acordes a las necesidades y posibilidades de esta población.*
- *Impulsar formas de interacción social, orientadas a promover la participación de los chicos y las chicas en proyectos educativos y culturales que faciliten su integración social.*
- *Promover la inclusión de los/as chicos/as en encuadres institucionales regidos por patrones de convivencia y normas de*

integración social que regulen la participación en una tarea pedagógica.

- *Impulsar formas de trabajo colectivo, modos de convivencia que promuevan el trabajo grupal en la tarea de enseñanza y aprendizaje.*

En esta tarea, al docente le corresponde ‘*evaluar las capacidades reales y detectar las potencialidades de los alumnos*’ para iniciar a los niños en el proceso alfabetización y de reinserción escolar.

Una de las características de los espacios donde funcionan los talleres es que se sitúan en lugares diferentes a las aulas tradicionales de las escuelas primarias, según lo relatan profesionales que se desempeñan en el Programa:

Las aulas se alzan en el interior de un Centro de Día en el barrio de Constitución, en la multisectorial de los vecinos de San Cristóbal, en una mutual en el barrio de Chacarita, dentro de un estadio de fútbol en La Boca, dentro del CAINA y en las instalaciones de un sindicato de maestros que brinda su espacio para que lo educativo tenga lugar (Kaplan y Pérez, 2011: 86).

La distancia entre el universo simbólico de la escuela y el de los chicos que se encuentran en situación de calle, además de las dificultades materiales que se derivan de sus difíciles condiciones de vida, hace que muchos de ellos no puedan sostener la presencia y las rutinas que exigen las instituciones educativas formales. En este sentido, los talleres que ofrece el programa permiten acercar lo educativo a la realidad de estos chicos sin los parámetros de “normalidad” (en términos de comportamientos esperables) propios de las escuelas comunes. Las autoras citadas consideran que “*el taller escolar aparece en los chicos como un espacio que viene a subsanar algo del orden de lo pendiente*”, en alusión al alejamiento de los destinatarios de la escolaridad formal, ya sea por interrupción o por no haber accedido nunca a las mismas.

Las propuestas de trabajo que se generan en estos espacios tienen como objetivo en común que los chicos recuperen el deseo de aprender:

Intentamos que cada uno de nuestros destinatarios se reconozca por sus potencialidades y por todo lo que sí sabe, tensionamos a que se reconozcan sujetos de derecho. En cada uno de los encuentros en el taller lo escolar los convoca. Allí tienen lugar la lectura, la escritura, las ciencias, el cine, los experimentos, la huerta y algunas otras cosas (op. cit.: 87).

Los grupos que asisten a los talleres pueden ser sumamente heterogéneos, dadas las diversas situaciones de partida en relación con los saberes adquiridos, las diferencias de edad y el hecho de que no asisten siempre los mismos chicos (producto del flujo constante que se

produce entre la entrada y salida de los mismos). Esto representa un desafío particular para los docentes, quienes deben planificar proyectos y actividades que puedan convocar a todos los chicos, trabajando en pequeños subgrupos organizados por niveles:

la circulación constante nos plantea el desafío de pensar una propuesta que incluya a todos/as: a los/as que vuelven, a los/as que llegan ese día por primera vez y a los/as que vendrán. El desafío es cómo tensar a la continuidad, cómo generar procesos de aprendizaje, al tiempo que se sostiene un encuadre grupal, con un grupo que nunca es el mismo, es uno de los desafíos que enfrentamos en nuestras aulas (op. cit.: 88).

Bajo estas condiciones, el uso del cuaderno adquiere una relevancia particular, dado que es el soporte material que permite dar cierta continuidad al trabajo realizado. Según lo expresan las autoras:

Cada niño y cada niña tienen un cuaderno para trabajar en el taller (...) en el que (...) se escribe la fecha y queda el registro de la tarea, a veces con una producción extensa y otras veces con sólo el enunciado de lo que se realizó. Pero en todos los casos con la marca de su presencia. Una vez que la jornada termina, los cuadernos vuelven al armario, quedan guardados para que cada uno pueda encontrarlo a la vez siguiente –vez siguiente que puede ubicarse unos días después, unos meses, quizás más de un año– (op. cit.: 88).

Además del valor pedagógico para los docentes a cargo de los talleres, la posibilidad de los chicos de encontrarse con su cuaderno tiene un valor adicional para ellos ya que apunta a una mayor formalización del proceso educativo.

La tarea para lograr el propósito de reinserción escolar es compleja pues la misma no se limita a que los chicos ingresen a la escuela sino que comprende la creación de estrategias de democratización educativa frente a la desigualdad económica y cultural. Se espera que los chicos comprendan que no se trata de un problema individual descontextualizado de las condiciones estructurales que lo producen sino que *“politicen el problema, promoviendo una actitud activa y crítica por parte de los chicos y chicas y que favorezcan, además, algún tipo de disputa por otra distribución de los bienes culturales”*.

En esta etapa desde el Programa se establece un contacto permanente con las instituciones que realizan los trabajos de integración para compartir las miradas sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, colaborar en los procesos de sostén de la escolaridad y resolver los aspectos formales que implica el proceso de integración.

En relación con la visión que los destinatarios del programa tienen sobre la escuela, coexisten dos perspectivas. Por un lado, una mirada “romantizada”, asociada con ciertas huellas propias de la escolaridad (como por ejemplo, conocer y valorar las rutinas) a pesar de que su paso por la institución haya estado signado por interrupciones y desencuentros. Por otro lado, la sensación de que la escuela “no es un lugar para ellos”, producto de la desvalorización y de la falta de confianza en sí mismos. Esto último adquiere particular importancia, dado que tiende a colocar el fracaso escolar en un registro puramente individual que los responsabiliza de su situación, interiorizando así procesos de estigmatización y discriminación que se construyen socialmente y que afectan en particular a los sectores más vulnerables.

Sí, de eso hay mucho porque ahí está la mirada del otro y la mirada que uno tiene de la mirada del otro. Nosotros vamos a hacer una excusión o a hacer un recorrido territorial, vamos al Museo de Bellas Artes, y a los cinco minutos tenemos seis guardias de seguridad siguiéndonos. Llevamos seis chicos y tenemos seis guardias. Esta mirada del otro es muy fuerte, también hace a la mirada de uno. (Coordinador del programa)

Principales dificultades

Una de las principales dificultades que encuentran los profesionales que trabajan en Puentes Escolares es la desarticulación que existe entre las distintas intervenciones estatales que se abocan a la problemática de los chicos en situación de calle. La falta de un abordaje integral sobre la problemática que atraviesan estos niños y jóvenes es uno de los obstáculos con los que se enfrentan habitualmente. Así lo refleja el responsable del programa:

No existe en la CABA un dispositivo dual, por ejemplo para población en calle y adicta, o con problema mental y déficit habitacional: es una cosa o la otra. Elegís qué problema atacar; el otro te queda afuera. Cuando el otro te queda afuera, ese dispositivo “se quema” en muy poco tiempo y eso es lo que nosotros estamos viendo en el programa, porque nuestro dispositivo no es de desarrollo social, sino que es un dispositivo educativo que apunta al acompañamiento educativo.

Asimismo, más allá de la falta de integralidad en el abordaje, las lógicas de intervención entre las diferentes áreas del Estado que trabajan con esta población pueden atentar contra la continuidad del trabajo que Puentes Escolares desarrolla con los chicos.

Si yo estoy intentando hacer algo desde lo educativo con un pibe que está en calle, desde un dispositivo, un parador, y a los 4 días lo mandan a un hogar, en San Martín... y lo mandan sin un laburo serio, previo, este chico sale del hogar, se escapa a la

otra semana, y se va a otro territorio distinto, no va a volver al mismo territorio del que salió. El pibe aparece (para el programa) dos años después en la misma situación en la que estaba o peor. (Coordinador del programa)

Por último, una dificultad que también enfrenta el programa se vincula con la imposibilidad de acceder a un núcleo de chicos que, por su situación, deberían ser destinatarios de Puentes Escolares. Cabe mencionar, en este sentido, dos casos paradigmáticos que fueron referidos por el coordinador del programa. Por un lado, los chicos que transitan durante el día en los pasillos de las villas de la Ciudad:

una categorización que se está trabajando es la situación de pasillo, que es un recrudescimiento de la situación en calle, porque es la situación de calle pero en los pasillos de la villa. Entonces es un nivel de invisibilidad de la problemática muy grande, con un nivel de consumo de paco, que ya sabemos que es una sustancia que produce un deterioro terrible, muy rápido, en una población con la cual es muy difícil trabajar. (Coordinador del programa)

Por otro lado, existe una población en situación de calle caracterizada por cierto “nomadismo” (profundizado por los desalojos y el enrejado de las plazas y espacios públicos donde antes permanecían), que se encuentra en tránsito permanente por la ciudad y dificultan su aprehensión por parte del programa.

Promotores de Educación

El Programa Promotores de Educación dependiente de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa –Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, Ministerio de Educación del GCBA– surgió en 2002 por una iniciativa de la Red Barrial de Retiro, un espacio intersectorial en el cual participaban diferentes actores locales: vecinos, delegados de manzana, parroquias, directivos de escuelas, directores de los Centros de Salud, agentes de Desarrollo Social, miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE).

La problemática que dio origen al programa era la pérdida de matrícula durante el ciclo lectivo en las escuelas primarias que atendían a los niños de la Villa 31, un problema que se agravaba por la falta de contacto entre las familias y las instituciones. Frente a estas situaciones de ausentismo frecuente y deserción, el programa comenzó a actuar como nexo entre las familias y las escuelas, utilizando para ello la figura del promotor. Una de las características principales de esta iniciativa fue la decisión de que los promotores no fueran agentes de educación ni trabajadores sociales, sino que los propios vecinos se constituyeran como mediadores entre ambos espacios. Luego de un

período de capacitación de un año y articulando con el Plan Jefes y Jefas de Hogar, se conformó el primer equipo de Promotores para trabajar en la zona de Retiro.

Este rasgo de la propuesta (la decisión de operar a través de referentes barriales) es un elemento de continuidad que se mantiene hasta el presente. La primera experiencia realizada en 2002 en el Distrito Escolar (DE) 1° luego se replicó en 2004 en los DE 5° y 19°, por iniciativa de la entonces Secretaría de Educación. Además de los tres distritos ya mencionados, el programa opera actualmente en los DE 4°, 8°, 13°, 14° 20° y 21° abarcando así todo el cordón sur (La Boca, San Telmo, Barracas, Pompeya, Parque Patricios, Soldati, Bajo Flores, Lugano, Mataderos, Parque Avellaneda), la zona fundacional de Retiro y la zona cercana al nuevo asentamiento del Playón de Chacarita. En términos de la división territorial y administrativa de la ciudad, la presencia de Promotores de Educación abarca parte de las Comunas 1, 2, 4, 7, 8, 9 y 15.

Según la página web oficial, los objetivos principales de Promotores de Educación son:

- *El trabajo sistemático con las instituciones educativas de nivel inicial, primario y medio en los casos de alumnos con ausentismo reiterado, prolongado y/o deserción y en la vinculación con los grupos familiares.*
- *La difusión y orientación a la comunidad sobre la oferta educativa estatal de la CABA que facilite el acceso a los servicios educativos públicos, fundamentalmente ante situaciones de desescolarización.*

En este sentido, los objetivos del programa muestran la continuidad con las preocupaciones que dieron origen a esta iniciativa (que los niños que interrumpían su escolaridad vuelvan a la escuela) y también la necesidad de acercar la oferta educativa a las familias a través de la difusión y orientación sobre los procesos propios del sistema, que constituye en sí misma otra forma de vincular lo educativo y lo comunitario.

Destinatarios

Promotores trabaja con niños, niñas y jóvenes pertenecientes a “sectores con población en situación de vulnerabilidad social” cuyas trayectorias educativas pueden encontrarse en riesgo debido a situaciones de ausentismo reiterado o prolongado, deserción y desescolarización.

En relación con la edad de los destinatarios, la franja etaria es amplia ya que se busca favorecer la inclusión educativa en toda la escolaridad obligatoria. Si bien el fuerte del programa ha sido y sigue siendo el nivel primario –donde comenzaron sus intervenciones– se ha extendido a la sala

de 5 años del nivel inicial, y desde hace tres años también al nivel medio, con lo cual en principio abarca a todos los niños entre 5 y 17 años.

La interpretación que efectúan los referentes entrevistados acerca de los problemas asociados con la desescolarización en el nivel primario se orienta principalmente hacia tres factores:

- Situaciones de **alta complejidad familiar y fuerte vulnerabilidad de los adultos responsables** que derivan en una desatención de la escolaridad de los niños. La percepción es que se trata de casos en los cuales los adultos no pueden sostenerse a sí mismos (mencionan como caso extremo las situaciones de adicción) y por ese motivo tampoco pueden garantizar la presencia de los chicos en la escuela. En algunos casos, estas situaciones derivan en que los niños deben hacerse cargo del cuidado de sus hermanos menores lo cual implica un obstáculo extra para sostener la escolaridad.
- Familias **migrantes** (del exterior y el interior del país) que cuando llegan a la CABA demoran un tiempo en organizarse y resolver cuestiones primordiales vinculadas a lo laboral, a la vivienda y durante ese período algunos niños quedan sin escolaridad o mantienen una escolaridad muy intermitente que deriva en abandono.
- **Escuelas expulsivas y falta de vacantes.** En palabras de los referentes, la combinación de estos factores con los mencionados anteriormente “*es fatal*”, dado que a la precaria situación de los niños y sus familias se suman obstáculos generados por el propio sistema educativo.

Es importante ampliar este último aspecto, ya que es un factor sobre el cual la política educativa (y específicamente los programas) pueden incidir.

Los referentes señalan que algunas escuelas resultan expulsivas para los niños en situación de vulnerabilidad social cuya escolaridad está en riesgo, ya sea por la negativa a flexibilizar ciertas rigideces del formato escolar, o bien porque directivos y docentes no logran transformar sus representaciones y prácticas en un sentido realmente inclusivo. En este sentido, persiste la culpabilización de las familias o la estigmatización hacia los estudiantes que poco contribuye a alojar a los niños en la institución. Como contraejemplo, los referentes consultados ofrecen el caso del programa Nivelación, que en muchos casos logra que estos mismos chicos que fueron “expulsados” por la escuela común permanezcan y completen la escolaridad primaria.

Otro tema es la falta de vacantes. Dado que se trata de zonas de la ciudad con fuerte demanda educativa (por el perfil sociodemográfico de su población), la falta de escuelas y de vacantes se constituye como un problema general, aunque afecta particularmente a las familias que migran hacia la jurisdicción:

Ponele un pibe que llega a mitad de año. En muchos casos –no quiero decir la mayoría, pero en muchos casos– cuando va una mamá que llega del norte argentino, y ni hablemos de países limítrofes, va a una escuela y la auxiliar le va a cerrar la puerta en la cara (...) Tengo algunas imágenes que me vienen a la cabeza: las familias –por lo menos de las que nosotros tenemos contacto– van a la escuela más cercana y si ahí no tienen vacante se paralizan (...) el primer encontronazo para estas familias es “no hay vacantes”. (Coordinadora del programa)

Las entrevistadas destacan que ante estas situaciones no necesariamente hay que cargar las tintas sobre los directivos de las escuelas, ya que reconocen que en muchos casos estas instituciones están desbordadas y que el problema es más estructural:

La verdad es que la pobre directora tampoco es la causa del problema... tiene 32 pibes en primer grado, no tiene garantizado que todos los pibes tengan la misma trayectoria escolar, que todos tengan el jardín realizado y la verdad es que no se trata de una silla más o menos. No se reduce a eso el problema. Bueno, me parece que el problema es más... más complejo. (Coordinadora del programa)

Formas de abordaje

El programa opera en 74 escuelas primarias de la ciudad, con una fuerte presencia en los distritos 1º, 19º, 20º y 21º (dos tercios del total de instituciones pertenecen a esos territorios). Las escuelas que están bajo la órbita de Promotores Escolares son definidas por las supervisiones de nivel primario, a partir de un doble criterio: que sean instituciones en las que se presentan situaciones de ausentismo reiterado o abandono de los niños y que los alumnos que están atravesando estas problemáticas residan en barrios o zonas en las que el programa tiene presencia territorial.

En función de los objetivos antes mencionados, el tipo de intervenciones que despliegan se orientan en dos sentidos.

- Interlocución entre el sistema educativo y las familia: según la letra del programa los promotores son “*mediadores entre dos escenarios: el escolar y el comunitario*”.

Estos agentes se enfocan fuertemente en el sostenimiento de los chicos en las escuelas, actuando preventivamente ante las situaciones de riesgo de abandono. Para ello, los promotores concurren semanalmente a las instituciones educativas, acordando con las autoridades escolares las visitas a las familias de aquellos alumnos con ausentismo reiterado y/o prolongado. También, actúan como mediadores en situaciones donde la escuela requiere que la familia se acerque a la institución y ha agotado ya las instancias formales y habituales de comunicación.

- Difusión de la oferta educativa: los promotores entran en contacto con las familias y las orientan respecto de la oferta institucional a través de las mesas de difusión, presentes en 10 Centros de Salud y en los Centros Educativos Ramón Carrillo y Retiro.

Ésta es la principal vía por la cual los promotores pueden contactarse con niños y adolescentes no escolarizados. Además, la presencia territorial de los promotores les permite conocer la situación escolar de los niños en los barrios y en las villas, pudiendo también de ese modo advertir casos de desescolarización. Ante estas situaciones, los agentes orientan e informan a los grupos familiares sobre la oferta educativa estatal: cuáles son los establecimientos, las fechas de inscripción a los distintos niveles, los contactan con programas socioeducativos que pueden ayudarlos (Becas, Club de Jóvenes, etc.) y también los acompañan a las sedes de supervisión para gestionar vacantes.

El sostenimiento de los niños en la escuela se propicia a partir del acercamiento entre familia y escuela, buscando que se modifiquen las representaciones que ambos tienen: la mirada de la escuela sobre estos niños y sus padres, y la perspectiva de las familias sobre las instituciones educativas.

La dinámica escolar a veces está muy lejos de la representación de las familias (...) la cuestión educativa en general en algunas está instalada y en otras, por la complejidad de su historia, no está instalado lo educativo como algo en lo cotidiano. No para todos lo educativo está en un lugar importante. (...) Y a veces la representación que tienen los actores institucionales dista bastante de lo que efectivamente son los sujetos, son las familias, lo comunitario. Entonces ahí está la intervención de un actor comunitario que interpela esta representación, ahí es donde permite que la escuela pueda pensarse de otra manera en su relación con la comunidad. (...)

Una de las cosas que más recuperan las directoras y los directores respecto de la figura de las promotoras, es que les pueden traducir cómo es la dinámica comunitaria. A ellos les permite entender qué es lo que les pasa a las familias (...)

porque hay una cuestión de culpabilización sobre las familias terrible, histórica, y más si venimos de sectores populares y si somos extranjeros. (Coordinadora del programa)

De esta forma, en su rol de mediadores y “traductores”, los promotores logran comunicar al interior de las escuelas cuáles son las dificultades que enfrentan las familias, cuáles son sus características culturales, su historia, etc. Esta mediación puede operar positivamente para generar mejores condiciones de “alojamiento” de estos chicos en las instituciones educativas y así evitar que interrumpan su escolaridad.

Según la información aportada por los referentes consultados, el equipo que sostiene las acciones del programa está conformado por un total de 33 integrantes, lo que incluye: una coordinación general; dos coordinadoras; siete asistentes técnico-pedagógicos y 23 asistentes socioeducativos (los llamados promotores) abocados al trabajo el nivel primario.

Principales dificultades

En estrecha relación con los factores asociados a la no escolarización de los chicos, las dificultades que enfrenta el programa provienen tanto de las condiciones de vida de las familias como también de las rigideces y dinámicas propias del sistema educativo.

Respecto de las primeras, las referentes reconocen que el dispositivo de Promotores debería ser complementado por acciones provenientes de otras áreas del Estado orientadas a sostener a las familias. En este sentido, destacan las limitaciones propias de una intervención que proviene solamente del ámbito educativo:

Se nos genera una gran frustración como programa en términos de que vamos una, dos, tres veces [a la casa] y ¿qué hacemos, qué hacemos? no podemos intervenir. Pero tampoco tenemos muchos lugares para recurrir (...) Si hubiera una política articulada entre Salud y Desarrollo Social... Salud, a pesar de su dureza, tiene presencia territorial, por lo menos en los lugares donde estamos nosotros. Pero si vos dijeras, “bueno a ver, nosotros desde Educación tratamos de que el chiquito vuelva...” y que alguien sostenga al adulto, (...) ahí sí habría como una sinergia en la cual el que más va a ganar es el pibe, pero si solamente es Educación que intenta que el pibe vaya a la escuela... pero la verdad es que si la mamá no puede más con su adicción, hay una pata que nos falta. (Coordinadora del programa)

En cuanto a los obstáculos propios del sistema educativo, vuelven a aparecer las escuelas poco flexibles, la falta de condiciones institucionales para alojar a ciertos chicos, lo que incluye directivos y docentes poco comprometidos con un enfoque inclusivo. También se menciona el caso de directivos que acuerdan con el discurso de la

inclusión educativa pero no siempre tienen las herramientas necesarias para traducir ese enfoque en acciones concretas.

Por ahí las representaciones son absolutamente democráticas, inclusivas... por ahí una directora te dice “Sí, la educación es un derecho social” y después no puede o no sabe poner en acto o enfrentarse con los desafíos que implica incluir a un pibe que por ahí no tiene todas las condiciones. (Coordinadora del programa)

Grados de Nivelación

El Proyecto Grados de Nivelación fue creado en 2003 con la finalidad de brindar a los niños que se encuentran por fuera de la escuela primaria una alternativa de incorporación efectiva a la escolarización común. Actualmente, esta propuesta pedagógica se encuentra bajo la órbita de la Coordinación de Inclusión Educativa en Zonas de Acción Prioritarias (ZAP) –dependiente de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, Dirección General de Estrategias para la Educabilidad– junto con otras iniciativas que intervienen en el nivel primario y que se orientan a *‘hacer posible la equidad en el acceso, la permanencia y el sostenimiento de los niños/as y jóvenes en las diferentes instancias del sistema educativo, a lo largo de su trayectoria escolar’*³⁵.

Según se destaca en la página web del proyecto y de la mencionada Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, los grados de Nivelación son una estrategia educativa no graduada en la cual se implementa un programa de enseñanza cuya finalidad principal consiste en *‘crear las condiciones necesarias para ‘nivelar’ a cada estudiante en el menor tiempo posible y así integrarlo al grado de la escuela común más próximo a su edad, garantizando los aprendizajes básicos’* establecidos para ingresar al mismo. En este sentido, puede decirse que el proyecto opera como un puente de acceso a la escuela primaria, tanto para quienes nunca estuvieron en ella como también para quienes han tenido una experiencia escolar fragmentaria o interrumpida.

Además de las propuestas de enseñanza desarrolladas para el cumplimiento de este objetivo, el proyecto contempla formas de evaluación y seguimiento –tanto de los niños matriculados en los Grados de Nivelación como también de los que ya se han integrado en grados comunes– acciones de integración institucional y de trabajo con las familias.

Al momento de su creación, los primeros Grados de Nivelación se organizaron mayormente fuera de los establecimientos escolares, con el fin de *“aproximar la escuela a aquellos lugares no convencionales para el*

³⁵ Se trata de los programas Maestro + Maestro, Grados de Aceleración y Puentes Escolares.

sistema educativo pero que constituían lugares de referencia donde estos niños y niñas permanecían y transitaban habitualmente” (Res. 2429/03). Si bien esta búsqueda de acercar la escuela a la comunidad quedó plasmada en la normativa de referencia –que estipula que los grados pueden funcionar tanto en establecimientos educativos primarios como en otros edificios que reúnan las condiciones edilicias adecuadas³⁶, tales como Centros de Gestión y Participación, Hospitales y Centros de Salud, Iglesias y Templos, Comedores Comunitarios, Asociaciones Vecinales y de Fomento–, en los hechos la mayoría de los Grados de Nivelación se encuentran dentro de escuelas primarias. Cabe señalar que aun cuando los grados funcionan en otros establecimientos, éstos siempre dependen de una institución escolar, la cual acredita los contenidos y saberes aprendidos por los estudiantes.

Para ilustrar el alcance y la extensión del proyecto, cabe señalar que luego de diez años de funcionamiento operaban en el territorio de la ciudad un total de 35 grados, emplazados en 21 establecimientos escolares, con una matrícula de 430 estudiantes.

Destinatarios y formas de abordaje

Según la normativa del proyecto, los destinatarios de Nivelación son niños y niñas entre 8 y 14 años que se encuentran excluidos de la escolaridad primaria. Dentro de este grupo pueden distinguirse entre:

- quienes nunca asistieron a la escuela,
- quienes interrumpieron su escolaridad por un período mínimo de dos años,
- quienes interrumpieron su escolaridad por un período menor a dos años, pero se encuentran en situación de sobreedad avanzada, esto es, tienen dos o más años que la edad teórica esperada para el grado que le correspondería asistir por su edad.

Asimismo, el texto de la citada norma enfatiza que los Grados de Nivelación no pueden ser el destino de ningún estudiante que esté transitando su escolaridad en un establecimiento de nivel primario común.

Más allá de estas definiciones formales sobre la población destinataria, la información aportada por la coordinación del proyecto permite precisar que la mayoría de los estudiantes que concurren a los Grados de Nivelación se ubica entre los 11 y los 13 años de edad. En términos de trayectorias educativas, suelen tener alguna experiencia previa de

³⁶ Deben contar con un espacio cerrado, iluminado y ventilado, con luz, calefacción y con suficiente espacio para contener a los niños que concurren. También se requiere de un espacio abierto destinado para los momentos de recreación, sanitarios equipados y con seguridad suficiente para preservar la integridad física de los niños y docentes y resguardar los materiales educativos.

escolarización y son pocos o excepcionales aquellos que no han tenido ningún contacto con la institución escolar. Este tipo de casos se sitúan, en general, en una porción de niños inmigrantes (aproximadamente 30%) que llegan a la Argentina luego de que sus padres se instalan en la ciudad, sin haber pasado por el sistema educativo en su país de origen:

Yo te voy a dar un ejemplo: chicos que [tienen] la madre o el padre que vino a trabajar desde Paraguay, y después los traen a los chicos. Nunca fueron a la escuela. Los dejaron con la abuela y nunca los mandaron a la escuela. (Coordinadora del proyecto)

Sobre la situación de los niños que están por fuera de la escuela y que, por su edad deberían concurrir al nivel primario, la coordinadora de Grados de Nivelación señala que existe una multiplicidad de causas de origen social que puede incidir en su condición de desescolarización y que, en rigor, ninguna de ellas explicaría por sí sola la exclusión educativa. No obstante, se perfilan dos situaciones que suelen estar presentes en la mayoría de las biografías de los chicos que participan de esta propuesta pedagógica: la situación “de tránsito” de los grupos familiares y la presencia de adultos muy vulnerados en sus condiciones de vida que no pueden constituirse como sostén de la escolaridad de estos niños.

La primera de estas situaciones se asocia fundamentalmente con los procesos de migración interna e inmigración. La imposibilidad de establecer un lugar de residencia estable –en algunos casos por un lapso significativo– afecta especialmente a la escolarización de los niños, que deben interrumpir sus estudios con cada movimiento de sus familias. No obstante, la referente consultada destaca que en general estas familias que migran buscan rápidamente escolarizar a sus hijos: en cuanto llegan a esta jurisdicción concurren a la escuela más cercana a inscribirlos. En muchos casos son luego derivados a los Grados de Nivelación debido a que estos chicos han estado por fuera del sistema educativo un tiempo considerable y han acumulado sobreedad:

sobre todo cuando se trata de migración externa o del interior del país, esa población tiene mucho deseo de escuela. Por eso yo digo que llegan a Buenos Aires y antes de desarmar el bolso ya están en la escuela pidiendo una vacante. Las familias son muy activas en la escolarización, por lo menos en gran parte de esta población. (Coordinadora del proyecto)

A estos casos de migración de todo el grupo familiar se suman, además, aquellos niños que permanecen en sus lugares de origen cuando sus padres emigran a otros destinos, quedando privados del acceso a la escuela. Por último, cabe mencionar que la desescolarización y la movilidad espacial de las familias también se asocian sin que medie

necesariamente un proceso de migración en sentido estricto, dado que algunas familias cambian con frecuencia su lugar de residencia dentro de los límites de la ciudad, lo que también puede generar interrupciones en la concurrencia de los chicos a la escuela y, en algunos casos, la pérdida del año escolar.

Hemos rastreado chicos de acá, que van cambiando de lugar en lugar en Ciudad. Yo diría que esos chicos tienen condiciones extraordinariamente más precarias de vida, y un hábito un tanto nómade. (Coordinadora del proyecto)

La segunda de las situaciones que la coordinadora del proyecto señala como más habitualmente relacionada con la no escolarización remite a los casos de grupos familiares fuertemente afectados por condiciones de vulnerabilidad, lo que redundaría en una imposibilidad de los adultos referentes para acompañar la escolaridad de los niños y garantizar su presencia diaria en la escuela.

Y después tenés chicos de familias muy, muy destruidas (...) son chicos que la verdad es que nadie les sostiene la escuela. Son chicos que normalmente tienen alguna escolaridad anterior, han entrado y salido de la escuela con mucha facilidad, cuesta mucho que sostengan la escolaridad, en algunos casos se logra con algún reordenamiento de quién se hace cargo en la familia de esta situación, pero son los más complejos, (...) las situaciones más críticas, porque son chicos que pasan mucho tiempo de su vida en la calle. (Coordinadora del proyecto)

A diferencia de las familias migrantes que suelen ser activas en cuanto a la demanda de educación para sus hijos, en estos casos el lugar de los adultos se encuentra debilitado, al punto de poner en riesgo la propia escolaridad de los niños.

En cuanto a las modalidades de abordaje, las estrategias que despliega el proyecto para identificar niños no escolarizados y convocarlos a sumarse a los Grados de Nivelación son diversas.

Por un lado, el proyecto tiene presencia en las redes comunitarias y articula su labor con organizaciones de la sociedad civil cuya inscripción territorial les permite estar en contacto con las familias en las que puede haber niños que no estén escolarizados. Por otro lado, las supervisiones escolares y las propias instituciones pueden “derivar” a niños que se inscriben en la escuela común para retomar sus estudios primarios y cuya trayectoria previa vuelve pertinente su inclusión en el proyecto. Por otro lado, es importante la articulación que esta propuesta tiene con otros dispositivos y organismos del GCBA que, desde distintas dependencias, pueden tomar conocimiento de niños sin escolaridad y ponerlos en contacto con los Grados de Nivelación. Dentro de la órbita

del Ministerio de Educación se destaca la labor de los Promotores de Educación, cuya presencia territorial suele operar como nexo con los niños no escolarizados. Asimismo, la referente consultada señala que los procesos de judicialización son una vía de ingreso a Nivelación, dado que los hogares dependientes del Ministerio de Desarrollo Social en los cuales son alojados algunos niños –como consecuencia de la intervención del Juez– suelen garantizar su escolarización a través del proyecto.

Al respecto, la coordinadora de Grados de Nivelación destaca como positivo el cambio normativo que se dio a nivel nacional a partir de la sanción de la Ley 26.061/05, reglamentada en 2006, dado que el marco legal que operaba anteriormente –la llamada “Ley de Patronato de Menores”– tenía como efecto en la práctica la interrupción de la escolaridad de los niños judicializados que eran destinados a los hogares³⁷.

Después tenemos el grupo de los chicos que han sido o están judicializados. Eso ha mejorado un poco, pero tuvimos una época donde el chico que entraba a un hogar de tránsito quedaba sin escolaridad, a veces dos años. Era una verdadera batalla eso, porque el Estado lo ponía bajo protección y le vulneraba el derecho a la educación. La ley mejoró eso, porque los hogares de tránsito empezaron a mandarlos a Nivelación. (...) Cuando están en un hogar, ahí sí están escolarizados. En seguida tienden a ir a Nivelación. (Coordinadora del proyecto)

No obstante, la complejidad de ciertas situaciones familiares, las condiciones de vida de estos niños y los modos de aplicación del nuevo marco normativo aún generan situaciones en las cuales la búsqueda de protección de derechos puede tener como resultado, paradójicamente, la vulneración del derecho educativo.

los Consejos, las defensorías, etc. –que deberían cumplir con la ley y hacerla cumplir cuando los adultos que se tienen que hacer cargo de un chico lo vulneran o lo desprotegen– no siempre hacen esto. (...) Es muy complejo trabajar con ellos, te dicen que no pueden [intervenir] porque la ley no les permite sacar a los chicos de las familias. Tenés situaciones de chicos sacados de la familia o que se fueron por su cuenta, y les cuesta tanto que el sistema los termine aceptando fuera de la familia... porque normalmente los agarran y los devuelven a las familias, el chico se vuelve a ir, y así estamos (...) imaginate que hasta que ellos terminan de discutir dónde lo van a poner (...) hasta que llegan a un

³⁷ Como se desarrolló en el Capítulo I, si bien el cambio normativo hacia el paradigma de la protección de derechos ocurrió en la ciudad en 1998, es decir con anterioridad a la Ley Nacional 26.601, las prácticas judiciales continuaron operando en la jurisdicción bajo la lógica de la tutela de personas, asociada con la Ley de Patronato.

hogar, hay muchos chicos que están en esa situación y quedan fuera de la escuela. (Coordinadora del proyecto)

Principales dificultades

Las dificultades que enfrenta el proyecto para llevar a cabo su labor de reinserción educativa se relacionan con la imposibilidad en algunos casos de identificar y ubicar a los chicos y sus familias, así como también con la interrupción del trabajo en los Grados de Nivelación, justamente porque para algunos niños la situación de tránsito no ha concluido.

Es muy difícil a veces rastrearlos para mandarles el boletín, porque a veces van a otro lugar sin escolarizarse. Y nuestro objetivo es que tengan el boletín para poder dar cuenta de la escolaridad que tuvieron. Pero es muy difícil rastrearlos. Yo trabajo en Provincia de Buenos Aires en algunas zonas, y a veces los hemos rastreado por otros mecanismos. (Coordinadora del proyecto)

Asimismo, la condición de vulnerabilidad que atraviesan algunas familias opera como un obstáculo para el sostenimiento de la tarea educativa. La referente consultada señala que estas situaciones son las que predominan en los grados ubicados en el Centro Ramón Carrillo (Villa Soldati, Comuna 8) y en el Centro Isauro Arancibia (San Telmo, Comuna 1).

Hay chicos de esta categoría en todos los grados, pero los más complejos y más característicos están en los dos grados que tenemos en el Isauro, y el grado que tenemos en Ramón Carrillo. (...) Hay una cuestión de que ellos manejan la escolaridad: aparecen cuando quieren, desaparecen y se van (...) La función adulta está, en un punto, quebrada; esos adultos les pueden tener afecto, cuidarlos, hasta protegerlos. Lo que no pueden hacer es asegurarles que estén en la escuela. (Coordinadora del proyecto)

Por último, cabe señalar que algunas dificultades se derivan de la relación misma que el proyecto puede establecer con las escuelas primarias comunes. Durante los procesos de reinserción de los estudiantes (es decir, el pasaje del Grado de Nivelación al grado común) algunas escuelas son más resistentes a flexibilizar ciertas condiciones organizacionales y renunciar a los aspectos más rígidos del formato institucional. Esa flexibilidad, en muchos casos, es condición necesaria para favorecer la integración de los estudiantes que provienen del programa. En relación con esto último –las dificultades de la escuela primaria común para modular su formato homogéneo tradicional– la coordinadora del proyecto menciona una situación paradójica que atraviesa a muchas de las iniciativas y programas creados para atender situaciones de fracaso escolar en el

nivel primario: en lugar de sostener a las escuelas para abordar estos problemas, pueden contribuir a debilitarlas. Dado que estas propuestas pedagógicas trabajan con aquellas situaciones con las cuales “la escuela sola no puede”, les permite a las instituciones seguir reforzando su carácter homogéneo y, por ello, dejar de atender las necesidades educativas de las poblaciones más complejas.

Ocurre la extraordinaria situación de que programas nacidos para fortalecer a la escuela y para ayudarla a resolver, la debilitan. En la medida en que la escuela sólo pueda atender a los pibes que aprenden lo que el maestro les dice, y están súper adaptados, etc., cada vez puede atender a menos [chicos]. Ese es el problema. (Coordinadora del proyecto)

A modo de cierre de este apartado, las palabras de la referente consultada resultan elocuentes para ilustrar de qué modo el proyecto se concibe como una alternativa frente al problema de la desescolarización de los niños que deberían estar en el nivel primario, así como también para señalar las limitaciones propias de una estrategia que solamente puede intervenir desde la dimensión educativa:

Yo creo que nosotros somos más una estrategia que permite a los pibes rearmar una trayectoria escolar, que un espacio de resolución de esos 2.000 y algo de chicos [que están por fuera de la escuela primaria]. O sea sigue siendo un problema del sistema educativo, no digo que no. Lo que digo es que cuando se llega a estos límites, que estás tan en el límite del 100% [de la escolarización], hay un tipo de población que requiere de una acción que va más allá de lo educativo, ¿Entendés? (...) es un margen pequeño que tenés ahí que requiere de mucha más mirada. (Coordinadora del proyecto)

Equipo Móvil

El programa Equipo Móvil forma parte del Programa de Atención a la Niñez y Adolescencia en Situación de Vulnerabilidad Social, un conjunto de acciones e instituciones entre las que se encuentran los Centros de Día, Hogares, Paradores y el Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia (CAINA). Se encuentra bajo la órbita de la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social del GCBA.

La conformación de este programa, con las características que presenta actualmente, se remonta a 2006. Con anterioridad, existían otros equipos de trabajo que dependían del Programa Buenos Aires Presente (BAP) y cumplían funciones similares. A partir de ese año, el Equipo Móvil adquiere entidad como programa independiente que se aboca a la atención de niños y adolescentes, mientras que el BAP continúa

desarrollando sus acciones en relación con personas adultas y familias en situación de calle³⁸.

Según consta en la página web, los objetivos principales del programa son:

- *Asistir situaciones de emergencia y alta vulnerabilidad social de niñas, niños y adolescentes en situación de calle en la Ciudad de Buenos Aires.*
- *Acudir, por el llamado de los niños y adolescentes como así también de cualquier vecino que informe de alguna situación de un niño solo en la calle, a los efectos de brindarle asistencia.*
- *Promover alternativas a la situación de calle, a través de información sobre las distintas alternativas/servicios disponibles desde el GCBA.*

En cuanto a las características de este dispositivo, el Equipo Móvil se propone trabajar *‘sobre la contención y el seguimiento de los chicos, chicas y adolescentes que se encuentran en situación de calle, de manera activa y permanente’* a través de la labor de un equipo interdisciplinario conformado por un psicólogo, un trabajador social, un abogado y un sociólogo y 26 equipos de operadores, compuesto cada uno por dos operadores y un chofer. Las unidades móviles funcionan durante todo el día, los 365 días del año, y están distribuidos en cuatro turnos: mañana, tarde, vespertino y noche. Forman parte de los equipos: psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales y docentes de diferentes áreas curriculares y también personas que han trabajado en comedores u hogares, cuya experiencia resulta valiosa por su vinculación con chicos en situación vulnerabilidad social.

Uno de los rasgos distintivos de este programa es su modalidad de trabajo: se trata del único dispositivo orientado a niños y adolescentes que opera directamente en las calles de la ciudad, es decir, en el lugar donde estos chicos transitan y pasan la mayor parte de su tiempo.

Las formas de intervención son dos y se consideran complementarias. Una línea de trabajo es la que el referente consultado denomina como labor “de campo” y consiste básicamente en efectuar recorridas sobre ciertas zonas de la ciudad en la cuales, gracias al conocimiento aportado por relevamientos previos³⁹, se concentran la mayor cantidad de chicos en situación de calle. Se trata de los centros de trasbordo de Retiro, Once y Constitución, lugares donde los chicos pueden acceder a recursos para poder subsistir *‘donde puedan pedir mejor, donde puedan ejercer mendicidad y que la gente les dé’*. Y otra es la atención de solicitudes de

³⁸ El Programa Buenos Aires Presente depende del Ministerio de Desarrollo Social y, tal como consta en su página web, atiende a *“personas solas y familias en condición de riesgo social que se encuentren en situación de calle o afectadas por otras situaciones de emergencia social”*.

³⁹ En el marco del trabajo realizado por el Equipo Móvil en terreno, se llevaron a cabo una serie de censos de niños, niñas y adolescentes en situación de calle. El último de ellos se efectuó en 2008.

intervención, que se reciben a través de las líneas telefónicas 108 y 102, y pueden provenir de vecinos, instituciones o de la propia población que es objeto de trabajo del programa. En estos casos, los operadores del Equipo Móvil asisten a locaciones específicas de la ciudad en donde se informa de la existencia de chicos en situación de calle.

Una labor que el equipo desarrolla una vez que toma contacto con un niño, niña o adolescente en situación de calle es tratar de reconstruir su historia y su identidad a partir de los datos que ellos mismos aportan, dado que en la mayoría de los casos es muy difícil establecer vínculos con el grupo familiar o con otros adultos que puedan dar cuenta del recorrido vital de los destinatarios. Como señala el referente consultado, éste es el primer paso para comenzar a encarar la tarea de restitución de derechos:

[el hecho de] que el Gobierno [de la Ciudad] baje con una camioneta, y que un operador se ponga a hablar con un chico que está en situación de calle, e intente reconstruir la historia de ese chico, ya ahí estoy restituyendo un derecho: le estoy dando la posibilidad a ese chico de que alguien lo escuche. (Referente)

Respecto de la posibilidad de reconstruir la historia de vida de estos chicos, el referente consultado destaca que en este proceso la escuela ocupa un lugar de privilegio, ya que si los destinatarios tuvieron alguna experiencia escolar –aunque haya sido breve e interrumpida– el contacto con las instituciones resulta sumamente importante como fuente de referencia sobre su identidad, trayectorias, lugar de pertenencia y su familia.

Este primer paso es fundamental para luego avanzar sobre la posibilidad de acercar a estos chicos a algunos de los servicios e instituciones públicas que pueden atender sus necesidades más urgentes e, incluso, habilitar la posibilidad de superar la situación de calle y generar las condiciones para una revinculación con el grupo familiar.

cuando hablo con los operadores les digo siempre que lo que hacemos es tratar de restituir derechos, abrir puertas de posibilidades que se dan cuando vos empezás a restituir derechos en cada persona. Acercarlos a que puedan realmente tomar alguna decisión sobre su vida, alejarlos de esa libertad fantasmiosa de la calle, ponerlos en situación de pensar que tal vez pueden estudiar algo, o lo que sea. Pero para llegar a eso, a veces partimos de lo más básico que es conservar tu vida, conservar tu higiene, hasta diferentes pautas que te puedan ir sacando de situaciones donde tus derechos están siendo cercenados (...) Con el tiempo, lo ideal sería que si ese chico tiene un grupo familiar de contención pueda volver ahí, entendiendo grupo familiar en el sentido amplio, no tiene por

qué ser padre y madre. Si no, que pueda ingresar a un hogar desde donde pueda proyectar algo que le permita un “autovalimiento”. (Coordinador del programa)

Destinatarios

El Equipo Móvil trabaja con la población de hasta 18 años de edad que pernoctan solos en las calles de la ciudad. Como se anticipó, no se enfocan en aquellos chicos que están en situación de calle junto con sus familias, ya que esos casos –entre los cuales se incluyen, por ejemplo, los hijos de los cartoneros que llegan con núcleo familiar a la ciudad y permanecen durante la semana para luego regresar el fin de semana a sus hogares– son atendidos por el programa BAP. Tampoco forman parte del grupo de destinatarios del Equipo Móvil los niños y jóvenes que vienen a trabajar a la zona céntrica y luego, por la noche, vuelven a sus casas.

Casi la totalidad de los chicos en situación de calle que establecen contacto el Equipo Móvil provienen del Conurbano Bonaerense y abarcan todas las edades. Las franjas etarias van fluctuando, en algunos momentos por ejemplo, se incrementa la proporción de niños menores de 13 años, mientras que en otros momentos hay mayor presencia de chicos entre 11 y 15 años. En este sentido el trabajo con los más pequeños presenta una intervención más rápida, como lo describe el referente del Equipo Móvil:

Uno trata de que cuando ves un chico de 6 o 7 años, por ejemplo, de poner en marcha algo para sacarlo rápido de la situación de calle. Trabajamos en conjunto con el Consejo de Derechos y todo para inmediatamente sacarlo de la calle. Ustedes tengan en cuenta de que nosotros trabajamos siempre desde la voluntad del chico, en el marco de la Ley y desde la voluntad. (Referente)

Las situaciones de los chicos en relación a sus historias de vida y a sus contextos familiares son muy diversas: algunos están en la calle desde que nacieron, otros tuvieron alguna vez hogar, chicos que vivieron situaciones de abuso, algunos que acompañan a sus padres en el trabajo que realizan en la calle y otros que abandonaron sus casas. La posibilidad de consumo que ofrece la calle también suele ser un motivo que lleva a muchos niños y jóvenes a “decidir” pernoctar por la ciudad.

En este sentido la problemática de las adicciones es la principal dificultad a la que se enfrentan los responsables del Equipo Móvil para poder intervenir en dirección a los objetivos del Programa. Esto es vivido por los que forman parte del Programa como situaciones inabarcables debido a que se encuentran con limitaciones para pensar y armar dispositivos para

dar solución a este problema. Asimismo, desde la perspectiva del referente del programa, las instituciones educativas y de salud no contarían con las herramientas adecuadas para abordar las problemáticas del consumo de sustancias de los chicos de situación de calle:

vos antes agarrabas a los chicos en situación de calle y los llevabas a una comunidad [terapéutica] y duraban cero segundos. No sólo por las particularidades de estos chicos sino porque las instituciones no estaban acostumbradas a tratar con ellos. Los hospitales no están acostumbrados a trabajar con estos chicos y las escuelas tampoco. Muchas de las personas que están en esos lugares no tienen las herramientas para tratar con estos chicos, porque sus particularidades implican que hay que hacer todo un proceso. Digo, por eso no solamente hay que pensar desde la voluntad de los chicos sino también desde la situación de las instituciones, todas. Y las más básicas sobre todo: salud, educación. (Coordinador del programa)

Dado que la población objetivo de este programa se encuentra en situación de extrema vulnerabilidad (no tienen garantizados derechos elementales como la vivienda, la salud, la alimentación) suelen también encontrarse excluidos del sistema educativo.

No obstante, la asistencia previa de los chicos a alguna institución educativa (en aquellos casos en que efectivamente hubo) resulta ser un dato importante para el Programa ya que se convierte en una fuente de información para la reconstrucción de sus historias, conocer sobre su identidad, o su grupo familiar de pertenencia.

El responsable del Equipo Móvil hace referencia a la situación de escolaridad de los chicos en términos de escolaridad interrumpida y destaca los espacios de formación que ofrecen otros dispositivos de nivel primario destinados a los chicos en situación de calle⁴⁰, distintos a las escuelas formales, como lugares de mayor pertenencia para los chicos.

El abandono escolar es atribuido a los traslados que hacen las familias en relación a su sustento, a los momentos de crisis económicas que llevan a los chicos a “*laburar, manguear y familiarizarse con la calle*” (en palabras del coordinador del Equipo Móvil) y a otras situaciones que tienen que ver con el consumo de drogas.

Por otro lado, los rasgos más formales de la escolaridad son factores que alejarían a algunos chicos de las instituciones educativas.

está el tema de cómo pensamos los adultos y qué les transmitimos a los chicos respecto a lo que es la escuela y lo que significa ir al colegio. Nosotros lo transmitimos muchas veces

⁴⁰ Como el Centro Educativo Isauro Arancibia y el Programa Puentes Escolares, descriptos también en este capítulo.

como una obligación, y nada más que eso, y por lo general uno tiende a querer escaparse de las obligaciones. Los chicos lo viven como una obligación, no como una instancia diferente, de formación, de ayudarte a pensar. (Coordinador del Programa)

Centros de Actividades Infantiles

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) son parte de “*una política educativa nacional orientada a la justicia social*” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011a: 5) que se implementa en todas las jurisdicciones del país desde 2010. En la Ciudad, tal como se informa en el sitio web de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, “*desembarcan (...) dentro del Programa Club de Jóvenes y de Chicos/Centros Infantiles del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*”. En julio de 2013 se decide –en función de la especificidad y extensión del proyecto– dotarlo de una coordinación propia manteniendo su área de dependencia en la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa.

Los CAI fueron concebidos como un dispositivo que pretende mejorar y transformar la escuela pública de modo de hacer efectivo el derecho a la educación de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social. Los objetivos que persiguen se orientan a tres dimensiones de la escolarización: el vínculo con nuevos saberes, las trayectorias escolares y la relación entre familias y escuela. Así se enuncian en la página web del Ministerio de Educación de la Nación:

- *Ampliar el universo cultural de los niños y las niñas ofreciéndoles diferentes posibilidades para participar en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras relevantes en su entorno sociocomunitario que contribuyan a la inclusión social y cultural.*
- *Fortalecer las trayectorias escolares brindando a los niños apoyo pedagógico en espacios y tiempos alternativos y complementarios a los de la escuela en los que puedan aprender, a través de estrategias de enseñanza renovadas y flexibles, conocimientos, habilidades y competencias que les permitan mejorar su desempeño escolar.*
- *Generar actividades socioculturales y comunitarias que contribuyan a estrechar lazos entre la escuela, las familias y la comunidad.*

Dado que se pretende incidir en la experiencia escolar de los niños, los CAI se implementan, fundamentalmente, en los establecimientos de las escuelas primarias comunes y en menor medida en otros espacios

educativos⁴¹. Estos centros tienen como particularidad la incorporación de nuevos roles y tiempos diferentes a los que prevalecen en el formato escolar tradicional. En relación con el primer aspecto, se crea la figura del maestro comunitario⁴²; en relación con el segundo, se extiende el tiempo escolar para los niños tanto en el momento del contraturno, como en los talleres de los días sábados en los que desarrolla el proyecto socioeducativo diseñado por el equipo institucional del CAI.

Si bien se trata de una iniciativa de carácter nacional, cada jurisdicción es responsable de su implementación en el terreno, lo que implica básicamente la conformación de los equipos docentes, la selección de escuelas, la coordinación y el seguimiento del proyecto socioeducativo de cada centro y la administración de los recursos financieros. Como se indica en el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación:

El Centro de Actividad Infantil estará sostenido por el trabajo de un equipo institucional conformado por un coordinador responsable del diseño e implementación del Proyecto Socioeducativo y de la consolidación del equipo conformado por dos maestras o maestros comunitarios y tres talleristas. La designación del coordinador será de común acuerdo entre el director de la escuela, el supervisor escolar y el responsable del proyecto en la provincia.

En 2013 en la Ciudad funcionaban 20 CAI y se solicitó al Ministerio de Educación nacional la apertura de 20 más para el ciclo lectivo 2014. Tal como se desprende de los propósitos del programa ya aludidos, estos centros están ubicados en escuelas que atienden población infantil en situación de vulnerabilidad social o con serias problemáticas en sus trayectorias escolares.

En relación con su distribución territorial, se localizan en su mayoría en la zona sur de la ciudad. Sin embargo, el coordinador explica que es necesario complementar el criterio de la zona (definida en términos socioeconómicos) con el de las problemáticas educativas que afrontan las escuelas. Para ello, el índice de vulnerabilidad educativa (IVE)⁴³ permite identificar las instituciones que concentran mayores dificultades en lograr que sus alumnos tengan una trayectoria escolar satisfactoria.

⁴¹ La escuela primaria común es la institución privilegiada como sede de los CAI; no obstante, pueden crearse en otros espacios. En la CABA, los lugares conveniados son: el Centro Educativo Isauro Arancibia, el Centro Educativo Comunitario Carrillo y en Retiro, la escuela Fillii Dei.

⁴² Para los lineamientos de este rol se toma como antecedente fundamental el Programa Maestros Comunitarios de Uruguay, experiencia que se viene desarrollando en dicho país desde agosto de 2005.

⁴³ El Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) es una medida que permite obtener una mirada del sistema educativo en términos de eficiencia considerando tres de las principales problemáticas educativas: la sobreedad, la repitencia y el abandono. En su construcción intervienen tres indicadores sintéticos que permiten cuantificar la proporción de alumnos que no realizan su trayectoria educativa en el tiempo teórico estipulado. Como referencia, en 2007 el valor medio jurisdiccional es 0,202. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/ive.pdf>

Otro criterio que opera en la selección de escuelas es el posicionamiento del equipo directivo en relación con la implementación del CAI en la escuela que conduce. En este sentido, el coordinador expresa que cuando no se logra el acuerdo necesario, se selecciona otra escuela cercana que abre sus puertas a los niños de instituciones cercanas. Según expresa el responsable del programa, un aspecto que incide en la decisión de los directivos en ofrecer la escuela como sede es –además del acuerdo con los objetivos de esta política– el lugar que ellos tienen tanto en la selección de los maestros comunitarios como en la definición de los tiempos y espacios en que se desarrolla la labor de estos docentes.

Los CAI funcionan los días sábados de 9 a 15 horas. Los alumnos ingresan a las 10 hs para participar de los talleres, que en la mayoría de los casos tienen una fuerte impronta en disciplinas artísticas y actividades recreativas. Al comienzo de la jornada, el equipo del centro (coordinador, maestros comunitarios y talleristas) se reúne con el propósito de establecer los acuerdos necesarios para el desarrollo de la propuesta. Asimismo, la acción del CAI se extiende durante la semana a través de la tarea del maestro comunitario quien distribuye su carga horaria de 18 horas para llevar a cabo las diversas actividades como las de: enseñanza, encuentros con las familias de cada uno de sus alumnos, la articulación de las acciones con el equipo directivo y los docentes de la escuela como así también con otros programas que se ocupan de la salud de los alumnos como son los de Salud Visual y Salud Odontológica.

Destinatarios

En la página web del Ministerio de Educación Nacional se define a los destinatarios de los CAI como:

- *Todos los niños y niñas que requieran de un apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares y/o educativas.*
- *Los niños y niñas que reingresan o ingresan por primera vez al sistema educativo a partir de la implementación de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social.*
- *Los centros de actividades culturales y sociales, las familias y los vecinos de la comunidad.*

A nivel jurisdiccional, el coordinador del Programa –en consonancia con lo definido a nivel nacional– considera que la labor del CAI es una puerta de acceso al sistema para los chicos no escolarizados. En sus palabras:

En muchos casos lo que nos pasa es que la única pata con la que el chico está agarrado del sistema es el CAI, entonces yo digo “todavía no lo perdimos”. Tenemos que volver a

escolarizarlos. De hecho, la semana pasada los 8 chicos que estaban en una escuela del distrito 19 en el Bajo Flores (...) que no estaban escolarizados, los volvimos a escolarizar en estos días. Se hizo todo un trabajo con Nivelación, con el distrito escolar, con la coordinadora del CAI y se logró escolarizar a esos chicos. (Coordinador)

En la identificación de los niños no escolarizados o que se encuentran muy desfasados en relación con la edad correspondiente al grado que cursan juega una función muy importante el maestro comunitario en el espacio de los talleres.

En cuanto a la vinculación de los niños con las distintas acciones del programa, es preciso distinguir entre los destinatarios del centro y los de la tarea de los maestros comunitarios. Mientras que todos los niños de la escuela –e incluso del barrio– pueden estar inscriptos en el CAI, solo serán los alumnos del maestro comunitario los que “*requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios*” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011a: 5).

Así, la participación en el espacio de talleres es abierta y voluntaria para los niños de la escuela; en cambio, el trabajo de los chicos con el maestro comunitario es producto de una decisión conjunta entre este docente, el equipo directivo, los maestros de la escuela, el niño y su familia. Son dos los criterios que priman en la selección de los niños que serán alumnos del maestro comunitario: la trayectoria y el desempeño escolar. En otros términos, se trata de niños con historias escolares signadas por problemáticas como sobreedad, repitencia y/abandono y de niños que necesitan “más escuela” tanto en términos de tiempos adicionales como de diferentes intervenciones pedagógicas para avanzar en la apropiación de los saberes necesarios para aprobar el año y avanzar en la escolaridad.

El abandono escolar es uno de los problemas de los que se ocupa el Programa a través de las intervenciones del maestro comunitario. El coordinador del programa atribuye esta problemática tanto a las condiciones de vida de los chicos como a la dificultad de la escuela en garantizar los aprendizajes necesarios para evitar la repitencia, que en algunos casos por su reiteración deriva en la interrupción de la escolaridad.

Marco conceptual y formas de abordaje

Según se señala en los documentos del programa, los principios pedagógicos en se sustenta la propuesta de los CAI son: *la igualdad como punto de partida, la confianza como modo de relación y la escuela como lugar para la alegría cultural.*

En cuanto al primer principio, partir del supuesto de que todos somos iguales en tanto todos tenemos la capacidad de pensar implica concebir que *‘la tarea del maestro consiste en la emancipación del alumno; es decir, instarlo a utilizar su propia inteligencia, alentarlo a actualizar su capacidad y sostenerlo en este proceso’* (Ministerio de Educación de la Nación, 2011c: 11).

El segundo principio se sustenta en la idea de que la relación pedagógica debe ser una relación de confianza: *‘si el niño confía, no solo estará evitando el fracaso sino que habrá iniciado un camino para salir de la rutina, de la repetición, de la desesperanza, del destino asignado por las previsiones sociológicas, psicológicas y políticas’* (ibídem).

Por último, el tercer principio orienta el sentido de los centros de actividades infantiles –y de las escuelas– como espacios culturales donde se espera que los niños tengan acceso, participen y disfruten de la alegría cultural. Tomando como referencia a Snyders, se sostiene que la cultura es lo que hace que el mundo nos resulte más *‘comprensible y más próximo’* en la medida en que nos *“abre el mayor número de horizontes posibles, lo que posibilita también la creación de algo nuevo en el mundo’* Snyders, 1987, en Ministerio de Educación de la Nación, 2011c: 13).

Es preciso resaltar que la intencionalidad de comunicar a todos los docentes involucrados en el Programa estos principios no es prescriptiva en términos de señalar lo que se debe hacer sino que busca aportar al *‘debate acerca de la enseñanza y de la tarea cotidiana; incluso acerca del sentido de la pedagogía y de la relación entre educación y política’* (ibídem).

Partiendo del supuesto de que la necesidad de apoyo puede deberse tanto a causas relacionadas con la condición de pobreza que viven los niños y sus familias –que provoca ingresos tardíos, interrupción de la escolaridad– como a aquellas vinculadas al propio formato del dispositivo escolar que se resiste a adecuarse a tiempos y modalidades de aprendizaje particulares; el proyecto:

Se inscribe en los enfoques que “leen” las necesidades de mayor acompañamiento de algunos niños en relación con los puntos críticos del sistema educativo que resultan ser persistentes y que demandan respuestas institucionales diversas. Esto supone poner el foco en las particularidades de la situación educativa, analizar y revisar las condiciones pedagógicas en que se desarrollan las propuestas que les ofrece a los niños (Terigi, 2009, en Ministerio de Educación de la Nación, 2011a: 5).

Asimismo, al comprender que la problemática escolar puede estar vinculada con las dificultades de las familias –dadas sus precarias condiciones de vida– en sostener el acompañamiento de los niños en sus responsabilidades como estudiantes, la acción del maestro comunitario se enmarca en una perspectiva socioeducativa lo que implica ampliar la acción pedagógica a otros ámbitos más allá de la escuela como lo son el CAI y los hogares de los niños.

En función de las situaciones de vulnerabilidad en la que desarrollan su vida muchos de los niños destinatarios de este programa, los maestros comunitarios flexibilizan el encuadre de su intervención para desarrollar su tarea también en lugares que resultan inusuales (e incluso inhóspitos) para la enseñanza.

Nos ha pasado que teníamos nenas en un CAI cuya madre tenía una cocina de paco en la casa, la metieron presa y los chicos quedaron a la deriva y los MC a escondidas se encontraban en una plaza y le seguían dando clases, actividades. Tengo miles de ejemplos del laburo que se hace, que es increíble y que va más allá de lo escolar. Otro caso, (...) hay un maestro comunitario que se reúne en un pasillo y le da clases a un chico que está completamente solo, muy abandonado. (Coordinador del Programa)

La complejidad de las situaciones sociales y escolares en las que se encuentran los niños requiere de abordajes que respondan a la lógica del “caso a caso”, lo que implica que el grupo de alumnos del maestro comunitario debe ser reducido. En palabras del coordinador:

Nosotros tenemos una reglamentación que dice que más de 15 chicos por maestro comunitario no podemos tener. En algunos casos estiramos (...) lo que puede pasar es que como van dos veces puede tener 30 chicos. En algunos casos, porque en otros necesitamos que estén las dos veces con los mismos chicos.

Dichas intervenciones de carácter educativo se complementan con las que desarrolla el coordinador del CAI quien, además de generar las condiciones institucionales para el desarrollo del proyecto socioeducativo, interviene –a través de la articulación con los diversos programas, dependencias de Educación y Desarrollo Social como así también con organizaciones de la sociedad civil– para ampliar la asistencia integral de la infancia.

en diez días escolarizamos a estos chicos (...) porque yo me senté con la coordinadora de Nivelación y me dijo “no escolarizados cero, no quiero ningún chico sin escolaridad, así que traeme todo, trabajemos juntos”. Y, bueno, estamos haciendo ese trabajo (...) Yo tengo, con 4 pisos de diferencia a Nivelación, Promotores, EOE, cruzando tengo Salud Visual.

Teniendo todos los recursos ahí, tenemos que utilizarlos.
(Coordinador del Programa)

Concebido como un dispositivo para potenciar la función de la escuela en la construcción de “lo público” el trabajo en equipo se plantea como la estrategia privilegiada a través de:

las interacciones, los intercambios, las diferentes opiniones, las discusiones, y la elaboración conjunta de acuerdos (...). Lo público como el espacio que, por ser de todos, se construye a través de procesos complejos en los que cada uno aporta sus saberes y los somete a revisión junto con otros (Cullen, 1997, en Ministerio de Educación de la Nación, 2011b: 5).

En virtud de ello, en las orientaciones que se formulan desde el equipo nacional para la implementación de los CAI, se establece que los maestros comunitarios desarrollen las diferentes líneas de acción con diversos interlocutores: el equipo institucional del centro del cual forma parte, los directivos y maestros de la escuela sede del CAI, los niños y las familias. Asimismo se comunica quiénes tienen que participar de las decisiones en torno a garantizar la mejor escolaridad posible para los niños de la escuela. Un aspecto importante a resaltar es que los dos maestros comunitarios que se nombran por escuela son docentes de la misma que, en virtud del perfil profesional, posicionamiento político pedagógico y vínculo con las familias, son elegidos por el equipo directivo para el desempeño de este rol en el contraturno de su trabajo como maestro de grado. Al no estar instalada aún en nuestro sistema la tarea de enseñanza como una práctica colectiva, el Programa dispone que el trabajo del maestro comunitario no se circunscriba a la tarea con los niños y sus familias, sino que se inscriba en un contexto institucional que implique articular con otros actores. En virtud de ello, se prescribe que el maestro comunitario debe interactuar con el equipo directivo y los docentes de la escuela para analizar conjuntamente las potencialidades, las necesidades formativas y los intereses de cada uno de los niños, a fin de poder plantear propuestas acordes a cada uno de ellos. Además, el coordinador de los CAI de la jurisdicción señala que: *‘tienen que hacer un trabajo barrial, de terreno, yendo a las casas y trabajando con los padres. O sea, es el nexa entre la escuela y las familias’*

Estas acciones de articulación y de seguimiento de cada uno de los niños que participan del CAI son relevadas y sistematizadas por el coordinador jurisdiccional, lo que le permite conocer la situación de los destinatarios del programa y gestionar –a nivel de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa– las acciones necesarias tendientes a un abordaje integral de los derechos de los niños.

Principales dificultades

El impulso actual dado a este proyecto nacional en la jurisdicción se puede apreciar a través de algunos indicadores como: la asignación de una coordinación específica que tiene a su cargo la implementación de este único programa; el aporte de mayores recursos para ampliar el equipo de coordinación con dos colaboradores; y la coordinación entre los diversos programas que apuntan a mejorar las trayectorias escolares de los niños desventajados socialmente.

El coordinador del programa da cuenta de los logros y los avances en el desarrollo del proyecto durante los seis meses de su gestión. Entre los más significativos, se cuentan: garantizar la presencia de los maestros comunitarios en los talleres de los sábados, avanzar hacia la elaboración de proyectos institucionales del CAI, y, fundamentalmente, identificar y escolarizar a niños que no estaban concurriendo a ninguna escuela.

En cuanto a los obstáculos que inciden negativamente en el cumplimiento de los propósitos de esta política, el coordinador del programa a nivel local identifica dos problemas:

- la insuficiente extensión del programa para dar respuesta a todos los niños que requieran de mayor acompañamiento en su escolaridad (al respecto, cabe recordar que se prevé la ampliación de la cantidad de sedes para el 2014),
- la inestabilidad de los equipos docentes de los CAI como producto de las condiciones de trabajo desfavorables (por mencionar un ejemplo, los salarios que perciben son inferiores a los de los maestros de grado).

Una lectura transversal de los programas descriptos

La descripción de los programas e instituciones realizada en este apartado intenta dar cuenta de la multiplicidad de dispositivos que configuran el modo en que interviene el Estado a nivel jurisdiccional para garantizar los derechos de los niños y adolescentes. Considerando la especificidad de cada uno de ellos, y en función de los objetivos de esta investigación, se coloca el acento en lo que refiere al derecho a la educación y la escolaridad en relación con la población en edad teórica de asistir al nivel primario. Lo anterior no implica desconocer que muchos de estos dispositivos también pretenden garantizar otros derechos sociales, que pueden ser una condición para que los derechos educativos puedan materializarse. Partiendo de estas premisas, a continuación se busca efectuar una lectura comparativa de estos dispositivos con el fin de identificar los rasgos comunes entre ellos y de resaltar las particularidades que los distinguen.

• **Encuadre institucional**

Un primer aspecto a reseñar es el ámbito de dependencia de las distintas iniciativas estatales analizadas. Todos los programas e instituciones se encuadran dentro de las estructuras ministeriales de Educación y de Desarrollo Social del GCBA, aspecto que guarda coherencia con el carácter socioeducativo de la problemática de la desescolarización. Como fuera constatado en el Capítulo II y en la propia descripción de las acciones desplegadas por estos dispositivos, la privación del derecho a la educación primaria –cuyo observable más evidente es la existencia de chicos por fuera de las escuelas– se halla frecuentemente asociada a situaciones de vulnerabilidad más amplias en las cuales también se encuentran desprotegidos otros derechos sociales fundamentales (vivienda, alimentación, salud).

De los ocho dispositivos descriptos, cinco de ellos pertenecen a la órbita del Ministerio de Educación: Nivelación, Promotores, CAI, Puentes Escolares y el Centro Isauro Arancibia. Los tres restantes –Casa del Niño, CAINA y Equipo Móvil– operan en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social de la jurisdicción. A su vez, al interior de la cartera educativa los programas se agrupan dentro de una misma dependencia funcional: la *Gerencia Operativa de Inclusión Educativa*, inscripta en la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad. Los programas de Desarrollo Social también funcionan bajo una misma Dirección General (de Niñez y Adolescencia) aunque a nivel operativo se reparten en dos dependencias: CAINA y Equipo Móvil dependen del *Programa de Atención a la Niñez y Adolescencia en Situación de Vulnerabilidad Social*; mientras que Casa del Niño depende del *Programa de Desarrollo Integral*.

En este sentido, es posible decir que existe cierta centralización en la gestión de estas iniciativas, dado que se trata finalmente de solo dos direcciones generales que concentran la coordinación y ejecución de las mismas. El hecho, de que estas dependencias estén insertas en ministerios diferentes supone un desafío específico al momento de plantearse un abordaje integral de la problemática de la desescolarización. Como se señaló, la exclusión escolar suele ocurrir en un contexto de acumulación de privaciones que requiere una intervención articulada e intersectorial, capaz de complementar y potenciar los esfuerzos realizados desde cada ministerio.

• **Origen**

En relación con el momento de creación de estos programas e instituciones, si bien es difícil establecer algún tipo de regularidad, puede afirmarse que la mayoría comenzó a operar hace más de una década, en consonancia con el período caracterizado por un fuerte

deterioro social y económico que se inicia desde mediados de los años noventa –cuyo epicentro más visible fue la crisis político-institucional de fines de 2001– y que se extiende hasta los primeros años de la década siguiente. Se aparta de esta periodización el Equipo Móvil, que si bien tiene como antecedente las acciones desarrolladas por el BAP (programa que sí comparte cierta temporalidad con los mencionados anteriormente, ya que fue creado en 1999) adquiere estatus de programa específico orientado a niños y adolescentes recién en 2006. Por último, el más reciente de los dispositivos analizados son los CAI, que datan de 2010 y, a diferencia de los anteriores, tienen su origen en una iniciativa de carácter nacional.

- **Destinatarios**

Otra forma de analizar comparativamente estos dispositivos es en función de la población-objeto de cada uno de ellos.

El primer grupo se define por su clara orientación hacia los niños y adolescentes en situación de calle y, en este sentido, es posible afirmar que aborda los casos de vulnerabilidad más críticos. Se trata del programa Puentes Escolares y del Centro Isauro Arancibia en el ámbito educativo, y del programa Equipo Móvil y el CAINA dentro del área de Desarrollo Social.

El segundo grupo de dispositivos, dependientes del Ministerio de Educación, trabaja con niños y familias que residen en barrios de la zona sur o en los emplazamientos más precarios de la ciudad (como las villas y asentamientos): se trata de Promotores de Educación y de los Centros de Actividades Infantiles.

En el tercer grupo se reúnen los programas Grados de Nivelación y Casa del Niño, dado que a pesar de que parte de su población efectivamente pueda transitar situaciones de vulnerabilidad social, sus destinatarios no se definen necesariamente por este rasgo. En el caso de Grados de Nivelación, en la medida en que aborda trayectorias educativas interrumpidas o casos de desescolarización, pueden incluir a niños de familias migrantes o chicos que sufrieron enfermedades de largo tratamiento, situaciones que no necesariamente remiten a condiciones de vida precarias. Con respecto a casa del Niño, el posicionamiento expresado por las coordinadoras es explícito en señalar que la afectación de derechos no es inherente a la condición de pobreza, sino que atraviesa todas las clases sociales. En este sentido, si bien una gran proporción de los destinatarios enfrentan condiciones de vida adversas, la propuesta podría estar dirigida a chicos de cualquier sector social.

- **Modalidades de contacto con los destinatarios**

Otro eje que permite establecer distinciones entre los dispositivos es el modo en que entran en contacto con la población destinataria de sus acciones. Al respecto, es posible destacar que algunos de los programas e instituciones descritas funcionan de un modo más receptivo (CAINA, el Centro Isauro Arancibia y Casa del Niño), mientras que otros son particularmente activos en la búsqueda de aquellos sujetos que pueden beneficiarse de sus propuestas. En este último grupo se encuentra claramente Promotores de Educación, programa que se sostiene justamente en la figura del promotor, cuya principal función es la de acercar la oferta educativa a la comunidad en el territorio. También se puede incluir a Puentes Escolares y Grados de Nivelación, cuya inscripción territorial y articulación con redes comunitarias y organizaciones de la sociedad civil les permite identificar a niños que no están escolarizados y acercarse a ellos. En el caso de los CAI, el rol del maestro comunitario cumple una función similar, en la medida en que se flexibiliza el encuadre de intervención para acercar la propuesta a los destinatarios en lugares diferentes de las sedes (como por ejemplo, plazas, pasillos de asentamientos, etc.). El programa cuyo rasgo definitorio es la búsqueda activa de los niños y adolescentes a los que se dirigen sus objetivos es el Equipo Móvil. Como se señaló, este dispositivo no posee una sede, sino que cuenta con equipos que se desplazan por la ciudad, en recorridos por las zonas donde se concentran habitualmente los chicos que viven en situación de calle.

- **El derecho a la educación y los derechos sociales**

La lectura comparativa de los programas o instituciones de acuerdo con este eje, permite encontrar cierta correlación entre la inscripción ministerial de estas iniciativas y el recorte de derechos en el cual concentran sus acciones.

Por un lado, los tres dispositivos que dependen del Ministerio de Desarrollo Social (es decir, Equipo Móvil, CAINA y Casa del Niño) definen de una manera más amplia el conjunto de derechos que buscan restituir. En este sentido, realizan un abordaje integral que puede incluir tareas enmarcadas en la atención a la salud, la alimentación o la recreación. En definitiva, promueven el acceso a las distintas políticas públicas, entre las cuales tiene lugar la aspiración de vincular a los destinatarios con lo educativo y lo escolar, aunque no constituye el propósito central de su atención. Por ejemplo, en el CAINA funciona una de las sedes de Puentes Escolares, pero esto no implica que todos los chicos que pasan por el centro transiten por esta instancia educativa. Asimismo, las Casas del Niño realizan actividades formativas no

escolares (como los talleres educativos, culturales y recreativos), aunque las mismas se enmarcan en un abanico de intervenciones más amplio que incluye la articulación con servicios de salud, el fortalecimiento familiar y la inserción laboral de los jóvenes, entre otras.

Por otro lado, los programas que dependen del Ministerio de Educación concentran sus acciones en la restitución del derecho educativo –entendido de manera amplia– y, en algunos casos, específicamente en el derecho a la escolaridad. A modo de ejemplo, Grados de Nivelación, Promotores de Educación y el Centro Isauro Arancibia tienen una fuerte impronta en la escolarización de los destinatarios, ya sea porque acercan la oferta educativa formal a quienes se encuentran por fuera de las escuelas primarias o bien porque promueven formatos más flexibles que permiten alojar a aquellos chicos que difícilmente podrían insertarse en escuelas comunes. Los otros programas que operan bajo la órbita de educación desarrollan una labor educativa que no necesariamente se orienta a lo escolar. En este sentido pueden mencionarse los talleres de revinculación educativa que llevan a cabo los docentes de Puentes Escolares, o bien las actividades socioculturales relacionadas con el arte, las ciencias y el deporte que despliegan los agentes de los CAI.

CAPÍTULO IV

La desescolarización desde una perspectiva subjetiva: chicos y chicas que estuvieron fuera de la escuela primaria

El presente estudio parte de la premisa de que los niños y jóvenes son sujetos capaces de elaborar críticamente sus experiencias y saberes. Tal como sostiene Szluc:

el hecho de ser niños condiciona su realidad cotidiana y sus interpretaciones de la misma, pero ello no los descalifica como actores reflexivos. De hecho, los niños (...) actúan e interpretan reflexivamente sus experiencias cotidianas, tales como la escolaridad, el trabajo, su pertenencia étnica, la trayectoria de vida de sus padres y su propio futuro. Es decir, afirmar que los niños tienen cierto poder de acción y de reflexión acerca de su realidad, no implica la negación de las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que de diversas formas los limitan. A su vez, tomar en cuenta los condicionamientos que circunscriben sus prácticas, no equivale a considerarlos objetos pasivos o meros portadores de estructuras (2004: 9).

Por lo tanto, se decidió indagar la perspectiva de chicos y chicas que estuvieron un tiempo fuera de la escuela primaria, para conocer de qué modo pueden dar cuenta de la vivencia de haber estado excluidos del sistema educativo y qué significados le otorgan a la reinscripción y a su trayectoria educativa actual. Para ello, se realizaron entrevistas a niños que se encuentran mayormente en la franja etaria de 8 a 14 años, aunque también se incluyeron algunos testimonios de jóvenes entre 23 y 33 años que atravesaron en su niñez o adolescencia estas mismas dificultades.

El contacto con niños y jóvenes que atravesaron estas experiencias fue producto de intercambios con coordinadores, profesionales y docentes de algunos de las instituciones y programas abordados en el Capítulo III: Centros de Actividades Infantiles (CAI), Casa del Niño, Centro Educativo Isauro Arancibia y proyecto Grados de Nivelación. En consecuencia, se lograron realizar 11 entrevistas con alumnos y ex alumnos, que configuran el corpus principal analizado en este capítulo. En algunas de éstas participaron familiares (madres, hermanos) que brindaron su perspectiva sobre la trayectoria escolar y de vida de los niños. Además, se realizaron consultas con algunos profesionales y docentes de los programas antes mencionados, que permitieron complementar los testimonios de los chicos y conocer el modo en que

operó la intervención de estos dispositivos en cada una de las historias de reinserción escolar.

Una vez contactados los entrevistados, se acordó un encuentro en las escuelas o en las sedes de los programas y se realizaron las entrevistas contando con una guía de preguntas que abarcó una variedad de temáticas: datos generales del entrevistado, trayectoria escolar, forma de acceso a los programas educativos y socioeducativos, reflexiones sobre la interrupción de la escolaridad, opiniones generales sobre la escuela y perspectivas a futuro, entre otras. No obstante, dado el carácter “abierto” de las conversaciones también se dio lugar a los aspectos emergentes que pudieran surgir por fuera de los temas previstos.

La decisión de acceder a los entrevistados a través de los programas educativos y socioeducativos mencionados resultó una estrategia eficaz para tomar contacto de manera directa con quienes estuvieron un tiempo alejados de la escuela y lograron retomar sus estudios primarios. Pero, por las propias características de esos dispositivos, no permitió llegar a aquellos que al momento de efectuar el trabajo de campo no estaban matriculados en el sistema formal, ya sea porque habían asistido e interrumpieron sus estudios o bien porque nunca asistieron a la escuela primaria. En cuanto a estos últimos, si bien los datos censales de 2010 indican que se trata de una situación minoritaria dentro del conjunto de niños no escolarizados en el nivel primario, la mera existencia de alrededor de 500 chicos que nunca concurren a la escuela da cuenta de un “núcleo duro” no solo para la política educativa sino para la política pública concebida de un modo integral.

Los análisis preliminares de las entrevistas revelaron que el sistema educativo, la escuela primaria y sus actores concretos cobraban una importancia significativa en los relatos de algunos chicos, al intentar dar cuenta del proceso de desvinculación y de revinculación escolar. Por este motivo, se decidió entrevistar a directivos y supervisores de nivel primario de la zona sur de ciudad, con el objeto de incluir también su perspectiva acerca de esta problemática.

Claves para el análisis

El análisis de la biografía y la historia escolar de los niños y jóvenes entrevistados se organizará a partir de un criterio temporal: un primer momento en el cual es posible ubicar la interrupción de la escolaridad y un segundo momento en el cual se produce la re-vinculación con una institución educativa que les permite retomar la trayectoria escolar. Esta distinción entre procesos de exclusión e inclusión educativa responde a una finalidad analítica ya que permite observar cómo dichos

procesos se relacionan con otros rasgos que hacen a la condición de ciudadanía, a la vulneración y restitución de derechos. Sin embargo, esta dicotomía muchas veces no refleja la compleja realidad de niños y jóvenes para quienes la frontera entre la exclusión y la inclusión es difusa, permeable, susceptible de traspasos y solapamientos. Recuperando los aportes teóricos de Saraví (2006), en la mayoría de los casos, las trayectorias vitales de los entrevistados se encuentran en una "zona gris" de vulnerabilidad social caracterizada por una integración parcial, inestable o débil.

En relación con la inclusión educativa, es importante señalar que la misma no se reduce a la mera presencia de los niños en las escuelas (elemento necesario pero no suficiente) sino que requiere la existencia de condiciones necesarias para que el aprendizaje de los contenidos escolares pueda hacerse efectivo. Al respecto, Gentili (2009) llama la atención sobre dinámicas de "inclusión excluyente" que recrean nuevas formas de negación del derecho a la educación. El autor define este concepto como:

...un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos. (p.33)

Históricamente, la exclusión educativa estuvo fuertemente ligada a los obstáculos en el acceso a las escuelas. En cambio, una vez alcanzados niveles de escolarización primaria cercanos a la universalidad de la educación primaria, el desafío de la inclusión supone garantizar el aprendizaje de los contenidos curriculares previstos para el nivel para todos aquellos que se encuentran formalmente incluidos en las aulas.

En función de lo anterior, cabe señalar que no se busca modelizar las experiencias vividas por estos niños y jóvenes en un esquema simplificador de exclusión/inclusión, sino abordar estas historias y comprender los procesos sociales que se encarnan en trayectorias biográficas concretas, sin perder de vista **el interés central del capítulo: retomar la voz de los sujetos como forma de acceder al modo en que experimentan y significan la exclusión educativa.**

Tanto el abandono de la escolaridad primaria como la vuelta a la escuela son procesos complejos que no pueden ser explicados a partir de un solo factor, sino de una pluralidad de elementos de características dispares.

Se combinan cuestiones de índole estructural (las consecuencias de la desigualdad social y la concentración económica, fenómenos como la pobreza, la desocupación, la orientación de las políticas públicas y educativas, etc.) con hechos más inmediatos que jalonan la biografía de cada individuo. Más allá de que muchos de los entrevistados sitúan el abandono de la escolaridad (o la reinserción en la escuela) en un momento preciso y lo explican como consecuencia de un acontecimiento en particular, estos hechos por lo general son disparadores dentro de una secuencia de eventos y razones, como dijimos, de naturaleza diferente y más abarcadora.

Por lo tanto, resulta importante aclarar el sentido en que debe ser entendido el material relevado y el potencial que tiene. Si bien los procesos de exclusión y de reinserción combinan lo estructural y lo biográfico, resulta más probable que los sujetos puedan dar cuenta con mayor facilidad la incidencia de los eventos más cercanos y aprehensibles que de factores como el contexto económico, político y social. De este modo, el acceso a la palabra de niños –a veces muy pequeños– y jóvenes no solo busca dar cuenta de cuáles son las razones a las que ellos atribuyen la desvinculación educativa, sino también el modo en que significaron esta experiencia, cómo la recuerdan y de qué manera pueden transmitirla a otros.

Procesos de desvinculación escolar

En las biografías de los niños y jóvenes entrevistados se advirtieron algunos elementos comunes que se constituyen en organizadores del presente apartado y permiten ordenar el análisis bajo los siguientes ejes: la vulnerabilidad social y la situación de calle como un factor decisivo en la interrupción de la escolaridad; los obstáculos ocasionados por las dificultades de acceso a las vacantes en las escuelas; y la incidencia de experiencias escolares estigmatizantes o expulsivas en el proceso de desvinculación educativa.

La exclusión educativa en contextos de alta vulnerabilidad social y situación de calle

Dentro del conjunto de entrevistados es posible analizar separadamente un grupo de jóvenes cuyas biografías presentan ciertos rasgos comunes: sus edades oscilan entre 23 y 33 años, estuvieron o están en situación de calle e interrumpieron su trayectoria escolar durante un tiempo prolongado (alrededor de 6 años). Se trata de jóvenes con condiciones de vida muy adversas, en las cuales la desigualdad social y la precariedad material conforman un contexto ineludible para situar sus experiencias y comprenderlas. Todos ellos portan una historia familiar

difícil, donde las agresiones, los golpes, los miedos y las amenazas aparecen de manera recurrente.

A través de sus relatos es posible observar con claridad en qué medida la situación de vulnerabilidad material en la que se encuentran como también la fragilidad de sus vínculos sociales y familiares pueden obturar sus posibilidades de transitar, permanecer y concluir la escolaridad primaria.

Uno de estos jóvenes es Alejandro, quien al momento de la entrevista tenía 23 años. Cuenta que su padrastro era violento con su madre, con él y con sus hermanos:

Entrevistador: — *Y cuando ibas a la escuela en Villa Tesei, ¿te gustaba?*

Alejandro: — *¡Sí, sí! A mí, mi mamá me decía “si pasás de grado te compro una bici, si pasás de grado te compro una computadora”. Pero no... mi padrastro no me dejaba hacer eso, no me dejaba salir adelante a mí ni a mis hermanos. Nos vivía cagando a palos ¿entendés?*

En una oportunidad, en la escuela primaria a la que asistía detectaron esta situación y el padrastro, por temor a ser denunciado, le prohibió seguir concurriendo:

Mirá, cuando yo iba a la escuela me hablaba con la directora y con la maestra y le contaba que mi papá me pegaba. Yo le decía si no me dejaban quedarme en la escuela a dormir, porque tenía miedo de volver a mi casa a veces (...) Si volvía marcado a la escuela –a veces iba con toda la espalda marcada porque mi padrastro me pegaba con una manguera– teníamos que hacer la denuncia a él, y la ligaba mi mamá, ¿entendés? Entonces no me convenía a mí y entonces yo iba y me callaba la boca.

Además, la vinculación del padrastro de Alejandro con la delincuencia hizo que la familia se tuviera que mudar varias veces para eludir a la policía:

Mayormente había mucho problema en mi casa, ¿viste? Mi familia... no mi mamá, pero mi padrastro se relacionaba con la delincuencia, ¿viste?, y teníamos que mudarnos de aquí para allá porque lo buscaba la policía y se hacían allanamientos en mi casa a la noche... De Morris a Villa Tesei, de Villa Tesei a Hurlingham, a San Martín... así andábamos, mudándonos de acá para allá.

A pesar de las constantes mudanzas, cambios de establecimiento y prohibiciones para ir a la escuela, Alejandro conserva un recuerdo positivo de su paso por la primaria:

Alejandro: — *Mirá ¿sabés lo que hacía yo? Le decía a mi mamá “mamá ¿me puedo ir a jugar a la pelota?”. Mentira, yo dejaba la mochila por ahí escondida y me iba a la escuela... llegaba re-tarde igual y pedía que me abran la puerta de la escuela y me abrían. Y entraba a estudiar y volvía re-tarde y mi mamá me retaba “¿dónde fuiste?”. Y yo le decía “a la escuela”... así le decía a veces.*

Entrevistador: — *Una cosa que no me quedó clara ¿tu mamá quería que vos fueras a la escuela y el que se negaba era tu padrastro?*

Alejandro: — *Claro, y cuando estaba mi padrastro mi mamá actuaba como mi padrastro ¿entendés? Por miedo, así es.*

Tras la muerte de su madre, Alejandro abandonó su casa a los 11 años y a partir de ese momento comenzó a estar en la calle, un ámbito irreconciliable con el sostenimiento de una trayectoria escolar que, como se mencionó, nunca estuvo exenta de dificultades:

La última escuela a la que fui fue allá, en General Rodríguez, fue la última escuela que tuve. Estaba en quinto grado, pero yo ya andaba en la calle, yo ya me escapaba de mi casa... Falleció mi mamá y ahí dejé la escuela totalmente y después empecé a andar en la calle. (...) Y nunca más volví a mi casa, hasta el día de hoy.

Una vez en la calle, tuvo que lidiar con los problemas ligados al consumo de drogas y al delito. Estuvo institucionalizado en varios institutos de menores y penales y allí pudo retomar de manera intermitente su escolaridad. No obstante, su acercamiento a estas experiencias formativas respondía sólo a la intención de evadir –aunque sea momentáneamente– la situación de encierro:

El encierro no te deja hacer nada, ese es un espacio para salir del lugar donde estás vos ¿viste? Porque estás continuamente encerrado y vienen y te llaman: “Ríos, educación ¿va a salir?”. Sí, voy a salir y todo para salir del lugar donde estás encerrado ¿entendés? Vas, agarrás un lápiz, pero no le pasás ni cabida.

En el caso de Lucas, de 24 años, la situación de calle también es una experiencia que marcó su vida al comienzo de la adolescencia. Tras la muerte de su madre (cuando él tenía 13 años), comenzó a cartonear, cirujear y vender en los trenes con uno de sus hermanos. Un tiempo después, y habiendo cumplido los 15 años, decidió abandonar definitivamente su hogar e iniciar su recorrido en la calle:

Lucas: — *Me fui por problemas familiares. Vivía con mi tía que era la dueña de la casa que dejó mi vieja cuando falleció. Y nada... hasta el día de hoy sigo estando en la calle (...) La*

verdad es que no me llevaba bien con mi familia cuando ya dejó de existir mi mamá.

Entrevistador: — *Cuando estaba tu mamá ¿Ibas a la escuela?*

Lucas: — *Sí, estudiaba. Ella me ponía los límites, tenía que ir. Cuando me enteré que falleció es como que mi cabeza se dirigió a otro lado, a otro rumbo, a otra cosa*

Si bien en su testimonio el hecho de “estar en la calle” aparece como producto de una “elección” personal, el análisis de su situación de vida muestra que dicha decisión parece haber estado muy condicionada. Paradójicamente, la calle aparece como un refugio frente a las situaciones de peligro vividas en su casa, en su barrio, como una alternativa para evitar riesgos mayores en un contexto en el que, además, la relación con el resto de sus familiares (tras la desaparición de su madre, Lucas convivía con sus tíos) era muy conflictiva:

Yo mismo decidí estar en la calle. ¿Por qué? (...) Más que nada porque es un barrio en que corre mucha droga, para no meterme en eso. Yo no voy a dar ese ejemplo el día de mañana cuando tenga un hijo. No voy a dar ese ejemplo a mi hijo, de que vea que soy un “transa”, que vendo porro, vendo merca, vendo pastilla o que choreo. (...) Es un barrio con mucho quilombo, mucho allanamiento. Me acuerdo, yo tenía 13 años y nos cayó un comando a una de las casas de mi tía en 25 de Mayo [es un barrio de Moreno] buscando a un tal “Polaco”, un chabón grande que era narcotraficante. A mi primo le decían “Polaquito” pero era pendejo, era rubiecito, pero era pibito. Mi tío entró corriendo desesperado, el policía que tenía una itaca [escopeta] y le dio un itacazo y lo sentó de orto, así en el piso. Le pone la barroca y lo meten adentro junto con nosotros. A nosotros nos ponen, yo me acuerdo, una cuerquita en la mano y nos tenía así [hace el gesto como si estuviera esposado]. Entonces, en ese momento yo dije: “basta, hasta acá llegué”. (Lucas)

Por último, la situación de Martín, de 33 años, muestra elementos comunes con las dos historias anteriores. Habiendo nacido en Entre Ríos, en un contexto de suma vulnerabilidad, llegó a la Provincia de Buenos Aires a los 10 años junto con su madre y su hermano (su padre los había abandonado).

En realidad, cuando mi mamá viene de la Isla (cuando digo “Isla” digo Entre Ríos) lo primero que hace es ubicarnos en un hogar de monjas, en Madre Teresa de Calcuta en Zárate. Y ella changueaba, iba a limpiar casas y todas esas cosas. Nos sacaba los fines de semana hasta que conoció a la pareja: ahí ella nos sacó y nos llevó a vivir con él y su familia

En relación a su paso por la escuela primaria, la historia de Martín se diferencia de las de Lucas y Alejandro, ya que él pudo finalizar el nivel

primario antes de estar en situación de calle. Si bien ingresó tardíamente a la escuela, pudo obtener certificación en tres años, gracias a un plan especial de estudios acelerados.

A mí anotaron a los diez años, recién a los diez años pude tener otro documento, porque mi vieja tenía 12 años cuando me tuvo a mí. Imaginate, era una nena más, era como que andaba con un muñeco, no con un hijo. Como que en esa época costaba mucho porque ella también se había ido de su casa, con mi papá, mi papá le llevaba muchos años. Era todo muy complicado para mi vieja anotarme en una escuela, era menor de edad. A los 11 años –yo ya tenía 11– había empezado la primaria, pero no la primaria común. Y nada... hice el acelerado y la pude terminar, sería como un Grado de Nivelación hoy.

El abandono del hogar, motivado por el maltrato continuo por parte de su padrastro, tuvo entonces como consecuencia que su trayectoria escolar quedara detenida durante mucho tiempo.

Yo era uno de los hijos mayores y, como no me gustaba la pareja de mi mamá, elegí irme de mi casa (...) por los maltratos, al no ser hijo de él, nada... de ahí, cuando terminé la primaria, me fui a la calle y seguí otro rumbo.

Pese a las diferencias que presenta con los itinerarios de los jóvenes anteriormente descritos, la historia de Adrián (12 años) también puede ser incluida en este apartado, dado que sus condiciones de vida estuvieron igualmente signadas por la vulnerabilidad y la situación de calle. Cuando era muy pequeño, sus padres fueron judicializados, lo que derivó en que él y sus hermanos quedaran alojados en diferentes hogares⁴⁴.

Antes de este episodio, cuando todavía vivía con su familia, Adrián pasaba gran parte de su tiempo en la calle, pidiendo y realizando pequeñas “changas” a cambio de unas monedas, con las que iba al cyber a jugar con las computadoras. En cuanto a su biografía escolar, el niño ingresó tardíamente al nivel primario en un establecimiento del sur de la Ciudad de Buenos Aires, gracias a la intervención de su madrina, quien se ocupó de inscribirlo:

Entrevistador: – *Contanos un poco sobre la escuela de Barracas. ¿Qué edad tenías cuando empezaste?*

Adrián: – *Creo que 10... 10 ó 9 (...) Creo que fui dos o tres semanas nada más. Porque yo no estaba acostumbrado a ir a*

⁴⁴ Según se destaca en el sitio web del área de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social del GCBA, los hogares son espacios institucionales de alojamiento para niñas, niños y adolescentes que garantizan la protección integral de sus derechos, asegurando su educación, formación, atención integral de la salud, recreación y esparcimiento. Se busca que la permanencia en los mismos sea transitoria, para lo cual se trabaja con las familias de origen o referentes afectivos (en los casos en los que esto sea posible) o con los organismos intervinientes a fin de lograr la adoptabilidad de los niños.

www.buenosaires.gob.ar/desarrollosocial/ninezadolescencia/acogimiento/hogares

la escuela ¿viste? Entonces me fui, me escapaba, porque no me gustaba ahí.

Entrevistador: — *Viste que la primaria por lo general se empieza a los 6 años. ¿Entre los 6 y los 10 qué fue lo que pasó?*

Adrián: — *No sé, problema de mis padres eso... Yo andaba mucho en la calle ¿viste? Mis hermanos no sé dónde iban, pero yo me iba a pedir facturas y esas cosas. La pasé... muy mal ahí.*

Entrevistador: — *¿Y a esa escuela [de Barracas] cómo llegaste, quién te anotó ahí? Digo, si sabés...*

Adrián: — *Me anotó mi madrina, que ya no la veo hace... no sé nada ya de ella.*

Como se desprende del fragmento anterior, la trayectoria educativa de Adrián no sólo se inició tardíamente sino que además su asistencia a la escuela fue interrumpida muy precozmente, derivando en un temprano abandono escolar. Al momento de la entrevista, este niño vive en un hogar en el barrio de Nueva Pompeya, el cual comparte con otros 13 chicos. Si bien ya no tiene vínculos con sus padres ni con su madrina, se encuentra semanalmente con sus hermanos menores que residen en instituciones similares⁴⁵.

Tal como se anticipó, para Adrián la situación de calle no presentó las características ni la duración que experimentaron Alejandro, Lucas y Martín. Sin embargo, estas cuatro historias comparten la vulnerabilidad, el desamparo y la adversidad vividos durante la infancia, y las consecuencias que tuvieron en los procesos de desvinculación educativa o de interrupción de la escolaridad primaria.

La exclusión educativa vinculada con problemas en el acceso a las vacantes en las escuelas primarias estatales de la CABA

El particular perfil demográfico de la Ciudad de Buenos Aires sumado a la insuficiente oferta de establecimientos estatales que se advierte en el cordón sur de la ciudad dan como resultado la existencia de un déficit estructural de vacantes que exigiría tomar decisiones de carácter también estructural tendientes a incrementar la oferta institucional, justamente en donde las escuelas resultan escasas ante la demanda creciente.

Un estudio reciente sobre la educación primaria en la jurisdicción (Di Pietro *et al*, 2013b) revela que las comunas 4, 7 y 8 –ubicadas

⁴⁵ La Ley Nacional 26.061 prevé como medida excepcional la institucionalización de los niños en hogares, sólo en aquellos casos de ausencia de ámbitos familiares alternativos para su cuidado y protección (artículos 39, 40 y 41). En el Formas alternativas de convivencia. En el ámbito de la Ciudad, la Ley 114/1998 contempla también la aplicación de medidas excepcionales de protección cuando no existan alternativas para que niñas, niños y adolescentes convivan con personas vinculadas a ellos, a través de líneas de parentesco por consanguinidad o por afinidad, o con otros miembros de la familia ampliada o de la comunidad (art.42).

precisamente en esa zona– concentran un tercio de la población en edad de cursar la escolaridad primaria: en cada una de ellas residen entre 18 mil y 21 mil niños de 6 a 12 años de edad (INDEC, 2010). Asimismo, las tasas globales de fecundidad correspondientes a estos territorios se encuentran en todos los casos por encima de la media de la ciudad y permiten anticipar una continuidad de esta tendencia. Sumado a este fenómeno de carácter demográfico, los datos más recientes sobre matrícula del nivel primario (Relevamiento Anual 2013, datos definitivos) confirman la fuerte demanda sobre las escuelas estatales en mencionadas comunas: mientras que en 2013 el 52% de los estudiantes de la jurisdicción asistían a escuelas estatales, en las comunas 4 y 8 este porcentaje ascendía al 71%. Como ejemplo de estas tendencias, en la Comuna 8 el tamaño de las secciones (esto es, la cantidad de alumnos por aula) mostraba los valores más elevados de todo el territorio porteño (Di Pietro *et al*, 2013b).

Del problema estructural de las vacantes da cuenta una también de las supervisoras entrevistadas, que estima la cantidad de instituciones que sería necesario construir para hacer frente a la demanda. En la cita siguiente, se plantean dos escenarios: cuántos establecimientos se requieren considerando la *ratio* actual de alumnos por sección; y cuántos deberían crearse para poder trabajar con aulas menos superpobladas:

Si yo voy a poner la mirada en lo pedagógico y sí: yo necesito más escuelas, porque acá están todas las escuelas sobrecargadas (...) Si vos realmente querés hacer una atención personalizada, teniendo en cuenta la problemática de cada chico, no debería exceder más de 20 chicos por aula. Tomando este parámetro necesito cuatro o cinco escuelas más de las que hay ahora (...) Manteniendo el mismo parámetro de ahora –30 o 32 chicos por aula– creo que necesitaríamos crear dos escuelas más de jornada simple. (Supervisora)

Los relatos que se analizan en este apartado dan cuenta de las dificultades que experimentan algunas familias que buscaron vacantes para sus hijos en una escuela pública de la zona sur de la ciudad, una vez iniciado el ciclo lectivo. Se trata de familias que migraron de otro país o de otra provincia hacia la Ciudad de Buenos Aires, o bien que cambiaron de lugar de residencia dentro de la propia jurisdicción.

Uno de estos casos es el de Héctor, un niño de 12 años que transitó sus primeros años de escolaridad en Perú, donde vivía con su familia paterna. En 2012 se mudó junto con su hermano a la CABA, ya que aquí los aguardaba su madre que se había radicado en esta jurisdicción previamente. Una vez instalados, en el mes de mayo, su madre se acercó a dos escuelas estatales cercanas a su domicilio para inscribir a

sus hijos. El testimonio de Héctor refleja cómo las dificultades para conseguir vacantes provocaron que él y su hermano tuvieran que postergar el ingreso hasta el año siguiente:

Héctor: — *Mi mamá nos quiso poner en una escuela, no me acuerdo por dónde era... y nos quiso poner pero había una sola vacante para mí nada más; para mi hermano, no había. Y mi mamá quería que fuera para los dos [...]. La directora nos dijo que se podría conseguir otra escuela para que estemos los dos juntos. Entonces después vinimos para esta escuela. Pero la directora no nos aceptó porque no teníamos el boletín, que se quedó en Perú.*

Entrevistador: — *¿Entonces de mayo a diciembre de ese año no fuiste a la escuela?*

Héctor: — *No (...)*

Entrevistador: — *¿Y cómo solucionaron el tema del boletín, que nos contabas? ¿Conseguiste que te lo mandaran, como hicieron?*

Héctor: — *Mi papá me lo mandó, porque lo estábamos buscando y al final estaba en la casa de mi papá. Lo tenía mi tía.*

Entrevistador: — *Ya con el boletín vinieron acá a anotarse los dos.*

Héctor: — *Sí, en 2013.*

Aylén es otra niña que se encontró con una situación similar. En su caso también se vuelven a presentar problemas para el acceso a las vacantes y la exigencia de contar con un certificado o boletín que demostrara su escolaridad previa para que pudieran inscribirla. Ella comenzó la escuela primaria en su provincia de origen (Santiago del Estero), y a los 9 años – mientras cursaba el segundo grado por segunda vez – tuvo que interrumpir sus estudios debido a un grave problema de salud de su madre con quien vivía en Las Tinajas, un pueblo rural de dicha provincia. Ese mismo año (2009) una de sus tías, viajó a Santiago del Estero para ayudarlas a que se radicaran en la Ciudad de Buenos Aires, en donde ella residía. En el siguiente testimonio pueden constatar los obstáculos que tanto ella como su familia debieron sortear para poder retomar sus estudios primarios en alguna escuela de la CABA. La tía de Aylén tuvo que recorrer varios establecimientos hasta dar, finalmente, con una institución que le abriera las puertas a su sobrina:

Aylén: — *Primero me querían anotar en el colegio que está cerca de mi casa [menciona una escuela confesional] (...) pero no me aceptaban, porque yo no tenía nada, ningún boletín ni nada. Porque quedó todo en Santiago del Estero.*

Entrevistador: — *Ah, ¿no pudiste conseguir ninguna documentación, porque vinieron de urgencia? O sea, ¿vos no tenías ningún papel que dijera qué grados habías cursado?*

Aylén: — *Sí, entonces por eso no me aceptaban. En muchos colegios quisieron anotarme pero igual no me aceptaban.*

Entrevistador: — *Y eran escuelas privadas?*

Aylén: — *No, eran escuelas “normales” pero igual no me aceptaban. Y en un colegio que fui me mandaron a otra escuela [menciona un establecimiento estatal con Grados de Nivelación en donde finalmente fue recibida]. Me dijeron que quedaba lejos pero que me iban a aceptar ahí. Iba a hacer todo de nuevo.*

Como se señaló, las dificultades para conseguir vacantes también afectan a familias residentes en la ciudad, cuyos niños han cursado ya parte de la escolaridad en el sistema educativo porteño. Tal es la situación de Azul, una niña de 11 años que tuvo que dejar la escuela en la que cursaba 4° grado de manera imprevista, hecho aparentemente causado por situaciones de maltrato por parte de la pareja de su madre. Así lo relata la madre de la niña:

Tuvimos un problema familiar y Azul y los hermanos no fueron a la escuela por unos meses (...) No podíamos acercarnos al colegio ése. No era por viáticos sino por el problema familiar, que mi ex pareja estaba cerca de ahí y no queríamos acercarnos.

En este contexto debieron mudarse de barrio y buscar una nueva escuela para Azul y sus hermanos. Pero esta búsqueda nuevamente encontró obstáculos en el sistema que pusieron en riesgo la escolaridad:

Yo no encontraba manera de conseguirles un colegio, me acercaba al Distrito y te ponen en lista de espera (...) y uno a veces como mamá dice “bueno, no puede ir al colegio y bueno..., va a tener que esperar al año que viene”. Y te cansa ya, todo el tiempo y que no te escuchen. (...) Sí, fui para ver si me podían conseguir vacantes, me tomaron los datos y me dijeron que iban a ver si me conseguían alguna vacante, que quedara cerca de mi barrio, y sino un poquito más lejos. (...) No importaba ya el colegio, pero que vayan porque hacía mucho tiempo que no iban. (Madre de Azul)

Si bien el tiempo que Azul estuvo sin escolaridad fue relativamente breve (3 meses), en el contexto de su historia escolar, marcada por sucesivos cambios de institución y repitencias reiteradas, (incluso manifestaba en 4° grado dificultades en sus prácticas de lectura) esta interrupción puede tener consecuencias preocupantes. Como bien señala la coordinadora del CAI al que asistía Azul, estos obstáculos no son excepcionales, y los procesos burocráticos pueden llegar a agravar la situación:

El de Azul es un caso particular, porque la familia ya nos conocían [se refiere al CAI]. No consiguió vacante y enseguida vino; pero otros casos hasta que dan con el Centro

Comunitario y le dicen “fijate que ahí te pueden ayudar”, hasta que llegan capaz que pasan tres meses sin haber ido a la escuela. A veces pasan dos meses en lograr toda esa articulación distrito-escuela y que todos se pongan de acuerdo, y a veces hay que ir a buscar el pase a Provincia de Buenos Aires, y “no mamá, te dieron mal el pase”. En todo este recorrido de papeles hay que acompañarlos.

La palabra de los supervisores y directivos consultados reafirma que la demanda de vacantes en el nivel primario es sostenida y se da a lo largo de todo el año. Ante esta situación, en ese distrito se estableció desde hace tiempo un acuerdo con las escuelas acerca de cómo proceder ante estas situaciones. Una vez finalizado el período ordinario de inscripción y matriculación, es la supervisión quien centraliza la distribución de vacantes para los niños que quieren ingresar al sistema cuando el ciclo lectivo ya está iniciado. Esta estrategia responde a una política del distrito que busca, aun en el contexto del déficit de vacantes ya descripto, resguardar el principio de inclusión.

Primero se los inserta; después se analiza cómo se va trabajando durante el año. Porque creo que decirle a una familia “vení el año que viene” no se puede (...) El problema es que acá, como te digo, no tenemos aulas vacías. Hay aulas que están superpobladas. Entonces nosotros lo que tratamos de hacer es una distribución equitativa dentro de lo que tenemos. (Supervisora)

De esta forma, las escuelas son las que reciben la demanda y cumplen un rol de orientación a las familias, pero la decisión respecto de las vacantes se toma a nivel central a partir de la información que reportan semanalmente las instituciones en relación a los movimientos de matrícula.

Pasada la época normal de inscripción las vacantes las maneja el distrito, (...) si no es muy complicado manejar las cifras desde la escuela. Porque [en el distrito] tienen sus computadoras y en el sistema están las vacantes que se pueden otorgar o no, a qué grado le faltan chicos, a qué grados le sobran. Si yo ingreso chicos y Supervisión no lo sabe, Supervisión cree que yo tengo una vacante y me puede mandar otro chico. Entonces ellos prefieren centralizar la información. Así que si llega un chico a mitad de año lo que le decimos es: “tiene que ir a Supervisión”, y supervisión determina. (Directora)

En función de lo que señala el Reglamento Escolar, uno de los criterios prioritarios a la hora de otorgar vacantes consiste en respetar la cercanía del establecimiento en relación al domicilio declarado por el alumno (Res. N°4776/06, art. 23). Sin embargo, en distritos de la zona sur de la ciudad en los que la disponibilidad de vacantes es acotada, esta prioridad puede quedar relegada. En consecuencia, la gestión de

vacantes no solo se transforma en un verdadero desafío para las supervisiones sino que, además, plantea serios condicionamientos al trabajo pedagógico dentro de cada una de las aulas:

Pero a veces pasa que la escuela más cercana es una escuela que está superpoblada y entonces tratamos de distribuir un poco (...) Por ejemplo una vez me dijeron “eh, pero la escuela privada trabaja a veces con cuarenta, cuarenta y dos pibes” y yo creo que transformar en virtuoso algo que no lo es me fastidia bastante, porque primero y principal hay una relación pedagógica que nunca se tiene en cuenta. Un maestro que trabaja con un número excesivo de alumnos no le puede dar la dedicación que cada uno necesita. (Supervisora)

Dentro de este contexto y ante la ausencia de una respuesta estructural, se han venido ensayando medidas paliativas que propician la “reubicación” de niños en escuelas menos pobladas de otras zonas de la ciudad.

Tenemos micros que salen de alguna de las escuelas de la zona, que es cerquita de los domicilios de ellos, que los llevan a la escuela y los traen otra vez a la parada. Y entonces, bueno, tratamos de gestionar si hay lugar en el micro, si la escuela tiene una vacante más, hacemos todas las gestiones y después los llamamos y les otorgamos la vacante. (Supervisora)

Además de los problemas derivados del déficit de vacantes, particularmente concentrado en la zona sur, los testimonios relevados hacen referencia a una serie de prácticas institucionales muchas veces reñidas con el principio de inclusión que profundizan aun más la problemática analizada. El diálogo con una directora de escuela ubicada en la Comuna 8 es elocuente al respecto:

Hemos escuchado casos de escuelas donde llegaron chicos en julio, fueron a la escuela, les dijeron que no había vacantes, y se quedaron ahí. Tampoco tenían conocimiento del sistema como para por ejemplo ir a hablar con la supervisión. (...) Sí, sé que lo hacen. Yo en general no les digo “hay vacantes o no hay vacantes”. Por empezar los atiendo a todos los padres que vienen, a todos. Al padre que viene a preguntar no lo echa la portera en la puerta, cosa que sí sucede en otras escuelas y como vos decías los papás se van. Algunos vienen acá y me dicen “en la otra escuela me dijeron que no hay vacantes”. Y yo les digo “Acá tampoco hay vacantes” (...) porque a esta altura del año Supervisión maneja las vacantes, pero los escucho y los oriento. Me parece que es un derecho que tienen las familias. (Directora)

Asimismo, como se desprende de los relatos presentados, la exigencia de exhibir certificados que acrediten la escolaridad previa puede convertirse en un obstáculo para la inclusión. Si bien se trata de un

requisito estipulado por el Reglamento Escolar en los casos de pase hacia un establecimiento educativo de la ciudad (art. N° 33), la normativa vigente es clara al contemplar la posibilidad de tomar un examen para determinar el grado en que ingresará el alumno, cuando no sea posible acreditar la escolaridad previa en el nivel: *‘se tomarán [exámenes] a todos los/las alumnos/alumnas que deseen ingresar en los grados de 2° a 7°, y que no acrediten escolaridad anterior con certificados oficiales.’* (Res. N°4776/06 art. 57, inciso 1).

De acuerdo con esto, la ausencia de certificado escolar por parte de la familia no puede constituirse en un argumento que lleve a la escuela a negar o demorar el otorgamiento de la vacante.

En definitiva, el déficit estructural de vacantes se combina con una serie de prácticas institucionales que pueden redundar en dilaciones y desalientos que ponen en riesgo la escolaridad de los niños y, por lo tanto, vulneran su derecho a la educación.

A modo de cierre de este apartado, cabe señalar que más allá de las prácticas y políticas específicas que aplican las supervisiones distritales y las instituciones educativas, los problemas estructurales relacionados con la asignación de vacantes en el nivel primario se vieron agravados al inicio del ciclo lectivo 2014 como consecuencia de la llamada *“inscripción online”*. Este mecanismo fue establecido a partir de la Resolución N°3337/13 y dispone que aquellos aspirantes a ingresar por primera vez a una escuela de gestión estatal, o que cambien de nivel educativo, deben realizar una pre-inscripción mediante un formulario al que se accede por Internet (o bien por vía telefónica). Las vacantes, según este sistema, son asignadas de manera centralizada y sin participación directa de las escuelas.

Se trata de una iniciativa que podría haber tendido a reducir ciertas arbitrariedades, al aplicar criterios homogéneos de asignación basados en las premisas del Reglamento Escolar. Sin embargo, los problemas derivados de su implementación profundizaron las situaciones de inequidad, ya que muchas familias encontraron en este sistema nuevos obstáculos para el ingreso al nivel primario de sus hijos. Estas consecuencias de la implementación del nuevo sistema de asignación de vacantes fueron señaladas críticamente por los directivos y supervisores entrevistados:

En otros distritos los padres de los alumnos los anotaron en su casa por Internet y fueron pocos los que tuvieron que ir a anotarse en las escuelas. La realidad de este distrito es que todos los padres hacían la cola en la escuela y había dos cuadras de cola y entonces a los chicos [enviados por el Ministerio para inscribir de manera presencial a quienes no

podían hacerlo vía web] se les colgaba el sistema y entonces los anotaban en papel. Cuando cargaron al sistema todos esos datos muchas quedaron muy mal cargadas: figuraban direcciones equivocadas, muchas planillas quedaron incompletas, sin domicilio, sin datos de si habían hecho el jardín o no en ese establecimiento, sin datos de si tenía o no hermanos en la institución. (Supervisora)

La inscripción online dejó afuera a montones de chicos. O sea, los que las familias pudieron quejarse y reclamar, los ubicaron. Los que no, quedaron ahí en banda. (...) Muchos fueron a escuela privada, los que pudieron. Porque yo me pongo el lugar de la familia: si estás a mitad de febrero y no tenés vacante, te agarra una desesperación que lo llevás a cualquier lado. Y, bueno, muchas familias resolvieron así, los que pudieron. Pero como siempre los más perjudicados son los otros. Los que ni pudieron ir a reclamar, porque no sabían ni dónde, no tienen las herramientas, porque tampoco se pudieron poner online para mandarle mails al Ministro de Educación, como hicieron otros... Y, bueno, terminaron quedándose sin escuela. Yo creo que el año que la cifra de chicos sin escuela va a ser mayor. (Directora)

Como se advierte en los testimonios anteriores, quienes resultaron más afectados fueron, nuevamente, aquellas familias que contaban con menores recursos: ya sea por el desigual acceso a las herramientas tecnológicas necesarias (computadoras e Internet) y por el desconocimiento sobre cómo operar el sistema de inscripción vía web; o por las posibilidades reales de efectuar los reclamos correspondientes ante la no obtención de la vacante solicitada; o bien por no poder acceder a alternativas que implican una erogación mayor de recursos.

La incidencia de experiencias escolares estigmatizantes o expulsivas en el proceso de desvinculación educativa

Como anticipamos, la interrupción del recorrido escolar es un complejo proceso en el que se interrelacionan múltiples factores. En algunas de las historias relevadas ciertas características de la experiencia escolar se imponen con particular fuerza a la hora de explicar por qué se produjo el abandono temporario de la escolaridad, destacándose así como una razón significativa. Si bien casi todos los chicos y chicas entrevistados contaban ya con trayectorias escolares complejas antes de la interrupción (aspecto que se retomará más adelante) a continuación se analizarán los testimonios de un grupo particular de chicos que atravesaron experiencias negativas como estudiantes que resultaron decisivas para que se alejaran de la escuela.

Jaquelin tiene 13 años. Vivió hasta los 10 en una zona rural de Bolivia, al cuidado de su abuelo. Asistía a una escuela rural plurigrado⁴⁶ junto a su hermano. A mitad de segundo grado, ambos abandonaron la escuela debido a los maltratos físicos y abusos ejercidos por el docente cuando no realizaban las tareas o llegaban tarde. Como señala Inés, la hermana de Jaquelin, que participó de la entrevista ampliando información y brindando datos de contexto: *“a veces, como la escuela era lejos, ella llegaba un poquito tarde. Entonces el profesor le esperaba con el chicote, o si no le tenían que pagar cinco pesos para entrar al curso”*. Al enterarse de la situación, el abuelo aceptó que los niños dejaran de asistir.

Entrevistador: — *¿Y a los dos les pasó lo mismo? ¿Los dos dijeron: “yo no quiero ir más”?*

Jaquelin: — *Nos agarraban con cañales.*

Entrevistador: — *¿Con qué los agarraban?*

Jaquelin: — *Nos pegaban.*

Inés: — *Con un palo.*

Entrevistador: — *¿Y qué hiciste? ¿Fuiste y le contaste a tu mamá, a tu papá?*

Jaquelin: — *No, a mi abuelo.*

Inés: — *No... nosotros... ella no tiene a sus papás. Mi mamá falleció cuando ella tenía cinco años, más o menos, y ella se quedó sola con mi abuelo.*

Entrevistador: — *Y tu abuelo dijo “está bien, no vayan”.*

Jaquelin: — *Sí.*

Entrevistador: — *O sea, los maltrataban en la escuela y por eso tu abuelo decidió no mandarlos.*

Jaquelin: — *Nosotros no queríamos ir más.*

De este modo, la exclusión educativa de Jaquelin podría haber sido una especie de “mal menor” para evitar la reiteración del maltrato físico (y, probablemente, psicológico) al que era sometida. A la gravedad en sí de la violencia ejercida por el docente, se le sumó la ausencia de instancias donde denunciarla y la falta de alternativas institucionales que hicieran posible un cambio de escuela.

Entrevistador: — *¿No te acordás si intentaron cambiarte o era el único maestro que había?*

Jaquelin: — *Solo con él.*

⁴⁶ En este formato escolar los niños cursan desde primero hasta quinto grado con el mismo docente; dato que tuvo gran importancia en la biografía escolar de estos hermanos.

Inés: — *Hasta que terminabas era el mismo maestro no se cambiaba. En Bolivia es así seguís desde primer año hasta quinto con el mismo maestro (...)*

Entrevistador: — *Cuando Jaquelin y su hermano dejaron la escuela, ¿vos te enteraste?*

Inés: — *Sí, yo estaba ahí. Como ellos no quisieron volver yo fui hablar a la escuela por el tema de que le pegaban y entonces fui a decirles que mis hermanos no iban a ir más. Tampoco resolvieron el problema del profesor.*

Entrevistador: — *¿Pero existe la posibilidad de denunciar esas situaciones?*

Inés: — *Me parece que no. Yo me enojé y dije al director, y a mis hermanos les dije. No hizo nada.*

Entrevistador: — *¿Es una cosa que se estila en las escuelas de Bolivia?*

Inés: — *No, no. Fue ese profesor. Creo que nadie contaba.*

Docente de Nivelación: — *Capaz también que los chicos tenían miedo de contar.*

A diferencia de otras historias analizadas, la ausencia de escolaridad de Jaquelin no fue suplida o compensada con otras actividades relacionadas con los contenidos escolares, ya sea en instituciones no formales o incluso en el espacio doméstico: durante el año y medio que la niña estuvo sin asistir a la escuela se dedicó exclusivamente a tareas del hogar y del campo. En ese momento una tía, radicada en Argentina, fue a buscar a la niña para traerla a vivir a Buenos Aires, donde retomó la escolaridad a través del proyecto Grados de Nivelación.

De este modo, las agresiones y malos tratos ejercidos por el docente (avalados, aunque sea por omisión, por la institución) tuvieron consecuencias en la trayectoria escolar de Jaquelin: que estuviera un tiempo alejada de la educación formal, originándose así la sobreedad.

Cristóbal y Agustina son hermanos, tienen 10 y 12 años respectivamente. Viven en el barrio de Villa Lugano con su madre, su padrastro y varios hermanos más. Su escolaridad estuvo atravesada por múltiples tropiezos. En principio, llaman la atención los frecuentes cambios de escuela, dado que en su corta trayectoria dicen haber pasado ya por tres instituciones.

En el caso de Cristóbal, la entrevista indica que los sucesivos traslados de escuela giraron en torno a conflictos con los compañeros; problemas de convivencia que no pudieron ser resueltos en el ámbito de la escuela. Al respecto, Agustina dice:

Agustina: — *A los chicos de otros grados nos ponían todos juntos. Y las chicas venían a preguntarme algo a mí, o molestaban a mi hermano, lo golpeaban y esas cosas, y me sentía bastante incómoda.*

Entrevistadora: — *Claro, era incómodo...*

Agustina: — *Y nos tuvimos que ir también porque nos empezaron a molestar unos chicos del mismo grupo, más grandes que yo.*

Entrevistadora: — *¿Y por qué los molestaban?*

Agustina: — *Y... no sé, pero digamos que él también buscaba que lo molesten. (...)*

Entrevistadora: — *¿Y la seño no decía nada?*

Agustina: — *No estaba muy presente que digamos...*

Entrevistadora: — *¿Y entonces ustedes decidieron cambiarse?, ¿Tu mamá? ¿Qué fue lo que pasó?*

Agustina: — *No, no. Un día Cristóbal se largó a llorar porque no quiso ir a la escuela y escondió la mochila para que no fuéramos a la escuela y cuando mi hermano (el más grande) la encontró, él le dijo a mi mamá que unos chicos nos estaban molestando y todas esas cosas. Y entonces mi mamá fue, habló con la maestra y entonces me cambiaron de escuela. Y dejamos de ir un tiempo hasta que nos mandaron a esta escuela.*

Además de los cambios de escuela, la trayectoria de Agustina se vio marcada por la experiencia de haber repetido varias veces segundo grado. Como corolario, en una de las instituciones la niña recibió una especie de “dictamen” o diagnóstico de la supuesta razón de sus dificultades para aprender:

Agustina: — *Cristóbal terminó el jardín, pero yo no estoy muy segura.*

Entrevistadora: — *¿Y no fueron a primer grado después?*

Agustina: — *Sí, pero con eso tuve algunos problemas.*

Entrevistadora: — *Tuvieron problemas ¿qué pasó en esa escuela?*

Agustina: — *Cuando mi mamá habló con la directora y le dijeron que yo era prematura y que me costaba entender las cosas, entonces dejé de ir a la escuela por tres años. (...) Y no entendía muchas cosas y después salí de la escuela y no estudié más.*

En la reconstrucción que hace Agustina de su trayectoria, este episodio es decisivo ya que la niña lo asocia con su alejamiento de la escuela. Más allá de que no es posible confirmar si efectivamente la niña interrumpió sus estudios a partir de ese hecho (y tampoco constituye el propósito del capítulo), lo que importa destacar es el efecto simbólico de

esta intervención, que resultó “expulsiva” para Agustina: una chica con una historia escolar previa tan compleja, que pudo haberse apropiado de esta representación negativa sobre sus dificultades para aprender como si fuera una descripción objetiva de sus propias limitaciones.

Además de los efectos objetivos y subjetivos sobre la trayectoria escolar de Agustina, resulta preocupante que este tipo de prácticas puedan tener lugar en las escuelas primarias de la jurisdicción, ya que implican desconocer que existe un procedimiento debidamente regulado para determinar cuál es la mejor escolaridad para un alumno que presenta dificultades en el aprendizaje o para relacionarse con pares y docentes. Y en ningún caso, es la propia escuela, sus docentes o directivos quienes pueden tomar esa decisión⁴⁷.

Una de las consecuencias de los obstáculos que atravesaron estos chicos es el desfasaje entre los contenidos curriculares de los que deberían haberse apropiado de acuerdo a su edad y los saberes a los que efectivamente accedieron (Cristóbal tiene 10 años y Agustina 12 recién están aprendiendo a leer y escribir).

Recapitulando, la experiencia escolar de estos hermanos estuvo atravesada por dificultades para aprender, repitencias reiteradas y conflictos interpersonales entre pares que los llevaron a percibir la escuela como un lugar no habitable. Se trata de cuestiones en las que la institución escolar parece haber mostrado dificultades para ejercer dos de sus tareas más importantes: brindar las enseñanzas estipuladas por el currículum y construir buenos vínculos interpersonales.

Procesos de revinculación educativa

En este apartado se analizarán los procesos de reinserción en el sistema educativo de los chicos y jóvenes entrevistados. En función de ello, en las páginas siguientes se retoman sus historias, buscando poner de relieve el papel que desempeñaron distintas instituciones y programas educativos y socioeducativos.

⁴⁷ La Disposición 32-39/09, de acuerdo con el marco de las políticas de integración en la escuela común, determinó que los Gabinetes Centrales son las únicas instancias del sistema educativo autorizadas para efectuar diagnósticos psicoeducativos a niños que cursan en instituciones de nivel primario. La finalidad de estas evaluaciones es orientar a las familias y a las instituciones sobre la oferta pedagógica más apropiada para el niño o el adolescente, pudiendo ser educación común o especial. La intervención de estos Gabinetes suele ocurrir por intermediación de otros actores (Equipos de Orientación Escolar, Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios, Escuelas de Recuperación). El funcionamiento de estas instancias se analizan con mayor detalle en el informe *“Las configuraciones de apoyo de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal”* disponible en: <https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar>

La revinculación educativa de jóvenes en situación de calle a través del Isauro Arancibia

Además de haber compartido una historia similar —vinculada con la situación de calle y con una prolongada interrupción de la trayectoria escolar— Lucas, Alejandro y Martín tienen en común el hecho de haber retomado sus estudios en el Centro Educativo Isauro Arancibia.

Si bien esta institución cuenta con un grupo de operadores⁴⁸ que tienen entre sus tareas vincularse con los chicos y jóvenes en situación de calle para difundir la propuesta educativa del centro, en los testimonios relevados el contacto de estos jóvenes con el centro educativo se produjo a través del “boca a boca”, es decir, por recomendación de pares: parejas, amigos o hermanos que ya conocían esta oferta.

Las entrevistas realizadas permiten identificar al menos dos tipos de motivaciones que los llevaron a retomar la escolaridad y concluir el nivel primario, las cuales lejos de excluirse mutuamente resultan en general complementarias. Algunas de las razones mencionadas se relacionan más estrechamente con aspectos subjetivos, tales como tener una posibilidad de volver a valorarse y reconocerse como sujetos, de reconstruir la imagen que tienen de sí mismos y la que proyectan en los demás, de hacer algo por sí mismos. Asimismo, se plantean otras motivaciones de carácter más pragmático u objetivo, como la necesidad de insertarse en mejores condiciones en el mercado laboral, para acceder a una obra social, una vivienda, poder brindarle mejores condiciones de vida a sus hijos, etc. Frente a la exclusión social y a la sensación de "invisibilidad" derivada de aquélla, la escolarización parece constituirse en el camino para "ser alguien" y habilitar opciones de vida antes negadas:

Los maestros nos atendieron con “la mejor”, con mucho cariño. Cuando uno vive en calle lo que más busca es el afecto, el cariño. En la calle te discriminan mucho, te ladean de costado, como que sobrás, lo que menos hacen es verte. Y este lugar nos pareció muy caluroso, sería la palabra exacta, sí, muy caluroso. (Alejandro)

Esto que estoy haciendo ahora lo estoy haciendo por mí, quiero aprender, quiero salir adelante y quiero seguir estudiando. (Lucas)

¿Qué me hizo volver? Lo laboral. Ya después de haber tenido mis hijos necesitaba un trabajo que tenga una obra social, por ellos más que nada (...). Yo creo que el estudio te hace ser

⁴⁸ El rol de los operadores —así como también del resto de los profesionales que conforman el equipo de apoyo— se describe con mayor detalle en el Capítulo III del presente informe. Cabe mencionar aquí brevemente que realizan, además, acciones de acompañamiento de los jóvenes en cuestiones relacionadas con el cuidado de la salud, en la realización de trámites y en la articulación con otros organismos e instituciones del Estado que les permitan restituir sus derechos.

alguien, que sepas leer y escribir, ya sos alguien (...) Te digo por mi experiencia: el no poder llenar un formulario y pedirle a otro que lo haga, me sentía poca cosa y esa sensación nerviosa, de escribir mal, con faltas de ortografía, el no saber escribir... como que te tira muy abajo.(Martín)

Más allá de las motivaciones que los impulsaron a retomar la escolaridad, los procesos de revinculación educativa de estos jóvenes no estuvieron exentos de conflictos. Como relata uno de los entrevistados, al principio tenía actitudes muy agresivas y de confrontación con los docentes y pares de la escuela, que se fueron disipando en gran medida gracias a la permanente inclinación al diálogo que se sostiene en el Isauro:

Alejandro: — Yo a lo primero no podía pisar acá, no me querían los de la escuela. (...) Porque yo paraba acá abajo del puente y siempre venía con un palo o con una cuchilla a buscar al operador, porque le tenía bronca. Y de ahí nunca me dejaban, me tenían como una mala persona, hasta que vieron que yo más o menos... Todo esto tardó, pero más o menos fui recapacitando un poco.

Entrevistador: — *¿Y cómo fue ese cambio?*

Alejandro: — Una, porque nació mi hija y otra, el motivo es porque estaba colgado en el paco yo (...) Ahora estoy saliendo un poco, me estoy alejando, porque empecé a volver a la escuela ahora. Antes era muy agresivo, no me importaba nada. Era el malo del barrio yo. Hasta que hablé con la gente de acá. Me hablaron, todo, bien piola (...)

Entrevistador — *¿Y ahora cómo es?*

Alejandro: — Y ahora me quieren todos (...) digamos que de la persona que era ya salí. A veces me agarran mis endemoniadas, pero se me pasan, porque me vienen y me hablan, y ya me conocen todos, saben cómo soy. Me sientan y me hablan, todo. A veces me sientan a hablar así y me hablan media hora, y corte que me empiezan a hablar, que saben hablar, ¿viste? Y me entienden y yo me contento y me pongo a llorar. Entonces empiezo a descargar y ahí me dicen “quedate tranquilo, que te ayudamos”. Y es verdad, te ayudan una banda. A mí me ayudaron un montón acá, en esta escuela.

En este contexto, el desafío del Isauro no es solo propiciar el acercamiento de los chicos a la institución —condición necesaria pero no suficiente— sino también lograr que puedan permanecer en ella, para lo cual deben adecuarse a ciertas normas y regularidades muy diferentes de las que están habituados a partir de su vida cotidiana. En este sentido, no es inusual que las primeras aproximaciones generen cierto rechazo o intolerancia a las pautas institucionales que plantea el Isauro. En este sentido, más allá de la flexibilidad que caracteriza a la

propuesta del centro (rasgo que apunta a hacer más viable la permanencia de una población con condiciones de vida muy difíciles que no podrían sostener las exigencias del formato de una escuela tradicional), resulta necesario establecer ciertas reglas que garanticen su funcionamiento y lleven a que los jóvenes puedan volver a constituirse en alumnos. De esta manera, el Isauro logra ser un ámbito inclusivo en un sentido pleno, brindando experiencias de aprendizaje significativas y sin limitarse a ser meramente un espacio de contención.

Al respecto, una de las premisas de directivos y docentes es establecer una distinción clara entre la "lógica" de la calle y la "lógica" de la escuela. Es decir, se trata de evitar que se imponga al interior de la institución aquellas pautas, reglas, comportamientos que imperan en la "ranchada" (tal como se denomina a los grupos de pares que comparten un espacio en la calle). Esta diferenciación opera como un límite que estimula a los jóvenes a realizar un cambio de posición subjetiva, al menos durante el tiempo que permanecen en la escuela. Algunos testimonios relevados así lo reflejan:

Nosotros, lo que tratamos es romper con esa lógica de "ranchada". En la calle, las normas son unas y en la escuela son otras. Nosotros les decimos: "la escuela no es la calle" no nos metemos con lo que ustedes hagan pero ustedes no se metan con la escuela. Acá las reglas de la ranchada no me interesan. Yo soy la que coordina, el maestro está adentro del aula. Entonces con esa lógica podemos trabajar. Porque ellos tienen su mundo, a veces bastante terrorífico, pero acá se respeta eso. (Directora)

Siempre hay picas: la ranchada de Lavalle con los de Retiro, o Retiro-Constitución. Acá se encuentran; pero yo les digo: "¡Dale, este es un lugar donde venís a estudiar no a pasarla mal! (...) vos llevá lo de la escuela a la calle; pero no traigas lo de la calle a la escuela". (Martín)

Si bien, como se mencionó, en un principio la relación con la escuela (en términos de pautas, normas, comportamientos aceptados y no tolerados) puede resultar conflictiva, es justamente este límite que diferencia el afuera del adentro lo que les permite a los jóvenes reconocerlo posteriormente como un espacio de aprendizaje, de crecimiento y de restitución de derechos que les posibilita también proyectarse a futuro.

Es un cambio que vale la pena (...) yo salí también de acá, fue lo que me acomodó y dije: "No loco, dale. No te sirve estar en la calle. Sé alguien en la vida" (...) Esto te acomoda mucho, la posibilidad que te den acá te acomoda muchísimo. (...) Lo veo desde mi experiencia. Yo era un chabón... que estaba mal, con el consumo. Y me acomodó, me

acomodó a tener una familia, un hogar. Es como que te da más fuerza. (Martín)

Además de la valoración de la oferta curricular del Isauro (los contenidos ligados a la escuela primaria y las propuestas de talleres en contraturno) los testimonios relevados permiten advertir un conjunto de elementos que parecen explicar los logros de institución. En primer lugar, el componente afectivo que se busca establecer en las relaciones entre docentes y alumnos, en el cual juega un papel central el diálogo y la escucha; en segundo lugar, la mirada que se dirige a los jóvenes, reconociéndolos como sujetos y evitando definirlos por sus condiciones de vida; por último, y como se señaló anteriormente, el hecho de constituirse como un espacio diferenciado de la calle.

Se los mira como lo que son, como niños. Se los mira como los mira un maestro, porque somos maestros. Los miramos desde su futuro, desde su posibilidad. No solamente desde lo que no hicieron, sino desde todo lo que tienen y todo lo que pueden y los queremos mucho a los chicos, son nuestros chicos. Acá vienen con una historia y reescriben otra (...) No son mirados como pibes chorros o como chicos de la calle. Desde la mirada del maestro es un alumno, deja de ser el pibe de la calle (Directora)

El Isauro para muchos pibes es su segundo hogar (...) por algo vienen, creo que el sentirse bien, el sentirse con afecto. (Martín)

El Arancibia me dio cariño, y me dio un “conocimiento de estudiante”, como que yo me merezco ser estudiante y no maltratado por otra gente. (Lucas)

Los rasgos institucionales reseñados, evidencian que la existencia de un espacio como el Centro Educativo Isauro Arancibia se constituye en una condición de posibilidad para la revinculación escolar y la finalización de los estudios primarios de chicos en situación de calle.

Hace quince años que existe el Isauro. Y si fuera por mí, por decir de manera egoísta, que no haya más y que vengan todos los pibes acá. Pero sí, se necesitarían más Isauros, más lugares que se ocupen de los pibes “no vistos” de la calle, “los invisibles”, la verdad que sí... (Martín)

Yo creo que habría que hacer unos volantes de acá y repartirlos a todos lados y dárselo a los pibes que necesitan estudio, o que le expliquen más o menos que hay una escuela que te ayuda, que te da de comer, te dan ropa, que te vas de vacaciones a fin de año ¿entendes? Hacés deporte, te tratan bien, tenés asistente social, médico. Estaría bueno que salga eso a la luz (...), que se haga

público que el estudio es algo bueno para uno. Para mí es así, yo lo pienso así. (Alejandro)

Resulta difícil imaginar entonces que estos jóvenes, cuyas biografías presentan como denominador común la ruptura con casi todos los espacios de integración social, pudieran haberse reinsertado en formatos escolares más tradicionales.

A juzgar por los testimonios recogidos, el Isauro Arancibia no solo les permitió reinsertarse en la escuela sino que los ayudó a construir expectativas y tener una visión de futuro.

Desde los 18 hasta ahora (estoy acá). Estoy tratando de terminar la primaria para hacer la secundaria. Después voy a buscar un trabajo, me voy a recibir de algo. Pensaba recibirme de bombero o de enfermero o de abogado. Tengo mi experiencia. (Lucas)

Con independencia de las posibilidades reales de concreción de estos proyectos personales, constituyen en sí mismos un valioso resultado del proceso educativo.

El rol de los programas educativos y socioeducativos en los procesos de reinserción en escuelas primarias comunes

A diferencia de los procesos de revinculación analizados en el apartado anterior, en este caso se aborda un conjunto de situaciones en las cuales el papel llevado a cabo por programas como el CAI, Grados de Nivelación y Casa del Niño fue decisivo en el momento de volver a incluir en las escuelas a los niños que interrumpieron sus trayectorias.

Para Ángel y Azul el CAI desempeñó un rol clave como mediador y articulador entre las familias y las escuelas. Si bien se trata de un espacio de formación complementario a la educación primaria, eventualmente (cuando los niños que asisten no están escolarizados) acompaña las gestiones de las familias a fin de que los chicos puedan volver a la escuela. Aunque esta función no está contemplada explícitamente entre sus objetivos, la consulta a un referente de esta institución revela que es habitual que se encarguen de incluir a niños que no están asistiendo a la escuela. Quienes se desempeñan en el CAI poseen un conocimiento del sistema educativo que resulta determinante en tal sentido.

Para Ángel, el CAI fue el primer espacio educativo con el que se vinculó cuando llegó de Bolivia y durante el tiempo en que su familia aguardaba para obtener vacante en una escuela primaria común.

Mientras se consigue vacante, los chicos hacen jornada casi completa en el CAI, están de 9 a 12 hs y de 14 a 17 hs. Ángel, por

ejemplo, venía completo al aulita [lugar del centro comunitario], venía a la mañana y a la tarde ¿no? Porque no iba a la escuela. Nosotros tuvimos contacto con él en septiembre (...) y venía sin tener escuela. (Docente del CAI)

En el recorrido de Azul, el CAI fue decisivo para conseguirle un lugar en una escuela cercana a su nuevo domicilio (tras una mudanza), ya que todas las gestiones realizadas por su madre no habían dado resultado:

Entrevistadora: — *¿Y cómo sabían ustedes del CAI?*

Madre de Azul: — *Yo a ellos los conozco de hace mucho tiempo. Mi sobrina, la hija de mi hermana, siempre vino a apoyo escolar acá. (...) fui para ver si me podían conseguir vacantes.*

Entrevistadora: — *Y, así como Azul, ¿tus otros hijos no fueron a la escuela durante un tiempo...?*

Madre de Azul: — *Son tres.*

Entrevistadora: — *¿Y a los tres ubicaste a través del CAI?*

Madre de Azul: — *Sí, a través del CAI.*

Otro de los programas relacionados de manera directa con el proceso de revinculación escolar es Grados de Nivelación. Como se mencionó en el capítulo anterior, se trata de un programa cuya finalidad consiste en incorporar a un grado de la escuela común, más próximo a su edad, a aquellos niños que nunca estuvieron en la escuela o que tuvieron una experiencia escolar fragmentaria o interrumpida.

Para Héctor el ingreso a Nivelación fue necesario para que pudiera recuperar el año en que no concurrió a la escuela: *“Mi mamá me dijo que era para que me nivelara y poder ir a un grado que me correspondiera”*. El niño se integró rápidamente en la institución y no presentó dificultades en su proceso de aprendizaje:

Entrevistadora: — *¿Y cómo te iba?*

Héctor: — *Bien.*

Entrevistadora: — *¿Te sentías confiado?*

Héctor: — *No tanto...*

Entrevistadora: — *¿Te parecía todo muy novedoso, te costaba? ¿Cómo era?*

Héctor: — *No, no me costaba. Ahí empecé a entender todo.*

Entrevistadora: — *Y esto que nos decías hace un ratito, que en Perú no tenías muchas ganas, que no había ninguna cosa de la escuela que te gustara demasiado... ¿acá te pasó lo mismo o empezaste a tener interés por algo?*

Entrevistadora: — *Sí, me empezó a dar interés por estudiar.*

Actualmente, se está integrando de manera progresiva a 6° grado con la expectativa de finalizar sus estudios primarios al año siguiente en 7° grado común. De esta forma, la intervención del programa logró reorganizar la trayectoria de Héctor permitiéndole superar el desfasaje de edad que presentaba (producto de la repitencia y del ciclo lectivo perdido por falta de vacantes), volver a vincularse satisfactoriamente con el conocimiento y proyectar expectativas de continuidad de los estudios:

Entrevistador: — *Y qué otra cosa te gusta para tu futuro, además de hacer la secundaria, ¿qué tenés ganas de hacer, de seguir haciendo? ¿Imaginaste qué vas a ser cuando seas grande?*

Héctor: — *Como me gustan los animales, me gustaría ser veterinario.*

De igual manera, Jaquelin se integró a la escuela primaria a través de Grados de Nivelación. La niña cursó solo un ciclo lectivo bajo esta modalidad y se incorporó rápidamente a quinto grado común, mostrando una significativa capacidad para recuperar los contenidos curriculares básicos, con la dificultad adicional de que cuando llegó al país no hablaba prácticamente español (su lengua materna era el quechua):

AT de Nivelación: — *¿Qué aprendiste en Nivelación?*

Jaquelin: — *A leer.*

Entrevistadora: — *¿Ya sabías algo?*

Jaquelin: — *Sí, algo sabía. (...)*

Docente de Nivelación: — *En matemática también avanzó muchísimo. ¿Te acordás todo lo que aprendiste? De sumar y restar pasó a multiplicar y a dividir, todo en un año.*

AT de Nivelación: — *No sabía, pero ella aprendió escuchando.*

Jaquelin: — *Escuchando y mirando.*

Docente de Nivelación: — *Yo tenía un grupo de niños más grandes que les costaba. Se los explicaba 85 veces la multiplicación y la división. Ella siempre miraba y miraba y cuando le quise enseñar a ella fue fácil. Había escuchado y había visto todo lo que les había enseñado a los otros chicos. ¡Si fueran todos así! ¡Qué fácil sería!*

En relación con la reorganización de la trayectoria educativa de la niña, la labor de Grados de Nivelación fue valiosa no solo por los logros mencionados en lo que se refiere a la apropiación de los contenidos, sino porque Jaquelin pudo transformar su posición inicial de temor y desconfianza para construir una relación cálida tanto con sus compañeros como con su docente.

Al principio lloraba por todo (...) ¡Ahora ya no! Ese primer año fue la transición, difícil pero lo superó re bien, muy bien. (...) Ella pudo decirlo [contar su experiencia de maltrato en la escuela de

Bolivia]. Me acuerdo de que al principio Jaquelin decía “no” a todo. Cualquier cosa que le preguntaba era “no”. Después lo tomábamos ya como una gracia y yo le preguntaba cualquier cosa a ver que decía y decía “no”. Pero ya se daba cuenta y se reía. Después me escribía cartitas, ¿viste? dibujitos que hacen los chicos, pero con otro nombre. Y yo me daba cuenta de que era su letra. Decía: “Te quiero señorita”. (Docente de Nivelación)

Como resultado de este proceso, Jaquelin se encontraba en el momento de la entrevista finalizando los estudios primarios a los 13 años (es decir, con una edad similar a la de sus compañeros) y mostraba expectativas de continuar su escolaridad en el nivel secundario.

Un caso similar es el de Aylén quien, como fue señalado anteriormente, luego de transitar por varias instituciones en búsqueda de vacante fue inscripta en una escuela con Grados de Nivelación. Este proyecto le brindó las condiciones adecuadas para superar el importante desfase entre su edad y los escasos aprendizajes que había adquirido en su experiencia educativa previa. Aylén explica cómo entendía la propuesta de Nivelación y cuál fue su recorrido en este proyecto:

Entrevistador: — *¿Y a vos te explicaron qué era Nivelación?*

Aylén: — *Cuando vos repetís y faltás mucho al colegio, podés ir ahí y te enseñan todo de nuevo. Eso era. (...) Que empezás todo de nuevo. Y yo cuando empecé, empecé desde 1º grado, después como ya fui aprendiendo, aprendiendo, me pasaron a 5º. (...)*

Entrevistador: — *Y llegaste a ingresar al grado común en 7º grado. ¿Cómo fue eso?*

Aylén: — *Primero empezamos así desde 1º grado. Después, cuando el profesor vio que yo ya estaba muy avanzada, me pasó a 3º. Después así a 4º y después a 5º y después a 6º y después a 7º y ahí empecé a ir al grado común.*

No obstante, este proceso no estuvo exento de dificultades. Por un lado, inicialmente la niña manifestó cierta resistencia para asistir a clase, pero rápidamente consiguió formar parte del grupo. Así lo relata:

Aylén: — *Yo me quería ir.*

Entrevistador: — *Y, pero después ¿cómo fue que empezaste a quedarte? Porque está bueno ver qué pasó.*

Aylén: — *Después de una semana ya como que me acostumbré y no me costó.*

Entrevistador: — *¿Cómo eran las clases?*

Aylén: – *Lindas, me gustaban a mí, porque los compañeros eran todos buenos. Un poco loquitos, ¿no? Porque estaban todos gritando, saltando. Y yo estaba sentada ahí. Después ya le tomé la mano.*

Por otro lado, tuvo que aprender una lengua diferente a la materna (el quechua) para alfabetizarse en español y comunicarse con sus docentes y sus compañeros, condición necesaria para la relación pedagógica y la sociabilidad escolar.

Era muy difícil todo lo que me enseñaban y yo no entendía nada, y después de unos meses ya como que empecé a entender todo: a saber las letras, a leer. Pero un año me tomó aprender a hablar como ellos, porque no me salían las palabras como decían ellos. (...) Yo no sabía ni leer ni escribir, y acá aprendí todo. No sabía ni hablar yo. Porque hablaba en la forma en que hablábamos allá, en Santiago del Estero (...) Ninguno de mis compañeros me entendía cuando yo les hablaba. (...) Pero después mi tía, como que se tomó un tiempo y me empezó a explicar las cosas como son. Como hay que decir esta palabra y no hay que decir así. Y así aprendí y ahora ya... ahora puedo hablar. (Aylén)

Más allá de los obstáculos que tuvo que superar ni bien ingresó a la escuela (“Yo parecía una nenita, ¿viste esos nenitos de jardín?, que me puse a llorar cuando se fue mi tía, porque no me quería quedar sola ahí [se ríe]. Después de una semana ya como que me acostumbré y no me costó”), Aylén logró acreditar los estudios primarios y, en el momento de la entrevista, se encontraba cursando primer año en un Ciclo Básico con Formación Ocupacional (CBO)⁴⁹, y con expectativas de seguir estudiando:

Entrevistador: – *¿Y qué idea tenés sobre lo que vas a hacer cuando termines el CBO?*

Aylén: – *A mí me gusta diseño, hacer ropa, cuando estaba allá y tenía 6 años me enseñaron a coser. Y de ahí ya aprendí todo.*

Entrevistador: – *¡Buenísimo! ¿Sabés manejar una máquina de coser?*

Aylén: – *Sí, pero no tengo. Mi tía me va a comprar, dijo.*

Si bien en las historias presentadas anteriormente, los procesos de revinculación fueron exitosos –desde el punto de vista de que los chicos lograron efectivamente integrarse a la escuela, recuperar su desfase de edad, e incluso finalizar el nivel primario–, en otros casos la reinserción escolar no ha podido aún redundar en una inclusión en un sentido amplio.

⁴⁹ Espacios educativos que ofrecen formación básica para ampliar y profundizar conocimientos en distintas áreas disciplinares y formación en diferentes especialidades ocupacionales. Están dirigidos a jóvenes entre 13 y 18 años, egresados del nivel primario de cualquier modalidad educativa, quienes por dificultades de diverso origen, no han ingresado o encontraron obstáculos en la escuela secundaria común.

Tal es el caso de Cristóbal y Agustina. La Casa del Niño, a la que estos hermanos asistían mientras se encontraban fuera de la escuela, ayudó a que se reinscribieran en un establecimiento que cuenta con el proyecto Grados de Nivelación; instancia necesaria para la reinserción no sólo por el hecho de que ambos hermanos estuvieron sin escolarización sino también por encontrarse en condiciones de sobreedad.

Sin embargo, pese a haber retomado formalmente su escolaridad, en el momento de ser entrevistados estos chicos no estaban teniendo clases de modo regular. Según su relato, la docente de Grados de Nivelación se encontraba por entonces en uso de licencia desde hacía un tiempo prolongado, sin que hubieran nombrado una maestra suplente que la reemplace. Ante esta situación, como es habitual en las rutinas escolares a los niños de Nivelación se los integraba temporalmente los grados comunes (en palabras de Cristóbal: *“me repartieron a segundo grado y a ahí no estaba mi maestra”*). No obstante, Agustina rechazaba fuertemente esta “solución”, lo que implicaba en los hechos que decidiera no asistir a la escuela:

Entrevistador: — *¿Está faltando un poco la maestra, puede ser?*

Agustina: — *Sí, ahora se enfermó la hija y ella. Y antes era la hija. [...] Mi mamá no me deja ir si no va la maestra...*

Entrevistador: — *¿Por qué?*

Agustina: — *Porque no, yo ya le expliqué que cuando me mandan a otro grado [...] o me dan algo que no puedo entender o no me dan nada. Y eso a mí no me sirve.*

En consecuencia, antes de salir de Casa del Niño estos hermanos averiguaban por teléfono si ese día su maestra asistiría o no. En este último caso, preferían volver a su casa. De esta manera, el propio déficit del sistema educativo es el que pone en peligro el sostén de la escolaridad de estos niños que ya tienen una trayectoria escolar intermitente.

Dentro de este contexto, Agustina manifiesta cuáles son sus expectativas con respecto a su escolarización y deja entrever una de sus principales preocupaciones al respecto: su avanzada edad. Ella quiere terminar la primaria en un grado común, para continuar sus estudios en una secundaria con orientación artística.

Sin embargo, la pérdida de días de clase (causados por los problemas ya explicados) se suma a otro aspecto preocupante para esta niña, ya que el ritmo de enseñanza de los contenidos curriculares no le está permitiendo reducir el fuerte desfase de edad.

Entrevistador: — *¿Desde cuándo estás yendo a Nivelación? ¿Este año empezaste?*

Agustina: — *El año pasado, va a hacer dos años.*

Entrevistador: — *¿Y qué aprenden? ¿Qué es lo que a vos más te gusta?*

Agustina: — *Y nada porque vamos de a poco. Pero la seño siempre nos pone números y juegos para que los vayamos memorizando y esas cosas. Con las letras y el abecedario todavía no empezamos.*

Entrevistador: — *¿Y cuando te dan cuentas las entendés?*

Agustina: — *Sí, es muy fácil de entender. Además cuando iba a la escuela (...) ya me daban esas cuentas.*

En síntesis, si bien Cristóbal y Agustina lograron reinsertarse en el sistema educativo, su experiencia escolar no está teniendo la intensidad y riqueza que les permita compensar (si eso fuera posible) todas las experiencias de aprendizaje perdidas. Si bien hace casi dos años que ingresaron al Proyecto de Nivelación, todavía se encuentran en una etapa de alfabetización inicial: una realidad que se presenta preocupante para sus trayectorias futuras.

La revinculación educativa como resultado de la articulación entre diversas instituciones del Estado

La historia de la revinculación de Adrián con el sistema educativo es singular, debido a que no fue producto de la intervención de un adulto o un par vinculado afectivamente al niño (tal como pudo observarse en las historias abordadas anteriormente), sino que fue resultado de la articulación entre instituciones dependientes del Ministerio de Desarrollo Social y del Ministerio de Educación de la jurisdicción.

Dado que los hogares tienen entre sus obligaciones garantizar los derechos básicos de los niños que allí se alojan, la institución en la que comenzó a vivir Adrián se contactó con una escuela primaria en la cual funcionaba el programa Grados de Nivelación; lo que le permitió a este niño volver a incluirse en un establecimiento educativo con una propuesta específica que contemplaba el importante desfasaje de edad que tenía.

Si bien su relación inicial con esta nueva escuela fue de rechazo, los conflictos fueron atenuándose a partir del trabajo constante de las autoridades de la institución y de los docentes de Nivelación.

Entrevistador: — *A ver, contáanos un poco cómo fue al principio en Nivelación...*

Adrián: — *Al principio me intentaban enseñar, pero yo no hacía caso, me portaba muy mal, insultaba mucho. Y después, casi al final del año, empecé a aprender un montón. Y después recordé eso durante las vacaciones y ahora estoy en 5to acá. Y me gustó mucho Nivelación a mí, los cuentos que nos leían...*

Entrevistador: — *Te ayudaron a que te guste la escuela, podríamos decir...*

Adrián: — *Sí.*

Entrevistador: — *Y eso te ayudó a cambiar la idea que tenías antes.*

Adrián: — *Sí, claro.*

El testimonio de la asistente técnica de Grados de Nivelación es elocuente en mostrar el desafío que implicó la revinculación de Adrián con la escuela y los resultados positivos derivados de este trabajo conjunto con las autoridades escolares.

Es hermoso ese nene [se refiere a Adrián] y pensar que era una furia al principio. Se ponía a gritar y lo tenía que agarrar y abrazarlo; no me daba la fuerza y me tenían que ayudar... ¿pero sabés qué era lo que lo enojaba? Que le insultaran a la madre, porque él todavía no lo habían desvinculado de la mamá, pero la madre no podía hacerse cargo. Y... viste que acá el insulto “hijo de p...” es moneda corriente, y uno no siempre piensa lo que se está diciendo. Lo hace sin esa intención. Y una vez casi lo mata a un pibe, porque lo tenía así agarrado y se estaba quedando sin aire, porque tiene mucha fuerza, y estaba re-enojado. Ahí entonces lo pude resolver y pude accionar, hablé con los otros chicos y les dije que no se metan con la madre. (...) Estaba enojado con el mundo, no podía ni escribir en la hoja, rayaba todo.

Asimismo, un elemento clave para revertir el rechazo y el malestar inicial de Adrián en la escuela fue la comunicación y el trabajo conjunto entre los docentes y la asistente social del Hogar. Como lo señala la entrevistada, esta figura se convertía en el referente adulto ante la ausencia de un familiar⁵⁰:

Yo me acuerdo que no sabía por dónde entrarle. Le decía: “Mirá que le voy a decir a la asistente social del hogar”; porque ella me había dicho que cualquier cosa la llamara. Y cuando le decía me contestaba: “¡esa vieja de mierda!”. Como que... uno a otro nene le puede decir “voy a hablar con tu mamá” y el chico puede pensar “uh, ahora mi mamá me va a retar”. O a veces hay otro referente, pero en el caso de él no había con quién hablar. Te decía: “¡Yo no quiero venir a la escuela, quiero estar en la calle, pidiendo, eso quiero yo!”. Él estuvo en la calle pero no quiere hacerse cargo de eso, de que estaba en la calle, porque siempre estuvo con la familia. Pero estaba más en la calle que otra cosa. (AT de Grados de Nivelación)

Dentro de este contexto, la violencia verbal y física de Adrián fueron entendidas como secuelas de las duras experiencias de desamparo que

⁵⁰ Cabe recordar que, a raíz de la judicialización de sus padres, Adrián no mantenía contacto con ellos y que su madrina, que fue quien lo inscribió por primera vez en la escuela, se mudó a otra provincia.

le tocó vivir a tan corta edad. Ante lo cual, la sostenida presencia y acompañamiento de los adultos, en este caso docentes, posibilitaron que el niño pudiera progresivamente ir encontrando formas de estar en la escuela y llegara a valorarla.

Estuvimos así un tiempo pero después... una vez yo lo reté porque le estaba pegando a otro nene y me dijo a mí una guarangada tremenda. Entonces yo pensé “acá hay que poner un límite”. Fui a hablar con la directora y le dije: “Pasó esto con Adrián, pero necesito que lo retes vos”. Siempre teniendo en cuenta que es un chico del Hogar, con su historia, pero igual había que ponerlo en su lugar. La directora intervino y le dijo: “bueno, vamos a ver si te cambiamos de colegio”. Era mentira, obvio. Y ahí Adrián se puso a llorar y le dijo “No, yo no quiero irme de acá, a mí me encanta estar acá porque mi seño es buena y mis compañeros también”. (...) Vino al otro día y me pidió perdón, y me dijo que el “Adrián malo” no iba a venir más, que de ahora en adelante sólo vendría el “Adrián bueno”. A partir de ahí cambió rotundamente. (AT de Grados de Nivelación)

Por lo que se puede apreciar, la contención brindada y el fuerte trabajo sobre el aspecto vincular permitieron también que Adrián pudiera construir un sentido sobre la escuela y el tiempo educativo, habilitando así otra relación con el conocimiento:

Entrevistador: — *¿Cuándo vos no estabas yendo a la escuela y veías a los otros chicos que sí iban a la escuela, qué pensabas en ese momento?*

Adrián: — *Yo me quedaba parado, los miraba y decía “¿cómo les puede gustar la escuela?”. Eso pensaba. Y ahora me gusta la escuela.*

Entrevistador: — *¿Y qué te hizo cambiar esa actitud?*

Adrián: — *La enseñanza, saber para qué sirve la escuela. Sirve para un montón de cosas: aprendí a leer, a escribir acá. Yo antes no sabía y lo aprendí en esta escuela, por eso me gusta.*

Entrevistador: — *¿Y alguien te ayudó a pensar distinto? ¿Cómo fue?*

Adrián: — *Mi madrina al principio y ahora en la escuela casi todos me ayudaron.*

Como resultado de este proceso, Adrián pudo integrarse rápidamente a quinto grado y en el momento de la entrevista se encontraba cursando sexto grado, con perspectivas de continuar sus estudios en una escuela secundaria.

Al analizar las palabras de niños y jóvenes que por algún tiempo estuvieron privados del derecho a la educación, este capítulo pretendió indagar de qué modo es pensada la experiencia de la exclusión escolar por los propios sujetos implicados.

Si bien los entrevistados no siempre fueron capaces de recordar con precisión los datos (qué edad tenían cuando interrumpieron la escuela, en qué momento retornaron), en la totalidad de sus testimonios la no escolarización fue un episodio relevante en sus vidas, un momento que dejó marcas y registros. En muchos casos el hecho de desescolarizados fue un elemento más dentro de un amplio escenario de privaciones, y en otros estuvo más bien asociado a episodios concretos en sus biografías que derivaron en el alejamiento de la escuela. También fue posible advertir la responsabilidad que los propios sistemas educativos (su modo de organización, sus instituciones y prácticas) pueden tener en estos procesos de exclusión.

A su vez, resultó evidente que los dispositivos que se enmarcan en una política de inclusión, y su articulación con algunas escuelas primarias comunes, fueron una condición de posibilidad para que estos chicos y jóvenes pudieran volver a estudiar.

Por último, los relatos muestran –con mayor o menor elocuencia, según los casos y en función de la edad de los entrevistados– que los procesos de inclusión han dejado claras marcas en la subjetividad de estos chicos y chicas, dado que lograron reconocerse como sujetos de derecho y, específicamente, volvieron a situarse como alumnos en un establecimiento educativo. En el caso de los jóvenes que se revincularon a través del Isauro Arancibia, la propuesta educativa de esta institución les permitió revisar su historia previa y desnaturalizarla para comprenderla como parte de un proceso de privación de derechos y de exclusión social del que ellos no son responsables. Como contracara, pueden interpretar su posibilidad de estar incluidos en una escuela como parte de un proceso de restitución de derechos. Por otro lado, los niños entrevistados –cuyas experiencias de desescolarización son más recientes y tienen por su edad una perspectiva temporal más acotada– también dan cuenta de sus logros de aprendizaje, del avance que han tenido en la escolaridad y de sus proyecciones a futuro en término de trayectoria educativa.

Síntesis de principales hallazgos y posibles líneas de acción

Esta investigación tuvo como punto de partida un dato, surgido del relevamiento censal más reciente, que indicaba que en el año 2010 residían en la jurisdicción 1.775 chicos de 6 a 12 años (edad teórica para cursar el nivel primario) que no estaban asistiendo a la escuela. Sumando aquellos que teniendo 13 o 14 años no habían podido completar sus estudios primarios, y también estaban fuera de las aulas, la cantidad de niños y adolescentes no escolarizados en este nivel ascendía a 2.132. Las cifras anteriores dan cuenta de una importante deuda del Estado en materia de garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires.

Este objeto requería ser abordado desde diferentes perspectivas capaces de producir un conocimiento integral que pudiera estar disponible para quienes se interesan por la cuestión de la desigualdad educativa y, fundamentalmente, para quienes toman decisiones en la materia. Por ello se decidió abordar detalladamente la dimensión cuantitativa del problema. Asimismo, se incluyó la dimensión política, a fin de conocer las formas de intervención del Estado sobre esta problemática. Para ello se indagó un conjunto de dispositivos (dependientes de los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social) que buscan proteger o restituir el derecho a la educación. Por último, se contempló la dimensión subjetiva, a partir de recuperar la voz de los propios sujetos implicados: los niños y adolescentes privados de educación.

El tema de la infancia fue escenario de un cambio de paradigma que supuso el abandono de la noción de *menor* como objeto de tutela, a favor de la consideración del niño como *sujeto de derechos*. Al respecto, Villalta (2010) analiza la cuestión de la infancia como objeto de procesos discursivos orientados a la defensa y la garantía de los derechos de los niños y las niñas, cuyas premisas centrales son “*la desjudicialización de las situaciones de pobreza, la desinstitutionalización de los niños, y la restitución, protección y exigibilidad de derechos*” (2010: 11). Estas transformaciones conceptuales e ideológicas pueden verse reflejadas tanto en los instrumentos normativos como en los dispositivos estatales destinados al abordaje de problemáticas relativas a la infancia y la adolescencia.

En relación con el aspecto jurídico, un hito a nivel internacional fue la Convención sobre los Derechos del Niño (sancionada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989) que buscó brindar una

protección especial a los niños, reconocerles la ciudadanía plena e identificar al Estado, a la sociedad y a la familia como garantes del cumplimiento de sus derechos. En particular, estableció que los Estados Partes se comprometían a garantizar progresivamente la igualdad de oportunidades para el cumplimiento de los derechos educativos de los niños, con especial énfasis en la adopción de medidas orientadas a que la enseñanza primaria sea obligatoria y gratuita para todos.

La participación de la Argentina en este marco llevó al país a emprender un proceso de adecuación normativa e institucional que tiende a revertir el modelo tutelar, en el que se destacan la sanción de la Ley N° 23.894 en 1990 que aprueba ese tratado; la incorporación del mismo en la Constitución Nacional de 1994; y la sanción de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en 2005. Esta última norma establece el derecho a la educación pública y gratuita, cercana a sus lugares de residencia y orientada al desarrollo integral y a la formación ciudadana de los niños, así como guiada por el respeto a su identidad cultural y lingüística.

En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley 114 del año 1998 se consagró también a la protección integral de niños, niñas y adolescentes, al adoptar tempranamente (incluso antes que la normativa nacional) las premisas de la Convención. En función del cumplimiento del derecho a la educación, establece ciertas garantías mínimas entre las que se destacan: la igualdad en las condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo; la gratuidad de los establecimientos educativos de todos los niveles; el acceso a información que permita participar en procesos de construcción de las normativas de convivencia; el conocimiento de los derechos; y la aplicación de lineamientos curriculares que tengan en cuenta las necesidades de los niños y permitan desarrollo máximo de sus potencialidades individuales.

El proceso de transformación del sistema legal en torno a la infancia, reseñado más arriba, se tradujo en lineamientos de política específicamente orientados a garantizar el derecho a la educación primaria. Al respecto, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 79/09 (Plan Nacional de Educación Obligatoria) y 174/12 (Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares) materializan los acuerdos alcanzados entre las distintas jurisdicciones del país y establecen lineamientos respecto de la responsabilidad del Estado de garantizar el acceso, permanencia y

egreso de los estudiantes del nivel primario y la continuidad de los estudios obligatorios.

Tras describir el marco normativo vigente en torno a la niñez, el estudio buscó comprender cómo se articulan esas concepciones de protección integral de derechos (y las normas que los consagran) con las condiciones sociales concretas de la jurisdicción y con las instituciones mediante las cuales el Estado se dirige a la infancia en general, y a la infancia “en riesgo” o vulnerable, en particular.

La tarea de protección o restitución de derechos enfrenta el desafío de operar en el contexto de fuertes desigualdades sociales, que involucran de manera especial a la infancia. En este sentido, resulta relevante considerar la noción de *infantilización de la pobreza* (Torrado, 1995) mediante la cual se subraya el hecho de este grupo poblacional se encuentra afectado en mayor medida que los jóvenes y adultos por diversas problemáticas que redundan en insatisfactorias condiciones de vida y configuran escenarios de alta vulnerabilidad social. Si se repara en el índice de pobreza multidimensional (producto de la ponderación de diversos indicadores de dimensiones como: déficit de consumo, problemas de habitabilidad y acceso a la salud) es posible advertir que, mientras que en el año 2010 el 6,1% de la población global de la jurisdicción podía considerarse como pobre, en la franja etaria de 0 a 12 años este valor ascendía casi al doble (11,7%) (Di Pietro *et al*, 2013b).

En lo que respecta a la escolaridad primaria, los obstáculos para el acceso y la permanencia suelen pasar inadvertidos, dados los elevados niveles de cobertura que presenta el nivel y que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se expresan en tasas de escolarización cercanas a la universalidad. Si bien los niños no escolarizados representan una proporción muy minoritaria dentro de la población en edad de asistir al nivel primario (no alcanza el 1%), sin duda es relevante que alrededor de 2.000 chicos estén durante un tiempo, más o menos prolongado, sin recibir educación básica.

Con el objetivo de caracterizar más ampliamente la población que constituyó el objeto de este estudio se presentan a continuación algunos datos provenientes del Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas de 2010:

- la mayoría de los niños de 6 a 12 años que en el año 2010 se encontraba fuera de la escuela primaria asistió alguna vez e interrumpió su escolaridad (1.259 casos, lo que equivale al 71%);

mientras que el resto nunca concurre a un establecimiento educativo formal (516 niños, es decir, el 29%);

- la situación de no escolarización afecta por igual a varones y mujeres, lo que indica que en este caso la variable “género” resulta indiferente;
- el 21% de los chicos no escolarizados de 6 a 14 años son inmigrantes; porcentaje tres veces superior al que se observa entre quienes concurren al nivel primario de este mismo grupo etario. Esta sobre-representación parece indicar que existe cierta influencia de la condición de inmigración en la situación de desescolarización (aunque sea transitoria) de los niños y adolescentes;
- la magnitud de este fenómeno en la ciudad (0,8% de los niños en edad teórica de asistir a la escuela primaria) es levemente menor que la que se da a nivel nacional: 1,1%; no obstante la jurisdicción se encuentra en peor situación relativa que las provincias de Mendoza, Jujuy y las que conforman la región sur del país (Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego).

La problemática de los niños no escolarizados, inscripta en los procesos más generales de fragmentación socio-espacial que afectan a la ciudad, presenta una fuerte concentración en los territorios más postergados de esta jurisdicción. Los datos del mencionado Censo revelan que:

- más de la mitad de los niños de 6 a 12 años que no concurría a la escuela (exactamente el 54,5%) residía en las Comunas 1, 4, 7, 8 y 9, lo que da cuenta de la concentración de esta problemática en la zona sur y en los sitios donde se emplazan grandes villas y asentamientos: 31 y 31bis en la Comuna 1; y 1-11-14 en la Comuna 7;
- casi el 72% de los adolescentes de 13 y 14 años que no estaban asistiendo en 2010 a la escuela, y no contaban con estudios primarios completos, residía en esas mismas cinco comunas;
- si se focaliza en los 606 niños y adolescentes de 6 a 14 que nunca asistieron al sistema educativo, se advierte que dos de cada tres residían en las comunas antes nombradas.

Tras haber dimensionado la magnitud del fenómeno de la no escolarización en el nivel primario, y mapeado la distribución territorial de esta problemática en la ciudad, el estudio abordó otros dos aspectos

relevantes. En primer término, los modos de intervención del Estado sobre el problema de la desescolarización en el nivel primario a nivel jurisdiccional, a través del análisis de un conjunto de dispositivos orientados a la inclusión social y educativa. En segundo término, la perspectiva de chicos y chicas que estuvieron un tiempo fuera de la escuela primaria y lograron reanudar su trayectoria educativa.

En relación con el **primer aspecto**, se estudiaron un conjunto de programas e instituciones cuya tarea y/o finalidad los aproxima, de modo más o menos directo, al problema de la desescolarización en el nivel primario. Sin desconocer que la labor en pos de la inclusión educativa es más amplia, ni minimizar la importancia de la tarea realizada por las áreas específicas de las cuales dependen las escuelas (en el sector estatal, la gran mayoría de los establecimientos pertenece a la órbita de la Dirección del Área de Educación Primaria), la investigación focalizó su atención en ocho dispositivos orientados específicamente a la inclusión social y educativa. Cinco de ellos pertenecen a la órbita del Ministerio de Educación, más precisamente a la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa inscripta en la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad: Nivelación, Promotores, Centros de Actividades Infantiles (CAI), Puentes Escolares y el Centro Educativo Isauro Arancibia. Los tres dispositivos restantes –Casa del Niño, Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia (CAINA) y Equipo Móvil– se encuentran en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social, puntualmente bajo la Dirección General de Niñez y Adolescencia.

La ubicación de estos programas en el organigrama indica que existe cierta centralización en el abordaje de las problemáticas vinculadas con la exclusión educativa (dado que se trata de solo dos direcciones generales que concentran la ejecución de las iniciativas tendientes a esa labor), lo cual implica a priori una condición favorable para lograr un trabajo transversal. Pese a que no existe una articulación formal unificada de los mencionados dispositivos, cabe resaltar que existen intercambios, conexiones y acuerdos, surgidos tanto de la propia lógica de funcionamiento de algunos de estos programas como de iniciativas personales de los agentes que intervienen. Un modo posible de fortalecer la acción de estas agencias estatales sería impulsar instancias de encuentro amplias, sistemáticas e interministeriales, destinadas a intercambiar información, estrategias y recursos involucrados. Asimismo, y considerando que la exclusión escolar ocurre generalmente en un contexto de acumulación de privaciones de diversa naturaleza, el trabajo sobre esta problemática requiere necesariamente de una fuerte vinculación con otros sectores del Estado como salud, vivienda y

empleo. En los relatos de referentes y profesionales entrevistados la necesidad de llevar a cabo un abordaje intersectorial aparece como una dirección en la que aún se debería avanzar para mejorar los resultados de las intervenciones.

En cuanto al origen de estos dispositivos, la mayoría comenzó a operar hace más de una década, en consonancia con el período caracterizado por el fuerte deterioro social y económico que se inició a mediados de los años '90 –cuyo epicentro más visible fue la crisis político-institucional de fines de 2001– y se extendió hasta los primeros años de la década siguiente. En el caso del Equipo Móvil, si bien se creó en 2006, tiene como antecedente las acciones desarrolladas por el programa Buenos Aires Presente, que comparte cierta temporalidad con los mencionados anteriormente, ya que fue creado en 1999. Por último, los CAI tienen un origen más reciente (2010) y, a diferencia los anteriores, son producto de una iniciativa de carácter nacional.

En relación con la población-objeto de cada uno de estos dispositivos, se configuran tres grupos. El primero se orienta a los niños y adolescentes en situación de calle, abordando así los casos de vulnerabilidad más críticos: se incluyen aquí el programa Puentes Escolares y el Centro Isauro Arancibia (en el ámbito educativo) y el programa Equipo Móvil y el CAINA (dentro del área de Desarrollo Social). El segundo grupo depende del Ministerio de Educación y trabaja con chicos y familias que residen en barrios de la zona sur o en las villas y asentamientos de la ciudad: se trata de Promotores de Educación y de los Centros de Actividades Infantiles. El tercer grupo, conformado por Grados de Nivelación y Casa del Niño, no define necesariamente a los destinatarios a partir de la vulnerabilidad, si bien parte de su población efectivamente afronta esas condiciones de vida.

Otro eje que permite establecer distinciones entre los dispositivos es el modo en que entran en contacto con la población a la que orientan sus acciones. Cabe destacar que algunos de los programas e instituciones descriptas funcionan de un modo más receptivo (CAINA, el Centro Isauro Arancibia y Casa del Niño), mientras que otros son particularmente activos en la búsqueda de aquellos sujetos que pueden beneficiarse de sus propuestas. Este es el caso de Promotores de Educación, programa que se sostiene justamente en la figura del promotor cuya principal función es la de acercar la oferta educativa a la comunidad en el territorio. También se puede incluir a Puentes Escolares y Grados de Nivelación, cuya inscripción territorial y articulación con redes comunitarias y organizaciones de la sociedad

civil les posibilita identificar y acercarse a niños que no están escolarizados. En los CAI, el rol del maestro comunitario cumple una función similar, en la medida en que se flexibiliza el encuadre de intervención para acercar la propuesta a los destinatarios en lugares diferentes de las sedes (plazas, pasillos de asentamientos, etc.). Finalmente, el programa cuyo rasgo definitorio es la búsqueda activa de los niños y adolescentes que dan a sentido a su labor es el Equipo Móvil, que no posee una sede, sino que cuenta con equipos que recorren las zonas de la ciudad donde suelen reunirse los chicos que viven en situación de calle.

Asimismo, es posible hacer una lectura comparativa de los programas de acuerdo con los derechos que priorizan en sus acciones. Por un lado, los tres dispositivos que dependen del Ministerio de Desarrollo Social (Equipo Móvil, CAINA y Casa del Niño) definen de una manera amplia el conjunto de derechos que buscan restituir, incluyendo acciones enmarcadas en la atención a la salud, la alimentación o la recreación. Por otro lado, los programas que dependen del Ministerio de Educación concentran sus acciones en la restitución del derecho educativo y, en algunos casos, específicamente en el derecho a la escolaridad. A modo de ejemplo, Grados de Nivelación, Promotores de Educación y el Centro Isauro Arancibia tienen una fuerte impronta en la escolarización de los destinatarios, ya sea porque acercan la oferta educativa formal a quienes se encuentran por fuera de las escuelas primarias o bien porque promueven formatos más flexibles que permiten “alojar” a aquellos chicos que difícilmente podrían insertarse en escuelas comunes. Los otros programas que operan bajo la órbita de educación desarrollan una labor que no necesariamente se orienta a lo escolar: al respecto, pueden mencionarse los talleres de revinculación educativa que llevan a cabo los docentes de Puentes Escolares y las actividades socioculturales relacionadas con el arte, las ciencias y el deporte que despliegan los agentes de los CAI.

En cuanto al **segundo aspecto**, se buscó conocer la perspectiva subjetiva de quienes estuvieron un tiempo alejados de la escuela y lograron retomar sus estudios primarios. Se realizaron entrevistas a niños de 8 a 14 años, y también a jóvenes de 23 a 33 años que atravesaron en su infancia o adolescencia similares dificultades. Para contactarlos se acudió a la colaboración de coordinadores, profesionales y docentes de los programas o instituciones en los que estaban participando, o bien que habían sido decisivos para su reinserción (CAI, Casa del Niño, Centro Educativo Isauro Arancibia y Grados de Nivelación). La decisión de efectuar el contacto con sujetos que reanudaron sus trayectorias

escolares determinó que los entrevistados no tuvieran necesariamente la edad teórica correspondiente a la realización de estudios primarios ni se ubicaran dentro de la franja etaria que se contempló en el análisis cuantitativo. Esta etapa de la investigación se centró en niños y jóvenes que vivieron la experiencia del “abandono” escolar y que la relataron, tras haber vuelto a formar parte de instituciones educativas. Se recurrió a su palabra para conocer de qué modo podían dar cuenta de la vivencia de haber estado excluidos del sistema educativo y qué significados le otorgaban a la reinserción escolar.

Si bien los **procesos de desvinculación escolar** son siempre resultado de la combinación de múltiples factores, el análisis de los relatos de los entrevistados permitió identificar tres tipos de condicionantes centrales. Estos fueron el eje que permitió agrupar las biografías educativas de estos niños y jóvenes, en lo que respecta a las circunstancias vinculadas con su alejamiento de la escuela.

- 1) La vulnerabilidad social y la situación de calle como elementos decisivos en la interrupción de la escolaridad.
- 2) Las dificultades en el acceso a las escuelas por falta de vacantes.
- 3) La incidencia en el proceso de desvinculación educativa de intervenciones institucionales y/o prácticas docentes expulsivas.

El **primer grupo** de entrevistados está constituido en su mayor parte por jóvenes que estuvieron (o continúan) en situación de calle y que interrumpieron su escolaridad durante un tiempo prolongado. Todos ellos provienen de familias marcadas por condiciones de extrema vulnerabilidad social. Sus experiencias escolares previas a la situación de calle ya presentaban ingresos tardíos, intermitencias y cambios de escuelas.

En sus relatos se destacan los episodios recurrentes de violencia intrafamiliar y barrial (esta última, derivada del accionar de la institución policial o de actores o grupos vinculados con el tráfico de sustancias prohibidas). Si este panorama constituye per se un marco poco propicio para el sostenimiento de la escolaridad, el abandono del hogar por parte de estos jóvenes (en muchos casos como resultado de un hecho puntual, como la muerte del adulto referente) no hizo sino agravar las condiciones previas, conduciendo al alejamiento de la escuela. No obstante, en los testimonios de estos jóvenes el hecho de vivir en situación de calle aparece como producto de una “elección” personal motivada por la búsqueda de un refugio ante los riesgos que

padecían en la cotidianeidad del hogar o del entorno barrial. Sin abonar abordajes románticos de esa situación, es posible suponer que la posición de enunciación de estos sujetos está motivada por la intención de conservar un margen de poder, en un contexto de tan severas restricciones.

En suma, en el recorrido vital de este grupo de jóvenes la conjunción de condiciones de vulnerabilidad social y fragilidad de los vínculos interpersonales y familiares derivó en la situación de calle, lo que a su vez terminó obturando la posibilidad de permanecer y concluir la escolaridad primaria.

En el **segundo grupo** de entrevistados las dificultades para obtener vacantes en escuelas públicas de la zona sur de la ciudad fueron determinantes en la interrupción de la trayectoria escolar de los niños. Se trata de familias que migraron de otro país u otra provincia hacia la Ciudad de Buenos Aires, o bien que cambiaron de lugar de residencia dentro de la propia jurisdicción, y que buscaron matricular a sus hijos con el ciclo lectivo ya iniciado. Al no conseguir lugar en las escuelas, estos niños tuvieron que esperar hasta el ciclo siguiente para retomar sus estudios, lo que los condujo, al menos temporariamente, a estar fuera de la escuela.

En el marco de las entrevistas realizadas, la interrupción de las trayectorias escolares aparece asociada a circunstancias particulares vividas por las familias. No obstante, dichas situaciones pueden ser relacionadas con cuestiones de política educativa, ya que el crecimiento poblacional registrado entre 2001 y 2010 en algunos territorios de la zona sur de la Ciudad (y aquellos en los que se emplazan grandes villas y asentamientos) así como la insuficiente oferta de establecimientos estatales que se advierte en el cordón sur dan como resultado la existencia de un déficit estructural de vacantes.

Según surge de los testimonios relevados, en algunas ocasiones la falta de vacantes se combinó con prácticas institucionales reñidas con el principio de inclusión que profundizaron aun más la problemática. Se trata de obstáculos, dilaciones y desalientos que contribuyeron a poner en riesgo la escolaridad de los niños. A modo de ejemplo, la ausencia de un certificado escolar que diera cuenta de la escolaridad previa del aspirante fue un argumento de la escuela para negar o retrasar el otorgamiento de la vacante. En otros casos, la demora del proceso de otorgamiento de vacantes (materializada a través de la conformación de “listas de espera” en los distritos escolares) desalentó a familias en

situación de vulnerabilidad extrema. En otro relato, la escuela a la que se acudió en busca de vacantes no pudo proporcionarlas sin ofrecer, al mismo tiempo, la orientación necesaria a las familias para que pudieran matricular a sus hijos en otra institución (por ejemplo, indicándoles que podían dirigirse a la sede distrital correspondiente). Si se considera que muchas veces se trata de personas migrantes, recientemente radicadas en la ciudad, que desconocen las características del sistema educativo de la jurisdicción, las consecuencias de esa falta de asesoramiento pueden ser más severas.

Al respecto, algunas estrategias a nivel distrital se visualizan como valiosas para atenuar, en parte, los efectos más desfavorables de la falta de vacantes. En esta investigación se ha relevado concretamente la modalidad adoptada en uno de los distritos de la zona sur, en el cual se definieron criterios para actuar en forma unificada ante las solicitudes de matriculación de niños una vez finalizado el período ordinario de inscripción. En estos casos, la supervisión centraliza la distribución de vacantes y establece pautas para que cada equipo directivo actúe ante estas situaciones resguardando el principio de inclusión. Aunque estas prácticas no impliquen una solución global al problema analizado permiten ciertamente evitar la discrecionalidad en su otorgamiento y asignarlas con una mirada global del distrito y no según la perspectiva limitada de cada institución.

Las historias que dan lugar al **tercer agrupamiento** muestran cómo ciertas características de la experiencia escolar se imponen con particular fuerza a la hora de explicar por qué se produjo el abandono temporario de la escolaridad. En estos relatos es posible identificar prácticas cotidianas de exclusión protagonizadas por docentes o directivos de las escuelas, que muestran que muchas veces el espacio escolar es un escenario en el que se dirimen la inclusión y la exclusión. Se trata de prácticas que recrean y reproducen dinámicas selectivas que pueden condicionar la continuidad de la escolaridad y la realización del acto pedagógico (Puiggrós, 1990).

Esta caracterización se basa en los testimonios de un grupo de chicos y chicas que contaban ya con trayectorias escolares complejas antes de la interrupción (fundamentalmente expresadas en los cambios frecuentes de establecimientos educativos y la repitencia reiterada) y además atravesaron como alumnos experiencias negativas que resultaron decisivas para que se alejaran de la escuela.

Como ejemplo se puede mencionar la situación de una niña cuya familia recibió por parte de la directora una suerte de diagnóstico en el que se atribuían las dificultades de aprendizaje de la alumna a su condición de “prematura”. De esta manera, las dificultades para garantizar los aprendizajes fundamentales previstos por el currículum (siempre complejas y multicausales) fueron atribuidas por la conducción de la institución a un supuesto déficit de la propia niña, responsabilizándola del “fracaso escolar”. De modo más general, los chicos que conforman este grupo fueron objeto de intervenciones institucionales o prácticas docentes con efectos estigmatizantes o expulsivos que sumaron su incidencia negativa a las dificultades previas que atravesaba su escolaridad, y resultaron definitivas para el abandono escolar.

Finalmente, el análisis de las historias relevadas permite, además, identificar diferentes **procesos de revinculación** de los entrevistados, de acuerdo a los programas, instituciones o áreas del Estado en los que se encuentran involucrados y a partir de los que los que se estableció el contacto.

- 1) Los jóvenes que retomaron sus estudios primarios a partir de la labor del Centro Isauro Arancibia.
- 2) Los niños que pudieron volver a la escuela primaria gracias al rol de articulación desplegado por los CAI y la Casa del Niño.
- 3) Aquellos que pudieron reinsertarse en el sistema educativo a través de la propuesta educativa de Grados de Nivelación.
- 4) Un caso particular que da cuenta del trabajo conjunto entre dispositivos de las áreas de Educación y de Desarrollo Social de la jurisdicción en pos de la inclusión escolar.

En el primer grupo, se destacan las historias de los tres jóvenes en situación de calle que retomaron sus estudios primarios a partir de la tarea efectuada por el **Centro Educativo Isauro Arancibia**. Su acercamiento a esta institución se produjo a través de información “boca a boca”, es decir, por referencias de parejas, amigos o hermanos que ya conocían esta oferta. Más allá de la decisión que ellos tomaron de retomar la escolaridad, y de la labor específica que este centro educativo desarrolló para reinsertarlos, los procesos de revinculación educativa de estos jóvenes fueron arduos y complejos.

Si bien esta institución plantea una propuesta flexible, tanto en lo que respecta a la predisposición de sus docentes como en su formato organizacional, el acceso y la permanencia en la misma requieren que

los estudiantes se adecuen a ciertas normas y regularidades muy diferentes de aquellas a las que están habituados en su vida cotidiana, que transcurre mayoritariamente en la calle. En este sentido, no es inusual que en la primera etapa de la reinserción escolar se generen episodios de agresión, rechazo o intolerancia frente a algunas pautas de la institución.

Uno de los principios que orienta las prácticas de docentes y directivos que se desempeñan en el Isauro, es el de sostener una clara distinción entre la lógica de la escuela y la de la calle, para evitar que se impongan en el ámbito educativo las reglas y comportamientos que imperan en la “ranchada” (tal como se denomina a los grupos de pares que comparten un espacio común). Esta diferenciación permite preservar el propósito específico del centro: su función educativa. Si bien, como se anticipó, la relación con la escuela (en términos de las conductas aceptadas y las no toleradas) puede resultar en un principio conflictiva, este límite que diferencia el afuera del adentro va ayudando a los jóvenes a reconocer progresivamente al Isauro como un espacio de aprendizaje, crecimiento y restitución de derechos, que les posibilita también proyectarse a futuro.

Asimismo, los testimonios recogidos dan cuenta de otros rasgos del funcionamiento del Isauro que contribuyen al proceso de revinculación educativa: el componente afectivo que se busca establecer en las relaciones entre docentes y alumnos (en el cual juega un papel central el diálogo y la escucha); y el hecho de reconocer a los jóvenes como sujetos, evitando definirlos por sus condiciones de vida.

En suma, el formato institucional del Isauro y las premisas que orientan su labor lo convierten en una oferta educativa singular, específicamente ajustada a las exigencias que plantea la revinculación escolar de jóvenes con condiciones de vida similares a las analizadas.

En el segundo agrupamiento, cobra relevancia el papel desempeñado por los **CAI y Casa del Niño** como articuladores entre las familias de los niños sin escolaridad y las escuelas.

En el caso de los CAI, si bien su función principal es brindar espacios de formación complementarios para niños que se encuentran escolarizados (donde se desarrollan actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias y las nuevas tecnologías, entre otras), también acompañan las gestiones para obtener vacantes cuando las familias encuentran dificultades para conseguirlas por las vías previstas

por el sistema. Aunque esa tarea no está contemplada explícitamente entre sus objetivos, es habitual que contribuyan en la inclusión de niños que no están asistiendo a la escuela. Quienes se desempeñan en los CAI poseen un conocimiento del sistema educativo estatal que resulta determinante en tal sentido.

Asimismo, las distintas sedes donde funciona el Programa Casa del Niño ofrecen espacios para el ejercicio y promoción de los derechos de chicos y adolescentes, facilitando el acceso a las políticas públicas y ofreciendo una propuesta educativa integral que acompaña a quienes tienen trayectorias escolares discontinuas, marcadas por ausentismo y/o dificultades en el aprendizaje de los contenidos. Del mismo modo que en el caso anterior, los testimonios relevados muestran que en ocasiones apoyan a las familias en la búsqueda de vacantes en las escuelas primarias estatales, pese a que la problemática de la no escolarización no forma parte de sus objetivos específicos.

El tercer grupo se constituye con los chicos que retornaron a la escuela a través de la intervención de **Grados de Nivelación**. Se trata de un programa cuya finalidad consiste en incorporar a los niños que nunca asistieron a la escuela, o que tuvieron una experiencia escolar fragmentaria o interrumpida, al grado más próximo a su edad. En los testimonios recogidos en el trabajo de campo, el abandono de la escolaridad que atravesaron los niños, sumada a repitencias anteriores o al ingreso tardío al nivel, daban como resultado un importante desfase etario respecto del grado en el que “teóricamente” deberían estar. En este contexto, las estrategias y modalidades previstas por Nivelación brindaron las condiciones adecuadas para retornar a la escuela, reorganizar sus trayectorias educativas, apropiarse progresivamente de los contenidos curriculares previstos para su edad o grado y alimentar sus expectativas de finalizar los estudios primarios integrados al grado común y con la menor sobreedad posible.

Por último, en una de las historias relevadas la reinserción a la escuela tuvo características singulares. Se trata del niño que, tras la ausencia de sus padres (quienes fueron privados de la libertad por decisión judicial), y ante la falta de otros familiares que pudieran responsabilizarse por él y sus hermanos, fue institucionalizado en un hogar de la jurisdicción. En este caso, la **articulación entre instituciones pertenecientes a los ministerios de Educación y de Desarrollo Social** fue determinante para garantizar su derecho a la educación primaria, lo que pone de relieve el potencial de los abordajes integrales e intersectoriales. Su revinculación no fue producto de la intervención de un adulto o un par afectivamente cercano al niño, sino

que se logró a partir de un trabajo conjunto entre el mencionado hogar y una escuela primaria común. Dado que los hogares tienen la obligación de garantizar los derechos básicos de los niños que allí residen, esta institución se contactó con una escuela en la cual funcionaba el programa Grados de Nivelación. Esto permitió que el niño vuelva a incluirse en un establecimiento educativo con una propuesta específica que contemplara su importante desfasaje de edad. Su relato indica que la colaboración entre los docentes y la asistente social del hogar también fue decisiva en el sostenimiento de la escolaridad, ya que esta figura se convirtió en el referente adulto del niño.

Posibles líneas de acción que se desprenden del estudio

Los programas e instituciones estudiados cumplen una función valiosa al contribuir a la reinserción de niños y niñas en las escuelas primarias de la jurisdicción. Con estrategias variadas, historias diferentes y trabajando en muchos casos con una población en condiciones de fuerte vulnerabilidad logran que muchos chicos retomen sus trayectorias educativas e incluso puedan finalizar esta instancia fundamental de la educación obligatoria.

No obstante, la persistencia de la problemática analizada parece indicar que estos esfuerzos aún no resultan suficientes para abordarla. Sin dejar de atender la necesidad de dotar de mayores recursos a los programas existentes y/o de mejorar las condiciones de su labor, se advierte la necesidad de avanzar en el desarrollo de una política más integral a nivel jurisdiccional, que podría tomar como punto de partida el fortalecimiento de las iniciativas de vinculación que llevan a cabo los responsables de estos programas e instituciones en la labor cotidiana. En la dirección indicada, cabe reconocer que ninguno de los dispositivos estudiados tiene como objetivo intervenir sobre el conjunto de situaciones que componen el universo de chicos que por su edad deberían estar incluidos en la escuela primaria. El trabajo de campo mostró que algunos de estos dispositivos trabajan con una lógica más receptiva de la demanda, mientras que otros por su inserción territorial o por sus estrategias específicas de abordaje contemplan la posibilidad de acercarse a estos niños: tal es el caso de Promotores de Educación, Puentes Escolares, Nivelación y Equipo Móvil. Por ello, sería necesario diseñar una estrategia de intervención destinada a buscar activa y exhaustivamente a los niños que se encuentran en la situación antes descrita.

En este sentido, y más allá de la innegable importancia de la labor realizada por los programas existentes, la definición de una política específica que busque abordar de una manera más directa el

problema de la desescolarización debería tener en cuenta la presencia territorial, dada la concentración espacial de la exclusión educativa del nivel primario: como se señaló, en las comunas del corredor sur de la ciudad (4 y 8) y en aquellas en las cuales se emplazan los grandes asentamientos y villas (1 y 7) residen el 49,5% de los chicos desescolarizados.

Un modo de intervención acorde con este rasgo y con las características de la población objetivo sería el despliegue de un equipo de agentes que recorran los barrios o se instalen en espacios estratégicos en los que se puedan detectar estas situaciones, difundiendo las distintas ofertas del Estado y acompañando a las familias y niños para la reinserción educativa y escolar.

Asimismo, la articulación más sistemática de los recursos existentes en los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social de la jurisdicción podría ayudar a potenciar significativamente los resultados de sus intervenciones. Al respecto, sería deseable que los vínculos que establecen en sus prácticas habituales los dispositivos entre sí o con otras áreas del Estado (ya sea porque está previsto en su modo de funcionamiento o bien por la propia voluntad de los profesionales y docentes que se desempeñan en ellos) se consoliden, a fin de lograr una coordinación más profunda y sistemática entre todos los ministerios, áreas y recursos orientados a actuar sobre esta problemática.

Dado que, como se ha analizado, la vulneración del derecho a la educación suele darse conjuntamente con otros tipos de privaciones, la inclusión educativa debe incluirse en un andamiaje más integral, que fortalezca a las familias y les permita asumir –junto con el Estado– su rol prioritario en la protección de la infancia. Por ello, el principio de articulación no debe restringirse a los programas y recursos propios de la esfera educativa y de desarrollo social, sino también abarcar a otras áreas centrales del Estado, tales como salud, vivienda, trabajo, justicia. La reinserción escolar de estos niños y adolescentes resulta, entonces, una condición necesaria pero no suficiente para garantizar trayectorias escolares continuas y completas.

Por último, se considera prioritario que el diseño de esta política se funde en un conocimiento profundo respecto de las características que asume la desescolarización en el nivel primario en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, de manera de poder orientar sus intervenciones. Al respecto, los resultados de este estudio pueden constituir un aporte a tal efecto.

Un aspecto clave es el carácter y la duración de la situación de desescolarización. Por un lado, es preciso considerar que hay niños o

adolescentes que nunca asistieron a una institución educativa, o bien que tuvieron una asistencia tan breve que prácticamente esta experiencia no alcanzó para configurar en ellos el “habitus” escolar, de manera que no llegaron constituirse realmente como alumnos. Por otro lado, es importante diferenciar entre quienes han estado un breve lapso de tiempo fuera de la escuela y quienes estuvieron alejados durante un periodo prolongado. En función de estas particularidades, los abordajes y las estrategias para la reinserción escolar deberán ser diferentes. A modo de ejemplo, en algunos casos puede ser necesario iniciar un proceso de alfabetización a edades avanzadas; en otros casos atenuar el impacto de la sobreedad y reorganizar trayectorias ya existentes; o bien acompañar a los niños en el proceso de volver a participar de las rutinas y pautas escolares. En una caracterización precisa de la situación radica la posibilidad de definir la mejor forma de intervención desde los múltiples programas e instituciones con los que cuenta la jurisdicción actualmente, o incluso diseñar nuevas.

Asimismo, es necesario reparar en los principales factores que se asocian en cada caso con la desescolarización, si bien se trata siempre de procesos multicausales. En tal sentido, pueden reconocerse situaciones de extrema vulnerabilidad en la cual la pérdida de escolaridad forma parte de un contexto más amplio de privaciones materiales o de vínculos familiares frágiles; otras en las que la propia experiencia escolar resultó frustrante para los niños, a punto tal de derivar en el abandono; aquellas relacionadas con los procesos migratorios y que en muchos casos tienen un carácter transitorio.

Un factor que merece ser destacado, por su estrecha relación con la política educacional, es la dificultad para obtener vacantes en el nivel primario detectada en comunas de la zona sur de la ciudad. Como pudo constatarse en el trabajo de campo, este problema presenta una dimensión estructural (la falta de establecimientos estatales que puedan responder a la demanda creciente) y otra que remite al nivel institucional y se encuentra relacionada con prácticas discrecionales por parte de algunas escuelas. Estas últimas merecen ser consideradas, no porque se sostenga que resulta un rasgo generalizado, sino para dirigir la mirada en la construcción de modalidades o estrategias que intenten evitarlas.

En ambos casos, estos obstáculos que enfrentan algunas familias para acceder al sistema pueden derivar en desalientos y pérdida del ciclo lectivo por parte de los niños.

Las recomendaciones enumeradas apuntan a mejorar el abordaje de este fenómeno y tienen el valor de estar fundadas en resultados de un

estudio que buscó abarcar diversas dimensiones. En este sentido, el presente informe pretende llamar la atención sobre una problemática de suma importancia desde la perspectiva de derechos —la existencia de niños y jóvenes que ven obstaculizado el acceso a la educación primaria— y constituirse como insumo para quienes toman decisiones en el ámbito de las políticas públicas.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós, Buenos Aires.

ALÍ, M. (2011). *“Introducción. Los desafíos del trabajo con chicos, chicas y jóvenes en situación de calle y su revinculación educativa”*, en Alí, M. (comp.) *Una década tendiendo Puentes Socioeducativos. Memoria de trabajo de los diez años del Programa Puentes Escolares*. Ministerio de Educación, GCBA.

ALIX JUNCO, L., ARISPE, N., BATISTA, E., DAPENA, C., LA PEGNA, A., MONZANI, M. A., NÚÑEZ, E. y SOLER, G. (s/f). *“Escenas, escenarios y representaciones. Algunas reflexiones acerca de una práctica profesional en el Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes”*.

ARIÈS, P. (1986). *“La infancia”*, en *Revista de Educación* N° 281, setiembre-diciembre 1986, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid, pp. 5 a 17.

BECCARIA, L. y LÓPEZ, N. (1996). *“El debilitamiento de los mecanismos de integración social”*; en Beccaria, L. y López, N. (comp.) *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. UNICEF/ Ed. Losada, Buenos Aires.

CABRIADA A. y MÉNDEZ, M. (2011). *“Programa Puentes Escolares: diez años de Historia”*, en Alí, M. (comp.) *Una década tendiendo Puentes Socioeducativos. Memoria de trabajo de los diez años del Programa Puentes Escolares*. Ministerio de Educación, GCBA.

CARLI, S. (1999). *“La infancia como construcción social”*, en CARLI, S. (comp.): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires, pp. 11 a 39.

CARLI, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.

CASTEL, R. (2000). *“Las trampas de la exclusión”*; en *Pobres, pobreza y exclusión social*, compilado y editado por el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL) del CONICET, Buenos Aires.

CLOT, P., ILIMOVICH, I., MONZANI, M. A., SOLER, G., TÁRTALO, M. y VALERIO, D. (s/f): *“De caminos, fronteras y ocasiones. Reflexiones acerca de la habilitación de la oportunidad en el Proyecto Casa del Niño y Casa del Adolescente”*.

CONSEJO DE DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (2008): *“Cambios y transiciones: de las medidas de protección de personas a las medidas de protección de derechos. Un estudio exploratorio sobre el traspaso de causas judiciales al CDNNyA”*.

Dirección de Políticas públicas e investigación, Dirección de Red de Defensorías Zonales.

DESAL (1969) *La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico*. Herder, Barcelona.

DI PIETRO, S., TÓFALO, A., PITTON, E. y MEDELA, P. (2013a): *La situación educativa a través de los censos nacionales de población*, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, GCBA.

DI PIETRO, S., TÓFALO, A., PITTON, E. y MEDELA, P. (2013b). *El Nivel Primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Análisis cuantitativo sobre extensión de la oferta y trayectorias de los alumnos entre 2000 y 2011*. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, GCBA.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2011). *Encuesta Anual de Hogares Ciudad de Buenos Aires. Manual del encuestador 2011*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

GENTILI, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 49 (pp.19-57).

GERMANI, G. (1980). *El concepto de marginalidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2010). *Glosario del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010*. Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.

KAPLAN G. y PÉREZ M. (2011). “*El sentido de enseñar*”, en Alí, M. (comp.) *Una década tendiendo Puentes Socioeducativos. Memoria de trabajo de los diez años del Programa Puentes Escolares*. Ministerio de Educación, GCBA.

KAZTMAN, R. (2002). “*Convergencias y divergencias: exploración sobre los efectos de las nuevas modalidades de crecimiento sobre la estructura social de cuatro áreas metropolitanas en América Latina*”; en Katzman, R. y Wormald, G. (coords.) *Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Editorial Cebra, Montevideo

LÓPEZ, N. y otros (2012). “*La situación de la primera infancia en la Argentina*” con la colaboración de Konterllnik, I., Duer, C. y Urosevich, F. Fundación Arcor, Córdoba. Capítulo “*El lugar de la Convención sobre los Derechos del Niño. Itinerarios de la relación entre Estado e infancia en la Argentina*”

MAZZEO, V., LAGO, M., RIVERO, M. y ZINO, N. (2012). “*¿Existe relación entre las características socioeconómicas y demográficas de la población y el lugar donde fija su residencia? Una propuesta de zonificación de la Ciudad de Buenos Aires*”; en Revista Población de Buenos Aires, año 9, número 15, DGEyC, Ministerio de Hacienda, GCBA.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NACIÓN (2010). “Entre nivel primario y nivel secundario. Una propuesta de articulación”. Disponible en:

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2009/12/Cuaderno-para-docentes-Articulaci%C3%B3n-entre-el-Nivel-Primario-y-el-Nivel-Secundario.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NACIÓN (2011a). Centros de Actividades Infantiles. Cuaderno de Notas I. Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/66165/Cuaderno%20de%20Notas%20I%20-CAI-.pdf?sequence=1>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NACIÓN (2011b). Los equipos CAI. Cuaderno de Notas II. Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/66166/CAI%20Cuaderno%20II.pdf?sequence=2>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NACIÓN (2011c). Maestras Comunitarias y Maestros Comunitarios. Cuaderno de Notas IV. Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/77916/CAI%20Cuaderno%20IV.pdf?sequence=1>

MINUJIN, A. (1998). “*Vulnerabilidad y exclusión en América Latina*”; en Bustelo, E. y Minujín, A. (editores) Todos entran. Propuesta para sociedades excluyentes. Colección cuadernos de debate, UNICEF/Santillana, Bogotá.

MONZANI, M. A. (2007). “*Reflexiones acerca de los sentidos y las formas de una intervención*”, Diplomatura Superior de Estudios Superiores “Derechos del niño y prácticas profesionales”, dictado por el Centro de Estudios Multidisciplinarios. París 8, Buenos Aires.

MONZANI, M. A. y Soler, G. (2003): “*Miradas plurales, recorridos singulares*”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

NACIONES UNIDAS (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:

<http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>

NUN, J. (1969). *Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal*, en Revista Latinoamericana de Sociología, N°2, páginas 178-236.

PAGANO, A, y MONTESINOS. M. (2010). Chicos y Chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, niñez y juventud. Volumen 8, Número 1.

PINEAU, P. (2007). A cien años de la Ley Láinez. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

POJOMOVSKY, J. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Espacio Editorial, Buenos Aires.

POJOMOVSKY, J. CILLIS, N. y GENTILE, M. (2006). *Situación de niños, niñas y adolescentes en las calles de Buenos Aires. Informe basado en 1.666 entrevistas realizadas en el Centro de Atención Integral a la Niñez y Adolescencia (CAINA) entre 1991 y 2003*. Dirección General de Niñez y Adolescencia, GCBA.

PUIGGRÓS, A. (1990) Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires, Editorial Galerna.

QUIJANO, A. (1971). Polo marginal y mano de obra marginalizada. Santiago de Chile, CEPAL.

REYES, S. y otros (2011). “*Centro Educativo Isauro Arancibia*”, en ALÍ, M. (compilador) Una década tendiendo Puentes Socioeducativos. Memoria de trabajo de los diez años del Programa Puentes Escolares. Ministerio de Educación, GCBA.

RIBEIRO, M. (1999). *Exclusão: problematização de conceito*, en Revista de Educação a Pesquisa. Sao Paulo. Vol. 25. N° 1, pp. 35-49.

SALVIA, A. (2007). “*Consideraciones sobre la transición a la modernidad, la exclusión social y la marginalidad económica. Un campo abierto a la investigación social y al debate político*”, en Salvia, A. y Chávez Molina, E. (comps.) Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares de la Argentina. Miño y Dávila, Buenos Aires.

SARAVI, G. (2006) “*Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina*”, en Saraví, G. (editor) De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Prometeo, Buenos Aires.

SZULC, A. (2004): “*La antropología frente a los niños: de la omisión a las ‘culturas infantiles’*”, Ponencia en el VII Congreso Argentino de Antropología Social”, Córdoba.

TORRADO, S. (1995). “*Vivir apurado para morir joven. Reflexiones sobre la transferencia intergeneracional de la pobreza*”, en Revista Sociedad N° 7. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

VILLALTA, C. (2010): “*Introducción*”, en Villalta, C. (comp.) Infancia, justicia y derechos humanos, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp. 9 a 19.

ZAPIOLA, M. C. (2010): “*La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?*”, en Lionetti, L. y Míguez, D. (comp.) Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960), Prohistoria Ediciones, Rosario, pp. 117-132.

Normativa

LEY NACIONAL N° 1420 (Ley de Educación Común) 1884.

LEY NACIONAL N° 10.903 (Ley de Patronato de Menores) 1919.

LEY NACIONAL N° 23.894 (Aprueba la Convención de los Derechos del Niño). 1990.

LEY N° 114 (Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes) 1998.

LEY NACIONAL N° 26.061 (Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes) 2005.

LEY NACIONAL N° 26.206 (Ley de Educación Nacional) 2006.

DECRETO N° 415 (2006). Poder Ejecutivo Nacional.

RESOLUCIÓN N° 2429 (Creación del Proyecto Grados de Nivelación). Secretaría de Educación del GCBA. 2003.

RESOLUCIÓN N° 79 (Plan Nacional de Educación Obligatoria). Consejo Federal de Educación. 2009.

RESOLUCIÓN N° 174 (Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares). Consejo Federal de Educación. 2012.

Páginas web

Casa del Niño y del Adolescente

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/niniez_adolescencia/programas/casa_del_ninio.php

Centro de Atención Integral para Niños y Adolescentes

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/niniez_adolescencia/chicoscalle/caina.php?menu_id=19456

Centro Educativo Isauro Arancibia

<http://www.centroeducativoisauroarancibia.org/>

Programa Promotores de Educación

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/promotores.php>

Programa Puentes Escolares

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/puentes/index.php?menu_id=21944

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/programas/puentes/bases.php>

Proyecto Grados de Nivelación

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/nivelacion.php?menu_id=23204

Programa Equipo Móvil

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/des_social/niniez_adolescencia/atencion/equipo_movil.php

Centros de Actividades Infantiles

<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/general/centros-de-actividades-infantiles/>

Dirección del Área de Educación de Adultos y Adolescentes:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/adultos/oferta.php#dos>

Coordinación de Inclusión Educativa en Zonas de Acción Prioritaria

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/index.php>