



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
SANTA FE, ARGENTINA

Maestría en Políticas Públicas para la Educación Año 2016

¿Están todos los que tienen que estar en la
escuela?

Trabajo Final

Maestranda

Curtolo, Laura

Director

Dr. López Gómez, Pablo

Santa Fe, 31 de mayo de 2016

Dedicatoria

A Isabella, Pedro, Alfonso y Verena, mis nietos muy pequeños, a los que ya vienen en camino, a los que vendrán y a las madres y padres de todos ellos;

A mis hijos Julia, Joaquín Oscar, Victoria Laura y María Florencia y mis sobrinos Luciana Inés, Virginia Sofía y Facundo;

A mis hermanos Marcelo y Mónica que siempre me escucharon hablar de mi trabajo, prestaron atención, opinaron y me hicieron pensar;

A mi padre Oscar que vive dentro de sus hijos y a mi madre Vita que vive con nosotros;

A toda la gente de las 27 escuelas, y Aula Radial, muy especialmente a los niños que allí aprenden y son cuidados para que ello se logre, a sus directivos, docentes, no docentes, en los espacios geográficos de esta provincia de Santa Fe donde ellos están: Tostado, San Cristóbal, San Guillermo, Hersilia, Ceres, María Juana, Sastre, San Jorge, Carlos Pellegrini, San Carlos Centro, San Jerónimo Norte, Gálvez, Barrancas y la ciudad capital de Santa Fe, y con quienes trabajo desde el 07 de agosto de 2009, como Supervisora de Educación Primaria, por Resolución Ministerial 1003/08 ;

Índice

Agradecimientos.....	I
Introducción.....	1
Capítulo 1: La ley y la historia.....	17
Capítulo 2: Estado del arte.....	29
Capítulo 3: Los números y la estadística.....	45
Capítulo 4: Censando año a año en cada escuela.....	61
Capítulo 5: Buscando números y niños.....	75
Capítulo 6: Conversaciones.....	95
<i>Mariel</i>	101
<i>Candela</i>	104
<i>Un niño Qom</i>	106
<i>Tres hermanos</i>	111
<i>Dos hermanos</i>	115
Conclusiones.....	129
Epílogo.....	137
Bibliografía.....	139
Anexos.....	147

Agradecimientos

A la Universidad Nacional del Litoral, a los profesores que diseñaron esta experiencia junto con Graciela Frigerio y por ello produjeron esta Maestría en Políticas Públicas para la Educación;

Al Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe por haber coordinado con la UNL la realización de esta maestría, por haber dispuesto tiempos y recursos para los maestrandos;

A todos los profesores que compartieron con los maestrandos cada semana de estudios y clases, por su dedicación, por su empatía y entrega desinteresada de sus ideas, proyectos y conocimientos;

A los maestrandos que se involucraron con las propuestas de los trabajos de todos, semana a semana y en los encuentros de Escribientes I y II;

A Milagros Sosa Sállico, a Patricia Escobar y a todo su equipo de trabajo;

A las personas que dispusieron los recintos que nos alojaron en estos estudios;

A todas las escuelas donde he trabajado desde mis inicios como docente y hasta hace muy pocos años, ya que por ellas mi vida profesional se ha visto profundamente enriquecida. Gracias a las instituciones La Merced, Galileo Galilei y San Ignacio de Río Cuarto, a la Escuela José Ingenieros, de zona rural del departamento Río Cuarto, a la Escuela de La Plaza Nro 1331 y a la Escuela 25 de Mayo, Nro 1075, estas dos últimas de la ciudad de Rafaela que me alberga desde hace 16 años y medio;

A todos mis compañeros de trabajo de la Sala de Supervisores del Servicio Provincial de Enseñanza Privada, a Liliana Szucz, Ana de Santis y Roxana Montenegro por los 7 años de trabajo y conversaciones compartidas, a Analía Massera y Alejandra Bono por sus curiosidades sobre este trabajo;

A todas las personas que como mensajeros, porteros, informantes, aportaron datos, ideas y conexiones para que las voces de algunos niños se pudieran oír;

Al Dr Pablo Andrés López Gómez, director de este trabajo, por sus lecturas detalladas, por sus orientaciones, por sus aportes precisos y por la escucha atenta;

A Graciela Frigerio, muy especialmente: Gracias!

Introducción

Estos escritos se producen para acreditar la formación en la Maestría en Políticas Públicas para la Educación de la UNL, cursada en la ciudad de Santa Fe en los años 2014 y 2015. A propósito de temas desarrollados en las primeras clases donde algunos profesores se abocaron a los aspectos filosóficos de la educación y de la sociedad surgen algunas inquietudes que no se abandonan y comienzan a perfilarse varios problemas de investigación. En uno de esos momentos surge el tratamiento del vacío, concepto proveniente de la matemática, que abordado desde filosofía y ciencias sociales, toma otra significación. Esa mención en las clases sobre el vacío, ese pensar en los universales de la sociedad, en sus conjuntos y subconjuntos, lleva a esbozar unas primeras ideas que desencadenan en la posibilidad de este trabajo. Todo comienza con un ejercicio mental de preguntas y respuestas tentativas. Preguntas referidas a los posibles vacíos del sistema educativo. Habría vacíos en el sistema educativo? Quizás se podrían constatar vacíos en cuestiones curriculares, vacíos de aprendizaje, vacíos de recursos, vacíos de documentación, vacíos legales, vacíos de ideas, vacíos de acciones, vacíos de preguntas, y varios otros que no interesa ahora enumerar, ya que en esos primeros pensamientos, el vacío que captura la atención para estos escritos es un posible vacío de personas. Se comienza a pensar si en el sistema educativo están todos los que tienen que estar. Podría ocurrir que donde se tiene que contar con niños, niños asistiendo a las escuelas, algunos de estos no estuviesen en el sistema educativo? Cuál sería ese vacío del sistema educativo? Cuál sería esa población de niños que no están en la escuela? Quiénes son esos niños que tal vez no se encuentran en la escuela cuando sí debieran estar en ella? Cuántos son? Dónde están? Por qué no están si de acuerdo a la ley, deberían estar?

En lo que respecta a nuestro país la educación primaria es obligatoria, porque es un derecho que se garantiza por ley, a todos los niños. Pero a pesar de ello, recordando expresiones políticas, académicas y periodísticas haciendo referencia a los logros de acceso a la educación primaria se encuentran enunciados como “ hemos crecido en cuanto a la universalización de la educación primaria, estamos muy cerca del 100% “, (“muy cerca“), en Argentina el acceso a la educación primaria es casi universal”, (“casi”), “el sistema educativo ha logrado el acceso de la gran mayoría de la población infantil a la escuela primaria y ahora la deuda pendiente es cualitativa” (“la gran mayoría”). En congresos y conferencias sobre educación en general se expresa que los sistemas educativos en los últimos tiempos se expanden y se masifican, Esto es que la educación

llega a más espacios y a más gente. Se expresa que los números de alfabetización son tan cercanos al 100% que podemos sentirnos satisfechos y dedicar esfuerzos a mejorar el funcionamiento interior y los logros del sistema educativo. Por lo tanto se desprende que se reconoce que se “está cerca del 100%” y hay un margen de la población, unos niños que se encuentran por fuera del ejercicio de su derecho. Son los que conforman el “casi”, los que faltan para completar la totalidad. Son los que no se están contando para completar el 100% del acceso en el país, a la escuela primaria. Este trabajo no se contenta con el “casi” todos están en la escuela y desea interesarse por ese porcentaje de niños que no concurren a la escuela primaria en la provincia de Santa Fe. Este trabajo se interesa por uno de los vacíos del sistema educativo: el de los niños que no asisten a la escuela primaria en la provincia de Santa Fe.

Antes de comenzar a pensar en el desarrollo del trabajo y cuando aún se quiere definir claramente el problema a estudiar se hicieron dos consultas. Una a un referente en el campo de la educación, y el restante del campo de la economía. Se los elige por su formación, por sus trayectorias y experiencias en general, y por haber ambos ocupado cargos públicos, uno de ellos en la provincia de Santa Fe. Conocer la opinión de personas que han ocupado cargos públicos se considera pertinente para relacionar sus aportes con los abordajes realizados en los módulos semanales de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación. Una vez explicada la cuestión que preocupa, la pregunta es igual para ambos. Se les consulta sobre su punto de vista sobre los niños que debiendo estar en la escuela primaria no se encuentran en ella, y la factibilidad de trabajar, de investigar, para conocer más sobre dicha situación.

El educador, Doctor en Educación, recientemente jubilado, contesta que las estadísticas son ciertas y que los niños que no van a la escuela existen. Pero que en estos momentos habría que dedicar todos los esfuerzos para mejorar las condiciones de aprendizaje de los que ya están en el sistema, ya que el sistema tiene muchas fallas, que a la larga producen el alejamiento de los niños que quedan fuera de él. Por eso su planteo es que al trabajar para mejorar el sistema, estamos reasegurando que en el futuro los niños no se alejen de las escuelas.

El economista escucha también con mucha atención la explicación del problema que se le presenta, el de llegar a la población de niños que no asisten a la escuela primaria. Y comienza a desarrollar una de las leyes de la economía referida a “los beneficios

decrecientes”. Aclara que el sistema educativo tiene sus estrategias para llegar a la población total. Hay escuelas en todas las ciudades, en todos los puntos cardinales de la provincia, en la ciudad y en el campo, escuelas en islas, maestros y asistentes empleados del estado, y presupuesto destinado para todo ello. Explica que si el sistema tiene fallas aun cumpliendo con todos los requisitos enumerados (los actores, las escuelas, el presupuesto), estas podrían ser fallas normales, esperables. Eso es lo que dice la ley de los beneficios decrecientes, que nunca un logro, un beneficio se obtiene con el 100%. Continúa afirmando que habría que replantearse cómo hacer para que con los recursos existentes, el beneficio esperado, esto es la educación para todos los niños en edad de asistir a la escuela primaria, llegue cada vez más a esa población, acercándonos al 100% y sabiendo que nunca se logrará totalmente.

Además de las anteriores consultas, en esos primeros momentos del cursado de la maestría, el ir y venir de preguntas y respuestas, intentando definir el trabajo a realizar, es intenso. Y al observar los posibles vacíos en el sistema educativo trae a la memoria una sucesión de hechos ocurridos en la actividad laboral de quien escribe. Estas situaciones ya ocurridas, afloran y se relacionan con ciertos vacíos del sistema educativo. Por lo tanto, a continuación se describen sintéticamente algunos sucesos ocurridos a principios del 2013. En esos momentos se entabla una comunicación muy específica desde el Ministerio de Educación de Santa Fe con algunas escuelas de barrios en sectores vulnerables, porque algunos de sus ex alumnos no habían terminado la escuela primaria. Sucedió que los mismos jóvenes necesitaban documentación sobre los años cursados en sus escuelas, y la solicitan al Ministerio. Dichos ex alumnos recurren en ese momento, ya adolescentes, a solicitar la acreditación correspondiente, al no contar con ella por haberse inundado sus hogares. Ellos no tenían en su poder libretas de calificaciones que acreditasen los años cursados en la escuela primaria. Sus casas se encuentran en los barrios del oeste de la ciudad de Santa Fe, y con la inundación del año 2003 fueron arrasadas por el agua, y con ella toda posesión documental en papeles que hubiese en su interior. En el 2013 esos jóvenes estaban siendo convocados en sus barrios para reinsertarse en el sistema educativo por la implementación del plan “Vuelvo a Estudiar” orientado al cursado de la escuela secundaria, para lo cual hay que acreditar la primaria completa. Estos jóvenes reconocían no contar con la primaria completa y para poder ingresar luego al “Vuelvo a estudiar” debían cumplir primero con el cursado en una primaria de adultos, que es de dónde se les solicita la acreditación de sus trayectorias en

el último grado de primaria que ellos hubieran cumplimentado. En las escuelas primarias donde estos jóvenes habían cursado también faltaba documentación como consecuencia de la ya señalada inundación por estar las escuelas localizadas en los barrios inundados por la invasión de las aguas del río Salado hacia las tierras bajas del oeste de la ciudad. Las escuelas no contaban con los registros de asistencia y notas que podrían dar cuenta de las cursadas de grados y logros de estos jóvenes ahora interesados en la documentación. Todo registro escolar en papel quedó a merced de las aguas y totalmente inutilizable. En el Ministerio de Educación la información referida a esos niños no existe porque en esos años, regidos por la Ley Federal de Educación, las escuelas informaban las promociones en el noveno de la EGB, no contando ministerialmente hablando, con datos de los niños que cursaban grados anteriores. Esos datos quedan en las escuelas en sus registros de asistencia, libros de matrícula y datos de calificaciones. En el Ministerio se encuentra documentación que acredita el 7mo grado aprobado hasta el año 1997 inclusive. Luego de este año y hasta el 2006 no hay datos de certificaciones de 7mo grado, ya que por la Ley Federal, el primer certificado de aprobación se logra en 9no año, al concluir el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) Por eso se comienza a pensar entre el supervisor y los directivos de una escuela (aquella de la que provenían los jóvenes interesados en la documentación que les faltaba), cómo hacer para reconstruir las listas de ex alumnos para reconocer sus acreditaciones de 5to, 6to, 7mo, ya que como se explica más arriba, el agua había destruido gran parte de la documentación escolar y tres de los jóvenes que se acercaron al organismo provincial necesitaban acreditaciones de 5to, 6To y 7mo entre los años 2000 y 2003. Una vicedirectora comenta, al pasar, que recurrirían a ex docentes, docentes y porteros jubilados, ex compañeros, para apelar a la memoria, a fotos, a listas que posiblemente alguien tuviera en su poder. Opina que lograrían reconstruir las listas de los dos o tres años faltantes. Aclara que no habría mucho problema en cuanto a quiénes solicitarían estas acreditaciones, porque varios de los alumnos de esos grados ya habían muerto. Ante la sorpresa evidenciada por quien la escucha, explica que por las rivalidades entre algunas familias del barrio y por la vida que posiblemente se lleva, por carecer de estudios y posibilidades laborales, algunos de esos niños que serían hoy jóvenes, ya habrían fallecido.

Es el final de este relato el que es traído al presente en momentos de pensar en vacíos. Seguramente el lector puede constatar otros vacíos que se pueden identificar en el continuo de esta narración. Se encuentran jóvenes que no poseen documentos escolares

propios, inexistencia de registros en las escuelas e inexistencia de registros ministeriales producto del cambio de las normas que rigen los sistemas, entre otros vacíos. Pero especialmente para este trabajo, llama la atención, que en el sistema educativo algunos niños no tuvieron lugar, su lugar, no tuvieron la posibilidad de terminar su escuela primaria, y además, como se desprende del comentario de la autoridad escolar, ya no tuvieron lugar ni en la sociedad ni en la vida. *“Si rearmamos las listas tampoco tendríamos muchos que vinieran a solicitar su acreditación, ya que en esos grupos de ex alumnos, muchos ya han muerto”*, expresó un directivo de la escuela. Y sacando cálculos aproximados sobre las edades posibles de los ex alumnos, se estaba refiriendo a jóvenes que en el 2013 estarían transitando la segunda década de su vida, la de los 20 años. Muy jóvenes para morir.

Es decir que la consideración de vacíos en el sistema educativo donde debieran estar los niños educándose, las opiniones de terceras personas mencionadas más arriba como el educador y el economista, que no niegan la existencia de esta realidad pero que la consideran muy difícil de solucionar, y los hechos conocidos y previamente descriptos a raíz de la búsqueda de documentación escolar inexistente en el 2013, para algunos jóvenes, no hicieron más que avivar este deseo de conocer y llevar adelante este trabajo final de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación. Este interés por pensar, aprender, investigar e intentar alguna aproximación al universo de niños que no se encuentran en las escuelas y sus realidades, comienza a marcar un derrotero, una fuerza de búsqueda, un impulso que se intenta acompañar siempre de reflexiones, para generar alguna información que pudiera resultar en beneficio de la situación de los niños. Para ello se intentará que el camino a recorrer esté siempre acompañado de las lecturas críticas de las acciones o inacciones del sistema educativo, de sus actores y de las políticas públicas, que son los lugares donde los niños tienen que estar, las personas que desde el aula o desde la gestión acompañan a los niños en su vida escolar y las decisiones y accionar del estado dirigidas a su población, respectivamente.

La problemática seleccionada, referida a los niños que deberían estar en la escuela y no se encuentran en ella, no es una cuestión menor. Apunta a una falla, a un error, a una falencia que no es mero detalle en el sistema educativo y en las políticas públicas de cualquier estado, nacional o provincial. Se trata de niños que siendo sujetos de un derecho fundamental, que es el de la educación primaria dentro del sistema educativo, no detentan ese derecho, no lo ejercen, no lo disfrutan, no se les reconoce, no se les permite su

desarrollo. Más aún, no hay datos precisos sobre cuántos son esos niños, no se sabe dónde están, no se sabe cómo transcurren sus días, no se observan movimientos claros y definidos del sistema educativo y del estado para volverlos a albergar en corto ni mediano plazo y no hay preocupaciones ni acciones referidas a su futuro. Se toma como una cuestión natural que un cierto número de niños no se encuentre en la escuela primaria.

Así es que por estas reflexiones, por los aportes de las personas consultadas, por los vacíos del sistema constatados en el relato hecho sobre lo ocurrido en el 2013, se va trazando un camino destinado a conocer información sobre los niños que no se encuentran en la escuela primaria. Así se va definiendo la pregunta que intenta dar rumbo al trabajo. Pero sin ninguna duda son los aportes de los profesores y material bibliográfico referido a la noción de vacío en ciencias sociales, de la primera semana de la maestría de la UNL, los que orientan la definición de la pregunta: -Están todos los que tienen que estar en la escuela primaria en la provincia de Santa Fe?

Desde el momento de la definición de la pregunta, que se responde con un sí o un no, y que como consecuencia de esta segunda alternativa de respuesta, el no, se esperaba obtener un número, cualquiera sea, de parte de algún organismo estatal, se interpretaba que este trabajo final no expresaba un problema de investigación. La pregunta orienta sí un problema político, ya que el estado siendo a través de sus leyes garante de derechos, se encuentra con niños fuera del sistema educativo. Por lo tanto luego de estos razonamientos sobre si será problema de investigación o problema político la pregunta se sigue conservando para orientar este trabajo final como una pregunta retórica, que señala un camino a recorrer para ponerse a pensar sobre este problema de política pública.

Es necesario añadir que nunca se dejaron de realizar preguntas. Otras preguntas referidas a la pregunta inicial. O estrechamente relacionadas con ella. Las nuevas preguntas sirven para observar, intentar aclarar, desentrañar la definición del problema y avizorar caminos a seguir, puertas que abrir, ventanas a explorar. Muchas de estas preguntas son simultáneas. Se piensa en campos del saber, instituciones, organismos, actores del sistema educativo, se piensa en las escuelas, como lugares que pueden dar respuestas sobre la pregunta orientadora. Muy al principio, cuando en papeles sólo estaba la pregunta inicial, mentalmente se van registrando otras dudas, cuestiones y se arma un ordenamiento precario con ellas, con las otras preguntas, para buscar posibles respuestas sobre el conjunto de los niños que no se encuentran en la escuela primaria. Esta determinación de

un tema y de una pregunta inicial, de una definición de una problemática a indagar, a conocer, enriquecida o ampliada con nuevas preguntas, se ve representada en el caso de quien escribe con algunas expresiones del autor de “El método de la igualdad”. Al decir de Jacques Ranciere:

Primero ocurre algo como un arrebató personal-me parece, no sé muy bien-que hace que, en un momento dado, cierta cantidad de cosas en torno a las cuales usted anda dando vueltas para formularlas le caen a uno encima en la forma de un conjunto de enunciados posible. (Ranciere, 2012, p.125)

Una de las primeras preguntas que se intenta resolver, se refiere a tratar de ponderar la cantidad de niños en esa situación. La necesidad de conocer el número surge naturalmente a partir de la existencia de datos estadísticos ya que los mismos se usan para graficar la situación y expresar los logros de un sistema que se acerca cada vez más a la universalización del acceso a la escuela primaria. Se organiza un capítulo en este trabajo destinado a los números que pueden responder la pregunta “Están todos los que tienen que estar en la escuela? La nueva pregunta entonces es: Cuántos son los que debiendo estar en la escuela no se encuentran en ella? En consecuencia se intenta organizar alguna información sobre este aspecto en el Capítulo 3 de este trabajo de políticas públicas y educación. Y el dato numérico en políticas públicas no se puede despreciar.

Otra pregunta está referida a la norma. –Qué dicen las normas con respecto al derecho a la educación de los niños? Luego, se incursiona en las leyes que desde el estado disponen la obligatoriedad de la educación primaria para todos los ciudadanos del país y de la provincia. Esto se observa en el Capítulo 1 que desarrolla la perspectiva histórica de normativa que determina la obligatoriedad a partir de la Constitución de 1853 y se llega a las normas actualmente en vigencia. Las normas estatales y provinciales son la expresión de las políticas públicas de los gobiernos. Marcan un camino a seguir en la acción del estado.

Sumado a las anteriores dudas, aparece la necesidad de observar la problemática en otros trabajos. Conocer sobre esta realidad en el trabajo de otros investigadores u organizaciones que también se ocupan del tema. Qué dicen otros sobre el problema que interesa en este trabajo final? Así que otros trabajos se buscan y abordan y se configura un capítulo de antecedentes, el Capítulo 2.

La organización del Capítulo 4 surge por una combinación de descubrimientos producto de los recorridos de los Capítulos 1 y 3. Dedicado el Capítulo 1 a las leyes y el 3 a los

números, ocurre que por lecturas y reflexiones realizadas sobre normativa y conversaciones con actores del sistema educativo, se llega a la necesidad de abordar la existencia en la provincia de Santa Fe, de un Censo Escolar Anual destinado a combatir la deserción escolar. Entonces este censo es el motivo de la escritura del Capítulo 4. Que exista un Censo Escolar Anual en la normativa de la provincia de Santa Fe, da cuenta de la política pública provincial sobre el problema del abandono escolar.

El Capítulo 5 intenta ordenar información sobre algunos de los caminos recorridos en las distintas búsquedas emprendidas y orientadas por las preguntas, tanto por la inquietud principal como por varias de las preguntas relacionadas. Se abordan algunas búsquedas, y algunos caminos, muchas veces no exentos de obstáculos. Se suman algunas reflexiones sobre esos movimientos sin tener el objetivo de realizar un escrito que dé cuenta de manera exhaustiva de ellos. El capítulo trata de las búsquedas de los números, y de algunos niños que no encuentran en la escuela primaria de Santa Fe, debiendo estar en ella. Y trata también sobre otras búsquedas, que surgieron en el proceso del trabajo: nueva bibliografía, mayor precisión metodológica y ampliación normativa y legal entre otras. Este Capítulo 5 se ocupa de los pasos previos a la escritura de los capítulos 3 y 6 principalmente.

Estos dos capítulos, el 4 y el 5, a los que se acaba de mencionar, no fueron pensados para desarrollar en los primeros momentos, cuando se comienza a vislumbrar cierto orden, ciertas temáticas a estudiar. La idea de su inclusión surge en el continuum del proceso. El Capítulo 4 como producto de nuevas informaciones y relaciones entre capítulos ya detallados y el Capítulo 5 surge para dar cuenta de las actividades, encuentros y desencuentros en las búsquedas, y posibles reflexiones que acompañaron el proceso de este trabajo final.

El Capítulo 6 cuenta la historia de algunos de los niños que debiendo estar en la escuela primaria de Santa Fe, no se encuentran en ella, ni la han concluido. Se incluyen los testimonios referidos a 8 niños, 2 mujeres y 6 varones, radicados en distintas localidades de la provincia, aunque uno de ellos ya ha migrado a otra provincia argentina. Las historias y hechos son descriptos por distintos actores muy cercanos a los niños, a veces un familiar, a veces actores del sistema educativo, que en conversaciones personales, dieron voz a los que debiendo estar en la escuela primaria provincial, no se encuentran en

ella ni la han cursado en su totalidad. Qué ocurre aquí con la política pública provincial si los niños no están en la escuela?

Aplicar la pregunta inicial a distintos campos o aspectos a considerar en este trabajo final tuvo como consecuencia la organización de los capítulos muy brevemente resumidos hasta aquí. Preguntarnos sobre los niños que tienen que estar en la escuela primaria y no están en ella, indagar directamente sobre lo que dicen las leyes al respecto, buscar una respuesta numérica en reparticiones o en documentos del estado, conocer un breve estado de la cuestión, intentar encontrar algunos niños en la situación de la pregunta orientadora son las principales características de este trabajo final de políticas públicas y educación. Explayar ideas sobre la problemática que orienta este trabajo no cuesta tanto cuando de sintetizar el recorrido, armar una línea de temas relacionados, y de organizar un abstract se trata. Lo que no estuvo exento de problemáticas o dudas e incertidumbres, es el hecho de comenzar a abordar cada punto, cada capítulo, intentando al mismo tiempo enlazar unos con otros. Y esto se pone de manifiesto en ideas que se agolpan, que dan vueltas, y que cuesta expresar en el escrito. Y así, este movimiento de pensamientos, el ir y venir, el intento de producción, se siente como un juego de tensiones internas, de los mismos pensamientos, de las emociones que estos despiertan, de las tensiones del esfuerzo de definir alguna idea, entremezclado con las luchas entre las ideas ya definidas, o que comienzan a nacer y que se diluyen, o chocan con otras. Como Enriquez (2007) en el prólogo de su libro expresa: “Se trata de la tensión -particularmente fuerte- entre el deseo y el miedo de pensar”. Allí, se apela más a las preguntas que a las respuestas, a la diversidad, a los cuestionamientos, a “las hipótesis difíciles”, a las audacias y a las novedades. Ellas, si se producen, toman vuelo y hay que saber que en el camino puede haber indiferencias, frenos, miedos, incluso luchas internas en la cabeza de la persona que piensa. En consecuencia, muchas veces el ser humano sucumbe con esas tensiones y el pensamiento nuevo no aflora. Enriquez quiere “poner en relieve la paradoja de sociedades aparentemente abiertas pobladas de individuos que prefieren la cerrazón a la obertura.” La cerrazón es el riesgo que se corre cuando no hay cuestionamientos, no hay preguntas, y se sofocan las incipientes dudas, desconciertos, sorpresas, entonces el camino no cambia, y las acciones o inacciones se repiten, más por razones de hábito, costumbre e inercia. Es interesante destacar que frente al cierre de cada capítulo y también al apreciar el trabajo final en su totalidad, se despierta en quien escribe una sensación de incompletud, una confesión de cierto carácter inconcluso, un entrever muchas otras

posibilidades de expandir incontables temas y relaciones. Este trabajo deja muchas puertas abiertas a otros posibles caminos a seguir, ya no en esta oportunidad para quien escribe.

También estos escritos indujeron a su autor a varios altibajos: los pensamientos de seguir adelante con él, y también la zozobra de pensar alguna vez en la posibilidad de no poder terminarlo y no presentarlo. Esta última situación sólo pudo ser descartada al no querer incurrir en otro abandono, en no volver a dejar de lado a los niños sobre los que se quiere informar, dar cuenta, para que se escuche su voz, para que como iguales de otros niños, pudieran detentar su derecho a la educación. Incluso hubo muchos vaivenes en los momentos específicos de escritura y pensamiento. Periodos en donde no se abrieron los archivos de los capítulos para continuar con la escritura, lectura y reescritura. Aunque sin escribir, en la mente siempre se destinó tiempo a las ideas, a las dudas, a las idas y vueltas, a los nuevos caminos a transitar, a las nuevas preguntas.

En el caso de las temáticas a desarrollar en este trabajo, provienen de un sujeto, actor, inmerso, perteneciente, caminante, integrante, empleado del mismo sistema en el cual se focaliza la problemática a estudiar. Significa un mirarse a uno mismo que es parte del sistema educativo en este caso. Significa hacer el esfuerzo de salir, tomar distancia y poder escudriñar. Significa observar, separar y analizar el universo que uno habita, el continente en donde la persona se encuentra. Hay que disponerse a mirar con otros ojos y estar dispuestos a sorprenderse. Más aún: es el esfuerzo de una persona que nunca salió del sistema desde que ingresó en la niñez, porque el sistema lo preparó para que siguiera formando parte de él. Primero fue alumno en sus distintas etapas, hasta que al acreditar saberes que le permiten dejar la etapa de alumno formalmente hablando, se transforma en actor docente para continuar formando otros alumnos. Se aclara que si bien en lo formal se deja de ser alumno inscripto, matriculado en tal o cual escuela o carrera, se comparte la idea de la formación permanente en los actores docentes del sistema educativo aun cuando se deja la condición de alumno y se ejerce dentro del sistema como enseñante.

La acción de bucear en el interior del sistema educativo del cual uno forma parte nos lleva a intentar ver cómo somos y por qué convivimos con situaciones que señalan la deficiencia, el mal funcionamiento del sistema. Más grave que eso aún, es el hecho de convivir con espacios, momentos, grupos, situaciones en donde se lesionan los derechos de los niños. Sin embargo aun portando un objetivo, un interés, por conocer qué pasa

hacia adentro del sistema educativo en algún aspecto o problemática, puede no ser fácil. Las personas inmersas en el mismo sistema que se pretende estudiar están presas de un mismo cerco cognitivo. El primer obstáculo en estos casos es uno mismo. Los integrantes del sistema educativo nos encontramos parados en un espacio que compartimos, repitiendo las acciones y los discursos que dan tranquilidad frente a la desazón y la desilusión que pueden embargar las autorreflexiones, autoevaluaciones y revisiones sobre nosotros, los actores del sistema. Hay que trabajar ampliando lo pensable. Giorgio Agamben (2008), en “Qué es lo contemporáneo? “, explica que en la contemporaneidad no hay que dejarse engeguercer para poder interpelar las sombras, la oscuridad, neutralizando las luces y avanzar con nuevas ideas. Así afirma: “el contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le concierne y no deja de interpelarlo, algo que, más que toda luz, se dirige directamente a él. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo” (Agamben, 2008, p.4)

Igualmente, con incompletud, con dudas, con altibajos, con etapas de mayor o menor trabajo intelectual, el trabajo siguió su rumbo. En muchas oportunidades parecía que el mismo trabajo marcaba nuevos caminos a recorrer. También en esos procesos de producción se cueban las clases, las semanas, los cierres de los viernes, los diálogos, el material teórico, la pasantía, los profesores, sus aportes, las palabras y las preguntas que quedan flotando en los recintos que nos alojaron. Por consiguiente se quiere destacar que hubo una tendencia también muy fuerte por momentos, o siempre en el fondo, a veces imperceptible pero no levemente teñida de cierto apasionamiento, de continuar hasta algún final, hasta poder cerrar medianamente estos escritos para seguir dando lugar a otras reflexiones, otros cuestionamientos, otras búsquedas, otras acciones. Hubo un compromiso, una fidelidad con la pregunta que orienta el trabajo, puestos de manifiesto en el andar, en la búsqueda, en el continuar. En el movimiento constante de pensamientos y acciones referidas al trabajo final.

Un capítulo aparte merecería una preocupación simultánea a la búsqueda de información y organización de este trabajo. Esta preocupación fue la de intentar definir el formato. Pero ese capítulo nunca se escribió. Ni se propuso en este trabajo final su escritura. Encima es necesario aclarar que nunca la preocupación por el formato fue superior a la preocupación por la temática elegida. Esto no quiere decir que no hubiera preocupación y ocupación por definir el formato o la modalidad del trabajo. Sólo que este

cuestionamiento interno no impidió seguir adelante con el derrotero de estos escritos que se inicia con la pregunta orientadora y que se va enriqueciendo, creciendo, ampliando con las búsquedas, los datos, las personas, la bibliografía, los niños encontrados. Para intentar definir la modalidad de este trabajo además de considerar las orientaciones brindadas en el cursado de la maestría, se recurre a distintos textos que se mencionan dentro de las búsquedas del Capítulo 5 y otros que el director de la tesis aporta. No definir un formato no disminuye el trabajo de elaboración. Hasta que un aporte del director de tesis Dr. Pablo López Gómez, trae alguna tranquilidad “es un ensayo con información”, dice. “Has trabajado en la construcción de un problema”.

En este proceso de investigación tras la búsqueda de información referida a quiénes no están en la escuela, se trabajó con información primaria y secundaria. De manera simultánea se iba incorporando información a través de material bibliográfico, se realizaban consultas a organismos y personas encargados de estadística en la provincia y en el Ministerio de Educación, y a escuelas con la posible problemática presente en su realidad cotidiana. Se realizaron consultas a docentes y se obtuvieron testimonios de terceras personas referidos a los niños que debiendo estar en la escuela, no se encuentran en ella. De estas acciones se da cuenta en el Capítulo 5. La concomitancia potenció y enriqueció la incorporación de datos y relaciones a observar con la finalidad de definir el problema a investigar y el proceso de trabajo a desarrollar,

En los primeros tiempos de escritura de este trabajo, cuando simultáneamente se redactaban partes de los capítulos y a la vez se jugaba con el orden de ellos, que desde el principio no fue muy diferente del resultado final, en esos momentos se piensa en acceder a otros textos más allá de los ya seleccionados para el capítulo de antecedentes. Los nuevos escritos buscados, están referidos a algunas problemáticas de la educación, cuyos autores hubieran trabajado también con alumnos, con determinadas poblaciones de alumnos, con información de los sistemas educativos, con datos estadísticos. Esto se realiza con la intención de observar cómo los escritores organizaban sus ideas, cómo presentaban los datos numéricos, y cómo relacionaban los aspectos cuantitativos con los aportes cualitativos. Así se llega a la lectura de “El nivel educativo sube” Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas, de Christian Baudelot y Roger Establet (1990), y al contacto con el libro “Los herederos” Los estudiantes y la cultura, de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, (2013) publicado originalmente en 1964. La lectura de estas obras aportó más impulso general en el

presente trabajo de maestría ya que estos autores relacionando estadísticas y estudios de campo con sus aportes críticos, se refieren a la exclusión de las clases más desfavorecidas y a la colaboración del sistema educativo con la reproducción y refuerzo de las desigualdades sociales de origen, entre otras cuestiones que no interesa desarrollar aquí. Además, al observar las fechas de las primeras publicaciones de las obras mencionadas, 1964 y 1989, habiendo pasado cinco y casi tres décadas de ambos eventos respectivamente, se concluye que las mencionadas problemáticas siguen vigentes aún hoy, después de tanto tiempo, tal vez con otros matices, otros contextos, otros cambios. En consecuencia estas lecturas trajeron nuevos aires e impulso de continuar el camino emprendido en el trabajo de maestría. Porque la exclusión y los grupos desfavorecidos están en la sociedad actual. Forman parte de ella. Aún en estos tiempos.

Otros textos de Pierre Bourdieu son consultados y a través de sus lecturas se afianza el proceso de este trabajo en el intento de dar cuenta sobre los niños que debiendo estar en la escuela no se encuentran en ella. Por ello el Capítulo 6, referido a los testimonios que dan cuenta de algunos niños que no han terminado su escuela primaria ni la cursan actualmente, son casos particulares de lo posible, son particularidades de la realidad del sistema educativo, de las políticas públicas que no llegan a los niños. Dice Bourdieu:

Toda mi empresa científica se inspira, en efecto, en la convicción de que no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como “caso particular de lo posible”, según las palabras de Bachelard., es decir, como una figura en el universo finito de las configuraciones posibles. (Bourdieu, 2003, p.24)

Capital Cultural, Escuela y Espacio Social, por un lado y Una duda radical, en Respuestas Por una antropología reflexiva, son otros de los textos consultados de Bourdieu, el segundo mencionado escrito en sociedad con Loic J.D. Wacquant.

Para finalizar la introducción, van ahora estos escritos. En el mundo los medios de comunicación nos muestran imágenes y situaciones de extrema crueldad sobre los niños. Es una constante ver, leer y oír sobre los menores y sus padres que en balsas buscan un mejor futuro intentando llegar a Europa. Pagan a los traficantes que les ofrecen acercarlos por el mar. Mucho no llegan vivos a la playa. En septiembre 2015 se difundió la foto del niño sirio Aylan, de tres años, ahogado al tratar de llegar a Grecia, en este caso en un trayecto no muy distante en km, pero infinito para él porque nunca llegó con vida. Había partido de Turquía con sus padres y hermano para llegar a una isla griega. No es el único

que pierde la vida de esa manera. #Lahumanidadhanaufragado expresa el hashtag que acompaña fotografías. Las fotos de un niño muerto pueden resultar ofensivas, pero más indignante es la realidad de su final y las circunstancias que lo propician. Más indignante es la indiferencia de los vivos.

En Argentina a principios de noviembre 2015 una beba recientemente nacida en el baño de una estación de servicio, es abandonada por su madre en una bolsa de basura. Por la rapidez con la que actuaron quienes se dieron cuenta de la situación, empleados de la estación, le salvaron la vida. No es el único caso de una beba abandonada en nuestro país ni en el mundo.

A principios de diciembre 2015, el Papa Francisco se muestra tendiendo su mano a los niños africanos que se encuentran en un hospital pediátrico. El Papa estuvo en tres países africanos, Kenia, Uganda y República Centroafricana, azotados por las luchas internas, el terrorismo, la pobreza y las enfermedades endémicas. Las imágenes son de Bangui, la capital del último país mencionado. Son muy duras por el estado de desnutrición, por la evidente ausencia de salud, por los rasgos sin alegría de los pequeños.

En nuestro país la extrema desnutrición terminó con las vidas de niños Qom en el mismo año, como también lo informaron los medios de comunicación.

A fines de abril del 2016, un hospital pediátrico en Siria fue bombardeado. La lista podría ser interminable. Asistimos a tratos de extrema maldad y hasta asesinatos de niños. Los medios masivos de comunicación hoy más que nunca nos muestran estas escenas.

Son distintas situaciones que expresan los derechos más que lesionados, inexistentes de los niños. Nos encontramos con sociedades que desprotegen a las nuevas generaciones. El derecho a la vida, que pierde Aylan, el niño sirio, a los tres años, el derecho al cuidado y nutrición de parte de su madre, que a Faustina Milagros nacida en la estación de servicio no les son prodigados. Por distintas razones los niños están en peligro y muchos de ellos pierden su vida. Los que la conservan, no tienen asegurado que ella transcurra con los cuidados necesarios, con el amor de la familia o con la presencia de terceros que le garanticen sus propios derechos. Qué ocurre con la humanidad que no podemos cuidar de nuestros niños? Ausencia del estado como garante de derechos, injusticia, pobreza extrema, impunidad, inexistencia de lazos familiares, estos factores y otros más interfieren o impiden el normal y feliz desarrollo de la infancia.

Este trabajo no tratará sobre los temas extremos detallados, pero son consignados ya que los descriptos y muchos otros más recientes, fueron ocurriendo con simultaneidad al desarrollo del proceso de escritura de este trabajo. Y trajeron a la memoria otros textos del cursado refiriendo que la humanidad no está exenta de espantos, de enigmas, de muertes y sacrificios. Las guerras y las segregaciones del hombre por el hombre son realidades históricas y también actuales, muchas veces encarnadas en los mismos estados, como desarrolla Pierre Legendre en *La Fábrica del hombre occidental*.

Todos esos sucesos, produjeron silencio y desazón, un parate en la escritura y un volver a continuar para sumar un aporte para intentar dilucidar, desentrañar situaciones donde el derecho a la educación de los niños se encuentra en riesgo. Porque de esto sí tratan estos escritos: del derecho a la educación no garantizado en algunos niños. Es una decisión ético-política poner por escrito esta problemática cuando aun transitando el siglo XXI todavía es una realidad en nuestro país y en esta provincia de Santa Fe que algunos niños debiendo estar en la escuela primaria, no se encuentren en ella ni la hayan concluido.

Este trabajo intenta ser una posibilidad de dar decibilidad. Lo que acontece se mira, se cuenta, se retoma, se escucha, se dice, se escribe, se intenta relacionar. El trabajo se esfuerza por desarrollar la decibilidad de lo que no lo tiene. El trabajo, refiriéndose a los niños que debiendo estar en la escuela primaria no se encuentran en ella, habla de algo de lo que no se habla. El trabajo desea advertir sobre los niños que debiendo estar, no están.

No es paradójico que la noción inicial que lleva a este trabajo es la de vacío. Pensar en los posibles vacíos del sistema educativo lleva a los vacíos de la sociedad, de los no contados, los ignorados, los invisibles.

¿Están todos los que tienen que estar en la escuela?

Capítulo 1. La ley y la historia

En este capítulo se aprecian las leyes referidas a obligatoriedad de la escuela primaria en la República Argentina. Se hace necesario observar qué estipula la normativa, qué dice la ley, en estos tiempos actuales, cuando este trabajo se pregunta si la totalidad de la población infantil cuenta con la garantía del derecho a la educación, si están todos los que tienen que estar en la escuela primaria, aspecto abordado numéricamente en el Capítulo 3 titulado Los números y la estadística. Se incluye una perspectiva histórica y para ello se parte del año 1884, con la Ley 1420, en un transcurrir de 131 años hasta el momento de esta escritura. Se tienen en cuenta además la Constitución Nacional de 1853 y la Constitución de la Provincia de Santa Fe, en lo que respecta a igual aspecto de obligatoriedad de la educación. Se trabaja con las leyes 1420, 4874, 24195, 26075 y 26206 transcribiendo en el cuerpo del presente capítulo los artículos correspondientes para que el lector reciba la información de manera directa. El presente trabajo final se refiere a la provincia de Santa Fe, que no cuenta con ley provincial de educación primaria, y posee un sistema educativo regulado por la normativa nacional en cuanto a la obligatoriedad de la educación. Aunque se destaca que la provincia contó con leyes referidas a educación, una del año 1886 y la otra del año 1949, ya abrogadas. En este capítulo no pueden dejar de mencionarse las dos leyes referidas a derechos de la población infantil: la ley Nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y la ley Provincial 12967, de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes, conocida comúnmente como “Ley de Niñez”.

Los países necesitan a los sistemas educativos y que estos dependan de sus gobiernos. Las escuelas, como instituciones públicas legítimas, conforman el sistema educativo nacional. Es un sistema que tiene la función de transmitir. Es una de las tareas políticas centrales, la de reproducir las condiciones existentes. El estado, a través del sistema educativo, diseña acciones para perpetuar, para internalizar la identidad colectiva, siguiendo el pensamiento de Oszlack (1997). La educación tiene entonces una función política: formar ciudadanos para incorporarlos a la polis, para que construya subjetividad: “este es tu país, eres argentino, este es tu himno, estas son otras canciones patrias, tu panteón de próceres”. Ese es el mensaje del estado a través del sistema educativo, a través de las escuelas y sus docentes. El estado ayuda a construir la conciencia de argentino, que tiene algo de propio y algo que te diferencia del otro. Las naciones se constituyen porque

hay un gran esfuerzo de enseñar al pueblo cuáles son los códigos nacionales, como explica Abram de Swaan (1992).

Pierre Legendre (2008b), estudioso del derecho, refiere al estado como el tercero garante que realiza el trabajo de filiación. El estado es el responsable del “Vitan instituere”, el “instituir la vida”, asegurando la inscripción de todos. Legendre enuncia su “instituir la vida” como la expresión o formulación clave de la construcción humana. El hombre nace y muere, es perecedero, pero ese mecanismo de vida y muerte, de los que se van y de los que llegan es lo que conforma la construcción de la humanidad. Esto es así también para los estados. Estos garantizan la existencia de leyes y no podría existir un estado sin el derecho. El derecho brinda un orden normativo construido culturalmente para la vida institucional de los sujetos. El estado tiene la función de ser un garante, un tercero que garantiza la ley. Garantiza la filiación de todos los sujetos que participan en el estado. La garantiza para todos, asegura la función de genealogía., inscribe, filia a todos. El estado ocupa el lugar de tercero garante con sus regulaciones por medio de la ley. Y es el garante de todos. No de algunos. La ley es el reconocimiento en el mundo del derecho de una necesidad, interés o valor de la sociedad, convirtiéndolo en una norma positiva, exigible y garantizada para todos los habitantes de un determinado territorio. Las leyes que nos van a ocupar en este capítulo son expresión de ese intento de filiación, de esa garantía, haciendo obligatoria la educación. Para ello en este capítulo se comienza la referencia a partir de los inicios de la historia de la educación de nuestro país. En esos tiempos, pocas escuelas se encuentran en el territorio, penosamente algunas provincias cuentan con escuelas, no existiendo un sistema educativo nacional, incluso cuando se cuenta con la Constitución Nacional y en los tiempos de los presidentes constitucionales Mitre (1862/68), Sarmiento (1868 /74), Avellaneda (1874 /80) y primera parte de la presidencia de Roca (1880/ 86). El sistema educativo como organización y administrado, tutelado por el estado, fue una creación posterior. Este proceso de nacimiento no escapa a lo que ocurre en otros lugares del mundo, porque como explica Fernando Martínez Paz (1979), los sistemas educativos nacionales, tanto de Europa como de Argentina, inician su formación en el siglo XIX.

Pasaron tres décadas desde la sanción de nuestra Ley fundamental hasta que en 1884, se sanciona la Ley 1420, Ley de Educación Común, primera base legal de nuestro sistema educativo. Esta ley significa el primer desarrollo del sistema educativo formal del país, en tiempos de Julio Argentino Roca. Se transcriben los primeros artículos, que hacen

referencia a la universalidad de la escuela primaria en el país, a la obligatoriedad (entre los seis y catorce años), gratuidad y gradualidad:

Art. 1. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 2. La instrucción primaria, debe ser "obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene".

Art. 3. La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños dentro de la edad escolar establecida en el artículo primero.

Art. 4. La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; puede comprobarse, por medio de certificados y exámenes, exigir su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir al niño a la escuela.

La Ley 1420 se aplicó en la Capital Federal y en los territorios nacionales, donde no tenían jurisdicción territorial las provincias argentinas por no haber sido creadas aún muchas de ellas. En el año 1905, con la Ley 4874 (Laínez) el estado nacional crea escuelas primarias nacionales, a solicitud de las provincias y con las características determinadas por la Ley 1420. Estas dos leyes nacionales, 1420 y 4874, marcan el inicio, los intentos de organización de la escuela primaria en nuestro país. Como en la mayoría de los casos de sanciones de leyes, estas dan lugar a problemas de interpretación, de jurisdicción, aplicación, financiamiento y reglamentación. El diseño de las leyes, con sus debates parlamentarios, sobre aplicación, laicismo, control de las escuelas particulares en el caso de la Ley 1420, es un ejemplo real, propio de nuestra historia en donde se puede observar, que en un problema a resolver en política se lidia con tensiones y conflictos, con distintas ideologías, valores e intereses. A los efectos de este trabajo, sólo interesa destacar que desde el año 1884, con la ley mencionada, nuestro país establece uno de los principales caracteres de la educación primaria: su obligatoriedad. A partir de allí, hubo otras leyes, relacionadas con la educación primaria, específicamente con los docentes (Estatuto del docente), y leyes de transferencia de las escuelas de la nación a las provincias, entre otras normas.

En el marco de este panorama nacional, en las últimas décadas del siglo XIX, la provincia de Santa Fe dicta su Ley Escolar de la Provincia, con fecha 12 de noviembre de 1886. En

ella se fijan los objetivos de la escuela primaria y ratifica el principio de obligatoriedad expresado en 1884 en la Ley 1420.

Art 1. La educación es gratuita y obligatoria en la provincia.

Art 2. Es obligatoria la asistencia a la escuela fiscal o privada desde seis a catorce años de edad para los varones y doce para las mujeres...

En el primer centenario de la vida de nuestro país, se encuentra el escenario de las leyes de educación hasta aquí tratadas. Se puede calificar como un ambiente de prosperidad que en gran medida es obra de la acción estatal, según Luis Alberto Romero (2009). El sistema educativo no estaba exento de ese crecimiento.

El sistema educativo fue una de las grandes empresas del estado argentino; gratuito, público, laico y sobretodo excelente. Los edificios escolares, verdaderos palacios, transmitieron la importancia que el estado y la sociedad asignaban a la educación. La escuela proveyó de las herramientas para la incorporación y el ascenso, y también sirvió para nacionalizar a los hijos de los inmigrantes, quienes junto con la matemática aprendieron la lengua, la historia y la geografía nacionales. La alfabetización de la sociedad popular –notable para su época- se reflejó en la proliferación de periódicos, revistas, libros baratos. Constructores también ellos de un imaginario en el que la pertenencia a la nación se combinaba con la voluntad de entenderla y mejorarla. (Romero, 2009, p.107)

Adelantando más de 100 años en la historia de la educación de nuestro país se llega a la Ley 24195, Ley Federal de Educación. Es en ese momento, en el año 1993, cuando por primera vez en la historia institucional del país se cuenta con una ley que ordena el funcionamiento de todos los niveles del sistema educativo argentino, sin contar la universidad que se rige por propia norma conseguida dos años posteriores, y aún vigente. La Ley Federal de Educación en su Título III, Estructura del Sistema Educativo Nacional, Capítulo I, Art 10, inciso b, se refiere a la obligatoriedad de lo que por la misma ley se denomina Educación General Básica, normativa y denominaciones ya no vigentes:

b) Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos ,según lo establecido en el Artículo 15°.

En la provincia de Santa Fe, unas cuantas décadas anteriores a la fecha de promulgación de la Ley Federal, cuarenta y cuatro años antes precisamente, en pleno siglo XX la legislatura provincial sanciona la Ley de Educación Nro. 3554. Con ella se deroga la ley del año 1886. La nueva ley para esos momentos, pero actualmente abrogada, expresa en relación a la obligatoriedad los siguientes términos:

Artículo 3 - La obligatoriedad escolar, sobre la base de la existencia de la escuela primaria diurna en un radio de 5 kilómetros, alcanzará a todos los niños desde los 6 años hasta completar el ciclo primario. Dicha obligatoriedad se extenderá hasta los 18 años, mientras no se haya cumplido dicho ciclo, pero desde los 16 años sobre la base de las escuelas primarias vespertinas o nocturnas. Su incumplimiento será penado en la forma y medida que establezca la reglamentación de la presente Ley.-

Retomando las leyes hasta aquí mencionadas, desde el año 1949 en Santa Fe y desde el año 1993, a través de esos períodos de tiempo a nivel nacional y provincial, se llega a la actualidad. En estos tiempos, por Ley Nacional 26206, del año 2006, la obligatoriedad se extiende a la escuela secundaria inclusive, según se estipula en su Título II, El Sistema Educativo Nacional, Capítulo I, Disposiciones generales:

Art 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

La ley 26075, conocida como “Ley de Financiamiento Educativo” hace referencia también a la escolaridad obligatoria como uno de los objetivos a los que se debe destinar el incremento de la inversión en educación. La ley se refiere aún a los 10 años de escolaridad obligatoria ya que al momento de su sanción en el año 2005 se encuentra en vigencia la Ley Federal. A continuación se transcriben algunos de los apartados de uno de sus artículos, especialmente aquellos referidos a educación primaria:

Artículo 2do — El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos:

- a) Incluir en el nivel inicial al Cien por Ciento (100%) de la población de Cinco (5) años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de Tres (3) y Cuatro (4) años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos.
- b) Garantizar un mínimo de Diez (10) años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, el Treinta Por Ciento (30%) de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas.
- c) Promover estrategias y mecanismos de asignación de recursos destinados a garantizar la inclusión y permanencia escolar en niños, niñas y jóvenes que viven en hogares por debajo de la línea de pobreza mediante sistemas de compensación

que permitan favorecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo nacional.

e) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema.

Las leyes hasta aquí mencionadas se enmarcan en el espíritu de la Constitución Nacional, y se subordinan a la misma, porque la legislación de nuestro país tiene una estructura piramidal cuya cúspide es la Constitución. La Constitución Nacional es la norma más relevante del sistema jurídico. No se menciona desde un primer momento en este capítulo, sólo por el hecho de dedicar los primeros párrafos a las leyes específicas de educación. La Constitución de la Nación Argentina fue sancionada el 1 de mayo de 1853 por el Congreso General Constituyente reunido en Santa Fe. Fue modificada en 1860, 1866, 1898, 1949, 1957, 1972 y 1994. Las reformas de 1949 y 1972 quedaron sin efecto. La Convención Nacional de 1994 ordena el texto que se publica en el Boletín Oficial y se encuentra en vigencia. Nuestra Ley Fundamental en el artículo 5 hace mención de la obligatoriedad de la educación primaria. Se reconocen los derechos de enseñar y aprender en el artículo 14 para todos los habitantes de la nación.

Art 5.- Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones, el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.

Art. 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

En la Segunda Parte de la Constitución, destinada a las Autoridades de la Nación, y en su Capítulo Cuarto, Atribuciones del Congreso, se establece por artículo 75 en el inciso 18, que el mismo dicte planes de instrucción general y universitaria. También en ese artículo pero ya en el inciso 19 se determina la sanción de leyes de organización y de base de la educación consolidando la unidad nacional, asegurando la responsabilidad indelegable del estado en materia educativa garantizando principios de equidad y gratuidad en la educación pública estatal.

Art 75.-Corresponde al Congreso:

18. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

19. Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento.

Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen.

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales.

Continuando con el art. 75, ya en el inciso 23, se menciona a la educación elemental como un período de importancia en la protección de los niños en situación de desamparo.

23. Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia.

Además nuestra Ley Fundamental estipula que cada provincia dicte para sí su propia Constitución como se observa en el artículo 5. Con la aprobación, el 1 de mayo de 1853, de la Constitución Argentina, las provincias comienzan a organizarse para contar con constituciones conforme a la nacional. La Sala Constituyente de la Provincia de Santa Fe dictaminó el 25 de mayo de 1856 la Constitución Provincial. En la actualidad la ley fundamental en vigencia es la Constitución de la Provincia de Santa Fe, dada en la sala de sesiones de la legislatura de Santa Fe, a los catorce días del mes de abril del año 1962.

En consonancia con la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Santa Fe, norma fundamental de la provincia, menciona la obligatoriedad de la educación denominada elemental, en su Sección Octava, Capítulo Único – Educación:

Art. 109.-El Estado provincial provee al establecimiento de un sistema de educación preescolar y elemental y puede organizar y proteger también la enseñanza secundaria, técnica y superior. La educación impartida en los establecimientos oficiales es gratuita en todos sus grados. La educación preescolar tiene por objeto guiar adecuadamente al niño en sus primeros años, en función complementaria del hogar. La educación elemental es obligatoria e integral y de carácter esencialmente nacional. Cumplido el ciclo elemental, la educación continua siendo obligatoria en la forma y hasta el límite de edad que establezca la ley. La educación secundaria tiende a estimular y dirigir la formación integral del adolescente. La normal propende a la formación de docentes capacitados para actuar de acuerdo con las características y las necesidades de las distintas zonas de la Provincia. La educación técnica tiene en cuenta los grandes objetivos nacionales y se orienta con sentido regional referida preferentemente a las actividades agrícolas, ganaderas e industriales de la zona. La Provincia presta particular atención a la educación diferencial de los atípicos y a la creación de escuelas hogares en zonas urbanas y rurales.

Las normativas señaladas se analizan en cuanto a la jurisdicción de aplicación, el momento político en que encuentran vigencia, la estipulación de la obligatoriedad y su extensión en cuanto a años de asistencia a la escuela primaria. Y otra cuestión sobre la que se detecta la posibilidad de realizar algunos análisis comparando las leyes enumeradas en este capítulo es la existencia o no de sanción por su incumplimiento, aunque esta última observación no se lleva a cabo para este trabajo

En el caso de las dos Constituciones, la Nacional y la Provincial, su propia definición estipula el orden de aplicación: el país en la primera y la provincia de Santa Fe en la segunda. En cuanto a las otras normas: Ley 1420, Ley 4874, ley 24195, Ley 26075 y Ley 26206, son todas leyes nacionales con excepción de la primera. En cuanto a las nacionales, su injerencia corresponde a todo el territorio del país. Esto es que comprende en sus alcances a todas las personas que se encuentren en el suelo argentino. La Ley 1420 fue dictada para la capital federal y 10 territorios nacionales, por lo cual no abarca al país en toda su extensión. En razón de ello surge la Ley 4874 para que el gobierno federal comenzara a abrir escuelas primarias y rurales en las provincias que lo solicitaran. Y así se amplía la extensión de la aplicación de la Ley 1420 en todo el territorio...

Los momentos políticos y los gobiernos que contextualizan las normas abordadas se definen a continuación. Esta cronología histórica ofrece una perspectiva del desarrollo de

la normativa respecto de la obligatoriedad. La Constitución Nacional de 1853, es promulgada el 1 de mayo. Una Convención Constituyente, reunida en Santa Fe con Justo José de Urquiza como presidente provisional de la llamada Confederación Argentina, aprueba esta ley. En dicho año no se encontraba incluida la ciudad de Buenos Aires en la Confederación y se suma finalmente en 1859.

La Constitución Provincial de Santa Fe, se aprueba en tiempos del gobernador Estanislao López, en el año 1856.

La Ley 1420, Ley de Educación Común, se promulga bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, en el año 1884.

La Ley 4874, conocida como Ley Láinez, comienza a tener vigencia durante la presidencia de Manuel Quintana en 1905.

La Ley 24195, Ley Federal de Educación, del año 1993, pertenece a la primera presidencia de Carlos Menem.

Las Leyes 26075 y 26206, llamadas Ley de Financiamiento Educativo y Ley de Educación Nacional respectivamente, son promulgadas en tiempos de la presidencia de Néstor Kirchner, en los años 2005 y 2006, en ese orden.

En la mayoría de los casos, las leyes son producto de discusiones, movimientos, reuniones previas, fuertes consensos y /o disensos, ocurridos en presidencias y momentos políticos anteriores. Ven su cristalización al ser aprobadas en gobiernos posteriores. Tal es el caso de la Ley 1420, identificada con Domingo Faustino Sarmiento que la propulsa como presidente pero que resulta sancionada en la presidencia de Julio Argentino Roca. Otro ejemplo similar es lo ocurrido con la Ley Federal de Educación, sancionada en tiempos del presidente Carlos Menem aunque con la llegada de la democracia en 1983 con el presidente Raúl Alfonsín, 10 años atrás se vislumbra la necesidad de normativas más modernas y generales en educación. Otro antecedente en este mismo ejemplo fue la organización del Congreso Pedagógico Nacional, también bajo la presidencia de Raúl Alfonsín. Todas las normativas detalladas son logros de gobiernos democráticos. También hay que consignar que así como las leyes son productos con antecedentes previos de discusiones y movimientos, y que comienzan su vigencia en los papeles a partir de una fecha determinada, se encuentran en la sociedad con legados, construcciones, tradiciones, que son producto de las normativas anteriores, ya no vigentes en los escritos, pero muy presentes en el accionar cotidiano. Socialmente se tarda mucho tiempo en dejar de lado prácticas, acciones propias de leyes anteriores. Una ley nueva no cambia de un día para otro la situación de un sistema educativo, de los aprendizajes, de los alumnos, de

los docentes. Y así como se tarda en abandonar lo ya no vigente, lleva también mucho tiempo construir y concretar los cambios de las nuevas normativas. Aparece una nueva ley pero gran parte del sistema educativo, de sus integrantes se encuentran atrincherados o petrificados en cercos de otros tiempos. La maquinaria se pone a andar, a funcionar con una nueva ley, pero los cambios son lentos. Sumado a esta característica, por la organización propia de los estudios de cualquier nivel educativo, con cursados y promociones anuales, puede ocurrir que algunos alumnos reciban títulos con denominaciones propuestas por leyes anteriores a pesar de la vigencia de una nueva ley. En cuanto a la referencia a obligatoriedad y a su extensión, se sintetiza el aporte de cada norma. La Ley 1420, establece el carácter de “obligatoria” para la educación primaria en el artículo 2 y consigna la extensión de dicha obligatoriedad entre los seis y catorce años, según el artículo 1. Por lo tanto, desde el año 1884 en nuestro país se considera la obligatoriedad de la escuela primaria para los niños desde los seis años.

La Ley 4874, determina la creación de escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en el marco de la Ley 1420, por lo cual se presupone con igual connotación de obligatoriedad y extensión, a las que no hace referencia, pero indicando sí, la necesidad de un mínimo de enseñanza establecido en el artículo 12 de la Ley de Educación Común (Ley 1420).

La Ley 24195 se refiere ya a la Educación General Básica, en lugar de educación primaria, y determina en el inciso b del artículo 10, el carácter de “obligatoria”, en una extensión de 9 años, a partir de los seis.

La Ley 26206, indica la obligatoriedad de la escuela primaria a partir de los 5 años y hasta la finalización de la escuela secundaria inclusive.

La Ley de Financiamiento Educativo expresa como objetivo garantizar un mínimo de 10 años de escolaridad obligatoria para todos los niños y jóvenes del país. Y hay que destacar, como su propio nombre lo indica, que esta ley determina fondos, se refiere al aumento de la inversión en educación, ciencia y tecnología entre los años 2006 y 2010, reafirmando el valor estratégico de la educación en el desarrollo de un país. No siempre una ley va acompañada de otra normativa que disponga sobre el dinero a invertir para lograr los objetivos de la ley.

En cuanto a las Constituciones, Nacional y Provincial de Santa Fe, la primera estipula en su artículo 5 que las provincias deben asegurar la educación primaria y en el artículo 14 el derecho de enseñar y aprender para todos los habitantes de la nación. La Constitución Provincial determina que la educación elemental es obligatoria en su artículo 109.

Finalmente se hace necesario mencionar las dos leyes relativamente recientes, referidas a derechos de la población infantil: la ley Nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, del año 2005, y la ley Provincial 12967, del año 2010, de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes, conocida como “Ley de Niñez”. Al referirse a derechos de los niños ambas poseen artículos específicos referidos a educación. En el caso de la Ley Provincial en los artículos 14 y 15 la misma se expone sobre las características del derecho a garantizar. En el artículo 15 se expresa que el estado provincial debe asegurar el derecho a la educación en todos los niños que viven en su territorio en cuanto a los niveles de escolaridad obligatoria.

Se podría pensar, elaborar al respecto de estas leyes específicas de derechos de los niños alguna pregunta referida a porqué se hacen necesarias tantas leyes que reconozcan los derechos innegables de los niños en el mundo y en cualquier sociedad. Qué puede estar ocurriendo con los derechos de los niños para que los estados y organismos internacionales necesiten expresar con forma de ley o declaraciones lo que a los niños corresponde por derecho.

Sumando ahora otro aporte normativo, que se desarrollará en el Capítulo 4, titulado Censando año a año en cada escuela, la provincia de Santa Fe cuenta además con un apartado dentro de otra norma, destinado a la realización de un Censo Escolar Anual, por establecimiento educativo, desde 1961, y orientado según uno de sus objetivos a combatir la deserción escolar. Dicha información se encuentra en la segunda parte del Decreto 4720/61, conocido como Reglamento General de Escuelas Primarias. La intención de hacer efectiva la obligatoriedad y lograr que los niños no se alejen de las escuelas se evidencia en la aplicación de una herramienta censal

En síntesis, las leyes aquí mencionadas, como expresión de una política pública, determinan, la obligatoriedad de la escuela primaria para los niños argentinos y santafesinos, según el alcance de la norma. Es una política de obligatoriedad formulada en las Constituciones, Nacional y Provincial, en leyes específicas de educación y en otras leyes que reafirman, defienden y promocionan derechos de los niños. Y ese reconocimiento del derecho a la educación primaria obligatoria en todo su territorio, para todos sus habitantes, no es reciente. Aparece en 1853 gracias a la Constitución Nacional, y desde 1884 gracias a la primera ley específica de educación, la Ley de Educación Común. Desde el punto de vista de lo que instituye el estado, desde el punto de vista de

¿Están todos los que tienen que estar en la escuela?

las políticas públicas, la obligatoriedad es considerada de manera contundente, en más de una ley y desde los albores de la nación. La existencia de las leyes de obligatoriedad es la expresión del reconocimiento de un valor social, de un gesto simbólico de sostén a las generaciones en el reconocimiento a su derecho a educarse.

Se informa al lector que en el sector de los Anexos se encuentra un gráfico que sintetiza y organiza la información de este Capítulo 1.

Capítulo 2. Estado del arte

Se hace referencia a algunos trabajos sobre el tema de los niños que no se encuentran en la escuela. Esto, para ampliar la mirada, y conocer cómo han sido abordados y cómo se desarrollan. Se aprecian los mismos, algunos en sus objetivos, otros en los recorridos realizados por sus autores, en los aportes teóricos, bibliografía y conclusiones para compararlos y poder generar nuevas reflexiones en el presente trabajo. Se observan los organismos que avalan algunos de ellos. Con las lecturas se avanza, se despiertan nuevos caminos en cuanto al trabajo a realizar y al mismo tiempo, aparecen otras derivaciones y relaciones que tangencialmente se acercan al objeto de este estudio. También aparecen nuevas dudas.

En un primer momento de búsqueda se consultan algunos trabajos auspiciados por organizaciones internacionales. Sin tener la intención primaria de conocer trabajos pertenecientes particularmente a estos organismos, al indagar sobre la temática, los textos, artículos y proyectos conseguidos, pertenecían en su gran mayoría a UNESCO y UNICEF. Se tienen en cuenta estos trabajos, lejos de pensar que al observar las respuestas internacionales a este tema, estas se pueden aplicar o copiar directamente. Se cuenta con trabajos de Argentina, del Ministerio de Educación de la Nación, referido a cuatro provincias argentinas, y otro del Ministerio de Educación del GCBA. Para el caso de los trabajos referidos a nuestro país, y a los autores que trabajan con datos estadísticos, estos se proveen de ellos a partir de datos de censos y estadísticas del Ministerio de Educación de la Nación.

Sumado a lo anterior, buscando aportes de trabajos realizados en otros países, se aprecia un documento de SITEAL referido a 8 países latinoamericanos. También se incursiona en un trabajo realizado en un país limítrofe, y se aprecia un escrito sobre Brasil. Se suma un trabajo de análisis estadístico con datos del Censo 2010, de Santa Fe, un texto prospectivo

A continuación se consignan los aportes sobre los trabajos, estudios y proyectos abordados.

La obra consultada de producción más reciente es *La Educación de Jóvenes en el Futuro. Proyecciones 2030: desafíos y posibilidades*. Pertenece a la Universidad Católica de Córdoba y es un texto prospectivo que reúne producciones de escritores que proyectan

futuro y enmarcan sus producciones en tendencias y escenarios como explicita la introducción:

Un escenario en el que el conocimiento aparece como la herramienta imprescindible para la inclusión efectiva en los distintos ámbitos sociales, condición que desafía a los sistemas educativos. (Ferreya, Labate, p.6)

Sólo se consulta el texto 3 “Asomándose al futuro. Certezas, tendencias y preguntas sobre el escenario futuro de la educación que surgen de la información estadística”, de Scasso, Martín Guillermo; Bortolotto, Gerardo y Jaureguizar, Mariano. En él sus autores resaltan el valor de las estadísticas disponibles como un campo propicio para generar nuevos interrogantes en educación. Para ello organizan sus ideas en tres grandes bloques: uno referido a proyecciones de población en las próximas décadas, el segundo, con las tendencias de la evolución reciente en la sociedad argentina, y en el tercero se ocupan del sistema educativo argentino y sus tendencias de cobertura. En este último bloque se ocupan del panorama general en los tramos donde la enseñanza es obligatoria. Con datos provenientes de UIS UNESCO destacan la evolución de la cobertura de los sistemas educativos en primaria y en secundaria en América latina en las últimas 4 décadas (1970-2010).

En los últimos cuarenta años, los gobiernos de América Latina han realizado significativos esfuerzos para ampliar el acceso de los niños, niñas y adolescentes a la oferta escolar. En algunos países, estas acciones se orientaron principalmente hacia la universalización del acceso al nivel primario. Otros países, que ya habían alcanzado dicha meta, se focalizaron en ampliar el acceso al preescolar y a la secundaria básica. En este contexto, se ha manifestado una ampliación progresiva del marco de obligatoriedad de la educación, incluyendo en casi la totalidad de los países el acceso a al menos un año de preescolar y a la secundaria básica (CINE 223), y en algunos casos la obligatoriedad de todo el nivel secundario. Argentina pertenece a este último grupo de países. (Scasso, Bortolotto, Jaureguizar, 2013, p.46)

Sin embargo, destacan otra característica dentro de este mismo crecimiento o ampliación de matrícula. Señalan una marcada desaceleración de ese crecimiento en la última década especialmente en primaria. El sistema educativo y los gobiernos que los organizan e impulsan se encuentran con un límite, con el impedimento de llegar a más niños, llegar con dificultad, llegar más lentamente o no llegar a ellos.

Consideran esto una expresión de la compleja situación de avanzar y lograr la incorporación de los niños que aún no están incluidos en el sistema. Se preguntan incluso si no serían necesarias otras políticas educativas diferentes a las aplicadas en la actualidad,

otras formas y estrategias para superar la exclusión educativa ante el aparente agotamiento del modelo actual. Este panorama despierta interrogantes expresados por los autores y transcritos a continuación:

Estas señales de desaceleración que marcan la evolución de los últimos diez años, ¿son efectivamente marcas de agotamiento del modelo educativo vigente? ¿Qué nuevas formas de oferta escolar son necesarias para superar las desigualdades educativas? Al respecto, cabe preguntarse sobre cuáles son los aspectos de la oferta escolar que se vinculan con esta desaceleración (material y simbólica, expresada en las propuestas de enseñanza y las relaciones sociales que se configuran en la escuela). ¿Qué nuevas formas asumirá la búsqueda de estrategias para superar los niveles actuales de exclusión educativa? ¿Lograrán consolidarse, o el sistema tenderá a cristalizar las desigualdades sociales, constituyendo circuitos diferenciales y segregados? (Scasso et al, 2013, p.49)

Otro trabajo abordado, como el anterior del año 2013, es el “Documento de Sistematización de Estudios sobre la Exclusión Educativa en Argentina, de Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela, OOSC: Out of School Children. Es producido en nuestro país por la Asociación Civil Educación Para Todos con la metodología y el marco conceptual de Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela. UNICEF y el Instituto de Estadística de la Unesco, son los responsables de dicha iniciativa global, que desde 2010 se propone avanzar en la reducción del número de niños y niñas fuera de la escuela para el 2015. La propuesta se inserta en el marco del Consorcio de Estadísticas para el Desarrollo en el siglo XXI (PARIS21). El objetivo principal de la iniciativa es lograr el reconocimiento del valor de los datos empíricos para que las políticas se orienten a partir de ellos mejorando la eficacia de la gobernanza, la reducción de la pobreza y la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El trabajo mencionado realizado en nuestro país, se refiere a las cuatro clases, ámbitos o tipos de barreras que operan para la exclusión en Argentina, las primeras dos relacionadas con los demandantes de educación (las familias), y focalizadas en aspectos económicos y socioculturales, y las dos tipologías siguientes, relacionadas con la oferta educativa, una anclada en la escuela y la otra en el sistema educativo en su conjunto. Estas últimas barreras están conformadas por dificultades del sistema educativo para ofrecer una alfabetización eficaz, por fracasos del sistema educativo traducidos en abandono, repitencia e ingresos tardíos, abandonos especialmente en los pueblos más postergados, ingresos tardíos especialmente en la ruralidad y dificultades para atender a la población con discapacidad. En el trabajo, al detallar las 4 clases o tipos de barreras que originan, fomentan o disponen la exclusión de los alumnos, dos de ellas relacionadas con las

familias de procedencia y las dos restantes atinentes al propio sistema educativo, se amplía el panorama para intentar entender la situación de niños que no asisten a la escuela. Y los trabajos, proyectos e investigaciones consultadas en este documento avanzan en las responsabilidades que les caben a las escuelas y al sistema educativo también, como se desprende en la introducción.

Este enfoque abre posibilidades para analizar la exclusión educativa también desde las responsabilidades del gobierno del sistema educativo, y de la propia institución escolar, permitiendo superar el análisis frecuentemente centrado en las condiciones materiales de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, su origen, etc. para explicar el rezago y el abandono escolar. (OOSC, 2013, p.2)

Este documento refiere además la escasez de investigaciones y análisis de políticas en el interior del país y la ausencia de evaluaciones de programas de gobierno.

Los escritos enumeran las diferentes barreras que operan en la exclusión, construidas a partir de los datos y conclusiones de los trabajos e investigaciones consultadas y sistematizadas. Se detallan en el presente trabajo las cuatros clases de barreras. Se las menciona con idéntica expresión utilizada en el proceso de sistematización realizado por OOSC (2013) y se las enumera a modo ilustrativo por el amplio panorama que ofrecen en cuanto a ámbitos y especificidad de su actuación.

La primera clase o tipo analizado corresponde a barreras económicas por restricción de ingresos familiares. Para el análisis se consideran dos agrupamientos (OOSC, 2013):

- Un agrupamiento referido a las barreras relacionadas con la insuficiencia de ingresos para la subsistencia y
- el costo de oportunidad.

El segundo grupo está compuesto por barreras que dan cuenta de la dificultad para afrontar los costos directos de la escolarización. Entre las barreras que refieren a costos directos se indican (OOSC, 2013):

- las dificultades económicas para llegar y estar en la escuela,
- para contar con los insumos para la escuela, y
- para afrontar costos de matrícula.

Estas son las primeras 5 barreras consignadas en el análisis y pertenecen a cuestiones económicas y familiares.

El segundo ámbito es llamado barreras socioculturales en la demanda por educación y pertenecen a la familia. Se reconocen (OOSC, 2013):

- una barrera referida a posturas retraídas para demandar o ejercer el derecho a la educación y
- una segunda barrera relacionada con las diferencias entre las culturas populares y la cultura sostenida en la escuela, con escaso diálogo e integración. Hasta aquí el trabajo de sistematización da cuenta de 7 barreras diferentes.

En un tercer ámbito llamado barreras materiales, pedagógicas y simbólicas que se manifiestan en las escuelas el documento analizado detalla cuatro agrupamientos de barreras referidas a la falta de recursos materiales necesarios para el adecuado desarrollo de la actividad escolar, prácticas que generan procesos de segmentación al interior de la escuela, las escasas oportunidades de aprender que posibilitan algunas escuelas, y clima escolar deteriorado (OOSC, 2013).

En este tercer ámbito, el primer agrupamiento, está referido a falta de recursos materiales, y se enumeran las siguientes tres barreras:

- falta o deterioro de edificios escolares
- equipamiento didáctico empobrecido o inexistente
- ausencia o escasez de libros adecuados

Continuando con las barreras propias de las escuelas, se encuentra un segundo agrupamiento de las mismas, que connotan la existencia o tolerancia de procesos de segmentación. Dichas barreras son (OOSC, 2013):

- equipos docentes débiles o sin consolidar
- procesos de organización escolar que producen segregación encubierta
- tiempo lectivo escaso y desaprovechado

Dentro de las barreras propias de las escuelas, un tercer agrupamiento incluye a aquellas que se relacionan con la dificultad de promoción de los aprendizajes por parte de las escuelas (OOSC, 2013):

- docentes con poco dominio de metodologías eficaces de enseñanza
- prácticas de evaluación erráticas y procedimientos de promoción con arbitrariedades
- docentes que tienen dificultades para organizar la enseñanza en grupos diversos

El cuarto agrupamiento de barreras de este tercer ámbito centrado en las escuelas, hace hincapié en el clima escolar deteriorado, y cuenta con las siguientes barreras (OOSC, 2013)

- normas escolares ajenas y no trabajadas con los estudiantes,
- ambiente escolar competitivo y comunicación agresiva.

- la existencia de prejuicios negativos sobre las capacidades de los estudiantes.

Finalmente el trabajo refiere a barreras políticas, técnicas y de financiamiento del sistema educativo conformando un cuarto ámbito de barreras, con distintos agrupamientos: barreras que impactan en la configuración de una oferta educativa faltante, escasa, inadecuada o burocratizada, barreras que prefiguran restricciones al financiamiento y barreras que dan cuenta de la debilidad, ineficacia o no pertinencia de las propuestas técnico-políticas para la inclusión.

Las barreras del primer agrupamiento, de este cuarto y último ámbito, propio del sistema educativo se agrupan bajo la expresión oferta educativa faltante, escasa, inadecuada o burocratizada, y las mismas se detallan a continuación (OOSC, 2013):

- las brechas de oferta escolar en determinados niveles y localizaciones,
- la formación docente que no prepara para la inclusión,
- las debilidades de reglamentación que aumentan riesgos de exclusión,
- los currículos formales profusos y saturados,
- la insatisfactoria relevancia y eficacia del apoyo a las escuelas con mayores desafíos y
- el inadecuado diagnóstico y monitoreo de los proceso de exclusión.

En el segundo agrupamiento de este último y cuarto ámbito, el sistema educativo y sus barreras, se consignan aquellas relacionadas con financiamiento insuficiente (OOSC, 2013):

- la restricción presupuestaria para atender las condiciones generales del sistema, y
- la ineficiencia y los sobre costos del fracaso escolar.

Las propuestas técnicas que no son eficaces y pertinentes para lograr la inclusión conforman un tercer agrupamiento de barreras que denuncian la debilidad, ineficacia o no pertinencia de las propuestas técnico-políticas para la inclusión, dentro del sistema educativo (OOSC, 2013).

Se cuentan las barreras correspondientes:

- la dificultad para generalizar cobertura en educación inicial,
- las dificultades para ofrecer una alfabetización eficaz al inicio de la educación primaria,
- las dificultades para garantizar una educación plena a lo largo de toda la educación primaria,
- la Inadecuación de la propuesta de educación secundaria,
- la educación rural desvalorizada en su identidad,

- la oferta escolar empobrecida y confusa para la población indígena o buenas experiencias que no pueden alcanzar la escala necesaria,
- la baja cobertura y eficacia de las propuestas para reinsertar a estudiantes que abandonaron y
- las dificultades para atender la población con discapacidad en forma oportuna y profesional.

La obra *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2010*, de SITEAL, se consulta en su Capítulo 3, denominado *La dimensión temporal de la agenda educativa*, y se abordan los artículos dedicados a la expansión educativa. Estos expresan la idea generalizada en los países de América Latina, a través de sus leyes, de lograr el acceso de todos los niños a la escuela primaria y cuidar que continúen aprendiendo.

Este diálogo acerca de los nuevos sentidos de la escolarización se refleja, en gran medida, en las leyes de educación que hoy rigen en los países de América Latina. Cada vez más estos textos normativos dan cuenta de la voluntad de las sociedades latinoamericanas para fortalecer a la educación como un derecho irrenunciable de sus ciudadanos, por convertir a los estados en garantes, de ese derecho y, sobre todo, expresan la necesidad de brindar a cada niño, niña y adolescente una oferta educativa de calidad, que los involucre desde edades muy tempranas y durante muchos años, con el propósito de que continúen aprendiendo toda su vida. (SITEAL, 2010b, p.155)

Se reconoce que comparando con la situación histórica, los países han crecido en el porcentaje de niños escolarizados, pero no se llega al 100% de inserción en el sistema educativo. Se constata que los avances en la incorporación de nuevos niños a los sistemas educativos son muy lentos, se necesitan intervenciones más complejas y los estados tienen poca capacidad de incidencia, especialmente cuando el problema no es la falta de escuelas. Existen las escuelas, pero los niños no están en ellas.

Uno de los momentos más críticos de esos procesos se establece cuando la oferta educativa pasa a ser mayor que la demanda, es decir, cuando la razón por la que los niños, niñas o adolescentes no están escolarizados deja de ser la ausencia de un establecimiento educativo al cual asistir. (SITEAL, 2010b, p.162)

En cuarto lugar, Flavia Terigi aporta sus comentarios en *Las Lecturas Posibles*, al Capítulo 3 del *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*. “La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina”. En este documento de SITEAL, sistema de información de tendencias educativas en América Latina, auspiciado por Unesco, IPE Argentina y OEI, e iniciado en el año 2003 se observan los datos de asistencia escolar en Honduras, Colombia, Guatemala, Ecuador,

Perú, Costa Rica, Panamá y Nicaragua. Terigi analiza tendencias en cuanto a la asistencia escolar y describe 5 tipos de asistencia escolar diferenciada de los alumnos de 8, 11 y 15 años, según la realidad de los países mencionados:

- la asistencia generalizada, referida a la situación más favorable, con la trayectoria esperada para su edad y escasa deserción;
- la asistencia generalizada y abandono tardío, referida a la situación de los 8 y 11 años con 80% de asistencia con gran porcentaje de abandono a los 15 años;
- la incorporación tardía, referida a la asistencia muy baja a los 8 años, con crecimiento de 80% a los 11 años y caída a menos de 80% a los 15 años;
- el abandono temprano, en niños que inician su escolaridad normalmente según su edad pero se alejan de la escuela muy tempranamente, no cursando luego de los 11 años;
- la situación más grave, en donde la asistencia no se generaliza en ninguna edad.

Se detallan algunas conclusiones del mismo documento:

- En muchas zonas de los ocho países se registran las tendencias de 2 a 5.
- La dimensión territorial ofrece riesgo de exclusión: se asiste más y más tiempo en las ciudades.
- El análisis estadístico no muestra sujetos concretos, ni sus trayectorias personales.
- El análisis estadístico muestra fenómenos sobre los que se pueden establecer hipótesis.
- Se plantean desafíos pedagógicos frente a las situaciones planteadas.

La autora frente a las distintas formas de asistencia encontradas plantea y desarrolla cuatro posibles desafíos a los que se podría enfrentar para mejorar las situaciones y se transcriben textualmente (Terigi, 2010, p.9)

- Atención a las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo
- Diseño de alternativas
- Sistemas de seguimiento de las trayectorias escolares de los sujetos
- Producción de saber pedagógico

El quinto documento pertenece a la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE, del año 2004, denominado Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Proyecto Seguimiento y monitoreo para la alerta temprana. Allí se toman como punto de partida distintas investigaciones que refieren a la salida de niños del sistema educativo condicionados a su realidad socio familiar. Hay alumnos más expuestos a las posibilidades de repitencia y abandono, y al hecho de asistir en promedio menor cantidad de años de escolaridad, en los sectores pobres. El trabajo se realizó en las provincias de Chaco, Corrientes, Jujuy, Misiones y Tucumán, y en todas las instituciones estudiadas se

detectaron situaciones de ausentismo escolar, repitencia y casos de abandono. Las instituciones intentan hacer frente a la problemática de manera particular según estilos de los directores y docentes. Son esfuerzos informales, poco estructurados, sin sistematización y que se pierden en el tiempo.

Si bien, como se desprende del universo estudiado, la provincia de Santa Fe no ha sido considerada, no se ha dejado de lado este trabajo como antecedente ya que la problemática abordada en el mismo, ausentismo, abandono, y repitencia se relaciona con la problemática de los vacíos en el sistema educativo.

Además, se cuenta con un trabajo “La educación en cifras”. Provincia de Santa Fe. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo, perteneciente a Guillermo Scasso. En el tramo de edad que corresponde a primaria el autor, con datos censales, observa que la cobertura educativa 2010 se encuentra 99,1% con crecimiento de menos de un punto en relación al censo anterior.

Las tasas de asistencia indican que la cobertura se mantiene en niveles de universalidad, como al inicio de la década, con un crecimiento de menos de un punto porcentual. (Scasso, 2013, p.2)

Con la intención de incorporar información sobre lo que sucede en otros territorios del país, se llega a un informe final de investigación de la dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GGBA, de mayo 2010, denominado “La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común” En este trabajo se abordan como objeto de estudio en conjunto distintos proyectos y programas que intentan dar respuestas a las problemáticas de repetición, sobre-edad y abandono escolar. Se los analiza en sus cuestiones conceptuales, organizativas, curriculares, y normativas, aspectos cuantitativos y espaciales de aplicación, para observar la inserción institucional de cada proyecto. No interesa explayarse aquí sobre el análisis realizado y se dedica atención a algunas de las conclusiones relacionadas con la intención política de efectivizar el derecho a la educación de los niños en edad de asistir a la escuela primaria. Las conclusiones provienen tanto de la documentación propia de cada proyecto y programa como del análisis de la palabra de referentes consultados.

.Algunas de las conclusiones a destacar son las siguientes:

- Si bien se reconocen condicionamientos socioculturales en la realidad de las desigualdades educativas, se toma distancia de las posiciones deterministas. Se considera un entrelazamiento complejo de las causas extraescolares e intra-

escolares para comprender los fenómenos de las desigualdades y fracaso escolar. Por lo tanto los proyectos analizados se focalizaban más en la especificidad de lo didáctico-pedagógico y en la construcción de dispositivos relacionados.

- Los proyectos estudiados intentan afrontar dimensiones de las prácticas docentes que amplifican las dificultades vinculadas con las condiciones de vida de los niños, como una decisión superadora de otras políticas educativas anteriores.
- La consideración de la política educativa y de la intervención pedagógica como factores primordiales que pueden potenciar e incidir en la efectivización del derecho a la educación del que deberían gozar todos los niños.
- Todos los niños pueden establecer una relación distinta con el conocimiento con dispositivos que transformen las propuestas educativas tradicionales y promuevan la revisión de las mismas.
- La capacitación de los docentes es central para lograr los objetivos de los proyectos analizados.
- La capacitación está vinculada directamente con la confianza en que todos los niños pueden aprender y al reconocimiento al bagaje cultural que cualquier niño trae a la escuela y que debe ser retomado y valorado en el aula por los docentes.

En algún sentido puede considerarse que todos los proyectos basan sus intervenciones en la confianza en las capacidades de aprendizaje de los niños, y –a partir de ello- en la valoración de las disposiciones y aprendizajes previos forjados en el marco de las circunstancias particulares en las que se desenvuelve su vida diaria, vinculada con el mundo del trabajo o con la resolución de situaciones propias de la vida familiar. (Padawer, Pitton, Di Pietro, 2010, p. 80)

- Estos proyectos dan cuenta de intentos de reversión de situaciones de fracaso y exclusión escolar.

En tal sentido, estas políticas se constituyen en un aporte valioso para cuestionar e intentar revertir la relación entre desigualdades sociales y educativas, al mismo tiempo que revelan hasta qué punto resulta necesario que la escuela primaria común, tal como la conocemos en la actualidad, sea capaz de revisar críticamente sus rutinas, contenidos, vínculos, procedimientos y estrategias para poder transformar aquellos elementos del dispositivo escolar que pueden identificarse como más comprometidos en la producción del fracaso. (Padawer et al, 2010, p. 75)

Para incorporar información proveniente de un país vecino a la Argentina, Brasil, se consulta el documento: Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes, realizado por UNICEF en 2012. En el mismo se asevera que para lograr que todos los

niños del país en edad escolar asistan a las instituciones educativas hay que prestar atención a las poblaciones vulnerables del país, descendientes de africanos, indígenas, quilómbolas, pobres, del campo, en riesgo de violencia y con discapacidades. Se considera que los niños que pertenecen a las poblaciones enumeradas corren más riesgos de abandonar la escuela. Porcentualmente hablando la cantidad de niños que no concurren a la escuela es del 2%, y ello no se considera un porcentaje alarmante, pero traduciendo el mismo, nos encontramos con 534.872 niños que no tienen garantizado su derecho a aprender, como lo explica el informe:

Em termos percentuais, o número de crianças brasileiras fora da escola na faixa de 7 a 14 anos de idade¹⁴ é considerado pequeno: 2%. No entanto, em números absolutos, são 534.872 crianças que não têm garantido o seu direito de aprender, de acordo com análise dos dados da Pnad/IBGE em 2009. (UNICEF, 2012, p. 26)

Para finalizar con este capítulo se retoman los trabajos incorporados en este estado del arte para destacar los aportes que ellos brindaron al orientar y acompañar el desarrollo de los escritos del trabajo final.

El “Documento de sistematización de estudios sobre la exclusión educativa en Argentina, de Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela, OOSC(2013), brinda una información fundamental que se usa para comenzar a pensar dónde habría que buscar niños que debiendo estar en la escuela, no se encuentran en ella. Es especialmente en los pueblos más postergados, en los pueblos originarios, en la ruralidad, en la población con discapacidad y en la población que ya abandonó alguna vez la escuela donde el sistema educativo despliega barreras que dificultan la alfabetización eficaz y la estadía en el sistema. Y es en esas poblaciones donde algunos niños ya no se encuentran asistiendo a la escuela primaria.

Más adelante, al contar con el trabajo sobre Brasil, también de OOSC (2012), se refuerza la idea de poblaciones vulnerables, algunas de ellas propias de aquel país, con denominaciones también propias que aparecen en el documento, como descendientes de africanos, indígenas, quilómbolas, pobres, del campo, en riesgo de violencia y con discapacidades y que corren el riesgo de no terminar la escuela primaria. Hay alumnos más expuestos a las posibilidades de repitencia y abandono, y al hecho de asistir en promedio menor cantidad de años de escolaridad, en los sectores pobres, como se explica en el trabajo de DiNIECE (2004).

Estos tres trabajos anteriores al especificar las poblaciones en donde se podrían encontrar niños que no concurren a la escuela primaria direccionaron algunas de las búsquedas a las que se hace referencia en el Capítulo 5.

El mismo documento de Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela, OOSC (2013), ya mencionado se refiere a un objetivo principal que es lograr el reconocimiento del valor de los datos empíricos para que las políticas se orienten a partir de ellos mejorando la educación y evitando la exclusión en Argentina. Se reconoce la importancia del dato estadístico en el análisis y la toma de decisiones en políticas públicas. El resultado estadístico es el origen de nuevas indagaciones destinadas a las mejoras que la educación necesita para concretar el cumplimiento del derecho a la educación en todos los niños. Esto afianza la idea de organizar el Capítulo 3 “Los números y la estadística” en el presente trabajo final, destinado a un rastreo de tipo descriptivo a través de censos nacionales y anuarios de educación de la provincia de Santa Fe en el intento de acceder a información sobre la pregunta que motiva estos escritos “Están todos los que tienen que estar en la escuela primaria?”

Luego otros trabajos se refieren específicamente a la marcada desaceleración del crecimiento de matrícula en la última década especialmente en primaria. El sistema educativo se encuentra con un límite, no se avanza hacia el 100% aunque se está muy cerca. Así aportan información los trabajos de Scasso, Bortolotto, Jaureguizahar, (2013), Scasso (2013) y SITEAL (2010b). Estos datos también orientan y se confirman en el armado del Capítulo 3 ya mencionado.

El mismo trabajo de SITEAL (2010b) se expresa en cuanto a la idea generalizada en América Latina, de lograr el acceso de todos los niños a la escuela primaria y cuidar que continúen aprendiendo, como consecuencia de las leyes de educación y obligatoriedad de cada país. Este es un punto muy importante en coherencia con el desarrollo del Capítulo 1 de estos escritos, y referido a la normativa nacional y provincial que ampara el derecho a la educación de los niños. Es la ley, como expresión de una política pública, la que estipula la obligatoriedad de la educación en Argentina y en la provincia de Santa Fe, desde tiempos históricos y en la actualidad.

Varios de los trabajos consideran la responsabilidad de la política educativa, del sistema educativo, sus actores y prácticas en el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños, más allá de las características del niño y su familia. Se advierten en los estudios posicionamientos menos extremos y más abiertos a observar la complejidad de todos los factores intervinientes para que un niño, cualquier niño, todos los niños, asistan y

completan la escolaridad primaria (Padawer 2010, SITEAL 2010b, OOSC 2013, DiNIECE 2004). Si bien la intención de este trabajo final no es dedicarse específicamente a los porqués de los niños que no están en las escuelas debiendo estar en ellas, al incluir conversaciones con los adultos cercanos a algunos de estos niños, se observan experiencias, sucesos, acontecimientos que podrían haber propiciado los abandonos, las deserciones. Pareciera que el mismo sistema colabora en algunos casos para que ocurran los alejamientos de los niños. De esto se da cuenta en el Capítulo 6, “Conversaciones”

A modo de cierre del presente capítulo, se agregan unas aclaraciones a raíz de la búsqueda para conformar este estado del arte. Se pensaba encontrar alguna investigación referida específicamente a los niños que debiendo estar en la escuela no están en ella. Tal vez un trabajo de otra provincia, o en otro país. No se dio desde un primer momento con una investigación dedicada específicamente al universo de niños que no asisten a la escuela primaria. Como se explica en los inicios de este capítulo el mayor caudal de información obtenido al respecto de la temática proviene de organismos internacionales preocupados por conocer los datos de alfabetización y analfabetismo en distintos países y continentes y preocupados por lograr que cada país mejore su realidad. Al mismo tiempo que se accede a la información de estos organismos se continúa con la búsqueda de otros trabajos. Hubo comunicaciones con gente conocida y dedicada a educación en otros países, como España, Italia y Canadá para solicitar aportes. Las personas pertenecientes a esos dos países europeos, dedicadas a educación se sorprenden y niegan la existencia de niños fuera de la escuela primaria en sus tierras. Es posible que se refieran a los niños nacidos allí, con varias generaciones de la misma nacionalidad entre sus ancestros. Que son aquellos a los que ellos consideran de su propia nacionalidad. ¿Pero qué sucederá en estos momentos con los inmigrantes recientes en esos países europeos? Es una pregunta que queda flotando. ¿Qué vacíos habrá allí? Desde Canadá y otros países sí se consiguieron aportes de abandono escolar, pero no se incluyeron, porque están referidos a otras poblaciones con riesgo de abandono pero no pertenecientes a la educación primaria específicamente. Estos trabajos fueron leídos y analizados para decidir su inclusión o no en este estado del arte. El trabajo “Early School Leaving among Immigrants in Toronto. Secondary Schools”, no se incluye por estar dedicado a la población de estudiantes secundarios, inmigrantes, que abandonan tempranamente sus estudios escolares. Sus autores Paul Anisef, de York University, Roberts. Brown, de Toronto district school board, Kelli Phythian de University of Western Ontario, Robert Sweet de Lakehead

University y David Walters de Guelph University realizan su aporte en el marco institucional de la Canadian Sociological Association/ La Société canadienne de sociologie en 2010.

Se accede además al trabajo Aboriginal Early School Leavers On- and Off-Reserve: An Empirical Analysis, de Danielle Lamb, que es parte de su tesis doctoral y que es publicado en 2014 por la Universidad de Toronto. Este aporte tampoco se incluye en el estado del arte por pertenecer a la deserción en escuela secundaria de la población nativa de los pueblos originarios de Canadá.

El trabajo Dropping out of School among ELL Students: Implications to Schools and Teacher Education, de Zhaohui Sheng, Yanyan Sheng, and Christine J. Anderson (2011) se refiere a la población que en EEUU necesita aprender Inglés al mismo tiempo que cursa la escolaridad primaria o secundaria (ELL: English language learners). Es la población norteamericana no nacida en EEUU, o aquellos cuyo lenguaje nativo es diferente de Inglés, o aquellos migrantes que provienen de otros ambientes donde el idioma Inglés no es el dominante, o aquellos con dificultades en habilidades de lectura, escritura, lenguaje oral y comprensión del idioma Inglés para aprender satisfactoriamente en clases donde el lenguaje usado es Inglés. Es un trabajo de deserción escolar pero no se lo suma al estado del arte por estar específicamente referido a la población que refiere su título: ELL Students.

Se toma contacto con el trabajo -Why do primary school students drop out in poor, rural China? A portrait sketched in a remote mountain village, de Carol Chung, y Mark Mason, de University of Hong Kong, Hong Kong y Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, del año 2014, e incluido en International Journal of Educational Development. Es un trabajo etnográfico en un lugar pobre, rural y distante de China como lo define el artículo. El texto en su bibliografía incluye escritos de Bourdieu y Passeron, y si bien despierta mucho interés se decide no incluirlo en el estado del arte aunque más adelante se realizará una lectura exhaustiva del mismo ya no para este trabajo. Sí se extraen de este artículo expresiones o comentarios referidos al rendimiento escolar de un alumno y que bien podrían pertenecer a cualquiera de nuestras escuelas. Dice el director de la escuela primaria ubicada en la provincia de Yunnan al suroeste de China, cuando el alumno se encuentra en cuarto grado “Liu Zhi va hacia atrás desde antes de primer grado” y la mirada del maestro sobre su situación es “Liu Zhi es alguien a quien no le gusta estudiar”. Los autores finalizan su artículo con las siguientes palabras del alumno cuando él ya ha abandonado la escuela en quinto grado: “En realidad, no es que yo no quiero estudiar:

simplemente, no podía estudiar bien” dice Liu Zhi. De los tres actores que hablan aquí sobre el abandono de Liu Zhi, incluyendo el niño explicando su situación, ¿Quién parece más acertado al intentar explicar el problema?

Como última mención se incluye un trabajo de OOSC (2008), “Children that do not attend school in Kyrgyzstan”, en donde se afirma que si bien los datos oficiales informan que casi el 100 % de la población de niños asiste a la escuela, la deserción escolar se extiende rápidamente en las áreas rurales y familias pobres. Kyrgyzstan es un país de Asia.

Hasta aquí el detalle de otros trabajos y artículos con los que se tuvo contacto y que por algunas razones ya expuestas no fueron considerados para ser analizados en su totalidad en este capítulo. Y sí se los enumera como expresión de otras realidades en el mundo en donde también operan la deserción y el abandono escolar en distintas poblaciones escolares.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Capítulo 3. Los números y la estadística

En este capítulo se buscan algunas respuestas numéricas a la pregunta que orienta este trabajo ¿“Están todos los que tienen que estar en la escuela primaria?” Se intenta presentar un estudio de tipo descriptivo sobre la población de niños que no se encuentran en la escuela primaria. La intención es mirar los datos estadísticos provenientes de censos nacionales y de anuarios y otros documentos de educación de la provincia de Santa Fe para acceder a información que pueda brindar un número en respuesta a la pregunta planteada.

Se trabaja con tasas de analfabetismo y tasa de asistencia escolar por grupo de edad provistas por datos de censos nacionales. El Censo, en estadística descriptiva es el recuento de los individuos que componen una población. Los datos obtenidos cada 10 años forman parte de la información producida por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) es el organismo público, de carácter técnico, responsable de las actividades estadísticas oficiales que se realizan en el territorio de la República Argentina. Para ello coordina al Sistema Estadístico Nacional integrado por los Servicios Estadísticos de los organismos nacionales, provinciales y municipales, que son las unidades orgánicas encargadas de elaborar, recopilar, interpretar y/o divulgar estadísticas oficiales. Además de los Censos Nacionales se tienen en cuenta tasas de promoción, y tasas de abandono provenientes del Ministerio de Educación de Santa Fe. Cuando en los censos se considera la existencia del analfabeto, se hace referencia a la persona que no posee las habilidades propias de la alfabetización y se define como analfabeto puro. Existe la situación del analfabeto funcional, que habiendo asistido a años de escolaridad, posee una deficiente apropiación de las habilidades básicas de alfabetización. La palabra alfabetización en general designa a las habilidades de lectura, escritura, numeración y cálculo, necesarias para desenvolverse socialmente y para acceder al mundo de conocimientos creados por el hombre mismo. Se supone que el ser humano se apropia de dichas habilidades, las hace suyas, luego de ciertos años de asistencia a la escuela.

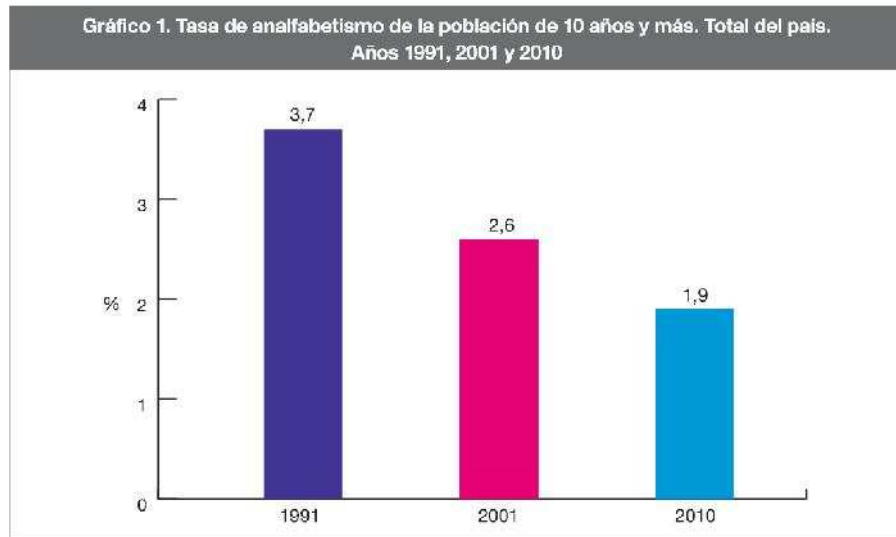
En todos los casos, analfabetismo, asistencia escolar por grupos de edad, promoción escolar y abandono se puede tener una idea aproximada del grupo que interesa en este trabajo. Si bien interesa la población infantil que no se encuentra en la escuela primaria, las tasas mencionadas y algunos de sus complementos, brindan datos numéricos que pueden ofrecer un acercamiento, una ponderación aproximada del número en cuestión.

En los datos de analfabetismo y de abandono, se cuenta de manera directa con la información, y en los casos de asistencia escolar y promoción, prestando atención a los datos numéricos del complemento de la tasa específica, se accede a los niños que no asisten y los que no promocionan, lo que podría indicar que se encuentran fuera de la escuela.

En referencia al número que se intenta ponderar aproximadamente, dicen Baudelot y Establet (1990) en el punto donde abordan la temática de “La lenta erosión del analfabetismo y del analfabetismo funcional”, en la obra *El Nivel Educativo Sube* referida específicamente a lo que ocurre adentro de las escuelas con el nivel educativo.

Pero el enfoque estadístico tropieza aquí con unos límites: es imposible proporcionar tanto la cifra como la definición adecuada. Respecto al término de “iletrado”, no es en modo alguno afortunado por la referencia al modelo de letrado que propaga a su pesar. De este panorama estadístico no retendremos más que un punto: menos numerosos que antaño, los alumnos que abandonan la escuela con dificultades muy grandes son hoy todavía muy abundantes, demasiados en todo caso. (Baudelot y Establet, 1990, p.126)

Es importante aclarar a esta altura que desde un primer momento se intentó conseguir una respuesta aproximada a la pregunta que orienta este trabajo final, logrando el dato con información directa del propio Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Ello no fue posible. Existieron tal vez algunos obstáculos, algunos errores de búsqueda, no se dio con la oficina indicada, y algunas otras cuestiones que se abordarán en un capítulo posterior, el 5, Buscando números y niños. Enfocando ahora la atención a la problemática de este trabajo, e intentando precisar números, o tal vez ponderar aproximadamente, en primer lugar se recurre a los datos de censos nacionales. Esto es para tomar como punto de partida los datos generales del país, aunque este trabajo se refiere directamente a la provincia de Santa Fe. En la tabla, observamos la tasa de analfabetismo sobre la población de 10 años y más, en los tres últimos censos del país: 1991, 2001 y 2010.



Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

En el gráfico de datos comparativos se observa que la tasa de analfabetismo disminuye. Esto es que en el país a medida que han pasado los años señalados por los Censos en el gráfico, la cantidad de personas analfabetas es menor en los años más recientes. Por lo tanto los datos comparados a partir de estos tres censos en cuanto a la reducción de la tasa de analfabetismo hacen pensar en un claro incremento consecuente del nivel de alfabetización de la población. Considerando el último período inter censal, el analfabetismo a nivel total del país disminuye del 2,6% al 1,9%, una reducción de 0,7 puntos porcentuales. La disminución a la que se hace referencia y registrada en la última década es una situación muy significativa. Pero aún se cuenta con una tasa de analfabetismo de 1,9 %, siempre refiriéndose a la población de 10 años y más. La columna referida a cada tasa anual se acerca año a año a la línea de las abscisas aunque dista en el 2010, en 1,9 % para llegar al cero ideal. Por lo tanto se considera que nuestro país logra bajos niveles de analfabetismo aunque se expresa que el descenso de las tasas, para aproximarnos a la población alfabetizada del 100%, parecería ser dificultoso. ¿A qué números enteros se hace referencia con estos porcentajes? En el cuadro siguiente se observa que 641.828 personas es el total nacional de analfabetos según censo 2010, en la población de 10 años y más.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Cuadro P7. Total del país. Población de 10 años y más por condición de alfabetismo y sexo, según provincia. Año 2010

Provincia	Población de 10 años y más	Condición de alfabetismo					
		Alfabetos			Analfabetos		
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total del país	33.398.225	32.756.397	15.788.575	16.967.822	641.828	319.467	322.361
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	2.568.141	2.555.738	1.160.483	1.395.255	12.403	5.344	7.059
Buenos Aires	13.044.694	12.865.688	6.203.482	6.662.204	179.008	83.705	90.303
24 partidos del Gran Buenos Aires	8.259.132	8.141.907	3.917.957	4.223.950	117.225	55.416	61.809
Interior de la provincia de Buenos Aires	4.785.562	4.723.779	2.285.525	2.438.254	61.783	33.289	28.494
Catamarca	299.189	293.153	144.528	148.625	6.036	3.108	2.928
Chaco	852.752	808.020	394.795	411.225	46.732	22.440	24.292
Chubut	420.137	411.823	205.779	208.044	8.314	4.049	4.265
Córdoba	2.780.731	2.739.946	1.314.229	1.425.717	40.785	22.334	18.451
Corrientes	806.440	771.948	372.493	399.455	34.492	17.969	16.523
Entre Ríos	1.027.265	1.005.361	486.281	519.080	21.904	12.294	9.610
Formosa	425.344	407.948	200.956	206.992	17.396	7.821	9.575
Jujuy	548.572	531.384	261.419	269.965	17.188	5.404	11.784
La Pampa	266.919	261.887	128.679	133.208	5.032	2.805	2.227
La Rioja	273.446	268.449	131.833	136.616	4.997	2.843	2.154
Mendoza	1.443.490	1.411.960	681.053	730.907	31.530	15.527	16.003
Misiones	871.555	835.783	412.901	422.882	35.772	17.110	18.662
Neuquén	455.088	444.609	219.539	225.070	10.469	5.120	5.339
Río Negro	531.387	518.307	255.390	262.917	13.080	6.541	6.539
Salta	968.376	938.009	459.258	478.751	30.367	12.710	17.657
San Juan	549.718	538.225	260.076	278.149	11.493	6.360	5.133
San Luis	353.900	347.388	170.030	177.358	6.512	3.674	2.838
Santa Cruz	221.824	219.320	113.297	106.023	2.504	1.291	1.213
Santa Fe	2.704.981	2.656.888	1.273.525	1.383.361	48.095	25.003	23.092
Santiago del Estero	696.816	669.946	328.348	340.598	27.870	14.809	13.061
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	104.126	103.421	52.991	50.430	705	347	358
Tucumán	1.183.354	1.154.200	557.210	596.990	29.154	15.859	13.295

Nota: la población total incluye a las personas viviendo en situación de calle.

Las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes forman parte integrante del territorio nacional argentino. Debido a que dichos territorios se encuentran sometidos a la ocupación ilegal del REINO UNIDO DE GRAN BRETAÑA e IRLANDA DEL NORTE, la REPÚBLICA ARGENTINA se vio impedida de llevar a cabo el Censo 2010 en esa área.

Estas islas pertenecen al departamento "Islas del Atlántico Sur". De este departamento, fue censada sólo la base que se encuentra en la Isla Laurie, que pertenece a las Islas Orcadas del Sur. La Base Antártica Orcadas situada en dicha isla es la más antigua de las bases antárticas en funcionamiento que pertenecen a la República Argentina.

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Considerando la provincia de Santa Fe, el total provincial de analfabetos es de 48.095 personas en el año mencionado. Siempre teniendo en cuenta la población de 10 años y más. En el cuadro siguiente se observa también la tasa de analfabetismo y los totales provinciales según los dos últimos censos del país. La provincia de Santa Fe figura con una tasa de analfabetismo de 1,8 %, una décima menor al total del país, y con una disminución de 0,7 décimas comparando los resultados del censo 2010 con los resultados del censo 2001.

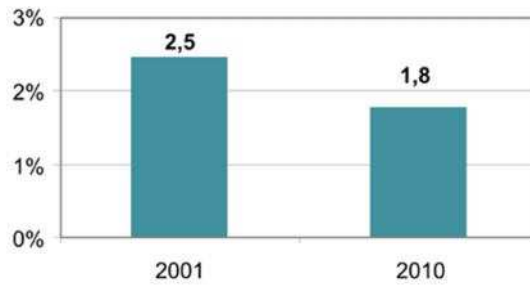
Los gráficos y cuadros de tasas de analfabetismo se seleccionan a título ilustrativo de una realidad de analfabetismo y cantidad poblacional, de 10 años y más, simplemente como punto de partida, por la misma razón que fueron seleccionados datos nacionales.

Cuadro 1. Tasa de analfabetismo de la población de 10 años y más según provincia. Total del país. Años 2001 y 2010			
Provincia	Población de 10 años y más		
	Tasa de analfabetismo		Diferencia en puntos porcentuales, 2001-2010
	2001	2010	
	%		
Total del país	2,6	1,9	- 0,7
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	0,5	0,5	--
Buenos Aires	1,6	1,4	- 0,2
24 Partidos del Gran Buenos Aires	1,6	1,4	- 0,1
Interior de la provincia de Buenos Aires	1,6	1,3	- 0,3
Catamarca	2,9	2,0	- 0,9
Chaco	8,0	5,5	- 2,5
Chubut	3,1	2,0	- 1,1
Córdoba	2,1	1,5	- 0,6
Corrientes	6,5	4,3	- 2,2
Entre Ríos	3,1	2,1	- 1,0
Formosa	6,0	4,1	- 1,9
Jujuy	4,7	3,1	- 1,6
La Pampa	2,7	1,9	- 0,8
La Rioja	2,5	1,8	- 0,6
Mendoza	3,2	2,2	- 1,0
Misiones	6,2	4,1	- 2,1
Neuquén	3,4	2,3	- 1,1
Río Negro	3,8	2,5	- 1,3
Salta	4,7	3,1	- 1,5
San Juan	3,0	2,1	- 0,9
San Luis	2,9	1,8	- 1,1
Santa Cruz	1,4	1,1	- 0,3
Santa Fe	2,5	1,8	- 0,7
Santiago del Estero	6,0	4,0	- 2,0
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	0,7	0,7	--
Tucumán	3,6	2,5	- 1,2

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2001 y 2010.

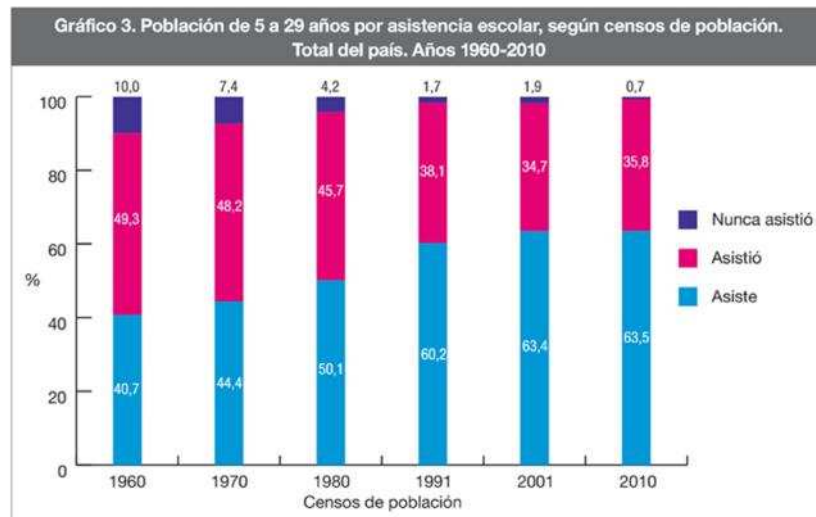
El siguiente cuadro refleja la información de Santa Fe en cuanto a la población de 10 años y más y su situación de analfabetismo. Se observa la tasa del 2,5 % del Censo 2001 con decrecimiento hasta llegar a los resultados del Censo 2010, del 1,8% de la población analfabeta, de 10 años y más. La situación provincial, en el gráfico comparativo entre los dos últimos censos, registra una disminución de la tasa de analfabetismo en 0,7%.

Gráfico 1. Tasa de analfabetismo de la población de 10 años y más. Provincia de Santa Fe. Años 2001 y 2010



Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2001 y 2010.

En el siguiente cuadro se observan los porcentajes de asistencia a la escuela, de la población total del país, desde los 5 hasta los 29 años, con datos de los últimos seis censos nacionales. Al poder comparar ese grupo poblacional a través de los datos de dichos censos es evidente la disminución del porcentaje de personas que no se encuentran escolarizadas, la tendencia es decreciente y el cuadro denota un porcentaje de 0,7 del total de la población que se encuentra en esa condición (no asisten a la escuela) en el año 2010. Es el menor porcentaje histórico entre el año 1960 y el 2010.



Fuente: INDEC. 6 Censos Nacionales de Población entre los años 1960 y 2010.

Cuadro 5. Asistencia escolar por grupo de edad, según provincia, en porcentaje. Total del país. Años 2001 y 2010

Provincia	2001					Asistencia escolar 2010					Diferencia en puntos porcentuales, 2001-2010				
	Grupo de edad					Grupo de edad					Grupo de edad				
	3-4	5	6-11	12-14	15-17	3-4	5	6-11 %	12-14	15-17	3-4	5	6-11	12-14	15-17
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	74,7	94,3	99,0	97,8	91,4	83,5	96,7	99,2	97,8	90,5	8,8	2,4	0,3	--	-0,9
Buenos Aires															
24 Partidos del Gran Buenos Aires	49,4	80,5	98,2	97,5	85,2	64,0	90,6	98,8	98,0	86,0	14,6	10,1	0,7	0,5	0,8
Interior de la provincia de Buenos Aires	62,3	89,4	98,9	97,6	84,0	74,6	95,5	99,2	97,0	83,1	12,3	6,1	0,3	-0,6	-0,9
Catamarca	21,2	69,0	98,5	96,5	82,2	43,4	91,2	99,0	97,4	84,8	22,2	22,2	0,5	1,0	2,6
Chaco	14,8	61,5	95,7	89,4	66,3	30,4	62,7	98,3	93,7	73,0	15,5	21,1	2,6	4,3	6,7
Chubut	31,9	77,7	99,2	97,5	85,2	52,3	93,2	99,4	97,5	86,4	20,5	15,5	0,3	0,0	1,2
Córdoba	39,1	85,9	98,1	93,7	76,5	57,2	95,9	99,3	95,8	79,5	18,1	10,1	0,2	2,0	3,0
Corrientes	20,1	70,9	96,9	91,2	71,3	34,3	86,6	98,5	94,9	77,7	14,3	15,7	1,6	3,7	6,4
Entre Ríos	30,6	77,3	98,7	94,2	74,9	48,1	91,4	99,3	95,5	77,8	17,5	14,2	0,5	1,3	3,0
Formosa	13,7	65,6	97,3	92,8	72,4	26,8	85,0	98,7	95,4	80,8	13,1	19,4	1,4	2,6	8,4
Jujuy	20,4	70,7	98,6	95,3	82,2	44,5	91,4	99,3	97,0	85,8	24,1	20,6	0,6	1,7	3,6
La Pampa	19,2	68,2	98,9	96,4	79,6	32,0	84,7	98,7	96,9	81,3	12,8	16,5	-0,2	0,5	1,7
La Rioja	33,3	80,4	98,2	94,9	78,4	51,4	94,8	99,0	96,6	82,0	18,1	14,5	0,8	1,7	3,7
Mendoza	20,5	69,9	98,8	95,3	76,3	43,0	91,9	99,4	96,9	81,4	22,5	22,0	0,5	1,6	5,0
Misiones	12,8	60,7	94,8	86,1	65,1	25,6	83,0	98,1	93,4	71,6	12,9	22,3	3,3	7,3	6,5
Neuquén	33,4	80,2	99,1	96,6	80,9	40,5	88,7	99,3	97,5	83,7	7,1	8,5	0,2	0,9	2,8
Río Negro	33,8	80,7	99,2	96,8	81,1	52,4	92,9	99,4	97,4	82,5	18,6	12,2	0,2	0,8	1,4
Salta	16,8	68,8	97,8	94,6	77,4	33,3	87,4	98,9	96,4	80,6	16,5	20,6	1,1	1,9	3,2
San Juan	19,2	70,7	98,2	94,4	77,4	32,3	87,4	98,9	95,9	78,6	13,0	16,8	0,7	1,4	1,3
San Luis	31,3	81,2	98,1	94,8	78,4	44,5	92,5	99,0	96,4	80,5	13,2	11,3	0,9	1,6	2,1
Santa Cruz	42,5	93,6	99,5	98,8	91,3	56,5	96,0	99,4	98,8	89,2	14,0	2,4	-0,1	0,0	-2,0
Santa Fe	46,2	87,1	98,8	96,4	79,6	60,9	94,5	99,1	96,0	76,9	14,7	7,4	0,3	-0,4	-2,7
Santiago del Estero	27,2	69,0	96,1	86,7	59,6	45,0	88,9	98,3	91,8	66,5	17,9	19,9	2,1	5,1	6,9
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	56,3	96,5	99,8	99,1	93,3	64,9	97,3	99,6	99,1	94,8	8,6	0,8	-0,1	0,0	1,5
Tucumán	20,8	71,4	97,6	88,8	64,5	30,2	84,9	99,0	95,5	78,3	9,4	13,4	1,4	6,8	13,9

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2001 y 2010.

En el cuadro 5 referido a la Asistencia escolar por grupo de edades y comparando resultados de los censos 2001 y 2010 se observa en la provincia de Santa Fe, en grupo de edades entre 6 y 11 años, edades propias de la educación primaria, un porcentaje de 99,1 de asistencia en el 2010 y un 98,8 % para el 2001. En esta franja de edades los porcentajes de asistencia se acercan más al 100% en todas las provincias si comparamos los resultados del Censo 2010 con los resultados del Censo 2001. Si bien eso también significa que del total de la población entre 6 y 11 años de la provincia de Santa Fe, en el año 2010, un porcentaje del 0,9 de niños de esa edad, no concurren a la escuela. La situación de Santa Fe se observa particularmente en el siguiente gráfico.



Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

Dejando de lado a partir de ahora la información de los Censos Nacionales se accede a información propia del sistema educativo provincial provista por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de Santa Fe.

Se trabaja con un documento que el organismo produce en la primera parte del año 2015 denominado “Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2014 de la Provincia de Santa Fe”. Y se recurre a los anuarios estadísticos 2013 y 2014 editados por el mismo organismo para obtener los datos que complementan al documento de los indicadores, por la necesidad de relacionar los datos de ambos documentos al no contar el primero de ellos con los números de población a las que se hace referencia.

Estos tres últimos documentos detallados: “Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2014 de la Provincia de Santa Fe”, y los dos Anuarios, 2013 y 2014, se encuentran en la web y como consecuencia de su publicación se trabaja con ellos.

2.2. Promoción

Tabla N°5: Tasa de promoción en educación primaria por tipo de gestión. Provincia de Santa Fe, años 2011–2014

Primaria	Promoción			
	Ciclo lectivo			
	2011	2012	2013	2014
	%	%	%	%
Total Provincial	95,0	96,1	97,4	98,1
Sector Estatal	93,9	95,3	97,0	97,7
Sector Privada	97,8	98,2	98,6	99,1

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web

Tabla N°6: Tasa de promoción en educación primaria por región provincial. Provincia de Santa Fe, años 2011–2014

Región Provincial	Promoción			
	Ciclo lectivo			
	2011	2012	2013	2014
	%	%	%	%
Total Provincial	95,0	96,1	97,4	98,1
Región 1 - Nodo Reconquista	93,3	95,7	97,1	98,0
Región 2 - Nodo Rafaela	95,7	96,9	98,2	98,5
Región 3 - Nodo Santa Fe	96,2	97,2	98,2	98,9
Región 4 - Nodo Rosario	94,3	95,3	96,9	97,5
Región 5 - Nodo Venado Tuerto	96,0	96,3	97,9	98,2

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web

La tasa de promoción en educación primaria en la provincia de Santa Fe da cuenta del porcentaje de alumnos que se encuentran en el sistema educativo en cualquier grado de 1ro a 7mo en el mencionado nivel y promocionan hacia el siguiente grado y/o nivel. La información se encuentra en las tablas precedentes, 5 y 6. La tasa de promoción es la proporción de alumnos que finalizan el año lectivo en condiciones normativas de inscribirse al grado siguiente en el próximo año, como consecuencia de haber acreditado los requisitos de aprobación, incluyendo las instancias de apoyo escolar que se desarrollan luego de finalizado el calendario escolar. Así lo explica el glosario de definiciones e indicadores del documento consultado. Es la medición del porcentaje de alumnos que finalizan con éxito sus estudios al cierre del ciclo lectivo. Como se observa, no es el 100% de los alumnos el que promociona. Los datos ilustran que del total de alumnos que se

encuentran en los distintos grados de educación primaria en cada uno de los años consignados, 2011, 2012, 2013 y 2014, sólo en porcentajes de 95,0; 96,1; 97,4 y 98,1 respectivamente aprueban los distintos grados de la escuela primaria. Así como las tasas de promoción indican el logro de esa población en cuanto al grado o nivel aprobado, la misma tasa es útil para observar el porcentaje de alumnos que no cumplen con la condición de promoción.

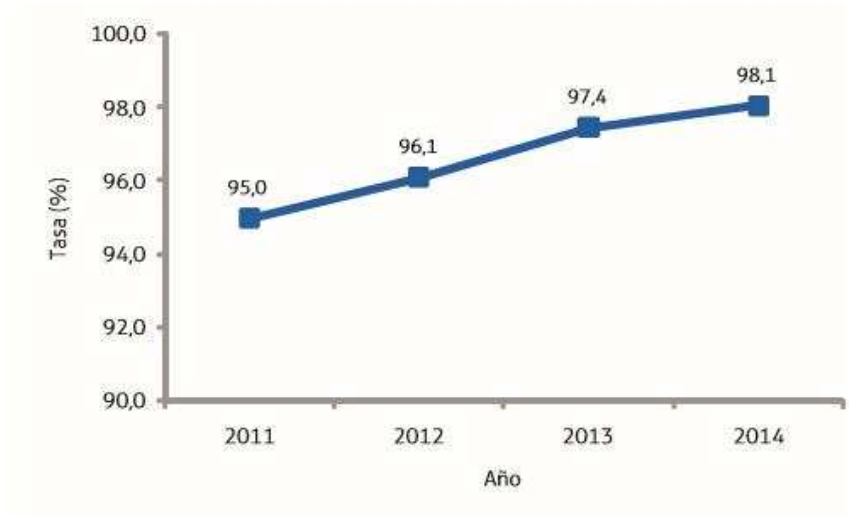
A modo de ejemplo, conociendo el total provincial de alumnos, según la información provista por los Anuarios 2013 y 2014 de Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe, se ponderan cantidades de niños que no han promocionado la escuela primaria en los mismos años. Según los anuarios, en el año 2013 el total provincial de alumnos de educación primaria es de 379.813, por lo cual considerando que sólo el 97,4% promociona se concluye que los promocionados son 369.938 niños, y los que no cumplen la condición son 9875 niños.

Del mismo modo, con datos del año 2014, la población total de alumnos en la escuela primaria es de 377.303, los que logran promocionar son el 98,1%, y estos son una cantidad de 370.134 niños. Los que no promocionan los distintos grados de la escuela primaria son 7169 niños en el total provincial en el año 2014.

El documento con el que se trabaja no aclara en su glosario cómo está compuesto el grupo de alumnos que no promocionan. Se podría deducir de otras tablas y gráficos que brindan datos en el documento, que los alumnos que no promocionan se componen por alumnos que repiten, alumnos que abandonan y alumnos que poseen espacios curriculares pendientes de aprobación en el último año del nivel.

De todas maneras, se observa un aumento de la tasa de promoción desde el año 2011 al 2014 inclusive.

Gráfico N°2: Tasa de promoción en educación primaria. Provincia de Santa Fe, años 2011 – 2014



Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SIGAE Web

En el gráfico 2 el aumento de la tasa de promoción en educación primaria entre los años 2011 y 2014 se hace visible con una curva que crece año a año acercándose al 100%. Esto indica avances en la tasa de promoción. El sistema educativo en educación primaria se expande. El crecimiento del 2011 al 2012 es 1,1; del 2012 al 2013 es de 1,3 y del 2013 al 2014 es de 0,7. Esto indica que en su camino al 100% en el último segmento anual considerado el aumento logrado es menor comparando con los crecimientos de los dos segmentos anteriores. El crecimiento en los segmentos 2011-2012 y 2012-2013 es superior a un punto porcentual y en el segmento 2013-2014 no alcanza al punto porcentual. Esta situación es similar a la descrita en otros estudios referidos a la problemática que manifiestan un especie de desaceleración cuanto más se va acercando al 100% la curva de crecimiento de las tasas de promoción y alfabetización en general.

Para la población total de 379.813 alumnos en el sistema educativo en el año 2013 en educación primaria, un porcentaje de promoción del 97,4% significa que 9.875 niños ese mismo año no han promocionado en cualquiera de los grados de la escuela primaria.

Para la población total de 377.303 alumnos en el sistema educativo en el año 2014 en educación primaria, un porcentaje de promoción del 98,1% significa que 7.169 niños ese mismo año no han promocionado en cualquiera de los grados de la escuela primaria.

Tabla N°7: Tasa de abandono en educación primaria por tipo de gestión. Provincia de Santa Fe, años 2011–2014

Primaria	Abandono			
	Ciclo lectivo			
	2011	2012	2013	2014
	%	%	%	%
Total Provincial	0,5	0,4	0,2	0,2
Sector Estatal	0,6	0,5	0,3	0,2
Sector Privada	0,4	0,3	0,1	0,1

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa. SiGAE Web

En la población de niños que no promocionan se encuentran entre otros, los que abandonan la escuela primaria en cualquiera de sus grados en los ciclos lectivos a los que hace referencia el año de cada columna, y que se pueden visibilizar en las tablas 7 y 8.

El porcentaje de abandono es la proporción de alumnos que se encontraban matriculados al inicio de un año lectivo y que abandonaron antes de finalizar el año escolar, sobre el total de alumnos matriculados en ese año. Entre los años 2011 y 2014, consecutivamente, los porcentajes de niños que han abandonado la escuela primaria son 0,5; 0,4; 0,2 y 0,2 respectivamente.

Si en el año 2013 el total provincial de alumnos de educación primaria es de 379.813 y la tabla 7 indica la tasa de abandono del total provincial, se deduce que 760 niños se alejaron de la escuela primaria.

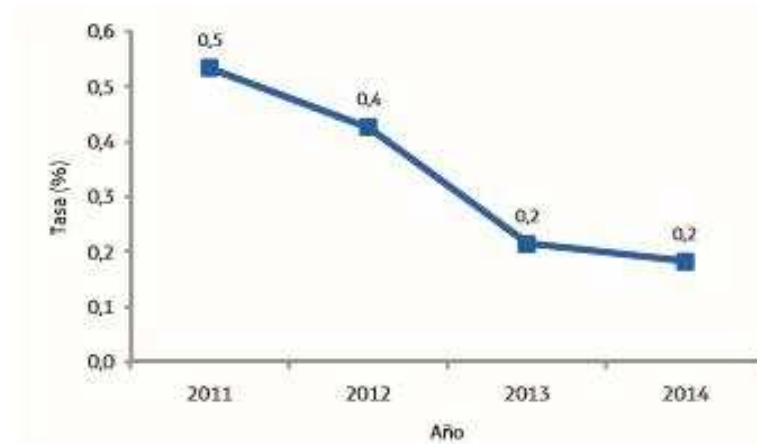
En cuanto al año 2014, con datos de los anuarios, 377.303 es la población total provincial de educación primaria y 757 el número de niños referido al abandono escolar. La tasa de abandono denota la dificultad del sistema educativo, para retener a los alumnos en las escuelas.

Tabla N°8: Tasa de abandono en educación primaria por región provincial. Provincia de Santa Fe, años 2011 - 2014

Región Provincial	Abandono Ciclo lectivo			
	2011 %	2012 %	2013 %	2014 %
Total Provincial	0,5	0,4	0,2	0,2
Región 1 - Nodo Reconquista	0,8	0,5	0,3	0,3
Región 2 - Nodo Rafaela	0,5	0,4	0,2	0,1
Región 3 - Nodo Santa Fe	0,4	0,3	0,1	0,1
Región 4 - Nodo Rosario	0,6	0,5	0,3	0,2
Región 5 - Nodo Venado Tuerto	0,3	0,3	0,1	0,1

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, SIGAE Web

Gráfico N°3: Tasa de abandono anual en educación primaria. Provincia de Santa Fe, años 2011 - 2014



Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, SIGAE Web

Finalmente y volviendo sobre algunos de los datos recopilados en este capítulo e intentando una síntesis numérica referida específicamente a la provincia de Santa Fe y con datos del Ministerio de Educación de la provincia, años 2013 y 2014 se considera que:

757 niños de Santa Fe, entre 6 y 12 años han abandonado la escuela primaria en el año 2014. Este número se conforma con el abandono propiamente dicho, que la misma escuela define como tal ya que el niño no continúa el cursado ni sus padres solicitan pase a otra institución.

760 niños de Santa Fe, entre 6 y 12 años han abandonado la escuela primaria en el año 2013.

9.875 no han promocionado en el año 2013 en cualquiera de los grados de la escuela primaria. La no promoción incluye a los que abandonan, los que repiten y los de deben asignaturas en 7mo grado.

7.169 en el año 2014 no han promocionado en cualquiera de los grados de la escuela primaria. La no promoción incluye a los que abandonan, los que repiten y los de deben asignaturas en 7mo grado.

Existe otro indicador cuya información es incorporada por las escuelas a través de Sigae web y está referido a los pases de alumnos. Esto es la movilidad del alumnado de una escuela a la otra. Esta información de la existencia de este indicador proviene de la conversación con un agente de la oficina de estadísticas del Ministerio de Educación. Se considera relevante incluirla porque el mismo agente manifiesta que allí puede haber abandonos encubiertos: figuran los alumnos con solicitud de pase, no figuran como abandonos pero pudiera ser que en algunos casos soliciten el pase y luego no ingresen a ninguna escuela.

Si bien las estadísticas indican que en las últimas décadas la educación ha progresado también se presentan situaciones que dan cuenta de la existencia de población analfabeta, alumnos que no promocionan, que repiten, que abandonan y no se encuentran escolarizados cuando su edad indica que sí debieran formar parte del sistema educativo provincial. Se está en presencia de números que explica un fenómeno de exclusión del sistema educativo cuando nos referimos específicamente a los datos del abandono. Como se ha abordado en el Capítulo 1, las normativas que garantizan el derecho a la educación y la obligatoriedad del mismo existen, en nuestro país y en la provincia incluso desde tiempos históricos, pero en realidad la ley sola no es suficiente para que dicha política pública se cumpla en la totalidad de la población. Una política pública necesita de una ley, pero la ley por sí misma no concreta una política pública. Contamos con leyes pero también nos encontramos con los niños que no asisten a la escuela.

Esta población que se encuentra por fuera del ejercicio del derecho que le corresponde, es referida, con las siguientes palabras en la obra. Los Efectos de la Educación: “En un momento en que la escolaridad se alarga para todos, se observan procesos

estadísticamente no despreciables de descolarización antes de los 16 años”. (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 308)

Estos autores, mencionan esta dificultad, como otro de los efectos no lineales, contradictorios y asociados a otros factores económicos y sociales, consignados en el último capítulo de la obra mencionada y titulado Algunas propuestas para la investigación en ciencias sociales sobre los efectos de la educación.

Cerrando este capítulo, se asevera que el único número que pudiera dar una respuesta que nos brindara satisfacción a la problemática planteada, es el cero. Luego de este resultado inexistente, cualquiera sea el número con que se nos responda, o cualquiera sea el número encontrado, tenemos un problema grave. Grave porque se trata de contar niños a los que no se les reconoce un derecho. Seguramente algunos funcionarios, políticos, economistas, y ciertamente gente del mismo Ministerio de Educación, pueden incluso hasta fundamentar que números de cifras menores puedan dar más tranquilidad que los de cifras mayores. Pero en todo caso se trata de niños. Y saber sobre este hecho exige nuevas preguntas: ¿dónde están? ¿Cómo llego a ellos? ¿Quiénes son? ¿Por qué no están en la escuela? ¿Por qué ocurre lo que ocurre? ¿Qué debe hacer el sistema educativo y la política pública para contarlos entre los integrantes del sistema, para albergarlos, para alojarlos, para acompañarlos en su educación? ¿Cómo puede ser que la educación sea obligatoria como se ha analizado en el capítulo 1 y sin embargo algunos niños no están en el sistema? ¿Qué se hace con este dato, el de los niños que no están en el sistema? ¿Qué se hace entonces con lo que se sabe?

Se informa al lector que en el sector de los Anexos se encuentra un gráfico que sintetiza y organiza la información de este Capítulo 3.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Capítulo 4. Censando año a año en cada escuela

El presente capítulo, con la intención de continuar el camino en la búsqueda de información relacionada con la pregunta que orienta la totalidad de este trabajo “¿Están todos los que tienen que estar en la escuela?” gira alrededor del Censo Anual que se realiza en cada escuela en la provincia de Santa Fe, todos los diciembres de cada año. La actividad censal, de recuento de la población infantil por un lado, y uno de los objetivos de dicha actividad, expresado en la normativa correspondiente y referido a “combatir la deserción escolar” dan pie al abordaje de este tema en este capítulo. En la provincia de Santa Fe existe un censo anual, de realización obligatoria, llevado a cabo por cada escuela, por los mismos docentes, casa por casa, según normativa vigente desde el año 1961, y que con el desarrollo del sistema de gestión escolar ha incorporado algunos cambios en los últimos años en cuanto al registro informático de los datos y la difusión de la información hacia el interior del sistema educativo. En este capítulo se aporta la normativa que orienta la actividad censal y algunas opiniones de docentes en actividad y otros ya jubilados que han vivido y viven la experiencia de implementación del censo escolar

¿Cuál es la finalidad y cómo se realiza el censo escolar? La actividad censal escolar anual está normada en los artículos 108, 109 y 110, del Capítulo XIV, denominado Censo Escolar permanente, de la segunda parte del Decreto 4720/61, conocido como Reglamento General de Escuelas Primarias. Se transcriben los artículos correspondientes:

CAPITULO XIV

CENSO ESCOLAR PERMANENTE

ARTÍCULO 108. - El Censo Escolar Permanente tiene por finalidad:

- a) Contribuir al fiel cumplimiento de la Ley de Educación;
- b) Determinar las necesidades de personal y de aulas en las escuelas existentes;
- c) Establecer las necesidades de nuevas escuelas;
- Ch) Combatir la deserción escolar;
- d) Evitar la superposición de establecimientos educacionales.

ARTÍCULO 109. - La organización del Censo Escolar se efectuará de acuerdo con las siguientes bases:

- a) En todos los radios escolares y zonas sin escuelas, se llevarán a cabo censos parciales, a fin de determinar la población escolar comprendida entre 0 y 15 y entre 16 y 18 años de edad, cuyos datos se actualizarán anualmente, durante el período de inscripción de alumnos y en la primera quincena de noviembre.

- b) Se utilizará la organización censal permanente;
- c) Cada departamento de la Provincia, dentro de la sección escolar, se dividirá en distritos (atendiendo a la división comunal);
- Ch) Los distritos se dividirán en radios censales y éstos, a su vez, se subdividirán en circuitos según las necesidades. Las escuelas constituirán el asiento de los radios.
- d) En cada distrito, el jefe será el director de la escuela principal y, existiendo escuelas de igual categoría, el que designe la Inspección Seccional;
- e) Los radios se establecerán teniendo en cuenta la zona de influencia de cada escuela. El director de cada escuela será el jefe de radio;
- f) El personal escolar será el encargado de las tareas censales y, en caso necesario, se solicitará la colaboración de las autoridades provinciales, municipales y comunales;
- g) Los censistas designados para los respectivos circuitos procederán a realizar el censo y serán los agentes permanentes, encargados de su actualización con motivo de cualquier cambio que se registre: nacimientos, fallecimientos, cambios de domicilio, etc.;
- h) En los casos de traslado de personal, el nuevo titular o reemplazante está obligado a cumplir con esta función, debiendo ser asesorado por el censista saliente o por el jefe de radio;
- i) Todo cambio registrado en el circuito (nacimiento, fallecimiento, cambio de domicilio, etc.), se comunicará al jefe de radio y éste, a su vez, informará al jefe de distrito, el que deberá remitir los datos en forma global a la oficina central de Censo con asiento en el Consejo General de Educación, a fines de marzo y noviembre;
- j) Por cambio de domicilio dentro del circuito de la sección escolar, se enviará la ficha al nuevo distrito;
- k) Cuando el traslado sea fuera del circuito escolar, el jefe de distrito remitirá las dos fichas a la oficina central, y ésta, a su vez, enviará tal documentación al jefe de distrito correspondiente al nuevo domicilio;
- l) Por separado se totalizarán los resultados censales de la población escolar que queda fuera del radio obligatorio de cinco kilómetros;
- 11) La operación censal se efectuará sobre la base del censo de unidades familiares, y se establecerá para toda la provincia, el modelo de ficha única;
- m) La ficha familiar se confeccionará por duplicado; una quedará en la escuela y la otra se remitirá al jefe de distrito a los fines de contar con el censo permanente actualizado;
- n) La ficha de resumen se confeccionará por triplicado: para la escuela, jefatura de distrito y oficina central;

ñ) Cada jefe de distrito remitirá a la Oficina Central la planilla de resumen, a los fines de totalizar las cifras del departamento.

ARTÍCULO 110. - En cada comisión de distrito se organizará una sección cartográfica complementaria del Censo Escolar.

Como se observa en los escritos anteriores, una de las cinco finalidades expresadas es combatir la deserción escolar. Para cumplir con ellas, la actividad de los docentes encargados de aplicar el censo escolar, abarca el radio de cada escuela, y en lo que concierne específicamente a incorporar información sobre deserción escolar, se toma nota de las personas que no están cursando grados ni han concluido sus estudios, se carga luego la información en el Sistema de Gestión escolar de la provincia, Sigae Web, y los datos en papel quedan en el establecimiento para posteriores usos.

Además se menciona al Censo Escolar Permanente, en el Reglamento 4340 del año 1990, pertinente a la Ley 10411, llamada “Ley Provincial de Nivel Inicial” de la provincia de Santa Fe. Si bien en este trabajo final de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, la preocupación está relacionada con los niños que debiendo estar en la escuela primaria, no se encuentran en ella, se considera importante hacer conocer la existencia del censo escolar en el nivel anterior al primario, y que es la puerta de entrada al sistema escolar. En el capítulo V de dicho reglamento, se encuentran los artículos 28 y 29 que se pueden leer a continuación:

Artículo 28. Los Jardines de Infantes, cualquiera fuese su modalidad, efectuarán el Censo Escolar Permanente de acuerdo con la organización establecida para Escuelas Primarias y con las siguientes bases:

- a) Los radios censales se establecerán teniendo en cuenta la zona de influencia del Jardín de Infantes y el número de censistas disponibles, coordinando su delimitación con los restantes establecimientos de los niveles inicial y primario, para evitar superposición de los mismos.
- b) Los Jardines de Infantes efectuarán el relevamiento para determinar la población de cero (0) a quince (15) años del radio correspondiente.
- c) La información relevada será intercambiada con las escuelas primarias, aportando los Jardines de Infantes los datos de población de cero (0) a quince (15) años de su radio respectivo y recabando de aquellas, los datos de niños de cero (0) a cinco (5) años, correspondientes al distrito.

Artículo 29. Los datos de población infantil se actualizarán anualmente en períodos coincidentes con el de las escuelas primarias y serán procesados con las siguientes finalidades:

1. Determinar necesidades de personal, aulas y elementos de los establecimientos existentes.
2. Establecer las necesidades de creación de nuevos Jardines de Infantes.
3. Evitar la superposición de establecimientos del nivel.

4. Favorecer una mejor organización del servicio educativo.

Otra documentación o normativa propia del sistema educativo que hace referencia al Censo Escolar Anual es el Reglamento de la Supervisión Escolar, aprobado por el Decreto 456 de 1986, en su capítulo V, “De los supervisores zonales” , artículo 31, deberes y atribuciones, a) Acerca de las actividades técnico-administrativas y de organización, determina que es función del supervisor: :

“Verificar el cumplimiento del Censo Escolar Permanente y la elaboración de la documentación respectiva, a fin de prever: los requerimientos de matrícula y los recursos para la absorción de la misma, los medios para combatir la deserción escolar y para racionalizar la prestación del servicio educativo.”

¿Cuándo se censa? El momento del censo se encuentra consignado en normativa ministerial que llega a las escuelas todos los años. En la última parte de cada ciclo lectivo, el Ministerio de Educación, emite una Resolución aprobando el Calendario Escolar Único para el siguiente año escolar, como “instrumento normativo regulador” de las actividades de todos los establecimientos educativos de la provincia, mes a mes, desde febrero a diciembre inclusive y para educación inicial, primaria, secundaria, superior, especial, de adultos, y educación física. Al momento de esta escritura, año 2015, se encuentra vigente la Resolución Nro. 2516, del 15 de diciembre de 2014 que en consecuencia ordena mensualmente tareas, y fechas importantes en la vida escolar del año siguiente al día de su firma. Una de las actividades establecidas en el calendario es el Censo Escolar Permanente, que figura en dos oportunidades en el año 2015 para educación Inicial. Para ese nivel en febrero, entre el 12 y el 13, se determina la carga de los datos del censo realizado el año anterior, incorporándolos en el sistema de gestión escolar. En el mes de diciembre, siempre para educación inicial, se estipula la realización del Censo Escolar 2015, que proveerá de datos para el año 2016. En cuanto a educación primaria, el calendario escolar consigna un lapso de días, entre el 14 y el 21 de diciembre destinados a Censo Escolar, con la aclaratoria de involucrar a todos los niveles y modalidades, previa campaña de información masiva.

Para avanzar en la problemática, luego de este momento introductorio del capítulo que hace referencia a la actividad censal en cuanto a su normativa, se decide relevar información primaria. Para ello se realiza una entrevista abierta, a algunos docentes, con la única intención inicial de contrastar el accionar de los mismos, según sus manifestaciones, con lo que explicita la normativa recientemente expuesta.

A continuación se trabajan las opiniones de 7 docentes de 15 que fueron consultados y a quienes se les solicitó se expresen por escrito, en relación al Censo Escolar Anual de la provincia. Sólo respondieron 7 y estos hacen sus aportes desde las distintas localidades donde viven y las envían por correo electrónico. Las transcripciones que se encuentran más abajo son fieles a la escritura de cada docente. Se les solicita aportar sus ideas luego de corroborar si efectivamente en alguna oportunidad habían realizado alguna actividad relacionada con el mencionado Censo Escolar Anual. Cuando la respuesta es afirmativa se les solicita que describan sintéticamente la tarea realizada o el procedimiento censal, que se refieran o identifiquen las razones de la implementación del censo, y finalmente que aporten alguna opinión voluntaria sobre el censo si lo deseen. Los docentes consultados tienen diferentes edades. Unos se encuentran en actividad y otros jubilados no hace más de dos o tres años. Son hombres y mujeres que por su situación laboral toman contacto (o han tomado) con la implementación de la actividad censal y con el uso de los datos obtenidos. Los docentes consultados pertenecen todos a la provincia de Santa Fe y a distintas localidades: a la capital provincial y al interior. Las localidades se encuentran ubicadas en el centro y norte de la provincia. Uno de los aspectos a observar en los aportes de los docentes es si ellos manifiestan conocer la finalidad de “combatir la deserción escolar”. Si reconocen que las actividades censales que llevan adelante anualmente colaboran, logran que los niños del sector o barrio de la escuela concurren a la misma.

La primera docente (A) desde su función de directora explica:

“Según Calendario Escolar 2015, el Censo Escolar se realiza del 14 al 21/12. Lo lleva a cabo Primaria con colaboración de los demás niveles educativos existentes en la comunidad. El procedimiento es el siguiente: El director de la Escuela Primaria distribuye los roles y las tareas a realizar. Nombra un encargado general, quien tendrá a cargo la tarea de revisión de las planillas y la colaboración en la carga de datos en el SIGAE (Sistema de Gestión Administrativa Escolar)

Según el radio escolar, delimitado en este caso como en último censo poblacional, se reparten a los docentes para la visita a los hogares y la recolección de los datos nominales.

Dichos datos abarcan la población etaria de la educación obligatoria (4 a 18 años), incluyendo a quienes superan la edad de 18 años pero no terminaron el nivel secundario.

Se visitan las viviendas, rellorando en lápiz una planilla por núcleo familiar, tomando nota de cada persona que no terminó sus estudios obligatorios. Se indican además de nombres, apellido, DNI, fecha de nacimiento, año de escolaridad (al ciclo lectivo siguiente), motivo por el cual no concurre a la escuela (si es que declara este requisito)

También se preguntan datos sobre discapacidades y poblaciones aborígenes.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Luego de la revisión de las planillas, se cargan los datos en el SIGAE, con igual criterio que en las confeccionadas en papel (cargando primero las familias y luego a cada integrante)

La información obtenida no se eleva en formato papel. Se utiliza en el establecimiento para completar registros y cargar datos de alumnos en el SIGAE. Desde la supervisión suelen pedir se eleven datos de matrícula por grado y totales, en varios momentos del año, pero no datos nominales.

Si se advierte que un niño no asiste a ninguna escuela, se lo entrevista desde la dirección, para lograr su inmediata inscripción y asistencia. Lo mismo en caso de advertir alumnos con discapacidades que no son incluidos a través de integración con escuelas de modalidad especial.

Si bien en el caso de la escuela en donde trabajo no se contabilizaron alumnos que no asistían a ninguna escuela, sí encontramos casos de alumnos que asistían irregularmente por diversas razones, especialmente por cuestiones de distancia. En estos casos se ayudó a encontrar los medios para que concurren con mayor regularidad.

Los cambios que se produjeron en la modalidad del censo son esencialmente tecnológicos, a través de la carga en el Sigae web. También cambió la franja etaria en la que se recaban los datos, que tienen que ver con la extensión de la obligatoriedad escolar.

En mi opinión profesional como directora de escuela primaria, a través de los años de experiencia, he detectado casos preocupantes en donde los alumnos figuran matriculados en las escuelas, pero no concurren o asisten en forma esporádica. Creo que es una cuestión de responsabilidad de los directores y maestros tener los alumnos dentro de las escuelas y no meramente cumplir con matricularlos. La presencia de los niños, niñas y adolescentes en las escuelas es fundamental, dado a que en el intercambio con otros se producen valiosos aprendizajes en lo social, además de construir conceptos y procedimientos.”

El siguiente es el aporte de una supervisora (B) de educación primaria:

“En cuanto a los censos escolares, la información queda en el establecimiento y es un insumo para el supervisor para trabajar la territorialidad, ya la distribución en radios de la ciudad permite establecer las demandas y así poder distribuir la matrícula para que no se aglutine la población escolar en una sola escuela.

Hubo un año que el Ministerio realizó una carga del censo para obtener datos de matrícula solamente.

La información del censo es datos de 0 a 1 año y luego por edad hasta los 18 años. Otro dato que se registra es si el alumno asiste a la escuela, si corresponde al radio y si asiste a otra escuela distinta cual. Como los padres pueden elegir la escuela a la que mandan sus hijos mucho no se cuestiona y el dato pasa a ser sólo un dato, el problema es cuando algunas escuelas están superpobladas es ahí cuando se exige que se respete el radio escolar y para ello los padres tienen que tener el domicilio dentro de ese radio,

Pero pasa, que muchas veces los padres que prefieren una escuela que no es de su barrio cambian el domicilio al radio de la escuela al que quieren mandar a su hijo, entonces anotan al niño.

No se puede obligar a un alumno del barrio a que asista a esa escuela. Lo que la escuela debe hacer es realizar un proyecto educativo que atraiga a los niños.

El conocer datos del censo también permite al sostenimiento o clausura de los edificios en las zonas rurales. Ya que un dato que posibilita saber la proyección escolar para años venideros.”

También se recurre a una ex directora y ex supervisora, (C) recientemente jubilada, que se suma con las siguientes expresiones:

“Un censo escolar bien hecho tiene en cuenta los mismos trazados que se realizan para los censos oficiales. El personal docente visita los hogares cumpliendo con la normativa de la provincia. Muchas veces, dependiendo de la ubicación de la escuela, los docentes se acercan a lugares que no figuran en los planos, ya que los barrios crecen mucho. Se destina a este trabajo una semana y muchas veces se completaban los datos fuera de hora, ya que en la misma semana suelen concurrir alumnos en horas de clase para los apoyos correspondientes. Cuando el director recibe la información, si se detectan niños que no están concurriendo a la escuela, se los visita en su casa y se habla con sus padres para que el niño sea matriculado y comience a asistir a clases. En varias oportunidades he concurrido con la policía a la casa de los niños para ser atendida y hacer saber que no se estaba cumpliendo con la obligación que los padres tienen de enviar a su hijo a la escuela. A un niño le hace bien que se le diga que su obligación es ir a la escuela, que el director aparezca en su casa, manifieste la preocupación a la familia, y no de opciones. Los niños deben estar en la escuela.”

Nuevamente otra docente (D) ya fuera de servicio, hace conocer su opinión:

“En mi experiencia como Directora y como Supervisora de distintas escuelas, te cuento que no siempre la tarea fue llevada a cabo con responsabilidad, sino tan sólo como un mero formulismo, para cumplir con las formas y no para que sirviera como una verdadera herramienta estadística, que permitiera detectar el número de alumnos que en el radio escolar concurren al establecimiento, cuántos no lo hacen (si van a otra institución educativa, determinar puertas adentro las causas de esa supuesta "migración", y si no van a ninguna, tratar de captarlos para que se incorporaran al sistema) , cuántos discapacitados se detectan para que también sean efectivamente escolarizados e integrados (y no relegados o discriminados) y cuántos aún no concurren por falta de edad (datos que servirían para efectuar un pronóstico, con el objeto de determinar a futuro el crecimiento de la población escolar y prever necesidades). Si el censo se realiza a conciencia, puede convertirse en un instrumento muy útil (que coadyuve a la autoevaluación del proyecto escolar, o a la generación de nuevos planes de acción).”

A continuación un docente (E) se expone sobre el tema:

*Con respecto al censo escolar no conozco a un solo docente que no se pregunte para qué lo hace. Y se preguntan también:
¿Por qué razón debemos soportar los malos tratos y quejas de algunas familias que descargan sus frustraciones en quienes en nuestras horas habituales de trabajo, pero también fuera del horario ya que muchas familias no se encuentran en sus casas cuando uno/a concurre, y sin remuneración o viático está*

cumpliendo con una obligación que no sabemos cuál es el objetivo ya que nadie lo informa ni agradece?

¿Alguien lo ve? ¡¡Está igual que el año pasado!! ¡¡Ma sí, yo lo repito como está si total ya fui 20 veces a la casa y nadie me atendió!!

Ahora va mi opinión. Los censos siempre lo hacen escuelas públicas en los barrios donde la misma se encuentra. Me ha tocado censar una temida manzana, del barrio, donde gentilmente un perro me perdonó por 10 cm de morderme "la panza", el adorable se había acostado en la vereda detrás de mí mientras yo hacía el censo (ya que muy pocos vecinos y perros te dejan entrar), y cuando me di vuelta lo pisé y me caí sobre él. Por suerte también otro vecino dos casas más adelante nos dijo que esperemos en la esquina y que sigamos después de la balacera que ya empezaba, ¡y que empezó nomás!

Personalmente sólo hace 20 años que estoy ligado a la educación y sé que el porcentaje de niños que concurre a la escuela de pertenencia a su barrio es bajo. El problema es que las grandes escuelas están ubicadas en el centro y estos barrios tienen una población "vieja" (personas mayores, no hay niños) por lo que "roban" niños a los demás, siempre y cuando no presenten problemas, ya que a la primera de cambio le recuerdan a la supervisora de turno que ese niño/a no pertenece a su sector, la cual casi siempre accede y lo lleva a la escuela del barrio al que pertenece el niño o a la escuela en la que trabajo ahora, que de paso sigue muy recomendada por algunos despistados, por su loable tarea, el amor que ponen sus maestras, etc., etc., cuando de sacarse un niño de encima se trata.

Conclusión: nadie explica los objetivos a los maestros ni la sociedad, ni publica los resultados que yo sepa, y no sé si forman parte de las políticas educativas, es más, tengo la mala impresión que se hace por costumbre.

Esta observación es muy parcial ya que desconozco qué se hace con los datos a nivel dirección, supervisión y demás. Sé lo importante que es obtener los datos que el censo solicita, mucho más importante es trabajar a partir de ellos. Gracias por preguntarme!!

El aporte de otro directivo (F) se lee a continuación:

"El Censo Escolar Permanente está regulado por el Decreto 4720/61. Reglamento General de Escuelas Primarias. En nuestra Sección se realiza por circuitos. Cada escuela pública primaria, inicial, especial tiene a su cargo un sector, cubriendo así la totalidad del distrito. (Las Toscas)

Es una herramienta valiosa que interviene sobre el territorio, incorporando a los nuevos integrantes de cada familia y siguiendo la trayectoria educativa de cada uno de los estudiantes. En nuestra escuela lo realizamos una vez al año. En varias oportunidades se explicó en reuniones de padres la finalidad del censo. Al ser una comunidad estable con escaso movimiento social, colaboran cuando llega una nueva familia. Los barrios en crecimiento de nuestra ciudad no forman parte de nuestro circuito. Éstos reciben familias de otros puntos del norte y se debe a la presencia de industrias del cuero.

El Censo tiene resultados positivos porque brinda un mapeo y mucha información. De nuestro circuito hay alumnos que asisten a otras escuelas: pública y privada del centro. Esta realidad nos limita un poco en cuanto al seguimiento de niños y niñas que no asisten a nuestra escuela, ya que no hacemos ningún tipo de intervención sobre ellos. Tal vez deberíamos trabajar más

articuladamente con esas instituciones que brindan servicio educativo a los niños y niñas de nuestro circuito.”

Por último, se aprecian las respuestas de otro docente (G):

En mi opinión como docente de una institución educativa de nivel primario considero de relevante importancia la realización anual del censo escolar, como un proceso. El cual permite desde la dimensión administrativa, un relevamiento de datos con el fin de obtener información detallada de la población de 0 a 18 años.

Los datos tales como: Sexo, Edad, Fecha de nacimiento, Familiares/ Ocupación, Nivel educativo, Documento, Concurre o no a la escolaridad citada, Falta edad, Deserción, Egreso / ingreso, Discapacidad.

Los resultados obtenidos en el censo escolar proporcionan información útil que luego permiten la planificación de grados. Ejemplo: cantidad de niños de 6 años que ingresan al 1er grado. Organizar la matrícula para distribuirlos en secciones y turnos, cuando sus familiares manifiestan que eligen dicha institución.

El acercamiento de los docentes al hogar/familias, la entrevista personalizada, posibilita el conocimiento del entorno socioeconómico del sector asignado a cada agente. Evidenciar situaciones diversas que de otro modo no se harían visibles.

En síntesis es un trabajo de campo. Una investigación con su metodología propia.

A los efectos de este trabajo, se pensó como un insumo importante la inclusión de la normativa y opiniones referidas al Censo Escolar Anual. Esto es porque con la actividad censal anual cada institución estaría en condiciones de responder la pregunta “Están todos los que tienen que estar en la escuela” cuando pueden ubicar su población escolar en el mismo barrio de localización de la institución educativa. Por lo tanto con los escritos que los docentes proveen se intenta observar el sentido que algunos docentes le adjudican a la actividad censal.

A continuación se hace un análisis de los distintos aportes de los docentes.

- Los docentes consultados son 15 y 7 responden. De estos últimos todos han realizado o realizan actualmente la actividad censal anual.
- De los siete docentes que aportan datos, cinco se encuentran desempeñándose de manera activa, y dos se encuentran jubilados recientemente, hace dos o tres años atrás se encontraban en ejercicio.
- Los 7 docentes consultados se desempeñan o han trabajado como maestros de grado, en el aula. Dos continúan con la actividad en el aula, dos se desempeñan como directivos actualmente, y tres se desempeñan como supervisores, encontrándose dos de estos últimos ya jubilados actualmente.
- En cuanto al conocimiento de la normativa que orienta, contextualiza y explicita las actividades del censo, de los 7 docentes consultados, sólo tres la mencionan,

uno se refiere al decreto específico, otro al calendario escolar y un tercero usa directamente la palabra “normativa”

- En cuanto a realizar una descripción del procedimiento censal 5 docentes de los siete se dedican a escribir sobre dicho aspecto aparentemente con conocimiento.
- Todos los docentes que aportaron sus escritos mencionan a los alumnos o a los niños como integrantes de la población escolar a la que deben censar y alguno de ellos determinan la franja etaria que corresponde a dicha población.
- Dos de los docentes mencionan la posibilidad de usar el censo escolar para conocer a la población de niños con discapacidades y uno de ellos agrega a los niños provenientes de poblaciones aborígenes.
- En cuanto a la detección de niños que no están inscriptos o que no concurren a ninguna escuela, en cada sector donde la institución está aplicando el censo escolar, sólo dos de los docentes manifiestan que esa es una de las tareas a cumplimentar.
- Estos dos últimos docentes que resaltan la búsqueda de niños que no concurren a una escuela, agregan que luego de ese relevamiento, corresponde realizar una entrevista o visita a la familia. De esos docentes, uno se encuentra en ejercicio, y la restante ya jubilada.

El docente A explica:

“Si se advierte que un niño no asiste a ninguna escuela, se lo entrevista desde la dirección, para lograr su inmediata inscripción y asistencia. Lo mismo en caso de advertir alumnos con discapacidades que no son incluidos a través de integración con escuelas de modalidad especial.”

El docente C agrega:

“Cuando el director recibe la información, si se detectan niños que no están concurriendo a la escuela, se los visita en su casa y se habla con sus padres para que el niño sea matriculado y comience a asistir a clases. En varias oportunidades he concurrido con la policía a la casa de los niños para ser atendida y hacer saber que no se estaba cumpliendo con la obligación que los padres tienen de enviar a su hijo a la escuela”.

La misma docente C concluye:

“Los niños deben estar en la escuela.”

- En cuanto a la aplicación de los datos obtenidos por el Censo Escolar Anual y su aprovechamiento en cuanto a la toma de decisiones en políticas públicas, un docente manifiesta dudas al respecto

Expresa el docente E:

“nadie explica los objetivos a los maestros ni la sociedad, ni publica los resultados que yo sepa, y no sé si forman parte de las políticas educativas.

- Los aportes de otros dos docentes califican la realización de la actividad censal anual como “mero formulismo” y “se hace por costumbre”

El docente D afirma:

“te cuento que no siempre la tarea fue llevada a cabo con responsabilidad, sino tan sólo como un mero formulismo, para cumplir con las formas y no para que sirviera como una verdadera herramienta estadística, que permitiera detectar el número de alumnos que en el radio escolar concurren al establecimiento, cuántos no lo hacen (si van a otra institución educativa, determinar puertas adentro las causas de esa supuesta "migración", y si no van a ninguna, tratar de captarlos para que se incorporaran al sistema), cuántos discapacitados se detectan para que también sean efectivamente escolarizados e integrados (y no relegados o discriminados) y cuántos aún no concurren por falta de edad (datos que servirían para efectuar un pronóstico, con el objeto de determinar a futuro el crecimiento de la población escolar y prever necesidades).

El docente E detalla:

“tengo la mala impresión que se hace por costumbre”

- Uno de los docentes se explaya afirmando el desconocimiento que los docentes tienen sobre las razones de este censo escolar. El docente E asevera:

“Con respecto al censo escolar no conozco a un solo docente que no se pregunte para qué lo hace”

- Tres docentes le otorgan a la actividad censal un sentido positivo basado en la información que provee a la escuela, conocimiento del entorno socioeconómico y territorialidad.

El docente B informa:

“es un insumo para el supervisor para trabajar la territorialidad, ya la distribución en radios de la ciudad permite establecer las demandas y así poder distribuir la matrícula para que no se aglutine la población escolar en una sola escuela”.

El docente F aprecia:

“Es una herramienta valiosa que interviene sobre el territorio, incorporando a los nuevos integrantes de cada familia”

El docente G agrega:

“En mi opinión como docente de una institución educativa de nivel primario considero de relevante importancia la realización anual del censo escolar,... El acercamiento de los docentes al hogar/familias, la entrevista personalizada, posibilita el conocimiento del entorno socioeconómico del sector asignado a cada agente. Evidenciar situaciones diversas que de otro modo no se harían visibles.

- Considerando los aportes de algunos de los docentes, se podría inferir que en algunas ocasiones los datos provistos son “dibujados”, no reales, y que de esta forma el censo no se aplica según la mecánica de cualquier censo de población. El censo en algunos casos no se efectúa o se dibuja.

Para concluir este capítulo se retoma un aspecto ya enunciado en el Capítulo 1, referido a la ley. Que exista una ley o norma no implica necesariamente que esta se cumpla. Así vimos que existen leyes que determinan la obligatoriedad de la escuela primaria, pero en la realidad no todos los niños de la provincia se encuentran en las escuelas. En el caso de este capítulo, se ha hecho evidente que existe una normativa provincial que estipula la realización del Censo Escolar Anual, ahora bien, en la práctica pareciera llevarse a cabo no sin alguna falla ya que uno de sus objetivos es combatir la deserción escolar, y la misma sigue existiendo.

La aplicación del Censo Escolar Anual se incluye año a año en el calendario escolar, seguramente se lleva a cabo en todas las instituciones escolares pero tal vez en algunos casos ha perdido su sentido, o no se le da igual sentido en todas las instituciones.

Que en la provincia exista una normativa desde el año 1961, en donde uno de sus objetivos está destinado a combatir la deserción escolar, indica la preocupación ministerial para trabajar logrando la inclusión de todos los niños en las escuelas. Determinar la existencia de un Censo Escolar Anual en toda la provincia no es un detalle menor. Si el estado provincial a través de sus agentes escolares intenta contar a los alumnos, es una manera de albergar, registrar. Siempre que no se quede la información en una carpeta sin abrir. O en archivos que no se consultan. El sistema debería reaccionar frente a la información que él produce. Un censo escolar, bien aplicado, provee información muy relevante, a disposición de las escuelas, las regionales, los supervisores y el Ministerio. Habría que repensar, reflexionar sobre lo que se tiene. Habría que considerar cómo hacer para que información relevante recupere su sentido.

Dedicar un capítulo a las cuestiones del Censo Escolar Anual no es una intención establecida desde el inicio de este trabajo final. La idea de organizar este capítulo no es una cuestión central del trabajo pero su inclusión se considera pertinente porque aporta información sobre los aspectos normativos de la actividad, destacando que uno de sus objetivos es contribuir a disminuir la deserción escolar, y prestando atención a los sentidos que los 7 docentes le dedican a la actividad censal anual, se observa que hay diferencias. Se espera que este capítulo contribuya a reposicionar otras preguntas.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Capítulo 5. Buscando números y niños

Este capítulo pretende dar cuenta de las idas y vueltas, las esperas, los encuentros y desencuentros producidos en el camino realizado al intentar determinar los números de los niños que no asisten a la escuela y no se encuentran incluidos en el sistema educativo. Estas acciones son las que contribuyeron a la escritura del Capítulo 3, titulado Los números y la Estadística. Se incluyen también los caminos tomados para encontrar niños en esa situación real, de no asistir a la escuela. Ubicarlos en un espacio geográfico fue necesario para así acceder a los adultos que podrían eventualmente aportar las historias de los menores. Estas acciones son las que dieron lugar a las conversaciones, sobre las que versa el Capítulo 6. Antes de finalizar el presente capítulo se da cuenta de otras búsquedas que ocurrieron en el proceso de este trabajo.

Buscando los números. En un primer momento, y representando una de las primeras tareas realizadas cronológicamente, para comenzar a diseñar este trabajo, se piensa en la visita a la oficina de estadísticas del Ministerio de Educación de la provincia.

Esto es así porque se entiende que el estado necesita información propia para poder tomar decisiones y resolver problemas. Y para el diseño de una política pública, intentando atender a un problema y mejorar, es necesario contar con información, producirla para luego actuar en consecuencia. Un ministro de educación y otros funcionarios deciden el accionar en las distintas áreas y dependencias a cargo con datos los correspondientes. La estadística es en estos casos una herramienta fundamental. Así se menciona en la introducción del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Síntesis de los resultados definitivos. Provincia de Santa Fe. Diciembre 2012: “Esta información resulta indispensable para definir desde el Estado las políticas públicas de los próximos diez años, en áreas tales como salud, educación, trabajo, integración social, infraestructura y obra pública.”

Interesa para el recorrido de estos escritos volver a la Ley de Educación Nacional, Ley 26206 ya mencionada en el Capítulo 1. Se recurre a los artículos 94 y 95, del capítulo III de la ley titulado Información y Evaluación del sistema educativo y se observa la importancia destinada a determinadas variables del sistema como objeto de información y evaluación para tomar decisiones:

Artículo 94.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

Artículo 95.- Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobre edad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación.

En las últimas décadas nuestro país ha avanzado en sus capacidades de producción y digitalización de la información en educación. En el caso de la provincia de Santa Fe, el Ministerio de Educación cuenta con una Subsecretaría de Planificación y Articulación Educativa, de la cual dependen dos Direcciones provinciales: la de Estadística Educativa y la de Planificación Educativa. A su vez, la mencionada subsecretaría es una de las doce áreas o reparticiones que junto con la unidad de Coordinación General Secretaría Administrativa se encuentran agrupadas bajo la dependencia política, jerárquica, administrativa y funcional de el/la Ministro/a de Educación. En el mismo rango de dicha subsecretaría, se encuentra la Subsecretaría de Administración, de donde depende la Dirección provincial de Sistemas y Soportes, que coordina a la Jefatura Sectorial de Informática. Existe además una Mesa de Orientación y Servicios que depende de la Dirección General de Planificación y Coordinación de Proyectos. Las estructuras estatales dedicadas a cuestiones estadísticas en educación en la provincia tienen ya su historia, pero la denominación y estructura actual es producto reciente, según lo establece el Decreto 110 de febrero 2013. La información le llega al estado a través del Sistema de Gestión Escolar, conocido como Sistema de Gestión Escolar Web, Sigae Web, donde las escuelas cargan la información correspondiente a la gestión administrativa, datos y movimientos de los alumnos, salas, grados y secciones, docentes a cargo, inasistencias, repitencia y promoción de los alumnos, infraestructura edilicia, servicios alimentarios, mesa de ayudas, entre otros. Este sistema provee además del caudal de información necesario para la Red Federal de Información Educativa.

Cabe destacar que no resulta muy fácil identificar rápidamente las oficinas y las reparticiones que se ocupan de estos temas en el Ministerio. Por un lado están las oficinas y sistemas que reciben los datos informatizados directamente desde las escuelas y por

otro lado, las oficinas, sistemas y funcionarios dedicados a organizar dichos datos. Recurriendo al Decreto 110 de febrero 2013 que estipula la estructura de funcionamiento actual del Ministerio se observa un poco más a la claridad en la distribución de estas áreas, que es la descrita anteriormente. Se transcribe desde el Anuario 2013 lo referente a funciones y responsabilidades asignadas en los Sistemas de Información Educativa:

Mediante la Resolución N° 1.804 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, el Ministerio entiende a tales sistemas como la única fuente de Relevamiento de datos que éste establezca como necesario y estratégicos, y establece las responsabilidades que las áreas involucradas en los procesos de construcción de los “Sistemas de Gestión” deben asumir para garantizar la conformación de datos confiables y oportunos.

Sectorial Informática:

- Realizar los Desarrollos en los Sistemas que permitan mantener la vigencia de las versiones existentes e incorporar los nuevos requerimientos de información que se presenten.
- Realizar los procedimientos informáticos necesarios para el registro de la información generada por los establecimientos educativos.
- Proveer a la Dirección General de Información y Evaluación Educativa los accesos a la información solo en formato de consulta.
- Garantizar la ejecución de procedimientos informáticos que permitan la publicación de los datos en el iSIEME.

Dirección General de Información y Evaluación Educativa:

- Verificar la información generada por los Establecimientos Educativos a través de los Sistemas de Gestión y procesadas por Sectorial Informática con la finalidad de detectar inconsistencias que incidan sustancialmente en la calidad de los datos.
- Establecer criterios claros y documentados para realizar el análisis de los datos.
- Solicitar a la Dirección General de Planificación y Coordinación de Proyectos a través de su Mesa de Orientación y Servicios la corrección de aquellos datos que habiendo sido analizados indiquen que los Establecimientos Educativos incurrieron en inconsistencias.
- Atender todos los requerimientos de información solicitados por áreas internas o externas del Ministerio de Educación que se construyan con la información proveniente de los Sistemas.
- Procurar los informes estadísticos básicos para la gestión de políticas educativas.
- Generar de manera permanente nuevos reportes de información que contribuyan a mejorar la calidad de la gestión educativa.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

- Sugerir o solicitar ajustes o modificaciones en la información que considere necesarios para cumplimentar los requerimientos tanto provinciales como nacionales.

Dir. General de Planificación y Coordinación de Proyectos. Mesa de Orientación y Servicios:

- Realizar un seguimiento sistemático y sostenido de todos los Establecimientos Educativos para procurar el registro de la información en los plazos convenidos.

- Solicitar la generación de reportes a la Sectorial Informática que contribuyan a la concreción del punto anterior.

- Recibir las solicitudes de la Dirección General de Información y Evaluación Educativa que impliquen coordinar con los Establecimientos Educativos la corrección o modificación de datos.

- Proponer en función de los requerimientos consultas o reclamos que planteen los Establecimientos Educativos mejoras en el proceso de gestión de la información o en los sistemas informáticos.

En el mismo documento se determina el objetivo principal del Sistema de Información Educativa, que es “disponer de datos confiables, y oportunos acerca del Sistema Educativo, que permitan planificar, monitorear y evaluar los objetivos y metas planteadas desde la gestión educativa nacional y provincial

A raíz del contacto establecido con la Dirección de Estadísticas surge imprevistamente la obligación de considerar una diferente área o repartición ministerial, a la que aluden en su mail de respuesta ante la consulta realizada, el CEDEHME (Consejo de Ética y Derechos Humanos del ME). Dicho organismo funciona desde el año 2014, con la función de registrar y evaluar todas los estudios que se ocupen de la población escolarizada como sujetos de la investigación, para que luego el Ministerio decida su aprobación o no, protegiendo los derechos y el bienestar de la población referenciada. De ellos depende que los estudios a realizar cuenten con la información necesaria si han recibido la aprobación de la comisión. La mencionada repartición fue creada por el Ministerio de Salud en marzo 2014 y funciona con el Ministerio de Educación por dirigirse gran parte de las investigaciones en salud física y psicológica, a la población infantil.

Releyendo los decretos para determinar con precisión cuáles son los organismos dedicados a las cuestiones estadísticas en educación por momentos se tiene la sensación de transitar por caminos enmarañados. Sorprende por desconocimiento sin querer connotar juicios de valor, el tamaño del aparato estatal tan sólo de un Ministerio, y al

observar las normativas de años cercanos, no más allá de una década hacia atrás, despierta la misma sensación también su crecimiento con la aparición de nuevos cargos. Vale aclarar que no es uno de los propósitos de este trabajo analizar el aparato burocrático ministerial, pero ante la necesidad de indagar sobre las áreas dedicadas a estadísticas, se constata la aparición de nuevos cargos destinados al ajuste, sincronización y coordinación con otros cargos y funciones, como en el caso de las cuestiones de informatización del sistema educativo.

Continuando con los caminos recorridos para lograr una respuesta del estado referida a cuántos niños no están en la escuela es interesante destacar que los responsables del área de estadísticas del Ministerio de Educación se acercaron y organizaron una exposición en un día de una de las semanas del dictado de la maestría cursada en las instalaciones de la UNL durante 2015. Allí explicaron el funcionamiento de su área y los documentos producidos.

Mientras tanto para ampliar el panorama de los datos estadísticos se logra una entrevista con una funcionaria del Instituto Provincial de Estadísticas y Censos, IPEC, quien manifiesta estar trabajando con datos extraídos de los Censos de población y pone a disposición archivos varios que se consultan en la página web del Instituto Provincial de Estadísticas y Censos, IPEC. La intervención del director de tesis Dr. Pablo Gómez López en cuanto a la inquietud de este trabajo, de buscar una respuesta numérica aproximada, orienta la búsqueda hacia un posible trabajo con encuesta permanente de hogares, censos y datos de nacimientos y defunciones. Esa es una de las razones del acercamiento al IPEC para conocer qué aportes se pueden lograr desde ese organismo provincial. El contacto que se logra en el IPEC explica cómo acceder a los datos ya que la mayoría se encuentra en su página web. Sucede que al mismo tiempo de estos acercamientos a lo estadístico, a lo numérico, ya han comenzado a diseñarse otros movimientos, otras aproximaciones a la realidad que interesa. Muchos de los caminos emprendidos para las búsquedas, para lograr información, para conformar luego el escrito final de esta maestría, se realizan de manera simultánea. Esa concomitancia, de trabajar con las leyes, con otras normas, con el censo escolar, con los docentes, con las historias de algunos niños, es la que orienta nuevas decisiones. Se va dejando de lado la idea de un trabajo con la encuesta permanente de hogares, por considerarse la necesidad de más tiempo a destinar a ello sin contar en esta oportunidad con él. Por otro lado también de manera simultánea se va diseñando la organización general del trabajo, y sus capítulos. Y es cuando se decide destinar a la

cuestión numérica y estadística sólo un capítulo. En realidad es el estado con sus innumerables oficinas destinadas a estadísticas, en todos sus Ministerios y específicamente el de Educación, contando además con un Instituto Provincial dedicado exclusivamente a la actividad estadística, es quien cuenta con las herramientas para precisar los números que desee sobre cualquier aspecto de las poblaciones que habitan la provincia. Es el estado el que cuenta con las condiciones para averiguar cuántos niños no están en la escuela primaria aunque debieran estar en ella.

Finalmente, luego de tanto intento de entrevista, reunión y visitas varias para que desde el estado provincial, desde alguna oficina del Ministerio se informe para este trabajo cuál es el número de niños que no se encuentran en la escuela primaria en valores absolutos, dicho número, dicha cantidad no se consigue. En consecuencia se decide trabajar directamente con los documentos y archivos mencionados también en el Capítulo 3: Censos, Anuarios 2013 y 2014 del Ministerio de Educación de la provincia e Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2014 de la provincia de Santa Fe. Y con esos datos se produce el capítulo mencionado. De la misma manera que no es fácil orientarse buscando oficinas en un organismo estatal, ocurre que el material escrito referido a indicadores posee sólo porcentajes y para poder lograr números absolutos, hubo que recurrir a los datos poblacionales del alumnado provistos por el mismo Ministerio pero en otros documentos. Se trabaja simultáneamente, en una ida y vuelta con los datos de los números absolutos en un documento, y se trasladan las cantidades para calcular el número al que hacen referencia los porcentajes que se encuentran en el documento de los indicadores. Frente a la incomodidad del trabajo y porque es evidente que contando sólo con porcentajes en un documento, cualquier lector no tiene acceso a los datos numéricos reales de las poblaciones, y ante la consulta sobre esta carencia de datos en un mismo documento, la especialista en Estadísticas perteneciente al IPEC, opina que es una “decisión política” incluir la información de la cantidad poblacional a la que se refieren los porcentajes, para que el lector pudiera sacar sus propias conclusiones sobre los números a los que hacen referencia los mencionados porcentajes. En otras palabras, el lector sólo accede a los porcentajes, pero no al número al que hace referencia.

Ya finalizado el capítulo destinado a los números, se consigue mantener una conversación circunstancial con una persona de la oficina de Estadísticas, se le comenta el trabajo realizado para aproximar un número que responda la pregunta que motiva este trabajo. Este agente de Estadísticas afirma que la estrategia elegida en este trabajo para intentar

dibujar un número sobre los distintos grupos de alumnos a los que hace referencia el documento indicadores, esto es, los que abandonan, los que repiten, los que promocionan y no promocionan, es una buena forma de intentar conocer el número real. Aprueba que a partir de los porcentajes, los mismos se apliquen a los números de los Anuarios de estadísticas ministeriales. Considera que esta acción matemática da cuenta de un número aproximado, no el real pero si cercano en más o menos. Explica que los datos de los anuarios se deben entender como una “foto” sacada al sistema en determinado momento, en un día, en un corte determinado en el año a los efectos de contar hasta allí. Aclara que la composición del “abandono” al que se hace referencia en el documento Indicadores educativos Serie 2011-2014, incluye al abandono propiamente dicho, y a posibles fallecimientos. Se le consulta sobre esto ya que en el glosario del documento no se determina la composición. Aporta además que en el abandono no se incluye a los niños que se cambian de establecimiento, ya que este dato se carga independientemente por las escuelas, pero él considera que muchas veces dicho cambio es un abandono encubierto que se podría investigar.

En uno de los estudios incluidos en el capítulo referido al estado del arte, en el Capítulo 2, específicamente el trabajo de OOSC (2013), se mencionan barreras que operan para la exclusión en Argentina. Hay menciones para las cuestiones estadísticas, en una barrera titulada: Inadecuado diagnóstico y monitoreo de los procesos de exclusión. Allí se afirma:

En relación con el diagnóstico y monitoreo de los procesos de exclusión, existe muchas veces un escaso dialogo entre las áreas productoras de información estadística y el resto de las áreas de gestión. Las primeras se erigen como las portadoras del saber científico y la profusión de datos no necesariamente logra traducirse en información asequible, útil, pertinente y temporalmente relevante para otros niveles técnicos, y fundamentalmente para los niveles superiores de conducción. (OOSC, 2013, p.69)

Conocer sobre los niños que no van a la escuela primaria debiendo estar en ella, puede haber sido una fuerte curiosidad inicial, un ímpetu movilizador para contar con el dato numérico. Este impulso se va transformando luego en sorpresa absorta al aprender y entender que no es rápidamente desde el Ministerio de Educación donde se logrará la respuesta. Esta situación desconcierta y quien escribe sigue adelante con la búsqueda sin dejar de pensar que tal vez no ha sabido llamar ni encontrar la puerta conveniente o indicada para resolver la duda inicial. Investigar para conocer si existen niños que no van a la escuela primaria y saber cuántos son, esperaba una respuesta clara, rápida y precisa de parte de alguna oficina estatal. No encontrarla no impide seguir adelante, la pregunta

sigue presente y enunciada. Luego la búsqueda del número es un pretexto para buscar otras informaciones tendientes a visibilizar la situación injusta de los niños que debiendo estar en la escuela no se encuentran en ella.

Buscando a los niños. Luego de la primera conversación con el director del trabajo final de la maestría, si bien no se descartan las informaciones y el conocimiento que puede brindar el trabajo con los números estadísticos, la reunión desemboca en una modalidad adicional y diferente al dato numérico. Se analiza la posibilidad de incluir algunos relatos de vida. Al ser un trabajo referido a la población donde la universalización de la educación no llega, es un trabajo referido a los bordes, a aquellos datos de población que son los pequeños números de la estadística. Se piensa que el relato de vida provee información para conocer, para saber dónde están, que les ocurre y qué les ha ocurrido a los niños que no están en la escuela. Se piensa que no es el momento de diseño de proyectos, no se tiene la información completa y hay que buscarla. Estamos frente a una población de niños que no sabemos exactamente donde están al inicio de este trabajo, no se sabe si están dispersos, si viven todos juntos, si están distribuidos en distintas localidades de la provincia, si están cerca, si están lejos, qué fue lo que les ocurrió o lo que les ocurre para no estar en la escuela primaria, seguramente cada uno de ellos tiene su propia particularidad, sus familias, sus historias, el lugar de vida... Muchas preguntas por responder antes de pensar en un posible proyecto. Por lo cual se descarta la realización de un proyecto por información insuficiente.

Y al pensar sobre los primeros pasos a dar para encontrar niños que no asisten a la escuela dio lugar a otras preguntas.

¿Por dónde comenzar? Aquí ya se estaba trabajando en el Capítulo 2, referido a Estado del arte, por lo cual lo que dicen las investigaciones y los trabajos consultados sobre los posibles grupos de pertenencia de los niños que no concurren a la escuela, es un aporte a considerar en la búsqueda de los menores. Tal es el caso del “Documento de sistematización de estudios sobre la exclusión educativa en Argentina, de Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela, Out of School Children. (OOSC, 2013) Al determinar barreras que denuncian la debilidad, ineficacia o no pertinencia de las propuestas técnico-políticas para la inclusión, dentro del mismo sistema educativo, enumera algunos de los grupos en donde los niños corren más riesgos de no estar incluidos: la ruralidad, la población perteneciente a los pueblos originarios, la población

con discapacidad, y la población de niños que habiendo asistido a grados de primaria, se han alejado y han abandonado la escuela.

Con estos datos se obtiene una idea medianamente aproximada sobre dónde buscar niños en la situación que interesa a este trabajo.

El segundo problema fue, ¿Cómo llegar a ellos? ¿Cómo saber sobre algún niño en especial? ¿Ir directamente? Se comienza a pensar en algún contacto, en alguna persona que oficie de nexo con determinada población en donde se pudiera localizar un niño que no asista a la escuela. Ese contacto, es el nexo entre el que investiga y otro adulto que pudiera contar la historia de algún niño. Alguna información hay que brindar a ese contacto, a esa persona para que explique la intención del investigador. En un primero momento se define al contacto como mensajero: va y explica lo que el investigador necesita (encontrarse, dialogar) y vuelve con la respuesta del posible informante: “acepta pero no ahora”, “lo hará luego”, o “no acepta”. Ya se había puesto este proceso en marcha, se identifican posibles mensajeros, y se realiza la conexión con ellos para lograr los encuentros con otras personas, cuando se tiene acceso a un material referido a perspectivas y enfoques metodológicos en investigación educativa. Allí, al leer los textos, aquello que ya estaba en funcionamiento se ve representado en los escritos de distintos autores. Al respecto, se recuerda la información ofrecida por Ameigeriras:

Nos encontramos ante el primer desafío en el campo: ¿cómo ingresar al mismo?, ¿cómo ser aceptado por los actores sociales?, ¿cómo comenzar el trabajo de campo? El ingreso al campo implica resolver la «entrada» en dicho campo. Un acceso que en algunos casos podrá ser realizado sin necesidad de pasos u actividades adicionales y en otros requerirá de la obtención de algún permiso especial pero que siempre implica un momento particular. Aquello que puede aparecer para algunos como una mera formalidad, se constituye, en realidad, en uno de los primeros desafíos a encarar. El ingreso presenta la primera situación de interacción con los otros sujetos en una dimensión espaciotemporal concreta, en un lugar y un momento en particular.” (Ameigeriras, 2006, p. 125)

¿Buscar un portero, un intermediario que posibilite el contacto? Es otra de las preguntas-respuestas que se expresan para lograr el ingreso, el acceso a los actores que pudieran dar cuenta, que tuvieran la intención de ofrecer testimonios sobre los niños que no se encuentran en las escuelas. Pensar en un portero es buscar una persona que oficie de nexo, de contacto con quien dará luego su testimonio. Aporta el mismo Ameigeriras:

En otras oportunidades, el ingreso está vinculado con la existencia del denominado «portero», o alguien en particular que se constituye en nuestra

primera referencia en el lugar. Aquel que nos presenta, facilita nuestros primeros contactos o, simplemente, pasa a ser nuestro referente inmediato. (Ameigeiras, 2006, p. 126)

Así es que la posible primera historia de un niño, con cierta certeza de poder llegar a él, se trata del niño perteneciente a un pueblo originario cuyo padre se opone a que su hijo reciba educación de escuelas argentinas. ¿Cómo se supo de su existencia? Preguntando a docentes de la escuela de un barrio y que trabajan con niños de una comunidad de un pueblo originario. Otro problema a resolver fue, ¿Cómo acercarse? La primera respuesta fue intentar contactarse con el maestro idóneo de la institución. Es el maestro idóneo quien se ofrece para oficiar de portero para contactarse con el padre del niño. Hay idas y vueltas. Hasta que el maestro idóneo en condición de portero no logra el encuentro con el adulto responsable del niño y termina actuando como relator de la historia. Es el mismo maestro idóneo quien aporta su testimonio sobre el niño o joven en cuestión. El maestro idóneo ya no oficia como portero y se transforma en informante:

El desplazamiento en el campo implica la posibilidad de entrar en relación con distintos individuos, los cuales se constituyen en potenciales informantes, más allá de que luego solo podamos entrar en contacto directo con algunos de ellos. Al respecto se enfatiza generalmente la importancia del informante como «representativo de su grupo o cultura», alguien que está en condiciones de brindarnos información sobre aquello que conoce, un nexo fundamental a partir del cual es posible acceder a otros informantes. Distintas apreciaciones que enfatizan la relevancia de aquellos sujetos con los cuales entramos en una relación social, en un contexto espacio-temporal determinado. (Ameigeiras, 2006, p. 129)

La segunda vida posible a conocer se supuso que podría provenir de la ruralidad extrema. Otra de las poblaciones en riesgo de contar con niños que no asistan a la escuela. Se consulta con una docente de determinada zona rural, y la misma contesta, que por supuesto que hay un niño en el monte. Que se sabe muy bien. Pero que es muy difícil llegar allí por la misma razón que le es muy difícil a él salir del monte e ir a la escuela.

Intentando llegar a algún otro caso también de otras zonas rurales se consulta a una persona que por su trabajo visita campos del interior, ingresando a los hogares. Se le comenta la curiosidad, el deseo de conocer y saber de alguna familia donde alguno de sus hijos no concurren a la escuela y también, nuevamente por sorpresa, para quien recaba datos, se responde que sí que creía conocer un niño que siempre que él iba a un campo, veía en contacto con la naturaleza, a cualquier hora, y que nunca lo había visto con guardapolvo escolar.

La tercera vida posible de abordar surgió al conversar con otras personas a quienes se les comenta las características de este trabajo. Y mencionan que seguramente entre los gitanos hay niños que no van a la escuela. Viendo la posibilidad de cómo llegar a algún grupo de gitanos, las mismas personas señalan dos asentamientos en localidades cercanas. ¿Cómo llegar a ellos? Esa fue la primera pregunta y un posible camino a seguir al respecto fue cuando se viese a gitanas en la calle, se les preguntaría sobre la posibilidad de hablar con alguno de ellos.

No todas estas posibilidades de casos a buscar llegaron a buen puerto. No se accede a historias de niños en la ruralidad, y tampoco a las historias posibles en las familias gitanas. Pero además aparecieron otros de los que se da cuenta en el capítulo conversaciones.

Continuando con la intención de llegar a otros niños que no se encuentren en la escuela, se piensa en la situación paradójica de preguntar a una escuela, a cualquier escuela. Preguntar a la misma escuela, si pudiera ser, que recordaran, que pensarán, si entre los niños que en los últimos años cursaban sus estudios primarios allí, pudiera haber alguno que se hubiese ido y no lograra terminar sus estudios. Las escuelas consultadas en un principio manifiestan que seguro que no, que hoy en día nadie deja de terminar la primaria, que la asignación universal por hijo ha colaborado para que el abandono no ocurra. Pero, luego de pensar, esperar respuestas, salen algunas expresiones entre los directivos y docentes presentes "...tal vez, te acuerdas, ese niño, de esa familia, creo que no ha terminado, y de vez en cuando nos cruzamos con ellos..." Así se consigue conocer las historias tituladas "Dos hermanos" y "Mariel".

Otro problema a pensar fue, ¿Cómo presentarse personalmente? ¿Qué "mandar a decir" con el portero? ¿Es necesario un portero en todos los casos? Qué cuestiones favorables o negativas podrían acontecer al ser presentada por un portero que pudiera emitir propias apreciaciones sobre la tarea a realizar, sobre el trabajo que motiva la problemática?

Con relación a los requerimientos generales del ingreso al campo, es importante tener en cuenta que nuestros «porteros», «facilitadores» o informantes en general, no son sujetos pasivos sino que en cuanto sujetos poseen sus puntos de vista, sus expectativas y apreciaciones que despliegan activamente en su relación con el investigador en el campo. Así, si bien es interesante tener dicha posibilidad de contar con alguien que facilite el ingreso, en muchas ocasiones esa instancia no es posible... (Ameigeiras, 2006, p. 126)

Se piensa sobre la conveniencia de considerar como portero a un asistente social, pensar en esa profesión da algunas seguridades, su posible conocimiento del terreno, la

posibilidad de que más rápidamente que otros sin tantos prolegómenos pudiese abrir las puertas y la posibilidad de que dentro de su horario de trabajo fuese un eventual acompañante para realizar el trabajo de campo. La búsqueda de un portero con estas características define en parte el acercamiento a la institución que habilita luego la “pasantía” de esta maestría, a la que se hace referencia en este mismo capítulo más adelante.

A lo largo del trabajo, hubo problemas no previstos: el familiar cercano o el docente que en un principio manifestaron querer aportar sus historias, con el paso de los días, los meses, cambiaron su opinión. Algunos negaron la posibilidad de encontrarse y dialogar desde el principio, otros la prometieron, fue pasando el tiempo y nunca concretaron el encuentro. Luego, otros que habían comenzado a describir algunas situaciones manifestaron luego el deseo de que las historias no fuesen incluidas. Por lo tanto, a medida que se intentaba establecer contactos, también al mismo tiempo se iba pensando en nuevas puertas a llamar, otros mensajeros o porteros a convocar, otros lugares a explorar, otros niños a conocer. Intentar encontrar a los niños que no están en la escuela tiene sus complicaciones: hay que seguir pensando dónde puede encontrarse un niño con esas características (no estar en la escuela) luego identificarlo, y más lejos aún, lograr que alguien de su familia o de la escuela a la que hubiese concurrido, desee hablar, contar la historia. El lugar donde se podría llegar a encontrar estas situaciones puede tener su complejidad también. Algunos no son espacios geográficos cercanos, pueden ser otras ciudades, barrios lejanos.

Hablando de espacios, de barrios, de escuelas y de plazas, en estas búsquedas de niños uno se encuentra con los nombres de esos espacios, y surgen allí algunas otras preguntas, que no son motivo de discusión en este trabajo final, pero que interesa dejar planteadas aquí. Detrás de algunas búsquedas se encuentran otras situaciones, otras cuestiones que dejan pensando. Monseñor Zazpe, obispo dedicado en su vida a las personas más necesitadas y Ángela Peralta Pino, maestra que tuvo una escuela itinerante en un vagón de ferrocarril tirado por tractores para llegar con la educación a los obreros y a sus hijos, en los lugares más distantes de la provincia de Santa Fe, al norte, en las zonas de explotación forestal, y de explotación del hombre por el hombre, son nombres de personalidades reconocidas por su accionar en vida en la provincia de Santa Fe. Dichos nombres son adjudicados a espacios e instituciones públicas en la provincia. Madre Teresa de Calcuta, mujer religiosa, reconocida mundialmente, dedicada a ayudar a los

menos privilegiados, a los más pobres y que estuvo en la provincia en su camino de visita a Frontera, es otro de los nombres que denomina varios de los espacios públicos que se han atravesado en este trabajo. Sin querer romper el trato de confidencialidad establecido en todas las conversaciones que se desarrollan en el Capítulo 6, se mencionan estos nombres porque uno los encuentra a su paso en ciudades, pueblos, calles, plazas, escuelas, barrios y otros espacios más. Sus nombres trascienden a cualquier ciudad o espacio en esta provincia. Estos nombres designan e identifican espacios e instituciones a veces alejadas, y encargadas de atender a grupos en situaciones de riesgo social. Los nombres de estas personas tan conocidas y que se dedicaron a ayudar en otros tiempos a personas de similares características, en similares barrios identifican ahora a barrios actuales, conformados en su mayoría por poblaciones en situaciones de riesgo y vulnerabilidad. ¿Nos conformamos con los nombres de estas grandes personas pero las situaciones de los espacios en cuanto a la vulnerabilidad de la gente no cambian? ¿Estos nombres funcionan como un escudo protector, como un anhelo de cambios, pero las problemáticas aún están?

La pasantía. La actividad de pasantía propuesta por la UNL se organiza para trabajar buscando respuestas a la pregunta que motiva estos escritos: ¿Están todos los que tienen que estar en la escuela? Y fue un camino más en la búsqueda de niños. Para ello en contacto con una municipalidad de una localidad del interior de la provincia se piensa en alguna institución u organismo municipal en donde se pudieran observar y conocer estas situaciones de niños que no se encuentran en la escuela. Por ello se asiste durante una semana a un CIC, Centro Integrador Comunitario en un barrio de los alrededores de la ciudad. Como consecuencia de esta actividad es que se logra conocer a la Sra. Carolina, que en el Capítulo 6 es quien cuenta la situación de sus hijos, denominada “Tres hermanos”. Es en esta semana cuando se producen los encuentros con la madre de los niños, con la directora de la escuela que se encuentra frente al CIC, y con algunos de los actores del CIC. Paralelamente a las actividades de pasantía, es en este momento cuando se va tomando conciencia de la complejidad del acceso a los casos que interesan para este trabajo final: aun cuando se dedica una semana, sólo dos personas accedieron a entrevistarse para compartir las historias de niños que no concurren a la escuela. Sumado a ello sólo una es incluida en el trabajo. En las entrevistas con la coordinadora del CIC, y con la directora de la escuela primaria del barrio, aparecieron otros nombres de posibles personas a entrevistar, aunque no se detectaban fácilmente los casos. Luego de determinar quiénes podrían ser los niños que no se encuentran cursando la escuela primaria, se intentó

contactar a sus mayores, padres, abuelos, tías, pero por diferentes razones no pudieron o no quisieron acercarse. De cinco posibles casos propuestos por la gente del CIC, sólo uno concurrió a la entrevista. El segundo caso entrevistado correspondió a una madre que se acercó casualmente al CIC, y fue derivada a una entrevista para que su situación sea considerada en este trabajo final, aunque se trataba de niños que sí habían estado escolarizados y promovidos en el nivel. La complejidad del acceso hace referencia a lo difícil que es ubicar algún caso, luego tampoco es sencillo que las personas accedan a contar sus historias, como ya se viene explicando. Para concluir con las apreciaciones hacia la actividad de pasantía, se destacan dos experiencias ocurridas en la semana, que dan cuenta de las distintas caras de la realidad. En el barrio donde se encuentra el CIC, hubo un asesinato reciente, días antes de la pasantía realizada. En pleno día, en la plaza barrial. Esta situación motivó al chofer del remise que se usa para acercarse al lugar, a realizar impávido, antes de poner en marcha al auto, la siguiente pregunta”-¿Tiene chaleco antibalas para entrar al barrio?” Así se inicia una conversación larga, durante el recorrido. Se habla de drogas y armas en el barrio, tema que fue tratado tangencialmente por la entrevistada y por la coordinadora del CIC. Pero en el contexto de asesinatos y drogas, el CIC también ofreció la oportunidad de conectarse dos días diferentes con actividades relacionadas con la lactancia materna, por ser la semana mundial de la lactancia. Y aquí están las dos realidades, realidades que quitan y que disminuyen frente a la grandiosidad de la realidad de la vida, de la nutrición, del dar, del prodigar contacto, alimento, calor y afecto a través del amamantamiento. Estar en esas charlas, en esos talleres, escuchar, compartir con 50 madres y embarazadas, con sus casi 30 bebés presentes, con sus esperanzas, con sus deseos de aprender a amamantar, con sus preguntas, dudas y curiosidades, se sentía la conexión con el inicio de la vida. Todo empieza allí.

Un pensamiento ineludible acompañando las búsquedas. Al mismo tiempo que se construyen imaginariamente los posibles lugares y personas a visitar, las ideas llevan naturalmente a pensar las condiciones de un proyecto que pudiera llegar a ellos. Para solucionar la problemática de la no asistencia a la escuela. Ese no es el objetivo del trabajo actual, desarrollar un proyecto, pero es imposible no pensar y preguntarse por acciones, por cambios, por cómo hacer para “volver las cartas al mazo y volver a dar de nuevo”, cuando se están recorriendo los caminos que ponen en evidencia la realidad de los niños que no están en la escuela y que están tan cerca de nosotros, los actores del sistema

educativo. A pesar de que en este trabajo se opta por organizar la información en los capítulos ya detallados en la introducción, en el transcurso del proceso de este trabajo, muy seguidamente, casi siempre, pensar acciones para solucionar el problema, para no agravar la situación de los niños, acudía a la mente. Uno no se podía desprender del diseño imaginario de las cuestiones y estrategias a abordar en un proyecto que intentado resolver la escolaridad de los niños, pudiera contenerlos a todos. Por las esperadas distancias geográficas entre ellos, las características de la geografía de cada lugar de acuerdo a la variedad provincial, campo, montes, islas, pueblos y ciudades, la existencia de escuelas cercanas o no, la idiosincrasia de cada institución, el hecho irreversible de contar cercanamente con la misma escuela de la cual se alejó el niño o de la cual le soltaron la mano, la presencia de los medios de transporte posibles para cada caso, las idiosincrasias familiares, las respuestas únicas a la problemática de todos no se veían claras, no imposibles, pero no tan fáciles. Habría que pensar que a diferencia de la masividad que caracteriza a la función educativa, aquí los niños se encuentran tal vez desperdigados. Siguiendo con los razonamientos de un proyecto, la masividad pudiera estar contemplada en las modalidades de acceso del estado para llegar a ellos, en una acción “masiva” para ubicarlos, para saber quiénes son, dónde están, y llevar un mensaje de necesidad de su regreso. La masividad de la acción estatal pudiera estar representada en el cambio de actitud de los actores para abrir las puertas, para atender con hospitalidad, para albergar. O para evitar que se vayan, para reflexionar institucionalmente sobre las razones que competen al sistema educativo y que colaboran o producen el alejamiento de los alumnos. Y luego podrían venir otras respuestas más individualizadas, particulares o por grupos muy pequeños de niños, para contenerlos, para contar con ellos. Todas son suposiciones que se van despertando en el transcurso del trabajo, para un posible futuro proyecto. En estas divagaciones se llegaba a una que se considera principal: lograr hacia el interior del Ministerio de Educación, del sistema educativo y con todos sus agentes desde docentes, directores, supervisores y otros cargos superiores, que las escuelas y sus actores puedan contener a los niños y no potencien sus posibilidades de alejamiento de las mismas. Y para que en el caso de que el niño se haya alejado, rápidamente se pueda actuar para contar nuevamente con él.

Otras búsquedas. Algunas búsquedas ocurren paralelamente en el tiempo entre ellas mismas como se viene explicando en este capítulo. Un nuevo movimiento a considerar es la búsqueda de textos orientativos para la realización de estos escritos. Y la búsqueda

de textos que ayuden a definir este tipo de trabajo. Incluso al mismo tiempo del buceo en esos textos orientativos, constantemente se leen y releen los apuntes de los distintos módulos donde se explicitan las diferentes modalidades de trabajos finales contemplados en esta maestría. Se descarta desde el principio contar con un solo libro que acompañe el proceso de escritura. Primero porque se desconoce por ignorarlo, la existencia de un texto que pudiera ser tan abarcador y completo para usarlo como único referente, y la segunda razón es que al contar con varias obras referidas a la producción escrita de trabajos finales universitarios se espera ampliar y enriquecer más la visión y el conocimiento dedicado a la organización de la escritura de las ideas, las experiencias y las lecturas que ocurren en estos textos finales a presentar.

Se cuenta desde hace varios años y se toma como punto de partida, la obra *Cómo se hace una tesis* de Umberto Eco, subtitulada *Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, de Editorial Gedisa, España (1994). Sumado a ello, se tiene a disposición *Los textos de la Ciencia, Principales clases del discurso académico-científico*, coordinado por Liliana Cubo de Severino e impreso por Comunicarte Editorial, de Córdoba, Argentina. Perteneciente a la misma editorial cordobesa, brinda apoyo la cuarta edición (2007) de *Cuando de textos científicos se trata...Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*, de María Cristina Dalmagro. Se van incorporando otros textos como *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación*, escrito por Mirta Botta, Jorge Warley y Nora Fasano de Roig, de la colección *Metodologías* de Editorial Biblos, impreso en Buenos Aires (2007). Otra de las obras consultadas es *Escribir textos científicos y académicos*, de Marta Marín, del Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2015). Se accede también como producto de otras búsquedas a textos referidos a enfoques y aspectos metodológicos de la investigación social. Se cuenta con *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*, de Charles Ragin, de Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (2007)

De todas estas obras lo que más se ha consultado es el índice para leer en cada oportunidad lo que la curiosidad ordena. Por supuesto luego de la elección de un capítulo o de un tipo de trabajo final, se le ha dedicado tiempo lector al mismo. Luego esto ha sido útil para comparar los aportes de cada texto, para brindar algunas seguridades en el trabajo final a emprender, pero no muchas. Así, al mismo tiempo que se avanzaba en las búsquedas de

números, de niños, de porteros y de poblaciones, de manera concomitante se van incorporando algunos saberes referidos a cómo expresar por escrito los caminos y los aportes obtenidos. Particular atención siempre se le brinda a la bibliografía, de estos textos o de cualquiera, para observar si comparten referentes, cuáles son, de dónde provienen, si alguno resulta conocido, o si la mayoría es desconocida para quién lee. No está de más decir que esos libros mencionados no han sido agotados al intentar comprenderlos. Se los sigue leyendo y tanto en las lecturas nuevas como en las relecturas despiertan sorpresas y nuevas reflexiones.

Una de las últimas conversaciones previas al punto final de este trabajo, y que dio lugar a una búsqueda adicional.

Antes de finalizar completamente la escritura de este trabajo final se tiene la oportunidad de acceder a un Ciclo de Tesis e investigaciones en diálogo que es un espacio de comunicación para hacer conocer los avances, y problemas sin resolver que aún enfrentan los escritores de este tipo de trabajos universitarios.

Uno de los aportes que se le hacen al exponer, es muy bien recibido, ya que se hace un señalamiento de una información desconocida. Se apunta la necesidad de incluir una antigua ley de educación, ya no vigente y que corresponde a la historia de la provincia de Santa Fe. Se realiza la búsqueda y se incorporan los datos de la Ley 3554 del año 1949

Ese hecho despierta otras reflexiones en quien escribe. Se comprende perfectamente que desde el punto de vista del rigor documental se señale la falta de una ley. Por ello se la busca y se la incorpora en el trabajo. Y se agradece el aporte. Dio lugar al aprendizaje de una nueva información.

Pero, el trabajo mismo, este trabajo final presentado en abril 2016 en el Ciclo de Tesis e Investigaciones en diálogo, señala faltas, ausencias, abandonos, exclusiones ya no de leyes, sino de personas, de niños que debiendo estar, no están. Que debiendo ejercer su derecho de cumplimentar la escolaridad primaria obligatoria, se encuentran fuera de las escuelas. Y sobre eso no se aporta mucho desde el auditorio. Por allí se escucha “Ah está hablando de las teorías reproductivistas”. Ninguno de los aportes es discutible, y las preguntas escuchadas, como siempre, llevan a otras preguntas, a otras búsquedas. Sólo queda flotando una sensación de que buscamos leyes, números, teorías, pero no prestamos

dedicación a la búsqueda de los niños. No dimensionamos la gravedad de la situación de contar en la sociedad con niños que no están en las escuelas.

Como síntesis de este capítulo se detalla:

- Se considera relevante hacer conocer los caminos tanto para lograr un número como respuesta a la pregunta del problema, como para lograr encontrar a los niños cuya situación se aborda en el capítulo conversaciones.
- Estos caminos dan cuenta de interrogantes, de decisiones tomadas, de cambios sobre la marcha.
- Ambos caminos han sido transitados no sin dificultades: la búsqueda del número de niños, y la búsqueda de niños a considerar en el trabajo.
- Conseguir un número absoluto de niños que no están en la escuela no fue posible buscando la respuesta directamente en el Ministerio de Educación. Si se logra una aproximación numérica a través de documentación provista por dicho Ministerio.
- Los antecedentes consignados en el Capítulo 2 ayudaron para ubicar posibles sectores, grupos, espacios, donde ubicar niños en la condición de no estar cursando la escuela primaria.
- En el caso de los niños a ubicar, lleva cierto tiempo, lograr contactos, personas intermediarias que conozcan la situación de alguno de ellos.
- Luego de ubicar a los niños no resulta fácil que algún adulto cercano esté dispuesto a aportar datos sobre el niño.
- La búsqueda bibliográfica referida a realizar escritos de las ciencias sociales y aquella destinada a los métodos de investigación en las mencionadas ciencias, orientan algunas decisiones y enmarcan en la teoría algunas de las decisiones ya tomadas antes de la lectura.
- En un primer momento de confiere el significado de mensajero al contacto que hace de nexo con el investigador y el adulto que da testimonio de un niño que no asiste a la escuela. El abordaje bibliográfico enmarca el rol de dicho mensajero o persona que hace de contacto, en el concepto de portero.
- En estos dos caminos recorridos constantemente se pensaba en proyectar acciones tendientes a incluir niños en la escuela. La realización de un proyecto no es el objetivo de este trabajo pero el contacto con la realidad de los niños que no están en la escuela constantemente lleva a idear, pensar las características de nuevas

acciones, estrategias, proyectos destinados a los niños que no están en la escuela, para que vuelvan a ella, o para que aquellos niños que están en riesgo de alejarse, puedan ser contenidos en las instituciones.

- Los caminos transitados llevan constantemente a repreguntarnos como actores del sistema educativo, como parte responsable de él. Los cuestionamientos vienen a cuenta de considerar invisible o inexistente lo que sí es visible y existe. Las reflexiones vienen a cuenta de preguntarnos por lo que negamos, por lo que no se quiere ver. Las reflexiones involucran la responsabilidad de cada uno de los integrantes del sistema, la responsabilidad de los actores, sus prácticas y actitudes, cuando en estos momentos de nuestra historia todavía tenemos niños que no están en la escuela.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Capítulo 6. Conversaciones

Este es el capítulo final del recorrido planteado en la introducción para este trabajo final. Desde la ley, desde los números totales y generales, desde las búsquedas, hasta la llegada, la aproximación a las situaciones, la historia de algunos de los niños que debiendo estar en la escuela, no se encuentran en ella. La pregunta inicial a recordar es si están todos los que tienen que estar en la escuela primaria. En el capítulo destinado a los números observamos algunas cifras que año a año, específicamente 2013 y 2014, nos dan una idea aproximada de cuántos niños no se encuentran en la escuela primaria de la provincia de Santa Fe porque la han abandonado. Ese es un dato logrado por combinar en este trabajo final, la información de algunos indicadores provistos por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y la información de la población total de niños del sistema educativo provincial extraída de los Anuarios provinciales 2013 y 2014. Y aquí ya en este capítulo Conversaciones, nos encontramos con algunos de esos niños, porque ciertos intermediarios accedieron a hablar de sus historias, la de los menores. Este capítulo da cuenta de algunos niños que no están contados, de los que forman parte de los sin parte, de los excluidos del sistema educativo.

Las historias y hechos descriptos por distintos actores muy cercanos, a veces un familiar, a veces actores del sistema educativo, en conversaciones personales, dieron voz a los niños. En este trabajo nunca se tuvo contacto directo con los menores, sí en algunos casos a documentación de ellos y sus familiares, a través de legajos escolares. También se accede a alguna información que existe de los niños en el sistema informático del sistema educativo. El haber conversado con algunos adultos sobre los niños en cuestión, es la principal razón que da lugar al nombre del capítulo. Pero no es la única. Se intenta conversar en el capítulo con algunos de los temas, algunos de los autores estudiados en la maestría para la cual se organizan estos escritos como trabajo final. También se establecen diálogos con algunos de los aportes provistos por el estado del arte, provenientes del Capítulo 2 y con otras normativas provinciales ya no presentes en el Capítulo 1, pero que en virtud de la particularidad de algunas conversaciones dieron lugar a su búsqueda, a su incorporación y a su mención aquí. Y finalmente se invita a conversar al lector con sus reflexiones si lo desea.

Ahora bien, en el transcurso de la última semana de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, en la rueda del Segundo Encuentro de Escribientes, se siguió con atención

el avance de todos los trabajos de los maestrandos y se reconocieron y apreciaron varios dedicados a las cuestiones exclusión-inclusión. Sin embargo hubo uno de esos trabajos que al ser comunicado despertó en quien escribe la sensación de que esos escritos organizados por un maestrando serían el mejor continente teórico, el marco referencial más completo que pudiese alojar y albergar a los escritos de este trabajo en curso: “¿Están todos los que tienen que estar en la escuela?” Y ese trabajo es el de la maestra Bárbara Mántaras titulado “Controversias, paradojas y tensiones de un concepto epocal”. Quien escribe no lo conoce en su totalidad pero al escuchar su comunicación en el Encuentro de Escritores ya tomó la decisión de reconocerlo en esta mención.

Sumergiéndonos en el desarrollo de este Capítulo 6 comenzaremos a considerar los testimonios. Los testimonios de los adultos hablan de la originalidad de cada niño, de sus propias vidas, de algunos de sus acontecimientos. Terceras personas cuentan sobre ellos, sobre lo que desconocemos. Las historias acercan al otro, a los niños que no están en la escuela para que nosotros intentemos aprender sobre ellos, sus vidas, sus circunstancias, sus situaciones, especialmente aquellas relacionadas con la concurrencia o no a la escuela. Si ojos y oídos se disponen a leer y escuchar, las personas que ejecutan esas acciones ya no serán las mismas. Lo que se aprende de las vidas de los otros transforma, y altera. Laurence Cornú se pregunta qué es saber, y se refiere al deseo de lo desconocido reconociendo que hay algo desconocido, a la sed de saber, a emprender un camino que transforma y forma. Esto no ocurre si no se tiene en cuenta al otro.

“Entonces hay otra cosa. ¿No es acaso el exceso de saber o el creer saber del otro lo que se trata de alterar? ¿Saber -supuesto- de las clasificaciones y de las categorías, de las deficiencias y de las posibilidades que conocemos del otro? ¿El otro no es, precisamente, lo que se resiste al saber? Tal vez esto reclama otra manera de saber, la que ha renunciado a querer reducir al otro y que, a partir de esto se expone a ser un saber alterado, una manera completamente diferente de aprender, un no-saber que hace que escuchemos al otro”. (Cornú, 2010, p. 53)

Las conversaciones con los distintos actores fueron sobre todo una escucha atenta, muy atenta y silenciosa de parte de quien realiza la explicación inicial de apertura y presentación para dar comienzo al momento. La palabra, las historias, los recuerdos, las descripciones y las presentaciones del otro inundan el encuentro y quien entrevista ofrece, dispone, colabora con su silencio. Sólo unas pocas palabras, repreguntas o pequeños gestos de confianza cuando es el mismo hablante el que elige lo que quiere contar. La confianza mutua inunda el encuentro. De la misma forma acompaña el silencio y la

dedicación absoluta a la lectura atenta de cualquier documento que se tiene en las manos y llega para dar cuenta y dar información de lo ocurrido con los niños. El silencio se dedica para apreciar las historias y los escritos sobre los niños. En uno de los módulos cursados en la maestría, el profesor Hugo Druetta sorprende a todos con la obra musical de John Cage denominada “4’33’””. El título se desprende de la duración de la lectura de una partitura sin letras musicales en donde el autor compone silencio, demostrando a quienes lo quieran apreciar una nueva manera de entender el fenómeno musical. La obra se construye entonces con los sonidos marginados que adquieren otra dimensión. La obra se construye con los sonidos a los que generalmente no se presta atención. Se construye con aquello que nunca se escucha si no es prestando particular atención. En el marco de la obra de Cage, se podría pensar que con el silencio se da lugar a lo que nos quieren contar sobre los niños. En el silencio se afina, y se pone el oído para que lo que se cuenta desafíe los pensamientos.

Cuando llega el momento de escribir para el trabajo final, no resulta fácil la organización de este capítulo. Se va montando como si se armara un rompecabezas, como si se hilaran las historias para que se hagan presentes, para que se estampen las vivencias, los momentos que perduran en el recuerdo, en algunos escritos producto de la misma entrevista, en alguna grabación. El caudal de información recibido a partir de cada relato es muy grande. Y las reflexiones, las derivaciones, los nuevos caminos que se podrían seguir con la información se muestran incontables. Otro factor de dificultad es la intención en este capítulo de ubicar los relatos, las historias, en los marcos teóricos de algunos de los autores consultados y seleccionados para acompañar los escritos de este capítulo Conversaciones.

En el proceso de definición de este trabajo, cuando el tema y la pregunta directriz se habían explicitado muy al principio del cursado de la maestría, y cuando al poco tiempo este trabajo final cuenta con el director Dr. Pablo López Gómez, uno de los aportes que se recibe es la orientación o sugerencia para encuadrar el mismo en la metodología cualitativa de las historias de vida. En consecuencia se abordan textos sobre la mencionada metodología como: *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico* de Cornejo M, Mendoza F y Rojas R (2008), *Historias de vida y método biográfico* de Mallimaci F., Giménez Béliveau V (2006), e *Historia de vida: ¿Un método para las Ciencias Sociales?/Life history: A method for Social Sciences?* , de Veras E, Universidad de Pernambuco (2010). Sumado a ello se consiguen dos obras

redactadas con dicha metodología: *Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar/Life stories: Perspectives and experiences on school exclusion and inclusión* de Portela Pruaño A, Nieto Cano J y Toro Soriano M, Universidad de Murcia (2009) y la tesis doctoral *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*, de Leite Mendez A, Universidad de Málaga (2011).

Luego de esas lecturas y continuando con el proceso de definición de la modalidad de estos escritos para el trabajo final no se encuadra el mismo en la metodología citada de historias de vida. Este no es un trabajo de historias de vida con la aplicación de su metodología, pero las lecturas realizadas ofrecen un marco amplio que orienta la búsqueda, la obtención la observación y la organización de la información para este capítulo. Hay que destacar también que se accede a la bibliografía mencionada cuando ya se estaban realizando acciones tendientes a conocer la situación de alguno de los niños que no encuentran en la escuela primaria debiendo estar en ella. Por lo tanto, el acceso a los citados textos enriquece en gran medida la concreción de este capítulo, pero además dio una perspectiva, un marco desde la teoría a acciones ya realizadas, que pudieron encuadrarse o reconocerlas en los pasos, aspectos, cuestiones metodológicas estipuladas por los distintos autores leídos. Se retoman a continuación algunos de los conceptos y lineamientos desprendidos de dicha bibliografía que al ser descubiertos dieron luz y marco a acciones ya realizadas y a otras por venir. Se enumeran estas cuestiones, unas más capitalizadas en el trabajo, otras menos: la posibilidad de reflexionar sobre lo social a partir de los relatos personales; conocer el mundo de las personas concretas y reales cuyas historias se pierden si se las considera numéricamente; el valor del relato hecho historia por la persona que crea y valora la propia historicidad; la idea de saturación referida a la toma de decisiones en cuanto a la cantidad de relatos a incluir, en donde un tema se considera completo cuando un nuevo relato de vida ya no añade nada distinto a lo que vienen aportando los relatos ya conseguidos. También se destacan otros aportes como consecuencia de las lecturas y que podrían haber incidido en la composición de este capítulo: la importancia de considerar en los relatos distintas categorías conceptuales temporales, temáticas; la solicitud implícita de la toma de posición del narrador frente a lo que cuenta; la posibilidad del relator de apropiarse de su propia historia; el admitir los papeles activos de las personas en sus propias historias; el cuidado de la información y de las condiciones en donde esta se produce de parte del que la solicita; los términos de

confidencialidad, anonimato y la posibilidad de apartarse que siempre está presente para el relator; la aclaración, si corresponde hacerla, de que el rol que convoca no es de tipo terapéutico; la preparación de las entrevistas; la conducción de las entrevistas sin directividad con escucha atenta, y neutralidad; la duración de las entrevistas; la relevancia o no de lo narrado determinada por el mismo narrador; las lógicas singulares y transversales que ofrecen los relatos en su posible análisis; la necesidad de considerar la pertinencia de los relatos solicitados con el trabajo realizado; la adaptación a la singularidad de cada narrador; la disposición y el trabajo personal del investigador en una puesta en disposición clínica y el carácter emancipador de las prácticas con relatos de vida que dan la palabra a actores sociales y sus realidades particulares.

Las conversaciones con adultos que dieron sus testimonios, y que narraron las historias estuvieron referidas a los niños que llamaremos Candela, Mariel, niño Qom, Tres hermanos y Dos hermanos. Los nombres no son los que los niños usan en su vida cotidiana. En los dos primeros casos son otros nombres familiares elegidos por las personas que cuentan sus historias. En los dos casos de hermanos durante los testimonios se los mencionaba como “los tres hermanos”, “los dos hermanos”, “el mayor”, “el hermano menor”, “el del medio”, por lo tanto se incorporan las dos primeras expresiones para dar lugar a sus historias: Tres hermanos y Dos hermanos.

Antes de “escuchar” los distintos testimonios de las personas que hablan de los niños, se destaca que al momento de las conversaciones, en distintos meses del ciclo lectivo 2015, en la provincia de Santa Fe, ninguno de estos niños estaba asistiendo a la escuela, según los datos aportados por los entrevistados. Y ese es el principal motivo de acercamiento a las historias. Los niños a los que ellas se refieren no se encuentran incluidos dentro del sistema educativo provincial. Nos encontramos aquí con los límites de la universalización del derecho a la educación primaria. Aquí ya no llega la universalización si los niños no están incluidos en las escuelas primarias. Tal vez queda constancia del nombre de alguno de ellos en el sistema informático del Ministerio por su pasaje previo por una o más escuelas. Se puede constatar que ya no aparecen cursando grados en ninguna escuela de la provincia si usamos su DNI para buscarlos, y sí se puede observar cuál fue su último año de cursado si conocemos el nombre de la escuela a la que han asistido. Todos estos niños, comparten la característica de no estar insertos en el sistema educativo, en los momentos en los que los actores se refieren a ellos. La segunda característica es compartida por todos salvo el niño Qom: en algún momento de su corta edad, sí asistieron,

cursaron grados, iban a una escuela. Pero salieron de ella sin terminar la escolaridad primaria. Allí está la condición de acercamiento para invitar y escuchar la historia a narrar por un relator: que la misma estuviese referida a algún niño que debiendo estar en la escuela primaria por su edad, no se encontrara ya incluido en ella y no la hubiese completado. Y se invitaba al narrador a contar lo que recuerde o desee de la trayectoria escolar previa del niño o niña que se había alejado y que se encuentra ahora excluido del sistema educativo.

Robert Castel aborda el tema de la exclusión, usa ese término y admite que habría que tener reservas sobre su uso, buscando otro, tal vez más adecuado para nombrar y caracterizar a las fracturas sociales actuales. Dice:

La exclusión se impuso hace poco como un concepto al cual se recurre a falta de otro más preciso para dar a conocer todas las variedades de la miseria en el mundo: el desempleado de larga data, el joven de los suburbios, el sin techo, etc., son “excluidos” (Castel, 2015, p. 21)

Una de las reservas que indica al uso del término, es la heterogeneidad de sus aplicaciones: sirve también para describir la situación de los niños de este escrito, los que abandonan la escuela, los excluidos del sistema educativo, y tantas otras situaciones sociales. Además, continuando con las reservas sobre las que llama la atención, denuncia que es un calificativo que indica una falta sin aportar más información.

Hablar en términos de exclusión es adjudicar una calificación puramente negativa que nombra la falta sin decir en qué consiste, ni de dónde proviene...a fuerza de repetir la letanía de la falta, ocultamos la necesidad de analizar positivamente de qué se compone la falta (Castel, 2015, p. 22)

La segunda razón para desconfiar del uso general de la palabra exclusión es que para dar sentido a ese calificativo en la realidad de una persona, es necesario conocer el proceso, la trayectoria que lo lleva al estado de exclusión. En el caso de los niños abordados aquí, nuevamente, salvo el niño Qom, los demás han estado incluidos anteriormente en el sistema educativo. Algo ocurrió, y ya no lo están. Pero cada uno tiene su historia particular, original. Hubo factores, procesos, situaciones, dinámicas, desequilibrios, que cambiaron la posición de inclusión en el sistema educativo por la de exclusión.

En la mayoría de los casos “el excluido” es, de hecho, un desafiliado cuya trayectoria está hecha de una serie de desconexiones respecto a estados de equilibrio anteriores más o menos estables, o inestables. (Castel, 2015, p. 24)

Para conocer trayectorias de los niños a través de los testimonios que dan cuenta de ellos se hacen algunas aclaraciones al lector: el testimonio está totalmente diferenciado del resto de los escritos del capítulo porque se encuentra en letra cursiva. No se diferencia la procedencia del mismo, ya sea proveniente de una madre, de una directora, de otras personas, de la documentación conseguida o del entrevistador, todo el contenido se encuentra en letra cursiva. Se intenta con esto la inmersión del lector en un testimonio que proviene de la oralidad o del testimonio escrito de los documentos, pero se apela a su lectura como si escuchara un texto oral. El de la voz que cuenta la historia, o la voz del niño contada por los adultos. Además el testimonio se ofrece sin interrupciones o comentarios en el transcurso del mismo.

Veamos a continuación la información propia de una niña que no se encuentra en el sistema educativo y no ha concluido aún la escuela primaria.

Mariel

Para escribir sobre Mariel no se tuvo acceso directo a sus familiares. La directora de una de las escuelas a las que asistió habla sobre la niña. También habla el sistema educativo porque la niña está registrada en él, y habla un integrante de los equipos socioeducativos que intervinieron para que no se aleje de la escuela. Como consecuencia del contacto con la directora se accedió a documentación escrita (informes, solicitudes de intervención) de actores escolares (directora, maestras) y de equipos socioeducativos (extraescolares que ayudan en casos de deserción). La información documental pertenece a sus últimos meses en una escuela primaria, a los momentos previos a lo que en esos tiempos eran la antesala de una posible deserción que efectivamente ocurrió. En el año 2013, por agosto, Mariel figura por última vez registrada en el sistema educativo provincial, en sexto grado. Mariel aún no ha terminado la escuela primaria. Los últimos tiempos faltaba mucho a clases, hubo intentos para que concurriera, a través de los maestros, de los directivos, del equipo socioeducativo, pero finalmente un día ya no se supo más de ella. Los docentes han realizado cinco visitas en el año 2013, y no consiguieron ser atendidos.

¿Qué nos cuenta el sistema?

Sus datos mínimos han quedado en el Sistema Sigae Web de la provincia: su nombre completo, DNI, grados, sección y turno cursados en la última escuela a la que ha asistido. Allí comenzó en tercer grado en el 2009, completó 4to y 5to en los años 2010 y 2011, y

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

cursó dos veces sexto grado en los años 2012 y 2013, hasta que en agosto de este último año ya no se contaba entre los alumnos de la escuela. El último movimiento que de ella registra el sistema informático, por Sigae Web, es un pase a otra escuela. Luego se supo que nunca ingresó a esa otra escuela.

¿Qué nos cuenta sobre Mariel una de las escuelas dónde ella ha asistido?

El legajo. La niña posee un legajo escolar en una escuela del interior provincial, en una ciudad del norte. Su legajo posee carátula, con nombre, apellido, número de DNI, y fecha de nacimiento, en enero de 1999. Por la fotocopia de su DNI conocemos que esta niña ha nacido en Corrientes, en la localidad de Santo Tomé. Al momento de su alejamiento escolar, contaba entonces con 14 años, y se encontraba cursando sexto grado.

El último informe sobre la niña, preparado por la escuela para solicitar la intervención del equipo socioeducativo, describe las siguientes situaciones: en el año 2012 Mariel cursa sexto grado y sus docentes deciden que asista a las Instancias de Apoyo y Seguimiento de diciembre. Los días lunes 10 y martes 11 de diciembre la niña no asiste. El 11 la docente responsable se acerca a su domicilio particular para hablar con la alumna y la misma acuerda asistir al día siguiente. El miércoles 13, jueves 14 y viernes 15 Mariel asiste a clases de Apoyo. Lunes 17 y martes 18 vuelve a repetirse la situación de la semana anterior: la alumna no va a clases de apoyo de diciembre. El mismo día 18 la docente concurre a la casa de la menor, habla con la abuela y esta manifiesta que se comprometía ella misma para que si nieta concorra al día siguiente a clases en la escuela. Efectivamente Mariel asiste al día siguiente, miércoles y también el jueves. Por no alcanzar las expectativas de logro, ni el porcentaje de asistencia durante el último mes de clases, se le comunica que debería asistir a instancias de apoyo en febrero 2013. El primer día de instancia de apoyo de febrero la niña no asiste, su maestra va a su casa, habla con ella y la alumna manifiesta que iría al día siguiente, pero no concurre durante los dos días siguientes, ni restantes días del apoyo en febrero. Una de sus maestras vuelve a realizar una visita domiciliaria, el sábado y nadie atiende, el lunes vuelve a concurrir, ve personas en el patio y nadie atiende su llamado. El último día de la instancia de apoyo la docente se acerca a avisar que se producirá una repitencia al no haber concurrido a instancias de febrero y nuevamente nadie la atiende. Cuando se inicia el ciclo lectivo, la niña no se presenta y vuelven a visitar la casa aunque nadie atiende. En abril otro personal de la escuela se acerca a la casa y encuentran a la abuela en la vereda. Esta

llama a su nieta para que explique su no asistencia a ningún establecimiento escolar, y la niña manifiesta no querer volver a la escuela por vergüenza.

¿Qué nos cuentan sobre Mariel otros organismos? A raíz de estos sucesos se da intervención al equipo interdisciplinario de Niñez, adolescencia y familia de la municipalidad local, y se continúa insistiendo con el equipo socioeducativo con sede en la regional escolar. La niña nunca volvió a la escuela. Las últimas noticias manifestaban que se había puesto de novio, que se había ido a vivir a la casa de la familia del novio. En el presente año, se sabe que tal vez con esa misma familia se encuentra trabajando en un tambo en otra localidad y que tal vez tiene un bebé. Una de las personas que intervino, integrante del equipo socioeducativo, manifestó: “buscan armar la familia que nunca tuvieron”. “Vivía con su abuela, sus padres ausentes, se fue al interior de la provincia, al campo a vivir con la familia de su novio, a tener la familia que no tenía. Tal vez ya tenga un bebé”. El encomillado pertenece a la descripción que hace a manera de conclusión un profesional integrante de equipos intervinientes.

Hubo oportunidades para Mariel, las que obligadamente el estado dispone para todos los niños: ingresó al sistema, permaneció, acreditó grados, ante sus ausencias hubo visitas de algún integrante de la escuela, intervenciones de otros actores además de los escolares, idas y vueltas, repetición, vergüenza, y ya no se supo más de ella. Las acciones aquí observadas del sistema educativo son las acciones que ejerce para continuar albergando, para no perder su oportunidad política de contar con Mariel, pero pareciera que no fueron suficientes. O tal vez podríamos preguntarnos si algunas de esas acciones u otras no enumeradas, colaboran o parecieran colaborar con el alejamiento. Mariel ya no cuenta con su oportunidad de estar albergada en el sistema educativo. Como se ha observado en el capítulo dedicado al estado del arte, existen barreras tanto en las familias como en el sistema educativo (OOSC, 2013) que operan para la exclusión. La situación es compleja. Mariel ahora es una de las niñas no pertenecientes al sistema educativo. Forma parte del porcentaje de esta provincia referido a los alumnos que abandonan el sistema educativo antes de concluir la escuela primaria.

Cuando un niño que debe estar en la escuela no se encuentra en ella, sí se encuentra con el fracaso de la política pública y el fracaso del sistema educativo. En ambos casos no es tenido en cuenta, no es registrado y no cuenta con la parte que le corresponde por derecho. No es considerado en su igualdad con el resto de los que sí van a la escuela y él pasa a

formar parte de los sin parte. No hay política si la igualdad de todos, la igualdad de cualquiera, no es considerada. Y esta igualdad que pertenece por derecho propio, confiere el lugar del par, del que está al lado, valga la redundancia, la igualdad del igual.

Jacques Ranciere, desde su prólogo de *El maestro Ignorante, Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, nos dice:

“Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad para verificar.” (Ranciere, 2007, p. 10)

La educación a través de la escuela que corresponde por derecho a todos los niños como iguales, no llega a los niños considerados en este capítulo en el momento en que los adultos hablan de ellos. Ellos ya no están en el sistema educativo. Y es en la escuela como instrumento del estado y de las políticas públicas donde los niños se alojan entre pares, entre iguales. La educación es un encuentro igualitario y la escuela es el espacio donde el encuentro se produce. Cuando un niño no está en la escuela, el sistema educativo no lo está alojando, no está siendo considerado igual, forma parte de los sin parte.

A continuación el testimonio sobre Candela da cuenta de otra niña que ya no está alojada en el sistema educativo provincial:

Candela

Candela aparece en estos escritos por comentarios de la directora de la última escuela a la que concurrió. Candela no ha terminado aún la escuela primaria y no asiste desde el año 2013. La directora de la escuela ha insistido a su madre para que la niña vuelva y la misma contesta “¿Para qué va a volver? ¿Para que la traten mal y la hagan repetir siempre? La niña que cursaba hasta 5to grado, tiene un hermano menor que sí concurre a la escuela y este niño tiene muchas inasistencias. La madre también explica en relación a su hijo menor, que mucho no le puede insistir porque el niño manifiesta que la escuela no le gusta. Viven en una localidad del interior y centro de la provincia, su casa no está muy lejos de la escuela, a una cuadra. Llegar a comunicarse con los padres de Candela no es muy fácil, el padre suele no estar, es una persona ausente no sólo en el sentido físico explica la directora y la madre tiene carácter muy fuerte, no es amigable “te voy a recibir con los perros” ha manifestado a algún docente. La directora piensa que “nosotros recibimos de parte de ellos un maltrato que a su vez ellos han recibido desde la escuela”.

La directora ha presentado el caso de Candela recientemente a un grupo territorial a través de su supervisor y espera respuesta para actuar y lograr que la niña vuelva a la escuela. La directora está por jubilarse y le preocupa la situación de esta niña. Cuando ella se vaya, asumirán personas que no son tan hospitalarias y abiertas a comprender a los niños con estas particularidades: demasiadas inasistencias, pocos hábitos de estudio, desinterés general en la escuela no son bien vistos por algunos docentes. Le preocupa incluso el niño de la misma familia que aún es alumno de la escuela pero tiene muchas inasistencias.

La directora ha pensado otras soluciones para Candela, como lograr su inserción en una escuela rural cercana, pero se encuentra a 17 km y la familia no cuenta con movilidad para acercarla.

Nuevamente otra niña fuera del sistema. Como en el testimonio anterior, la niña ingresa al sistema educativo, asiste, acredita grados, el sistema dictamina su repitencia y la niña ya no quiere continuar en la escuela. “Para qué va a volver” dice la madre. “Para que la hagan repetir siempre”. Candela también forma parte del porcentaje de niños que han abandonado el sistema educativo provincial y no han concluido su escolaridad primaria obligatoria.

El presente capítulo se posiciona en algunos niños, niños con nombre. Se posiciona en lo particular. Este capítulo es la otra cara del dato estadístico. Es en ese dato donde se pierden los nombres y los detalles. En este trabajo final se destinó un capítulo a los números totales sobre los niños que no se encuentran en la escuela, en un intento de dimensionar, ponderar, determinar una cantidad, un número, una aproximación, un rango numérico que nos indique cuál es la dimensión del problema, cuál es el tamaño de la falla del sistema. Para poder tomar decisiones políticas es necesario ese dato estadístico, la población aproximada, el número. El dato numérico en políticas públicas no se puede despreciar. Pero en el capítulo actual no es el momento de los números generales. Es el momento de los niños en su individualidad. Las historias personales pueden darnos información para intentar entender el proceso, la complejidad, las variables, las situaciones que incidieron para que los niños no estén en la escuela.

Pierre Rosanvallon, en su ensayo “La nueva cuestión social”, expresa que no sirve de mucho al estado contar a los excluidos.

Así, pues, no sirve de gran cosa “contar” a los excluidos. Esto no permite constituirlos en objeto de acción social. Lo importante es, en primer lugar, analizar con claridad la naturaleza de las trayectorias que conducen a las situaciones de exclusión en tanto éstas son cada vez las resultantes de un proceso particular (Rosanvallon, 2011, p. 194)

Explica la necesidad de personalizar los medios para poder adaptarse a lo específico de cada caso de exclusión, porque para este autor, cada caso es una situación particular.

Pierre Rosanvallon nos dice que los números no sirven de gran cosa sí sólo nos quedamos con ellos y no observamos las trayectorias que direccionan hacia la exclusión. De nada sirve quedarse sólo con ellos, y no prestar atención a los procesos que producen esos números.

Tal vez habría que observar que esa afirmación puede ser aplicable o no según el momento en que el estado y el sistema educativo se encuentren posicionado en cuanto al saber sobre esos números. Tal vez podría ocurrir que los números no se sepan, o queden archivados en algún lugar. ¿Saben el estado y el sistema educativo sobre esos números? ¿Saben y los tienen presentes? ¿Saben y los ignoran? ¿Saben y los ocultan? ¿Saben y deciden no hacer nada? En el presente trabajo la búsqueda de un número en las oficinas de estadísticas ministeriales para cuantificar a los niños que no se encuentran en la escuela primaria no fue fácil. ¿Qué se hace con los datos estadísticos si no están disponibles para trabajar con ellos?

Un niño Qom

Por comentarios de un maestro idóneo de una escuela asentada en un barrio donde gran parte de la población pertenece a la etnia Qom, se conoce sobre la existencia de un niño o joven Qom que no asiste y no asistió a la escuela primaria. No hay precisión sobre su edad.

Ya en anteriores encuentros ocurridos por razones diferentes a la realización de este trabajo final, el maestro idóneo explica a cualquier interlocutor cómo se debe identificar a su gente. “Llámanos Qom”, indica con su sonrisa empática y mirada abierta y franca. “Puedes o deberías llamarnos Qom, ya que Toba no es nuestro nombre. Toba nos fue adjudicado por el blanco, que cuando nos vio por primera vez, se fijó en lo ancho de nuestras frentes, que nuestros antepasados ampliaban afeitando parte del cabello que crece en ese sector de la cabeza. Era una práctica para inspirar respeto, para demostrar autoridad y fuerza. Toba, en quechua, significa frente ancha. Para nosotros, fue una

característica física, parte de nuestro aspecto en esos momentos. Ya no afeitamos nuestra cabeza. El nombre de mi pueblo es Qom. Llámanos Qom. Nuestros niños no son Tobas, somos Qom”.

El maestro idóneo se ve en la necesidad de contar la historia del nombre de su comunidad. Y en la necesidad de aclarar cómo quiere ser nombrado.

En relación a la inquietud que motiva el encuentro con el maestro idóneo, para saber sobre el niño o joven que no está escolarizado en un primer momento se intenta lograr un encuentro con el padre. Se insiste en varias oportunidades volviendo a hablar con el maestro idóneo, para acercar a las partes a una conversación. Pasaron meses, nunca se pudo conversar directamente con el padre. Y de este niño o joven Qom queda la descripción que en sus inicios hizo el maestro idóneo: “el padre afirma que su hijo es Qom, que es educado por su familia, para que no pierdan los valores de su población. No le interesa que su hijo asista a una escuela argentina, porque no se sienten argentinos, se siente Qom, que es un pueblo, un grupo más grande que las fronteras de los países. Nuestro pueblo está perdiendo sus historias, sus canciones, sus costumbres, y el padre Qom no desea que eso le ocurra a su hijo”

En el último intento que se hace para conseguir dialogar con el padre del niño, el maestro idóneo explica que la familia ya no se encuentra en la provincia de Santa Fe, que han vuelto al Chaco, al lugar de procedencia de la población Qom que migra desde hace pocas décadas a esta provincia. Esta familia ha vuelto al departamento de Castelli en el Chaco. Al lugar de donde ellos vinieron.

La posibilidad de que un niño o joven de la provincia y de la comunidad Qom, no haya asistido nunca a la escuela primaria no es un detalle menor. Produce sorpresa, extrañeza, silencio, despierta preguntas. Aquí a través de un tercero, el maestro idóneo de una escuela que cuenta en su matrícula con algunos niños de la comunidad, el padre de otro niño o joven que no asiste, hace oír su voz.

Alejandro Cerletti, se interesa en uno de sus artículos, por interpelar la educación, algunos de sus conceptos circulantes y los desplazamientos de sentido entre los conceptos y la práctica. Observa que el excluido tiene por sobre todo su voz silenciada y que habría que encontrar instancias para que los mismos desfavorecidos hagan saber su pensamiento. Eso es lo que habría que escuchar con mucha atención.

Hasta los más “pobres” son capaces de pensar; de reflexionar sobre sus vidas, la de sus hijos o la de su comunidad, y sobre el futuro de esas vidas. Y, sobre todo, les corresponde a ellos decidir la forma de actuar en un sistema que estructuralmente los excluye. Si hay algo que podemos hacer los “incluidos”, es, antes que nada, aprender a escuchar. Empezar a conocer lo que los “excluidos” piensan de su condición y de su situación en la vida. Pero por sobre todo, deberíamos desmontar esta estructura que nos posiciona políticamente, y nos subjetiva, de acuerdo con una lógica del “adentro” y el “afuera”, del “incluido” y el “excluido”. Quizás entonces podamos realizar, entre todos, políticas justas. Porque serán de todos, dirigidas a todos. (Cerletti, 2010, p. 104)

Este testimonio del maestro idóneo referido al niño o joven Qom obliga a recurrir al estado del arte del Capítulo 2 para intentar relacionar el acontecimiento con algunos de sus aportes. Se ubican las barreras definidas en el documento de OOSC (2013) pertenecientes a las llamadas barreras socioculturales en la demanda por la educación y se extrae:

Si bien existen estudios e investigaciones y abundante literatura que ubica en estas barreras socioculturales buena parte de las razones de la exclusión, pocos consideran que muchas de las manifestaciones de la exclusión se dan por el modo en que la escuela aborda la diversidad cultural que rompe con el patrón de homogeneidad esperado respecto de los alumnos, potenciando la exclusión cuanto más desfavorecido es el contexto de los NNA (niños, niñas y adolescentes). La pobreza, la ruralidad y las diferentes pautas culturales suelen aparecer explicaciones en sí mismas, particularmente cuando en los estudios e investigaciones solo se considera la voz de los equipos institucionales y docentes del sistema educativo. (OOSC, 2013, p. 13)

Aquí este párrafo denuncia la inexistencia de la voz de los excluidos para comprender las razones mismas de la exclusión escolar y cuando se las pretende explicar sólo con las observaciones, miradas y análisis desde los actores del sistema educativo. El mismo documento da cuenta de otra barrera propia de la escuela y que afecta a las comunidades de los pueblos originarios: la barrera de los prejuicios negativos sobre las capacidades de los estudiantes.

El análisis de esta barrera, que alude a la existencia de prejuicios o representaciones sociales que existen sobre las capacidades de los alumnos para el aprendizaje, debe realizarse en conjunto con aquellas barreras socioculturales que impactan en el derecho a la educación. Como viéramos oportunamente las representaciones por parte de docentes y directivos acerca de las familias de los “otros”, niños provenientes de sectores empobrecidos, inmigrantes, aborígenes, que no responden al modelo de alumnos “ideal” que esperan recibir impactan en el pleno ejercicio del derecho a la educación. (OOSC, 2013, p. 58)

Por último el mismo documento aporta una tercera barrera que actúa sobre las comunidades donde se incluye la del presente testimonio. Es la barrera de Oferta escolar

empobrecida y confusa para la población indígena o buenas experiencias que no pueden alcanzar la escala necesaria.

En los pueblos más postergados, abandonan más tempranamente el sistema educativo. En relación con los motivos de abandono se indica que más de la mitad de quienes han truncado su escolaridad alude a problemas económicos como el motivo principal; las razones vinculadas con la experiencia y el rendimiento escolar, tales como dificultades de entendimiento, falta de interés y discriminación, constituyen el segundo factor. (OOSC, 2013, p. 58)

El bilingüismo de los chicos toba es vivenciado por la escuela, tanto docentes como psicopedagogos, como un factor nocivo que afecta los aprendizajes. (OOSC, 2013, p. 58)

La historia de este niño o joven Qom permanece abierta. Se fue al Chaco dice el maestro idóneo Qom. “*Al lugar de donde ellos vinieron.*” La historia tiene muchos vacíos. Es mucho lo que se desconoce. No se sabe cómo continúa la vida del niño o joven y la de la familia de la que forma parte. Pero aquí en esta provincia se perdió la oportunidad para alojarlo en el sistema educativo.

Sin embargo, no se puede dejar de destacar la existencia de normas internacionales, nacionales y provinciales que garantizan los derechos de los pueblos aborígenes. Aquí se mencionan algunas sin intentar ser exhaustivos ya que la temática da lugar a realizar trabajos mucho más completos. En el caso de Argentina, la Constitución Nacional, en su Capítulo Cuarto, Atribuciones del Congreso, en uno de sus artículos determina:

Art 75. Corresponde al Congreso:

17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”

Además del reconocimiento en la Constitución Nacional, nuestro país cuenta con la Ley Nacional sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes N° 23302 del año 1985, que establece en su Artículo 14, que los planes de educación y cultura en las áreas de asentamientos de comunidades indígenas deberán resguardar y revalorizar la

identidad histórico-cultural de cada comunidad y asegurar su integración igualitaria en la sociedad nacional;

La misma Ley de Educación Nacional, Nro 26206 dedica el Capítulo XI a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Y dice así:

Artículo 52. La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Artículo 53. Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Artículo 54. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

El Consejo Federal de Educación también se ocupa de la problemática que nos interesa.

La Resolución N° 107/99 aprueba las pautas orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe;

Además por la Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;

La provincia de Santa Fe posee la Ley Provincial N° 11078 del año 1993, en donde en el Artículo 27, establece como prioritaria la adecuación de los servicios educativos en áreas

de asentamiento de las comunidades aborígenes, de tal manera que posibiliten el acceso de dicha población a una educación de carácter intercultural y bilingüe en los distintos niveles educativos;

La misma Ley 11078 en su Artículo 28, inciso f, garantiza la participación de las familias aborígenes en la formulación de los diseños curriculares y la incorporación de los conocimientos y habilidades de pedagogos indígenas, a cuyos efectos las comunidades aborígenes que tienen EIB (Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe) han creado como organismo interno y propio para dicha función el Consejo de Idioma y Cultura;

En el testimonio referido al niño o joven Qom quien oficia de mensajero y luego se transforma en informante, es un maestro idóneo de una escuela de la provincia de Santa Fe. Su cargo se crea en el marco del Decreto de la provincia de Santa Fe, Nro 1719 del año 2005. Dicha norma aprueba el Reglamento para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dependientes de la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación. También otorga facultades al Ministerio de Educación para resolver todas aquellas cuestiones técnicas y pedagógicas que resulten necesarias para la implementación gradual y progresiva de esta Modalidad en la Provincia.

Nuevamente ocurre que a pesar de contar con leyes, decretos y resoluciones, normas varias que se refieren a derechos a garantizar, en la práctica, específicamente en la situación de los pueblos originarios y en el caso de un integrante de la comunidad Qom se observa que el mismo no concurrió a la escuela primaria santafesina. ¿Por qué ocurre lo que ocurre?

A continuación un nuevo testimonio en esta oportunidad a cargo de una madre de 5 hijos, que se refiere a tres de ellos. Ella cuenta sus particularidades, sus situaciones, sus historias. Observemos y prestemos atención a los “procesos particulares”, las “trayectorias” de Rosanvallon, que producen exclusión, o las “trayectorias hechas de series de desconexiones” de Castel en este relato, que pueden encontrarse en el relato.

Tres hermanos

Carolina, la madre, es la que habla por sus hijos. Es una joven de 35 años que a los 15 se “fue sola de su casa a hacer su vida porque especialmente su madre no la quería.” A

los 16 queda embarazada, ese hijo tiene hoy 20 años, trabaja con el padre que ya no convive con la madre. Es un hijo que a ella la ayuda mucho.

Ella tiene luego tres niños varones, actualmente de 16, 14 y 13 años que han llegado hasta 5to los dos últimos y 7mo sin completar el de 16. Tiene una niña de 6 años que sí va a la escuela, a una cuadra de su casa y es dulce y adorable según palabras de la madre. Los tres varones se niegan a ir a la escuela. Los dos más chicos intentaron al principio de este año unos días y no volvieron. Durante el día están en la casa, pelean, son agresivos entre ellos y con la madre. Uno de ellos estaba intentando aprender algo de albañilería, pero un tío de los niños está culpado socialmente (ella dice que no es cierto) en el barrio, de haber asesinado a un joven en la esquina de la plaza, al frente del CIC donde nos reunimos, por lo cual Carolina tiene miedo de que haya represalias y por un tiempo no quiere que su hijo salga de la casa. Estos tres varones no tienen padre, ha muerto. Los padres de Carolina viven pero no la ayudan. Viven en el mismo barrio. Ella ha cursado toda la primaria en una escuela de Rafaela y reconoce la importancia de aprender, de tener estudios. Siente que no tiene autoridad con sus hijos, no sabe qué hacer con ellos. Ella no trabaja, posee una asignación universal por hijo de la niña que cursa 1er grado, y tal vez debe estar cobrando otra del niño que cursó el principio de este año escolar. Por una pareja que ha tenido, reconoce la importancia de la vida en el campo y a veces toma un domingo y se va con sus hijos a acampar lejos, llevan para cocinar, los chicos cazan animales, duermen allí. Se transportan en un carro con caballos. "En esos momentos son todos felices, pueden hablar" dice Carolina.

Tres hermanos que viven a una cuadra de la escuela no asisten ya a clases allí. Y no han concluido la escolaridad primaria obligatoria. Y no están lejos de la escuela. Habiendo accedido al texto de Legendre, "Lo que Occidente no ve de occidente", considerando la idea de ceguera, lo que uno no ve de sí mismo, se la lleva a la ausencia de visibilidad del sistema educativo sobre sí mismo. Parafraseando el título de Legendre gran parte de las situaciones descritas en todos los testimonios podrían ser rotuladas: "Lo que el sistema educativo no ve del sistema educativo. Dice Legendre que los propios saberes acumulados son ciegos y se transforman en instrumentos de encierro. Continúa "No hay nada más humano que escapar de lo que uno es" (Legendre, 2008:14). ¿Qué le ocurre al sistema educativo, a su gente que no vemos en aquellos lugares, en aquellos momentos, en cualquier situación, con cualquier niño, que no es tenido en cuenta, que no es "contado" y al que no se le abren las puertas para formar parte? ¿Qué le ocurre al sistema educativo

que suelta las manos de quienes tienen que ser cobijados y albergados por él? Legendre se pregunta con respecto a Occidente si no estará encadenado a sí mismo por lo excesivo de su poder (Legendre, 2008a). ¿Podríamos arriesgar que el sistema educativo con su amplitud, con sus años, su historia, con su organización, con su gente, está también encadenado a sí mismo? Qué sabe y qué ignora de sí mismo, dice Legendre, con respecto a Occidente. ¿No puede verse el sistema educativo en sus fallas, sólo se ve en su grandiosidad numérica, y en sus logros? O ¿Sabe el sistema educativo sobre sus fallas y no hace nada con ese saber? ¿Mira para otro lado el sistema educativo? ¿Sus actores miran para otro lado? O ¿Se hizo natural ver a los niños que debiendo estar en la escuela no lo están? El sistema educativo se acostumbró a perderlos. No se siguieron brindando oportunidades. Los niños se alejaron de la escuela o fueron alejados. Los niños están a una cuadra de la escuela. ¿Qué esperan la escuela, el sistema educativo y sus actores para ir a buscarlos? El mismo Legendre en *La fábrica del hombre occidental*, en su Presentación, escribe:

En este Occidente demasiado seguro de sí mismo, la capacidad de preguntar se ha derrumbado, y este derrumbe es tan impresionante como sus victorias científicas y técnicas. El miedo a pensar fuera de toda consigna ha hecho de la libertad, que tanto ha costado, una prisión, y del discurso sobre el hombre y la sociedad, una lengua de plomo. (Legendre, 2008, p. 9)

Se invita al lector a reemplazar la palabra Occidente del texto transcrito de Legendre y reemplazarla por “sistema educativo”. ¿Qué reflexión le despierta la nueva frase? Y mientras las reflexiones acontecen se incluye ahora el aporte de un directivo consultado para obtener información destinada a este trabajo.

Se cuenta con el testimonio de este directivo al que se recurre para indagar sobre niños que se hubieran alejado de la escuela primaria. En una escuela pequeña, de una sección por grado, con una población bastante heterogénea por proceder de distintos barrios, y algún porcentaje de niños de sectores muy vulnerables, su director comparte su historia que transcurre en una ciudad del interior de la provincia. Se le pregunta sobre la posibilidad de conocer niños que debiendo estar en la escuela primaria no se encuentren en ella. Y el director Miguel, responde lo siguiente:

Estoy en la dirección desde el 2009. Con seguridad desde esa fecha ningún alumno abandonó la escuela, de ahí para atrás no abandonaron al menos en 6º y 7º según recuerdo porque me desempeñaba allí como docente. Tampoco dejamos ninguno sin

terminar la escolaridad, o sea los que rindieron 7mo, ya lo hicieron en mesas extraordinarias y tienen su certificado. Nosotros no les perdemos contacto, constantemente revisamos nuestras listas por si hubiera alguno que ya no cursa y debe algún espacio curricular. En cuanto a los que son nuestros alumnos, ante excesivas inasistencias o gran desinterés de la familia por la escolaridad del niño, seguimos con nuestras tácticas, les llamamos por teléfono si tienen, si no tienen teléfono o si no contestan, entonces vamos a sus hogares, hablamos con ellos, con los familiares, con los vecinos y les mandamos también mensajes escritos y orales con otros niños de nuestra escuela que son también familiares, hermanos mayores, primos, con vecinitos. No los dejamos. Nosotros no los abandonamos.

Este director nos cuenta una historia en donde no es posible obtener testimonios referidos a niños que no se encuentran en la escuela primaria con la intención de incluirlos en este trabajo final. Pero su aporte, que ofrece la otra cara de las historias de abandonos y alejamientos de las escuelas por parte de los niños es recibido con gran beneplácito y cierto estupor e incredulidad momentánea, al principio. Por fin, en una escuela en donde se suponía encontrar datos de niños para engrosar el conjunto de los que debiendo estar en la escuela no se encuentran en ella, se ha dado con una institución que no puede contribuir con nombres al listado. En la provincia de Santa Fe, el Decreto 456 del año 1986 establece normas de funcionamiento para supervisores y directores del sistema educativo provincial en las escuelas primarias. Se puede observar en su articulado la atención especial que el sistema educativo a través de los actores que gestionan las escuelas o las supervisan, espera que se concrete para garantizar el cumplimiento de la escolaridad primaria y reducir la deserción escolar. Esto se expresa en algunos artículos del capítulo X destinado a los directores de escuelas primarias. El director Miguel aporta su experiencia en el fragmento anterior y con su accionar logra aquello que la normativa espera de él, según lo que establece el apartado 8 del artículo 52.

Capítulo X. Del personal directivo de los establecimientos educativos.

Artículo 52- Serán sus funciones:

8. Promover y coordinar en la comunidad educativa, todas las acciones que contribuyan a garantizar el cumplimiento de la escolaridad primaria obligatoria, a elevar los índices de retención de la matrícula y a reducir los de deserción.

Artículo 53- Serán sus deberes y atribuciones:

a) Acerca de la organización y funcionamiento del establecimiento educativo y de las actividades técnico administrativas:

22. Organizar y ejecutar el censo escolar permanente, conforme con las normas vigentes, y coordinar con sus pares y autoridades correspondientes las acciones tendientes al cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

Capítulo V. De los supervisores seccionales.

Artículo 31 - Serán sus deberes y atribuciones:

a) Acerca de las actividades técnico-administrativas y de organización:

4 - Coordinar con los directores de la respectiva sección, con sus pares, autoridades y entidades intermedias, las acciones que contribuyan a garantizar el cumplimiento de la escolaridad primaria obligatoria a toda la población en edad escolar.

5 - Promover y estimular todas las acciones escolares comunitarias que contribuyan a elevar los índices de retención y disminuir los de repetición y abandono escolar en la jurisdicción a su cargo.

15 - Verificar el cumplimiento del Censo Escolar Permanente y la elaboración de la

documentación respectiva, a fin de prever: los requerimientos de matrícula y los recursos para la absorción de la misma, los medios para combatir la deserción escolar y para racionalizar la prestación del servicio educativo.

El accionar del director Miguel, su testimonio sobre salir a buscar a los niños, no cesar en el intento, trae a la memoria un pasaje de *Mal de Escuela*, en donde su autor se refiere a los profesores que salvan a los alumnos, y como aclara, sin estar formados específicamente para ello. Se recupera más abajo uno de los fragmentos. Seguramente este profesor fue sensible a lo que estaba aconteciendo, tuvo miradas que le ayudaron a descubrir lo que podría pasar desapercibido para muchos. Y además actuó. Dice el libro:

Los profesores que me salvaron- y que hicieron de mí un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida. (Pennac, 2008, p. 11)

Dos hermanos

Otro actor institucional del sistema educativo se dispone a hacer conocer la historia de dos hermanos, a raíz de las consulta que se le hace sobre si cree que alguno de sus alumnos no ha concluido recientemente la escuela primaria. Es una directora de escuela primaria. Primero la respuesta surge muy natural. Dice: “ sí, a veces veo en la canchita cuando paso todos los días a unos chicos que juegan y eran nuestros alumnos y no terminaron la escuela”. También aporta: “actualmente pasan dos hermanos en una bici, me saludan muy bien, me levantan la mano, les pregunto qué hacen y me dicen que van

a trabajar”. Agrega: “Vemos habitualmente a su madre en la escuela porque todavía tiene dos hijas en la primaria. Por ella sabemos que comenzaron a trabajar en una panadería de un familiar. Y que si bien se han anotado en la primaria nocturna la madre dijo que ya no asisten.” Y finaliza:” ¿Quiere que les saque una foto para que los conozca?”

Por intermedio del supervisor de la institución se consigue la realización de un cuadro en donde año a año el directivo describe las trayectorias en grados de estos dos niños que menciona, los que pasan en bici y la saludan levantando la mano. Se cuenta con un cuadro que aporta ciertas características de aprendizaje de los alumnos, de comportamiento y contactos familiares con la escuela y sus docentes. De ello se desprende que los niños asistieron a la misma escuela desde la sala de cuatro años. La trayectoria en grados del mayor de ellos es la siguiente: asiste a sala de 4 y 5 años en los años 2004 y 2005. Cursa 1er grado en el 2006. Realiza tres veces 2do grado en los años 2007, 2008, y 2009. Cursa 3ro, 4to, 5to y 6to grados en los años 2010, 2011, 2012 y 2013. En el 2014 vuelve a iniciar el cursado de 6to grado, por repitencia por inasistencia ya que no cursó completamente el año anterior. En el mismo escrito realizado por el directivo se da cuenta de las características del último año transitado en la escuela, el 6to grado, del cual se aleja también sin concluirlo:

Presenta una rebeldía de un pre adolescente. Muestra dificultades en el aprendizaje y se le adaptan los contenidos y las actividades. Asiste a los talleres de apoyo en contra turno. No tiene apoyo familiar. Es un chico que busca llamar la atención continuamente. Robó dinero. Se realizan acciones reparadoras por esta situación. La familia lo envía a trabajar aludiendo que necesitan dinero. Se visita en varias ocasiones a la familia y se le facilitan fechas y horarios para que el niño pueda asistir a apoyo. La familia no acepta y alude que el niño asistirá a la escolaridad nocturna y trabajará durante el día en la panadería de su tío. Las docentes y los directivos visitan y charlan con la familia y el niño en varias ocasiones pero, de común acuerdo, se acepta su negatividad y la solución que plantearon los padres de asistir a otra institución. Los docentes de la escuela primaria común se contactaron con la directora de dicho establecimiento nocturno quien aseguró que se había inscripto y asistía periódicamente.

En el momento de la escritura de este trabajo, el niño en cuestión, ya es un joven de casi 17 años. Por conocer sus datos personales se constata que figura en el sistema de registro informático provincial, y que la información provista por el directivo es igual a la que se puede leer en la opción de búsqueda por DNI, en cuantos años y grados cursados. Además se observa que el joven posee un Legajo el alumno que se puede consultar vía

web en Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y se encuentra inscripto en la oferta educativa “Adultos. Primaria. CAEBA” para el ciclo lectivo 2015, sin otra información posterior a marzo del mismo ciclo.

En cuanto al hermano menor, inicia su escolaridad en la misma institución educativa, al año siguiente del inicio de la escolaridad de su hermano. Cursa sala de 4 años en el 2005, y asiste dos años consecutivos a la sala de 5 años, en los años 2006 y 2007. A continuación cursa tres años seguidos 1er grado: años 2008, 2009 y 2010. Luego en los años 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015 cursa 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to, abandonando este último en los primeros días del ciclo lectivo. La descripción que hace la autoridad sobre la situación del niño y su familia en el último año de contacto con él en la escuela, es muy similar a la realizada para su hermano, salvo algunos detalles adicionales.

Refiriéndose a las características del mismo niño en 4to grado, el escrito detalla:

Su entorno familiar es muy complejo. Muestra actitudes muy agresivas con los adultos y sus pares. Falta mucho a clase. Muchas dificultades en lo cognitivo y afectivo. Manifiesta actitudes no acordes al grado que transita. Se le pide a la madre un acompañamiento psicológico, a lo cual se niega. Asiste a clases de apoyo en el mes de diciembre para las áreas de matemática y Lengua.

Cuando se lleva a cabo esta escritura el joven cuenta con 15 años recién cumplidos. Sus datos no figuran en ninguna escuela primaria de adultos al realizar la consulta en el sistema. La información ofrecida por el directivo en cuanto a grados cursados es coherente con la existente en la web dentro del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Este hermano menor ha cursado tres veces primer grado y en el informe que realiza la escuela y se encuentra transcrito más arriba, la institución expresa que el alumno “*manifiesta actitudes no acordes al grado que transita*”. Esto no es sorprendente, ya que la misma escuela dictamina que realice tres veces un mismo grado, los años van pasando, el niño va creciendo, ya no cuenta con el físico ni los intereses propios de los niños que van cursando grados con la edad correspondiente. Él se encuentra compartiendo sus actividades con niños de edades menores.

Estos dos últimos testimonios no cuentan con nombres ni reales ni ficticios para los niños, algunos ya jóvenes. En ambos testimonios los narradores engloban a los dos o tres niños a los que se referían en las expresiones “tres hermanos”, “dos hermanos” que finalmente titulan cada relato. No elegir nombres ficticios para los niños o jóvenes de estos

testimonios no fue una decisión apresurada. En realidad se tenía incertidumbre al respecto de la decisión, porque si bien escribiendo historias con un marco de confidencialidad no se usan los nombres reales, todo niño tiene un nombre. Y corresponde identificarlo también con un nombre ficticio. Al encontrarnos con los relatores de los dos últimos testimonios y observar la similitud de expresión referida a estos niños, agrupándolos en “dos hermanos”, “tres hermanos”, la coincidencia en la forma de denominación, en casos que ocurren en escuelas y ciudades distintas, contados uno por el directivo y el otro por la madre de los niños, llevó a pensar que bien podrían incluirse denominados tal como los identificaban los adultos que los referenciaban, Por otro lado, se da cuenta de que la ausencia del nombre propio abre la posibilidad de pensar en otros, en tantos otros hermanos a los que les pudiera haber acontecido y seguir aconteciendo historias muy parecidas dentro del sistema educativo. Historias de desigualdad también entre hermanos, entre integrantes de una misma familia, porque los que están afuera del sistema educativo y no están adentro de la escuela siendo considerados iguales a todos los que sí están cumpliendo con la escolaridad primaria obligatoria.

Francois Dubet afirma que preferimos la desigualdad aunque digamos lo contrario. Y usa la expresión para el título de su ensayo a modo de provocación que despierta curiosidad y/o sorpresa. Explica que estamos acostumbrados a ver a los excluidos y considera que el mejor lugar para ver estas elecciones de desigualdad, estos acostumbramientos, es la escuela. Dice “Para demostrarlo, casi no hay mejor terreno que el de la escuela [...] La escuela sigue siendo una máquina de producir desigualdades y de reproducirlas entre las generaciones.”(Dubet, 2015, p. 29). Esta cuestión no es un mero detalle: la escuela no está actuando como un receptáculo pasivo recibiendo las desigualdades provenientes de la sociedad: la escuela opera y actúa, colabora con la producción de las desigualdades. Hay además una tendencia que es evidente en el interior de las mismas escuelas: culpar a las víctimas.

El riesgo político que implica cambiar las reglas del juego parece insuperable, como bien lo saben los ministros que se aventuraron a intentarlo. Y la urgencia por modificar las cosas es mucho menor, porque las categorías sociales que pierden en el juego escolar no tienen ni los recursos ni la legitimidad que les permitirían hacer oír sus voces. Por eso, sólo aparecen en el debate escolar bajo la forma de problemas sociales: abandono y violencias escolares, deserciones familiares. De esta forma, parecen haberse convertido en los responsables de su propio infortunio. (Dubet, 2015, p. 29)

En este Capítulo 6, cinco personas adultas ofrecen testimonios sobre 8 niños ya adolescentes o jóvenes la mayoría de ellos. A los efectos de organizar algunos de los datos provistos por los testimonios se diseñó un cuadro de doble entrada con 5 columnas. Este cuadro se encuentra como Anexo al Capítulo 6, al final de este trabajo. Cada columna ofrece al lector la información particular de cada caso. En cuanto a los datos de los dos grupos de hermanos, se encuentra cada grupo en una columna, y se subdivide cuando el dato es original y propio de cada hermano, como por ejemplo la edad, los grados cursados, los grados repetidos. La lectura vertical de cada columna suministra información de cada niño o joven en cuanto a sexo, edad, familia, ciudad, ubicación de la escuela, si aprobó o no la escuela primaria, su condición de asistencia escolar al momento de la consulta al adulto que se refiere al niño o joven, la existencia o no de hermanos en la escuela, los grados cursados en total, si hubo grados repetidos previos al abandono, si desde la escuela se realizaron visitas a la familia para insistir con la vuelta a la escuela, si el niño o joven se encuentra registrado en el Sigae web, si se sabe sobre la actividad actual del niño o joven, y quién es el adulto relator del testimonio referido a los niños o jóvenes. La lectura horizontal permite observar en estos niños o jóvenes coincidencias o diferencias en cuanto a los mismos parámetros ya descriptos en el análisis vertical.

A continuación se expresan algunos análisis, algunas relaciones a partir de la relectura de los testimonios y que fácilmente se pueden deducir y ubicar en el mencionado Anexo del Capítulo 6:

- En los momentos de los relatos, ocurridos en la segunda parte del año 2015, los niños a los que se hace referencia cuentan con 13 años dos de ellos, uno tiene 14 años, otro está en sus 15 años, tres rondan los 16 años y sobre el niño de la comunidad Qom no se cuenta con dato preciso de edad.
- Existen actores sociales que aceptaron referirse a la situación de no asistencia a la escuela de parte de estos niños. En el caso de los tres hermanos el actor social que hace aflorar la historia es la madre. En los otros casos los hablantes son actores del sistema educativo, pero que refieren indirectamente el parecer de otra madre, de una abuela y de un padre. El testimonio referido a los dos hermanos proviene de la directora de la escuela a la que ya no concurren.
- En ningún caso se tuvo acceso directo y personal con los niños a los que se refieren los hablantes.

- Los niños mencionados no se encuentran asistiendo a una escuela primaria en el período de tiempo (año 2015) donde se busca información sobre los mismos según dichos de los relatores.
- El sistema informático Sigae Web no informa sobre la existencia de los niños cuando la búsqueda se realiza con DNI. El sistema necesita conocer el número de la escuela para localizar al niño. Por lo tanto los datos personales de los alumnos que han estado matriculados en cualquier escuela están registrados en el sistema y se pueden ubicar por DNI y Nro. de Escuela. De esa forma se accede a la historia escolar del niño en la escuela informada.
- Los datos personales de los alumnos que ya no cursan en los grados de la escuela primaria, no se encuentran cuando se accede sólo con DNI, porque el sistema responde con datos de los que están matriculados en el presente año de búsqueda.
- Se observan hechos, situaciones comunes o compartidas en estos niños que han concurrido a la escuela. De manera similar han cursado grados, han repetido y han abandonado la escuela. Escuelas muy cercanas en sus barrios.
- Los mismos niños han cursado grados de la escuela primaria y no han finalizado la escolaridad de dicho nivel. Los relatos dan cuenta de haber iniciado dos niños el cursado de 5to grado y abandonar, 6to grado y abandonar en el caso de cuatro de ellos, iniciar 7mo y abandonar sin concluir uno de ellos. Los niños por lo tanto en algún momento de su vida han tenido contacto con el sistema educativo, han formado parte de él, menos el niño o joven Qom donde el relator indica que nunca estuvo en alguna escuela.
- Todos los niños sobre los que se da cuenta en estas conversaciones repitieron un grado o más, y estaban repitiendo o debían repetir en el año en que se produce el alejamiento de la escuela, salvo en el caso de uno de los tres hermanos que no completa 7mo grado, y lo abandona, habiendo cursado el año anterior sexto grado sin repetirlo.

Varios de los documentos abordados en el capítulo referido a los antecedentes hacen referencia a las situaciones de repitencia en las escuelas. En una de las barreras mencionadas en el texto de OOSC (2013), se detiene el texto en la repitencia y aporta:

Al abordar la problemática de la evaluación y la promoción y su relación con el fracaso escolar, existe un foco de atención que debe estar centrado en la repitencia. Es uno de los indicadores más persistentes y difundidos,

sobreviviendo a cambios de leyes y de normativas específicas. El carácter permanente de la repetición a pesar de todo cambio contextual revela que se trata de un comportamiento estructural cuya remoción requiere de una tarea integral y sostenida desde lo técnico y desde lo político.

Esta decisión, tan determinante para la experiencia escolar de los alumnos, no seguiría patrones homogéneos sino que sería muy variable según escuelas y docentes. De este modo, alumnos repitentes de una escuela pueden llegar a tener mejores resultados que alumnos no repitentes de otra. La mayoría de los docentes entrevistados transmitía una visión positiva de la repitencia, como medida que brinda al alumno la posibilidad de madurar, evita repitencias posteriores y no transfiere la carga al docente del grado superior. Resulta interesante destacar en este punto la clara divergencia entre el discurso de las autoridades y supervisores, por un lado, y los docentes, por el otro. (OOSC, 2013, p. 47)

Este llamado de atención sobre la repitencia está incluido en una de las barreras que operan para la exclusión en Argentina, en una de las barreras propias de las escuelas determinadas por OOSC (2013). La barrera que se analiza y aporta el texto anterior sobre repitencia se denomina Prácticas de evaluación erráticas y procedimientos de promoción con arbitrariedades. Finaliza el apartado explicativo de la misma barrera siempre en referencia a la repitencia: “Las reglas de juego no son claras y es poco el espacio que esta temática ocupa en la investigación educativa”. (OOSC, 2013, p. 49)

- Las escuelas donde los niños han concurrido en algún momento, y que luego han abandonado no están lejanas de sus hogares. Según los relatos, detallan expresamente que la ubicación de la escuela se encuentra a una cuadra en el caso de cuatro niños, a nueve cuadras en el caso de los dos hermanos, o en el barrio, sin detallar cuadras, en dos situaciones. Las escuelas existen pero los niños o adolescentes no están en ellas, es lo que se expresa en uno de los antecedentes citados en el Capítulo 2:

Uno de los momentos más críticos de estos procesos se establece cuando la oferta educativa pasa a ser mayor que la demanda, es decir cuando la razón por la que los niños, niñas o adolescentes no están escolarizados deja de ser la ausencia de un establecimiento educativo al cual asistir. (SITEALb, 2010, p. 162)

- En los casos abordados, ha habido insistencias, visitas al hogar, de parte de algún docente y a veces de otros actores escolares, para solicitar la asistencia de los niños a la escuela.

- En el caso de Candela y en el de los dos hermanos, los directivos refieren la existencia de hermanos menores que sí asisten a la escuela y en su testimonio manifiestan preocupación por la continuidad de la escolaridad de los mismos. El hermano de Candela falta demasiado a la escuela y el rendimiento de dos hermanas menores de los dos hermanos que no asisten a la escuela, no es el esperado para el grado que cursan. Los directivos expresan que esas dos situaciones ponen en riesgo la continuidad de la escolaridad de los hermanos menores.
- Los hablantes mencionan algunas de las actividades actuales que los niños, ya adolescente, realizan: *“Durante el día están en la casa...”* dice Carolina. *“Se fue al interior de la provincia, al campo, a trabajar en un tambo y a vivir con la familia de su novio. Tal vez ya tenga un bebé”* aporta un integrante del equipo socioeducativo refiriéndose a Mariel
- Los adultos que cuentan sobre los niños, refieren expresamente el parecer del niño o sus familiares, sobre sus vivencias en el sistema educativo.

Dice la maestra de Mariel: *“Esta (la abuela) llama a su nieta para que explique su no asistencia a ningún establecimiento escolar, y la niña manifiesta no querer volver a la escuela por vergüenza”*.

Carolina, la mamá de los tres hermanos que no se encuentran en la escuela aporta que sus hijos son inquietos, desafiantes y que los maestros se cansan de ellos, no los buscan si se van al patio, y tampoco los van a buscar a la casa para insistir en la concurrencia a la escuela. Les gusta la comodidad a los maestros, aclara. *“Las maestras no saben qué hacer con ellos, en el patio caminan sobre los techos, cuando se le explica esto a la madre, ella grita a las maestras que en la escuela son ellas las que mandan y la madre no va a venir de su casa a hacerlos bajar del techo”*.

Expresa la directora de Candela que ha insistido a su madre para que la niña vuelva (a la escuela) y le contesta (la madre): *¿Para qué va a volver? ¿Para que la traten mal y la hagan repetir siempre?*

Continuando con los aportes del documento de OOSC (2013), siempre referido a las barreras que operan para la exclusión en Argentina, y en cuanto a las barreras propias del sistema educativo se puede leer en el texto: *“El fracaso escolar tiene*

altísimos costos. Principalmente esos costos los sufren los NNA (niños, niñas y adolescentes) que transitan con rezago su escolarización, muchas veces sin comprenderlo. El rezago deja marcas y empuja lentamente al abandono”. La barrera que opera para la exclusión en este caso se denomina: Ineficiencia y sobrecostos del fracaso escolar. Estos costos son sociales, emocionales y por supuesto económicos. Continúa el mismo texto:...” en Iberoamérica el gasto derivado de la repitencia es tres veces mayor que lo presupuestado en el marco de las Metas 2021 para sostener una cobertura universal desde el nivel inicial hasta el 1er ciclo de la secundaria, ya que en Iberoamérica los recursantes alcanzan casi el 13% del total de la matrícula de estos niveles educativos. (OOSC, 2013, p. 78)

- Todos los niños a los que se hace referencia en el trabajo poseen su grupo familiar y una casa donde vivir.
- No interesa para este trabajo *explayarse* en las situaciones familiares, sólo se indican que son muy heterogéneas comparándolas entre ellas mismas, en cuanto a conformación familiar, presencia de otros adultos cercanos sin ser directamente los padres en algunos casos, medios de vida y existencia de trabajo.
- Los niños son habitantes de distintas ciudades de la provincia. Las ciudades donde ellos viven tienen 2.000; 7.000; 15.000; 92.000 y 406.000 habitantes.
- Las viviendas de los niños y sus familiares se encuentran localizadas en barrios de ciudades del interior de la provincia y en la misma capital provincial.
- En cuanto a la situación de un niño o joven Qom cuyo padre decide su no asistencia a una escuela primaria, y da las razones de ello, se observó especialmente en estos escritos, luego de la inclusión del testimonio correspondiente perteneciente a un maestro idóneo, la importancia, la necesidad, la obligación de escuchar sus voces. Y el derecho a ser escuchados. Sumado a ello, en las palabras finales sobre esta realidad de un integrante del pueblo Qom no puede dejar de mencionarse el gran caudal de normativa dirigida a garantizar los derechos de los pueblos originarios y particularmente el derecho a la educación. Pero incluso es en la misma Ley de Educación Nacional, Nro. 26206 donde esto también puede leerse. Por lo tanto se cuenta con leyes específicamente referidas a los derechos de los pueblos originarios y de sus integrantes, y además se consideran sus derechos en una ley general de educación, como la recién mencionada Pero aun así, nos encontramos con un niño o joven que no ha

concurrido a la escuela primaria santafesina. Nuevamente, contamos con las normas, pero un niño o joven que tenía que estar en una escuela, no concurrió a ella.

- Los siete casos de niños que debiendo estar en la escuela primaria o debiendo haber concluido la misma, no cumplen con estas condiciones de escolaridad obligatoria y se encuentran también representados en otra de las barreras que operan para la exclusión en Argentina, según OOSC (2013). La barrera mencionada es: Dificultades para garantizar una educación plena a lo largo de toda la educación primaria. Estas dificultades corresponden a las barreras propias del sistema educativo, y en el texto se hace referencia al rezago avanzado, a los niños que van permaneciendo en el sistema, repitiendo:

El rezago avanzado, es decir aquel NNA (niño, niña o adolescente) que está desfasado en dos o más años en su escolarización respecto del grado en el que debiera estar conforme su edad, es producto de la acumulación de fracasos del sistema educativo, incluye abandonos, repitencias e ingresos tardíos. Nótese que hablamos del sistema educativo y no nos referimos a “en el sistema educativo” ya que la responsabilidad es del estado y no del NNA (niño, niña o adolescente) [...] el rezago avanzado producto de la repitencia se constituye en la antesala del abandono escolar, a partir de situaciones en las que los niños y los jóvenes se "sienten incómodos" o "ya son grandes" y salen a trabajar, o por mecanismos de "autoexclusión" derivados de las dificultades de los alumnos de integrarse en grupos escolares con niños que no son "pares". (OOSC, 2013, p. 87)

- Por último un análisis adicional sin pretender con este aporte haber realizado todos los análisis posibles, porque como ya se ha escrito en párrafos anteriores, los caminos a recorrer, las relaciones a establecer son innumerables. Este análisis final está referido a un dato que no está presente en los testimonios pero sí en las capturas de pantalla, en aquellas que se consiguieron, 5 capturas de pantalla de los datos de 5 niños o adolescentes que han pertenecido al sistema educativo provincial. Cuando en Sigae web se solicita una causa para dar cuenta del abandono de los niños, el mismo sistema provee las opciones y estas son: Distancia de la escuela, Embarazo, Enfermedad, Fallecimiento, Trabajo del alumno, Problemas económicos, Negligencia, Sobreedad, Bajo rendimiento pedagógico, Repitencia reiterada, Otras causas. Por lo tanto el sistema prevé el abandono por causas externas al sistema educativo, por causas intrínsecas del sistema, y en cuanto a Negligencia, no aclara a quién está referida, pero sin dudas en todas las escuelas que elijan esa causa, no la adjudicarán ni a la escuela ni al sistema, la posicionarán en el alumno. O en la familia. Se invita al lector a observa

en el anexo las causas que las escuelas han seleccionado para los abandonos de 5 de los niños o adolescentes sobre los que se ha conocido una breve parte de su historia personal y escolar. En alguna de las capturas de pantalla sobre los niños o jóvenes de este trabajo, se observa como causal del abandono la palabra Negligencia, propuesta por el mismo sistema a seleccionar de un listado con otras opciones de explicación de los abandonos. Escribe Graciela Frigerio en “Hacer Lugar” y se pregunta, luego de considerar “los esfuerzos inclusivos”, ¿Quiénes podrían seguir formando parte de la categoría *excluidos*?:

Aquellos que no hacen lo necesario, que no ponen lo suyo, que no se esmeran, y a poco andar se trata de instalar la idea de que permanecen en los bordes, o a la intemperie aquellos que no han hecho méritos... A esta altura de la lógica de la secuencia, casi como atrapados en un silogismo tramposo, queda afuera, justificada su exclusión por falta de méritos integrativos... (Frigerio, 2014, p.13)

En consecuencia para fundamentar los alejamientos de algunos niños del sistema educativo, la palabra elegida es Negligencia. Seguramente de ellos o de la familia.

Una de las acciones sobre las que debió insistir el sistema educativo, y los integrantes responsables en cada caso, es en la de seguir buscando a los niños. Para que continúen su escolaridad. Se observa esa búsqueda en algunos de los testimonios. Pero en algún momento se llega a un límite. La escuela cesó en su intento de buscarlos, de atraerlos. Pero aún antes de eso, antes de salir a buscar, cuando los niños aún están en la escuela, habría que pensar y analizar la responsabilidad que se pudiera tener en la producción de los alejamientos, de los abandonos, de las deserciones. Las acciones implementadas para contener, para cobijar, para acompañar, tal vez no son suficientes, no logran su objetivo. ¿Existen esas acciones contenedoras para todos los niños? ¿Podría ocurrir que muchas o algunas de las acciones y decisiones institucionales colaboren, sean expulsoras? Cuando la escuela cesa en el intento de volver a atraer, cuando se decide hacer algo o ya no hacerlo, si en lugar de actuar, no actúa, es su política pública en esos momentos, con esos niños. ¿La escuela decidió soltarles la mano?. No hubo contención para los niños que refieren los hablantes. Es muy sorprendente saber que en los casos detallados, las escuelas a las que los niños otrora concurrieron y pudieran concurrir eventualmente, están muy cerca de sus viviendas, siempre en sus barrios. A veces a una cuadra. Por lo que cuentan de ellos los testimonios, algunos de los niños y jóvenes que ya no están en la escuela, están muy cerca de nosotros, de las escuelas. Han estado en el sistema y en algunos casos

pareciera que el mismo sistema hizo que se vayan, y ahora cuando no están, cuando por derecho corresponde estar, ya no se los busca, y el sistema no se pregunta sobre ellos.

La otra acción sobre la que el sistema educativo y sus integrantes tienen responsabilidad porque para ella están llamados por definición, es la de enseñar y lograr que los niños aprendan. En estos casos los niños han repetido grados, por decisión del sistema, que es el que debe enseñar, pero como los niños no aprenden, entonces repiten. Y los que tuvieron voz en este trabajo gracias a sus adultos cercanos lo expresaron con claridad, “porque repetimos tenemos vergüenza y no volvemos”. O “para qué vamos a ir, para repetir otra vez”.

Tal vez en estas dos acciones detalladas está parte o gran parte de la respuesta a una pregunta no realizada directamente en el trabajo. El trabajo no se preguntaba por qué ocurre lo que ocurre con los niños que no están en la escuela. Todo comenzó con un interés por conocer cuántos no estarían, debiendo estar en la escuela. La pregunta movilizadora de estos textos ha sido ¿“Están todos los que tienen que estar en la escuela?” Tal vez estos niños, cuyas voces hemos escuchado por intermediarios, nos están indicando posibles respuestas, tendencias, aproximaciones, a un por qué ocurre lo que ocurre.

La respuesta a la pregunta no realizada, al porqué ocurre esto, parecería estar en algunos casos, en el mismo sistema educativo. En las decisiones y prácticas de los actores del sistema. El mismo sistema que tiene la doble función de enseñar y contener a los niños bajo su accionar, falla en estos casos. El sistema dictamina que el niño no aprende (no se juzga a sí mismo el sistema sobre si enseña o no enseña o qué enseña, o por qué no aprende un niño), y por lo tanto repite. Y si repite y abandona, se lo deja de buscar. Esto es lo que ha ocurrido en estos casos.

Es importante aclarar que al contar con las historias de las situaciones de 8 niños o jóvenes en este capítulo y este trabajo final, de ninguna manera la intención es producir generalizaciones sobre las cuestiones observadas. Es sólo un decir algunas cosas, hacer pensar, o pensar en conjunto. Se reconoce además que de las distintas poblaciones a las que se podría recurrir para contar con niños que no estuviesen cursando la escuela primaria, sólo se ha trabajado con algunos integrantes de dos de ellas: la población correspondiente a los pueblos originarios, y la población de niños que habiendo asistido a la escuela, la han abandonado y su vuelta a la misma no ha ocurrido. Se ha trabajado

con algún integrante de esas poblaciones o universos. La información obtenida a través del estado del arte se refería a otras poblaciones en donde se corren riesgos de no asistir o completar la escuela primaria, como podría ocurrir en los espacios rurales muy alejados, o específicamente en la situación de algunos niños con discapacidades que no van más allá de su casa.

Sobre lo que no hay dudas, a pesar de no haber logrado ubicar niños de diferentes poblaciones en riesgo de no completar sus estudios de escuela primaria, es que aquí se cuenta con testimonios referidos a algunos niños. Y esos testimonios nos están diciendo que debiendo estar en la escuela primaria o debiendo haber cumplido con la obligatoriedad de la misma, ellos, estos niños o jóvenes, se encuentran fuera de ella.

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Conclusiones

Al intentar hilvanar conclusiones para este trabajo los pensamientos vuelan erráticos, como no sabiendo por dónde comenzar y como ocurría también en varios momentos en el transcurso de proceso de este trabajo final. Sumado a ello se tiene la sensación de que lo que había que decir, ya se dijo y por lo tanto se piensa ¿Qué habrá que concluir? Se intentará recuperar los pasos recorridos capítulo tras capítulo y arriesgar algunos pensamientos. Y se recuerda una expresión de Ranciere que trae cierta tranquilidad, en este intento de ordenar, organizar algunas reflexiones, algunas ideas. Dice Ranciere,

Pero también, mi estrategia sobre la política siempre ha sido la de decir: “Esto es lo que tengo para decir, y punto final. Acerca de la política, esto es lo que cabe decir y no hay nada más que decir”. Excepto que la gente siempre te pide que vuelvas sobre el punto final... (Ranciere, 2012, p. 126)

Esta frase elegida lleva a lo esencial de este trabajo, a su pregunta. La pregunta marca el inicio de un derrotero para indagar información sobre los niños que no están en la escuela. Tal vez lo que hay que decir ya está dicho en los capítulos. Tal vez una conclusión del estilo sea: hay niños que en este momento no se encuentran en la escuela cuando por su edad y derechos allí deberían estar. Esos niños pueden estar cerca o lejos de nosotros, muchos están muy cerca de las escuelas y tal vez, quizás, las mismas instituciones y sus actores colaboraron en alguna medida con algunos de los alejamientos de los niños. Y si bien se insiste luego tratando de acercarlos nuevamente a la escuela, en algún momento se cesa en el intento, y sin ninguna duda, a muchos de ellos ya no los estamos buscando.

Con el objetivo ahora de ampliar estas reflexiones se retoma el camino recorrido para construir estos escritos y se ensayan algunas posibles respuestas a partir de la pregunta ¿“Están todos los que tienen que estar en la escuela primaria?”. Dicha pregunta se enlaza con los distintos capítulos de este trabajo final, y en el marco de las políticas públicas en el campo de la educación ya que ambas, políticas públicas y educación son la razón de ser de esta maestría.

Siguiendo el orden de la organización de estos escritos la primera reflexión se refiere por lo tanto a la ley. En relación a la problemática planteada, las políticas públicas expresan en la ley en nuestro país desde tiempos históricos que la educación primaria es un derecho de todos los niños que habitan este suelo y que por eso es obligatoria. La obligatoriedad está presente en la Constitución Nacional de 1853, reformada en el 1994, en la

Constitución Provincial de 1962, y en las Leyes de Educación: 1420 de 1884, 4874 de 1905, 24195 de 1993, 26206 de 2006, de Financiamiento Educativo: 26075 de 2005 y de Protección de Derechos de los Niños: 26061 de 2005 y 12967(prov.) de 2010. Por lo tanto, en el estado como instituyente, desde las políticas públicas, la obligatoriedad es considerada en las leyes fundamentales de la nación y la provincia, en leyes de educación y desde mediados del siglo XIX. Esto es, que en la normativa estatal, nacional y provincial, la obligatoriedad de la educación primaria para todos los niños que habitan la nación y la provincia de Santa Fe es un derecho reconocido, escrito, documentado.

La segunda reflexión se desprende de la intención de observar datos estadísticos de censos nacionales y de anuarios y otros documentos de educación de la provincia de Santa Fe para acceder a información que pueda brindar un número en respuesta a la pregunta ¿“Están todos los que tienen que estar en la escuela?” Y la respuesta correspondiente es no. No están todos los que tienen que estar en las escuelas si recurrimos a los números y las estadísticas. A partir de los porcentajes aplicados a la población escolar se considera que 758 y 760 niños han abandonado la escuela primaria en los años 2013 y 2014 respectivamente, en la provincia. Observando los valores absolutos, los números obtenidos nos indican datos significativos. La única respuesta no significativa sería la que brindaría el número cero. Porque los números se refieren a niños que no están en la escuela. Siendo, uno, diez, cien, o mil, el número hace visible este fenómeno, esta situación tan injusta de no estar contenido en una escuela. El número además es un dato, es una denuncia a ser tenida en cuenta por todos los actores responsables que toman decisiones en cuanto al sistema educativo y políticas públicas de educación.

Relacionando las dos reflexiones anteriores, se desprende que la existencia de leyes que garantizan el derecho a la educación no implica necesariamente que todos los niños disfruten o detenten ese derecho: los datos estadísticos indican que niños que debiendo estar o haber concluido la escuela primaria, no se encuentran en ella. Esto está ocurriendo en la provincia de Santa Fe en estos momentos.

Una posible cuarta reflexión se refiere a los niños que no asisten a la escuela primaria, cuyos relatos se tienen en cuenta en este trabajo. Los niños se encuentran en espacios diversos, están dispersos en distintos lugares de la provincia, tienen sus propias historias personales, como cualquier otro niño las tiene, y la originalidad de su situación necesita estrategias o acciones diferenciadas o personalizadas para atraer al niño a la escuela

nuevamente. O mejor aún, y antes que eso: se necesitan acciones que eviten su ida, su alejamiento, su abandono. En las situaciones de los niños detallados, siempre hay o hubo una escuela cerca. Salvo en el caso del niño o joven Qom que nunca ha asistido a alguna institución en esta provincia.

La situación del niño o joven Qom nos invita a repensar en el derecho a ser escuchados que tienen las personas que están y se sienten excluidas y desfavorecidas. A la obligación de prestar atención a sus pensamientos y reflexiones sobre sus propias vidas. No podemos concluir que las normas no los consideran ni intentan proteger. Sus derechos se encuentran reconocidos en las normas generales, en la misma Constitución Nacional, y también en leyes y otras normas dirigidas especialmente a las comunidades de los pueblos originarios. Pero nuevamente, como ya hemos visto en otros casos, se cuenta con las leyes, y esto no asegura que el derecho a la educación primaria sea ejercido por quien refiere el testimonio de un maestro idóneo.

Los integrantes de los pueblos originarios han sido contabilizados en los censos de población y existe un Censo Escolar Anual en la provincia de Santa Fe. Uno de los actores escolares mencionados en el Capítulo 4 Censando año a año en cada escuela, reconoce la posibilidad de conocer en las cercanías de las escuelas la radicación de niños pertenecientes a los pueblos originarios, para que puedan incorporarse a la escolaridad primaria. Pero de todos modos, el testimonio del maestro idóneo dio cuenta de un niño o joven Qom no contado dentro de las escuelas santafesinas.

Otra reflexión puede ocuparse de los actores del sistema educativo que se encuentran en cargos de gestión, como directivos y supervisores, por la responsabilidad que les cabe en las situaciones de niños que ya no se encuentran en la escuela primaria sin haberla concluido. Se necesita analizar las situaciones de los niños que no se encuentran en la escuela y concretar estrategias que no colaboren con el fenómeno y sí con los intentos de solución del mismo, interrumpiendo procesos y acciones que provocan la exclusión del niño. Hay que poner sobre la mesa las prácticas, el sentido de las mismas, urge la reflexión propia de los docentes, y de los equipos y cargos de gestión mencionados, como directores y supervisores, observando y analizando lo que ocurre con los alumnos en cuanto a las responsabilidades del sistema educativo, en cuanto a lo que el sistema educativo pueda cambiar o mejorar. Siete de los ocho niños a los que se hace referencia en el capítulo conversaciones, antes de abandonar la escuela, han repetido un grado o más. Ocurre que

un octavo niño nunca repitió porque nunca concurre a la escuela. Por lo tanto del universo total de niños considerados en este trabajo que sí han asistido a la escuela, todos han repetido algún grado. Algunos de ellos por expresión de sus familiares o actor docente cercano, manifestaron no querer concurrir más a la escuela por la vergüenza de repetir, o porque según expresaron, seguramente “saben” que volverán a repetir.

Los docentes, directivos y supervisores tenemos que hacernos cargo de la responsabilidad que corresponde por los hechos de repetición y abandono escolar, incluyendo de una buena vez el factor escuela en las problemáticas analizadas ya que históricamente se adjudica dicha responsabilidad exclusivamente al niño, a su familia y a su situación social, económica y cultural.

Una reflexión adicional surge de la existencia del censo escolar. Esta provincia cuenta con una normativa referida a un Censo Escolar Anual que aplicado año a año intenta colaborar con el combate de la deserción escolar, según lo estipula uno de sus objetivos. Pero pareciera que dicho censo no se aplica correctamente. Los datos se inventan, se dibujan o no se recaban directamente en algunas oportunidades. Habría aquí un llamado de atención al sistema educativo y sus actores, nuevamente: docentes, directivos, supervisores, para reconfigurar las actuaciones y la implementación de un censo que podría colaborar para ubicar a los niños cercanos a la escuela y que ya no asisten a ninguna de ellas. Luego se podría trabajar para intentar evitar la deserción escolar primaria.

Saber cuál es el número de niños que no se encuentran en la escuela primaria es un dato importante, es mejor saber el número que no saber de cuántos estamos hablando. Pero quedarnos sólo con el número como un dato estático sin tratar de entender por qué ocurren esas situaciones y sin tratar de actuar para lograr que todos los niños estén en la escuela, es un panorama de tremenda injusticia hacia la infancia y de fracaso e irresponsabilidad de la política pública y del sistema educativo frente a las contingencias de los niños.

La sociedad cuenta con un número acumulado de niños algunos ya jóvenes que no han concluido su escuela primaria. Las escuelas, el gobierno, el sistema educativo, las políticas públicas, se han desligado de ellos. Y esto continúa año a año. Indefinidamente. Esos niños y jóvenes no tienen voz como grupo. Escucharlos depende de la intención del que quiera oír, del que quiera averiguar, del que quiera entender lo que ocurre, del que se quiera preguntar y preguntarle a ellos. Estos niños y jóvenes no hacen movilizaciones y no salen con pancartas a gritar su situación, a diferencias de otros grupos que otrora

estuvieron invisibles, callados, inexistentes, alejados. Pero que finalmente salieron a la luz. Los que repiten, algunos lo vuelven a intentar de nuevo en la escuela. Muchos de ellos a la larga ya estarán fuera de ella. Los que abandonan la escuela no se juntan a clamar por sus derechos perdidos. ¿Qué vamos a esperar?

En el año 2009 como becaria Fulbright prestando servicios en la escuela primaria Franklin en la localidad de Summit, en New Jersey, en EEUU, tuve conocimiento del Programa No Child Left Behind. La ley, conocida en español como “Que ningún niño se quede atrás” tiene una misión explícita en aquel país: que todos los niños reciban educación y ninguno quede rezagado. El programa se basa en ciertos pilares básicos. Algunos de ellos son la responsabilidad escolar en los resultados de aprendizaje; el énfasis en las prácticas avaladas por la investigación científica y la mayor participación y conocimiento de los padres sobre la vida escolar. No es intención ampliar información sobre este programa ni sobre sus reales consecuencias. Se lo menciona como el camino que toma un determinado país en el marco de sus políticas públicas para garantizar los derechos de educación de los niños. Así también se refiere a esta ley el sociólogo sueco Goran Therborn en su libro “Los campos de exterminio de la desigualdad” (2015) como una de las batallas políticas que un país puede emprender y así da cuenta de ello en el capítulo destinado a las batallas decisivas de la (des)igualdad. (Sic)

El Consejo Federal de Educación en la República Argentina, en el marco del artículo 16 de la Ley de Educación Nacional, ya abordado en este trabajo en el Capítulo 1 denominado La Ley, aprueba la Resolución Nro. 174 del año 2012 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. En este documento para hacer efectiva la garantía del derecho a la educación se establecen pautas destinadas a todos los alumnos del sistema educativo para que ninguno se encuentre con obstáculos en sus procesos de aprendizaje como ocurre con los ingresos tardíos a la escuela, los abandonos transitorios y permanentes y las múltiples repitencias, que ocurren al decir de la Resolución Nro. 174, en los niños de los sectores más necesitados. Estas pautas del año 2012 tienen que ser conocidas, aplicadas y orientar el trabajo con los niños en todas las escuelas argentinas.

La escuela es un ámbito social de encuentro. Es el lugar del encuentro por excelencia entre los niños y entre generaciones. Allí tienen que estar todos los niños. Allí tienen que

encontrarse todos los niños sin excepción. Hay que tener cuidado. Ver que se tenga cuidado, cuidado del otro. Darse cuenta cuando no se está cuidando, cuando no se facilitan los encuentros. Darse cuenta puede no ser fácil. Nosotros los actores del sistema educativo estamos inmersos en él desde que empezamos a transcurrir nuestra propia escolaridad. Y tomar distancia y mirarse uno mismo no es sencillo. Los grados de objetivación no están exentos de complejidad. Hay que pensar cómo hacer la lectura del sistema y la intervención necesaria, hay que hacer partícipes a otros, convidar e invitar a la participación de los otros. Poder diseñar e invitar a otros a pensar, a dialogar, permanentemente dialogar, escuchar, trabajar dialogando, propiciando la palabra de los otros. Esa es la estructura donde uno construye. Hay que estar alertas y reconocer cuando existen las situaciones de discriminación, encasillamiento, promoción del aislamiento, la reclusión, hostigamiento frente a las diferencias, el abandono, el alejamiento final. Hay que dialogar y actuar en beneficio, buscar soluciones. La escuela con conductas solidarias, cotidianamente, podría encarar las acciones desde esa perspectiva. Para que todos los miembros de una comunidad estén a gusto, para que los niños estén considerados en su totalidad. Los niños van a la escuela para que esta cumpla con sus funciones esenciales: el aprendizaje y aprender entre pares, con otros niños. No concurren para que alguna fuerza centrífuga los aleje de ella.

¿Cuál es el papel de las políticas públicas a lo largo de la problemática desarrollada en este trabajo final? ¿Cuál es su pertinencia como trabajo de políticas públicas? Los organismos del estado con sus oficinas de estadísticas podrían proveer los datos numéricos para responder la pregunta expuesta. Un estado necesita conocer sus números para tomar decisiones, para actuar, para reconsiderar cualquier situación en sus poblaciones, para beneficiar a la población, para detectar fallas en la acción de gobierno. Por otro lado las normas estatales y provinciales son la expresión de las políticas públicas de los gobiernos. Las leyes reconocen en el mundo del derecho una necesidad, un valor social, aplicable a todos los habitantes de un determinado territorio. Pero en este trabajo observamos que si bien existe la ley que declara la obligatoriedad de un derecho para todos los niños, no todos estos están siendo beneficiados con la aplicación de este derecho. El sistema educativo como herramienta del estado en la aplicación de sus políticas públicas atinentes a la educación de su población, está fallando. Existe un Censo Escolar Anual en la normativa de la provincia de Santa Fe, y esto da cuenta de la política pública provincial sobre el problema del abandono escolar. Pero no se logra lo que la ley

estipula. ¿Están claros los números que dan cuenta de la falla? Se saben los números? ¿Qué se hace con ellos? ¿Los números conocidos orientan algunas acciones para comprender el problema, intentar solucionarlo? ¿Qué ocurre aquí con la política pública provincial si los niños no están en la escuela+

En su libro “El Método de la Igualdad”, en el apartado llamado “El resto le corresponde a usted”, dice Ranciere:

Hay una máxima que es una elección inicial y que produce un tipo de análisis que, al fin y al cabo, dice: “he aquí lo que se puede decir acerca de la manera que funciona lo que llamamos política, arte, literatura, etc.” De allí en más, la cuestión consiste en saber cuál es el tipo de máxima que quiere aplicar el lector. Para la política, eso quiere decir: si no hay una revolución mundial no es porque no ha madurado el momento, sino porque se plantea la cuestión de saber qué es lo que quieren los que quieren acabar con la injusticia. Es la cuestión de los mundos que uno ve como posibles, de la capacidad que uno se da para transformar el mundo de una manera que se ajuste a lo que uno considera como deseable. Fundamentalmente, al principio hay una máxima igualitaria que posee cierta cantidad de consecuencias que se encuentran al final, incluida bajo la forma frustrante, lo cual conlleva que, cuando la gente le pregunta lo que hay que hacer, uno le responde que son ellos los que tienen que saber lo que quieren hacer (Ranciere, 2014, p. 129)

Finalmente, para retomar algunas de las ideas que se vienen expresando a modo de pareceres en este capítulo, se recurre a un texto de Graciela Frigerio (2016). La escritora desliza una invitación al lector en “Hacer lugar”. Haciendo conocer su lista de fábricas abiertas y actuales, se dirige a continuación a quien decodifica su mensaje y lo habilita a pensar en otras fábricas, invita a ampliar la lista. Por ello, también como conclusión en este trabajo se responde a la invitación y como producto de lo abordado en los capítulos, se da lugar o se intenta enumerar algunas fábricas, dejando también a criterio del lector de este trabajo final, tal como Graciela Frigerio lo hace en su ensayo, el descubrimiento de otras fábricas que pudiera vislumbrar en estos escritos, y dejando también a su consideración la calidad de dichas fábricas, ya sean sus bondades o maldades, o “sus virtudes o sus crueldades”, al decir de nuestra Directora de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación. A continuación, algunas de las fábricas:

- La fábrica de normas: leyes, decretos y resoluciones que se ocupan de garantizar los derechos de los niños, en este caso el derecho a la educación primaria.

- La fábrica de programas y proyectos en los distintos espacios del planeta Tierra destinados a lograr el cumplimiento de la obligatoriedad escolar primaria en los niños de los espacios geográficos que dichos programas y proyectos determinan.
- La fábrica de oficinas y cargos estatales destinados a lograr datos numéricos, estadísticas, porcentajes, y cantidades que a veces no se encuentran o quedan en documentos como último destino final.
- La fábrica de obstáculos a sortear cuando con afán investigativo se golpean puertas requiriendo información que daría cuenta de posibles fallas del sistema educativo.
- La fábrica de repitencias en las que se transforman las escuelas encerradas en una práctica anquilosada y sin sentido que no cuenta con fundamentos científicos que avalen su aplicación.
- La fábrica de vacíos en el sistema educativo, por abandonos de niños y jóvenes que se alejan de las escuelas o que son alejados de ellas por el mismo sistema.
- La fábrica de abandonos de niños y jóvenes que se alejan del sistema educativo, en muchos casos como ellos mismos explican: luego de tanta repitencia o para no repetir una vez más.
- La fábrica de no darse cuenta, de mirar para otro lado o de mirar o ver como natural lo que no lo es.
- La fábrica de colaboración para producir exclusión, marginación, aislamiento.

Nuevamente, y para cerrar el capítulo de las conclusiones: *“Todos los niños que tienen que estar en las escuelas no están allí. Existen algunos niños que no se encuentran en las escuelas. Varios de ellos están cerca de las escuelas. Más cerca de lo que uno se podía imaginar. Están cerca y no se los busca. Muchos de ellos han estado en las escuelas, y tal vez en alguna de ellas, algunas de las acciones colaboraron para que los niños se vayan. Además en la sociedad puede haber algún niño que jamás entró a una escuela, contando ya con la edad para estar en ella”*.

Epílogo

Un niño, cualquier niño, todos los niños tiene que estar en la escuela. Los adultos responsables como actores dentro del sistema educativo tenemos que cuidar que eso ocurra. Y los adultos responsables de los diseños de las políticas públicas, de su implementación y de su seguimiento no pueden soslayar la realidad de niños fuera de la escuela. A la escuela se va para aprender, para tener al menos un compañero escolar más cercano, y para contar con muchos más, para relacionarse con otras personas de la edad que no son de la familia. También se va a interactuar con personas de otra edad que tampoco forman parte de la familia: la maestra, los otros maestros, los directivos, los porteros, algunos visitantes. Así en la escuela se encontrará con otros adultos que no son sus padres, ni tíos, ni abuelos: conocerá otros adultos que no son su familia.

Un niño tiene que salir de su casa, de su familia, para encontrarse con otros, para espejarse en sus semejanzas y diferencias, para encontrar tal vez un amigo, alguien con quien sentarse en la escuela, alguien con quien jugar y que se encuentra con él producto del azar que los reúne en la institución educativa. En la escuela se encontrará con otros niños que no son sus hermanos o primos, compartirá tiempo, conversaciones, juegos y tareas con ellos. En la escuela se pueden aprender los juegos de otros niños, aprender los nombres de los compañeros del grado y nombres, sobrenombres y costumbres de las familias de los otros que pueden sorprender por desconocidas o por semejantes. Se puede aprender que las familias no son iguales, que tienen parecidos y diferencias. En la escuela se aprenden las cuestiones del país, de la provincia que se habita, que nos identifican como pertenecientes a esos espacios y que nos diferencian al mismo tiempo de otros lugares y de otras personas. En la escuela se aprende a vivir en sociedad.

¿Están todos los que tienen que estar en la escuela?

Bibliografía

Agamben, G. (2008). *Che cos'è il contemporaneo?* Roma: Nottetempo. [Qué es lo contemporáneo. Traducido por Ariel Pennisi.] Recuperado de <http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Almandoz, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*. Buenos Aires: Santillana.

Badiou, A. (2000). Presentación de la edición en castellano de *El ser y el acontecimiento*. En: *Acontecimiento*, X (19-20) 11-25.

Badiou, A. (2003 a). El vacío: nombre propio del ser. En *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial. (pp.67-74)

Badiou, A. (2003 b). La marca. En *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial. (pp.75-85).

Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.

Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.

Baudelot, C. (2010). Todo se sabe, y nada cambia: las dinámicas de clase contra los conocimientos. Traducido por Hilda García. De *Educación; saberes alterados*. Frigerio, Graciela y Dike, Gabriela (comps.) Buenos Aires: Del Estante.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Una duda radical. En P. Bourdieu y L. Wacquant (Eds.), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bourdieu, P. (2010). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Botta, M., Warley, J. y Fasano de Roig, N. (2007). *Nuevas normas y técnicas de investigación*. Tesis, tesinas, monografías e informes. Buenos Aires: Biblos.

Castel, R. y Duvoux, N. (2014). *El porvenir de la solidaridad*. Buenos Aires: Nueva Visión

Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Ciudad Autónoma de Bs As: Topía.

Cerletti, A (2000). La cuestión de la verdad en Alain Badiou. En: Casini, S., Cerletti, A. et al. *Perspectivas epistemológicas. Un debate en torno a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Eudeba. pp. 59-65.

Cerletti, A. (2010). "Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas". *Revista Acontecimiento*. XX (38-39), 95-105.

Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (2010). Síntesis de los resultados definitivos. Provincia de Santa Fe. Diciembre 2012

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas R. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Recuperado de:
<http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>.

Cornú, Laurence. (2010). Saberes alterados. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: Saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.

Cubo de Severino, L. (2005). *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.

Dalmagro, M. C. (2007). *Cuando de textos científicos se trata*. Córdoba: Comunicarte.

De Swaan, A. (1992). *A cargo del Estado*. Barcelona: Pomares-Corredor.

DiNIECE, (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Un estudio en escuelas de nuestro país. Proyecto Seguimiento y monitoreo para la alerta temprana. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>.

Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dubet, F. (marzo 2016). Elegir para actuar. *Le Monde diplomatique*, pp 12-13.

Eco, U. (1994). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. España: Gedisa.

Enriquez, E., Heroche y Spurk, J. (2007). "Deseo de pensar, miedo de pensar". En *Desir de penser, peur de penser*. Traducido por G. Frigerio. Francia: Parangón. 9-12.

Estadísticas Educativas de la provincia de Santa Fe. (Anuario 2013). Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/.../ANUARIO+2013+-+web.pdf>.

Estadísticas Educativas de la provincia de Santa Fe. (Anuario 2014). Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.../ANUARIO%202014%20-%20web.pdf>.

- Ferreyra, H. y Labate, H. (2013). *La Educación de jóvenes en el futuro. Proyecciones 2030: desafíos y posibilidades* (coord.). Córdoba: Comunic-Arte. Recuperado de: [dehttp://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/07/la-educacion-para-jovenes-en-futuro.pdf](http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/07/la-educacion-para-jovenes-en-futuro.pdf).
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005) *Educación: ese acto político*. (comps.). Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. (comps.) Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. (2016). *Hacer Lugar*. Montevideo: Epílogos/El Abrojo.
- Hagner, M. (2012). *El Preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania*. Buenos Aires: Mardulce.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado C y Baptista Luci P. (2006). Recolección y Análisis de los datos cualitativos. En *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Cap. 14.
- Indicadores Educativos (Serie histórica 2011-2014). Provincia de Santa Fe. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/.../Indicadores%20Educativos.%20Serie%20h>.
- Legendre, P. (2008a). *La fábrica del hombre occidental*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Legendre, P. (2008b). *Lo que Occidente no ve de Occidente*. Conferencias en Japón. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Leite Mendez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga. España.
- Lindblom, C. (1981). *El Proceso de Elaboración de Políticas Públicas*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Mallimaci, F. y Gimenez Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <http://jbbposgrado.org/ficuali/M%E9todo%20biogr%E1fico.pdf>.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Paz, F. (1979). *La Educación Argentina*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones Universidad Nacional de Córdoba.

Martínez Paz, F. (1980). *El Sistema Educativo. Formación Desarrollo y Crisis*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba.

Mántas, B. (2016). *Controversias, paradojas y tensiones de un concepto epocal*. Tesis de maestría inédita.: Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Meirieu, P. (2002). *El pedagogo y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Traducido por D. Gutierrez. Éditions du Tricorne y Association suisse des Amis du Dr. J. Korczak. Publicado con permiso del autor.

OOSC. (2013). *Documento de sistematización de estudios sobre la exclusión educativa en Argentina, de Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela*. Recuperado de [http://www.educacionparatodos.org.ar/oportunidades/Documentos/Sistematizacion%20de%20estudios%20sobre%20exclusion%20educativa%20en%20Arg%20\(OOSC\).pdf](http://www.educacionparatodos.org.ar/oportunidades/Documentos/Sistematizacion%20de%20estudios%20sobre%20exclusion%20educativa%20en%20Arg%20(OOSC).pdf)

Oszlack, O. (1997). *La formación del estado argentino. Origen, Progreso y Desarrollo Nacional*. Buenos Aires: Planeta.

Padawer A., Egle, P., Di Pietro, S., Migliavacca A., Medela, P. y Tófalo, A (2009, 2010). *La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural*. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común informe de investigación de la dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010_la_ensenanza_primaria_en_con_textos_de_desigualdad_social_y_diversidad_sociocultural.pdf.

Pennac, D. (2011). *Mal de Escuela*. Buenos Aires: Mondadori.

Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. y Toro Soriano, M. (2009). *Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar/ Life stories: Perspectives and experiences on school exclusion and inclusión*. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>.

Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: El Zorzal.

Ranciere, J. (2014). *El método de la igualdad: conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Traducido por Betesh, P. Buenos Aires: Nueva Visión.

Romero, L. A. (2009). La sociedad argentina entre dos bicentenarios. En: Natalio Botana N; Clemenceau G; Fraga R y Romero L. *Mirando al Bicentenario*. Buenos Aires: Ediciones B.

Rosanvallon, P. (2007). *La nueva cuestión social: repensar el estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.

Scasso, M. G. (2013). *La educación en cifras*. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo. Provincia de Santa Fe. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/santa_fe.pdf.

Scasso, M. G., Bortolotto, G. y Jaureguizar, M. (2013). Texto 3: Asomándose al futuro. Certezas, tendencias y preguntas sobre el escenario futuro de la educación que surgen de la información estadística, en la educación de jóvenes en el futuro. En Ferreyra, H. y Labate, H. (coord.) *La Educación de jóvenes en el futuro. Proyecciones 2030: desafíos y posibilidades*. Córdoba: Comunic-Arte. Recuperado de <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/07/la-educacion-para-jovenes-en-futuro.pdf>.

SITEAL. (2010a). Atlas de las desigualdades educativas en América Latina. “La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina” Recuperado de: http://atlas.siteal.org/sites/default/files/Siteal_c3_download.pdf

SITEAL. (2010b). *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América latina*. Recuperado de http://www.oei.es/SITEAL_Informe2010.pdf.

Terigi, F. (2010). En la perspectiva de las trayectorias escolares (lecturas posibles sobre el Capítulo 3). En SITEAL, Atlas de las desigualdades educativas en América Latina. “*La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina*” Recuperado de http://atlas.siteal.org/node/7/lecturas_posibles.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Bs As: Fondo de Cultura Económica.

UNICEF. (2012). *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes* /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/out-of-school-children-brazil-country-study-2012-port.pdf>

Veras, E. (2010). *Historia de vida: ¿Un método para las ciencias sociales? Life history: A method for social*. Universidad Federal de Pernambuco, Departamento de Ciencias Sociales. Recife, Brasil
Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.pdf>.

Wacquant, L. (2010). *Parias urbanos: Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Normativas

Constitución Nacional sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994.

Ley 1420. *Ley de Educación común*. Sancionada el 8 de julio de 1884.

Ley 4874. *Ley Lainez*. Sancionada el 30 de septiembre de 1905.

Ley 23302. *Ley sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes*. Sancionada el 30 de setiembre de 1985.

Ley 24195. *Ley Federal de Educación*. Sancionada el 14 de abril de 1993.

Ley 20061. *Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Sancionada el 28 septiembre de 2005.

Ley 26075. *Ley de Financiamiento Educativo*. Sancionada el 21 de diciembre 2005.

Ley 26206. *Ley Nacional de Educación*. Sancionada el 14 de diciembre 2006.

Resolución N° 107/99. Pautas orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe; del Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 29 de septiembre de 1999.

Resolución N° 549/04. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Año 2010.

Constitución de la Provincia de Santa Fe. 14 de abril de 1962.

Ley 3554. *Ley de Educación* de la provincia de Santa Fe. Sancionada el 5 de agosto de 1949.

Ley 12967. *Ley Provincial de promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes, "Ley de Niñez"*. Sancionada el 5 de mayo de 1983.

Ley 10411. *Ley Provincial de Nivel Inicial de la provincia de Santa Fe*. Sancionada el 23 de noviembre de 1989.

Ley N° 11078. *Ley de Comunidades Aborígenes*, de la provincia de Santa Fe. Sancionada el 18 de noviembre de 1993.

Decreto 4720/61. Reglamento General de Escuelas Primarias. Capítulo XIV, Censo Escolar permanente, artículos 108, 109 y 110. 19 de mayo de 1961.

Decreto 00456 /1986. Reglamento de la Supervisión Escolar, de la provincia de Santa Fe. Capítulo V. 27 de febrero de 1986.

Decreto 04340 /1990. Reglamento pertinente a la Ley 10.411 de la provincia de Santa Fe, artículos 28 y 29. 4 de diciembre de 1990.

Decreto 1719. Reglamento para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dependientes de la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. 16 de agosto de 2005.

Decreto 0110. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Recuperado en <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/160435/784193/file/Decreto%20N%C2%B020110-13.pdf>. 4 de febrero 2013.

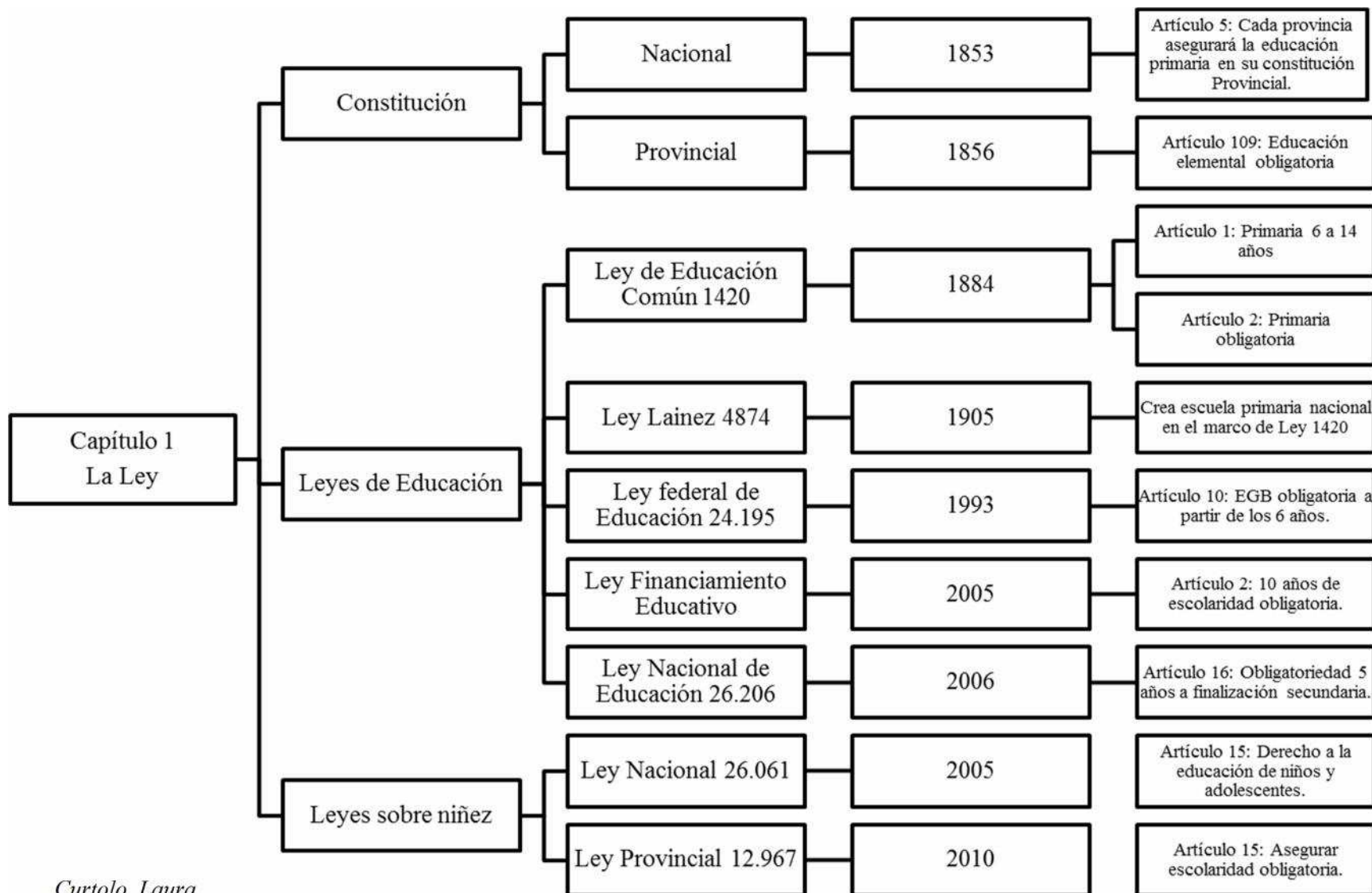
Resolución 2516. Calendario Escolar Único 2015. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Aprobado el 15 de diciembre de 2014. Recuperado de http://www.amsaferosario.org.ar/uploadsarchivos/calendario_escolar_2015res2516_14.pdf.

.

Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Anexos

Anexo del Capítulo 1. Esquema: La Ley



Anexo del Capítulo 2. Tabla: Estado del Arte

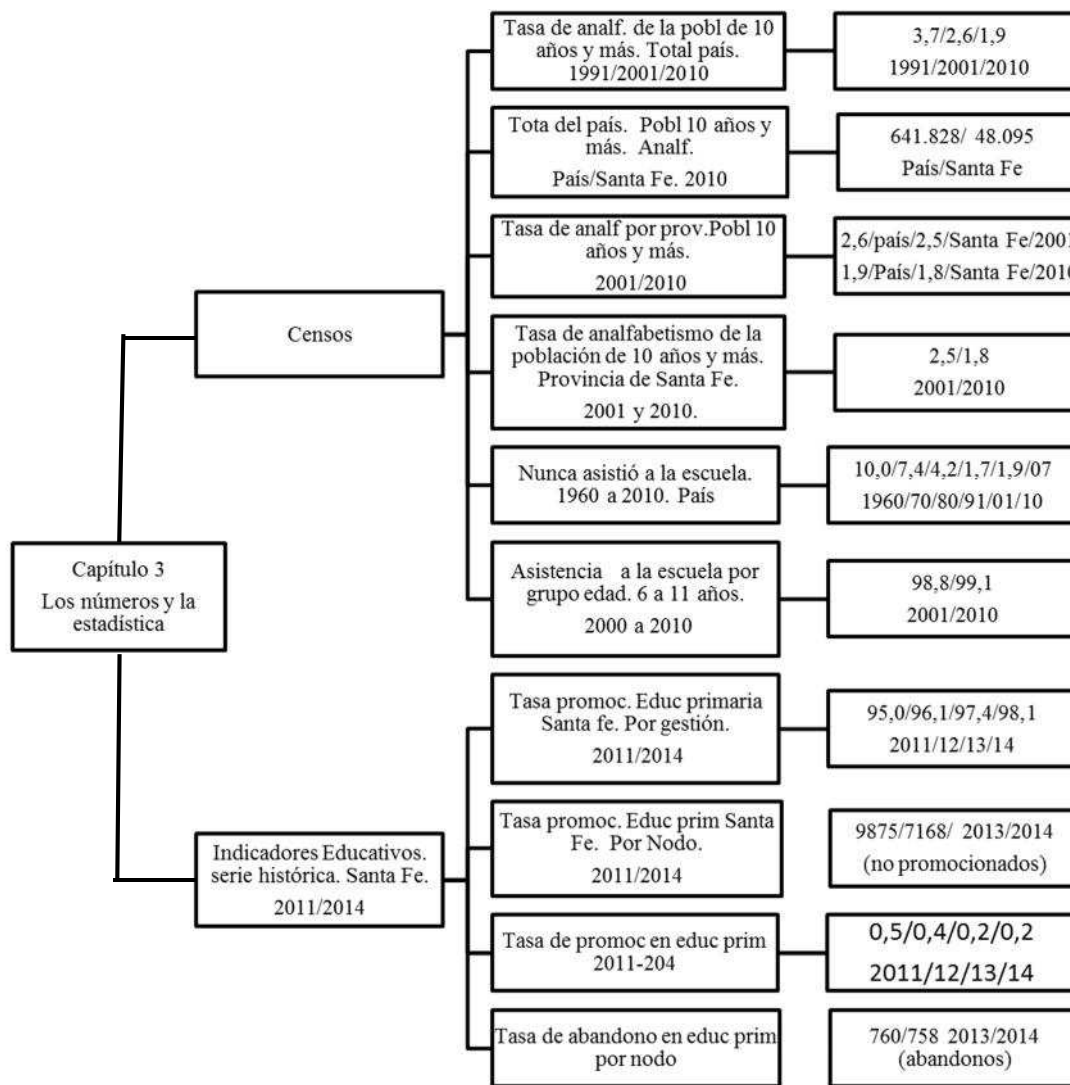
Año	Organismo	Título General	Nombre artículo/autor	Ubicación	Aporte
2013	UCA	La educación de jóvenes en el futuro. Proyecciones 2030: desafíos y posibilidades. Córdoba: Comunic-Arte	Scasso, Martín Guillermo; Bortolotto, Gerardo y Jaureguizahar. Asomándose al futuro. Certezas, tendencias y preguntas sobre el escenario futuro de la educación que surgen de la información estadística	Argentina	Señalan una marcada desaceleración del crecimiento de matrícula en la última década especialmente en primaria. El sistema educativo y los gobiernos que los organizan e impulsan se encuentran con un límite, con el impedimento de llegar a más niños, llegar con dificultad, llegar más lentamente o no llegar a ellos.
2013	Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela, OOSC: Out of School Children. UNICEF Asociación Civil Educación para todos	“Documento de sistematización de estudios sobre la exclusión educativa en Argentina”		Argentina	Se refiere a las cuatro clases de barreras que operan para la exclusión en Argentina, las primeras dos relacionadas con los demandantes de educación (las familias), y focalizadas en aspectos económicos y socioculturales, y las dos siguientes, relacionadas con la oferta educativa, una anclada en la escuela y la otra en el sistema educativo en su conjunto.
2013	UNICEF	La educación en cifras. Provincia de Santa Fe.	Scasso, Guillermo Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo.	Santa Fe	En el tramo de edad que corresponde a primaria el autor, con datos censales, observa que la cobertura educativa 2010 se encuentra en niveles cercanos a la universalidad, 99,1% con

					crecimiento de menos de un punto en relación al censo anterior.
2012	UNICEF	Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /	Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília:	Brasil	Hay que prestar atención a las poblaciones vulnerables del país, descendientes de africanos, indígenas, quilómbolas, pobres, del campo, en riesgo de violencia y con discapacidades. Se considera que los niños que pertenecen a las poblaciones mencionadas corren más riesgos de abandonar la escuela.
2010	SITEAL	Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América latina 2010	Capítulo 3, La dimensión temporal de la agenda educativa, (artículos dedicados a la expansión educativa.)		Expresa la idea generalizada en América Latina, a través leyes, de lograr el acceso de todos los niños a la escuela primaria y cuidar que continúen aprendiendo. Los países han crecido en el porcentaje de niños escolarizados, pero no se llega al 100% de inserción en el sistema educativo. Se constata que los avances en la incorporación de nuevos niños a los sistemas educativos es muy lenta, se necesitan intervenciones más complejas y los estados tienen poca capacidad de incidencia, especialmente cuando el problema no es la falta de escuelas. Existen las escuelas, pero los niños no están en ellas.

2010	SITEAL UNESCO IPE OEI	Atlas de las desigualdades educativas en América Latina.	Flavia Terigi. “En la perspectiva de las trayectorias escolares” Capítulo 3. “La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina”	Honduras, Colombia, Guatemala, Ecuador, Perú, Costa Rica, Panamá y Nicaragua.	Se detallan tipos de asistencia, la asistencia generalizada, la misma con abandono tardío, la incorporación tardía, el abandono temprano, la asistencia que no se generaliza en ninguna edad.
2010	Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA	La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común”	Padawer Ana, (coordinadora 2009), Egle Pitton y Susana Di Pietro (coordinadoras 2010), Adriana Migliavacca, Paula Medela, y Ariel Tófaló. Informe de investigación de la dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA		Toma distancia de las posiciones deterministas, considera que la política educativa y la intervención pedagógica son factores primordiales que pueden potenciar e incidir en la efectivización del derecho a la educación del que deberían gozar todos los niños, la capacitación de los docentes es central y está vinculada directamente con la confianza en que todos los niños pueden aprender.
2004.	DiNIECE	Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país.	Proyecto Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana.	Chaco, Corrientes, Jujuy Misiones y Tucumán	Hay alumnos más expuestos a las posibilidades de repitencia y abandono, y a asistir en promedio menor cantidad de años de escolaridad, en los sectores pobres.

Tabla propia del Capítulo 2: *Estado del Arte*

Anexo del Capítulo 3. Esquema: Los números y la estadística



Esquema propio del Capítulo 3: *Los números y la estadística*

Anexo A del Capítulo 6. Tabla: Conversaciones

Datos de los niños y jóvenes que no han terminado la escuela primaria. Datos provistos por testimonios.								
	Mariel	Candela	Niño Qom	Tres hermanos			Dos hermanos	
Sexo	mujer	mujer	varón	varón	varón	varón	varón	varón
Edad	16	13		13	14	16	15	16
Familia	Vivía con la abuela	Vive con los padres	Vive con los padres	Viven con la madre			Viven con la madre	
Ciudad	15000 hab	2000 hab	549000 hab	92000 hab			7000 hab	
Escuela	En el barrio	A 1 cuadra	En el barrio	A 1 cuadra			A 9 cuadras	
Aprobó primaria	no	no	no	no			no	
Asiste de agosto 2015	no	no	no	no			no	
Hermanos en la escuela	no	Si un hermano menor	no	Si una hermana menor			Si dos hermanas menores	
Grados cursados	1ro 2do 3ro 4to 5to 6to 6to	1ro 2do 3ro 4to 5to 5to		5to	6to	7mo Sin aprobar	4ª 5ª 1ro 2do 2do 2do 3ro 4to 5to 6to 6to	4ª 5ª 5a 1ro 1ro 1ro 2do 3ro 4to 5to 6to 6to
Últimos grados repetidos	Sí 6to	Sí 5to					Sí 6to	Sí 6to
Visitas desde la escuela	sí	sí		sí	sí	sí	sí	sí
Registrado Sigae Web	sí						sí	sí
Actividad actual	Tal vez tambo	Estar en casa		Estar en casa o la calle			Trabajan en panadería	
Relator	Directora	Directora y equipo soc	Maestro idóneo	La madre			Directora.	

Tabla propia del Capítulo 6: Datos de algunos de los niños de este trabajo que no se encuentran en las escuelas primarias.

Anexo B del Capítulo 6: Reportes de Mariel, Dos hermanos (Reportes de Andrés y Rodrigo), Tres hermanos (Reportes de sólo dos de ellos: Brian y Fernando)

A continuación se encuentran las búsquedas por alumno y escuela que permite realizar el Sistema Informático escolar de la provincia de Santa Fe, Sigae Web. Se observan las capturas de pantalla de algunas de las búsquedas de niños o jóvenes incorporados en este trabajo final. No se cuenta con información en todos los casos. A continuación se observa el resultado de la búsqueda en Sigae Web de Mariel, por DNI y escuela.

The screenshot shows the search interface of the Sigae Web system. On the left, there are search filters: 'Personas' (Todos), 'Documento' (41XXXXXX), 'Apellido' (empty), 'Nombres' (empty), 'Estructura' (Todas), 'Incluir no activas' (checkbox), 'Secciones' (Todas), and 'Año de Ingreso' (empty). A 'Buscar' button is at the bottom. On the right, the search results show one student: 'MARIEL' with the same DNI. Below this is a detailed view of the student's record for 'MARIEL', including tabs for 'Información General', 'Datos Familiar', 'Inscripciones', 'Materias', 'Salud', 'Info. Escolar', 'Discapacidades', 'Becas', and 'Observaciones'. The 'Inscripciones' tab is active, showing a table of enrollment records.

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Turno	Tipo	Fecha Baja		
19/02/2013	2013	PRIMARIA	SEXTO	B	Tarde	Independiente	01/08/2013		
21/12/2011	2012	PRIMARIA	SEXTO	C	Mañana	Independiente	19/02/2013		
12/12/2010	2011	PRIMARIA	QUINTO	C	Tarde	Independiente	21/12/2011		
27/11/2009	2010	PRIMARIA	CUARTO	C	Tarde	Independiente	12/12/2010		
02/03/2009	2009	PRIMARIA	TERCERO	C	Tarde	Independiente	27/11/2009		

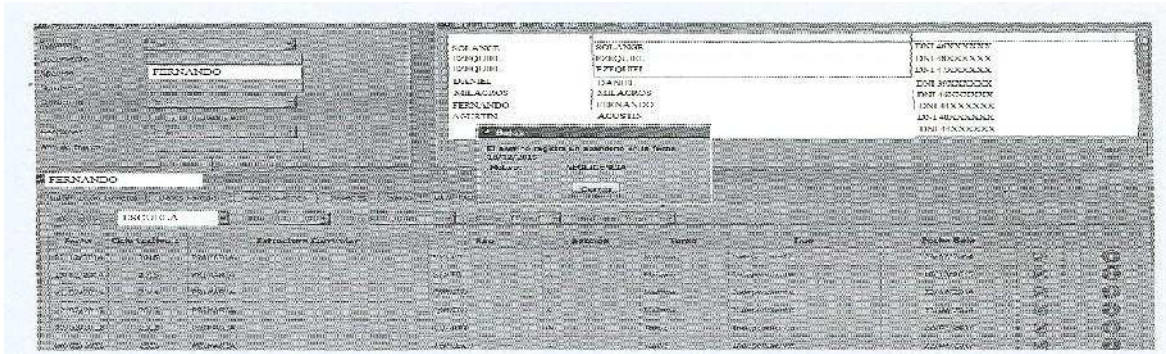
A continuación se observa en Sigae Web datos de uno de los “Tres hermanos”, Brian “el mayor” y se registra que no ha culminado Séptimo grado porque “adeuda materias”.

The screenshot shows the student record for Brian. The 'Inscripciones' tab is active, displaying a table of enrollment records. The record for the 2013 cycle shows that the student is currently in 7th grade but has not completed it due to pending subjects.

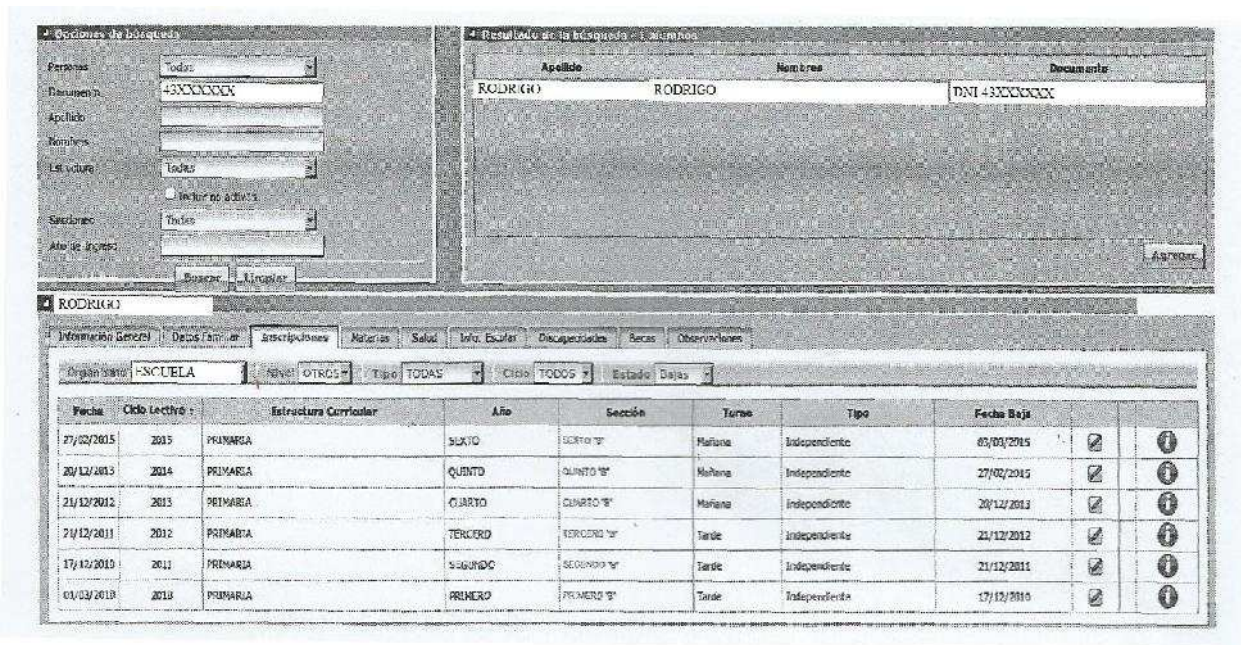
Apellido	Nombres	DNI	Sexo	Fecha de Nacimiento	Fecha de Ingreso	Observaciones
MARIEL		41XXXXXX	M	01/07/2013		
ADRIAN		41XXXXXX	M	29/10/2013		Salida
BRIAN		41XXXXXX	M	29/12/2013		Egreso
NICOLAS		41XXXXXX	M	21/02/2014		ADEUDA MATERIAS
ALEJANDRO		41XXXXXX	M	20/12/2013		Egreso
RODRIGO		41XXXXXX	M	28/12/2013		Egreso
ANDRES		41XXXXXX	F	20/12/2013		Egreso

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

El próximo reporte sobre Fernando, otro de los “Tres hermanos”, “el del medio” nos muestra la razón indicada por la escuela a raíz de su alejamiento: negligencia.



El siguiente reporte se refiere a Rodrigo uno de los “Dos hermanos” “el menor” y se observan sus datos en Sigae-Web por DNI y escuela.



Los datos de Andrés, “el mayor”, de los “Dos hermanos” se observan en el siguiente reporte.

Opciones de búsqueda

Personas: Todos
 Documento: 42XXXXXX
 Apellido:
 Nombres:
 Estructura: Todas
 Incluir no activas
 Secciones: Todas
 Año de Ingreso:
 Buscar Limpilar

Resultado de la búsqueda - 1 alumnos

Apellido	Nombres	Documento
ANDRES	ANDRES	DNI 42XXXXXX

ANDRES

Información General Datos Familiar Inscripciones Materias Salud Info. Escolar Discapacidades Becas Observaciones

Organismo: ESCUELA Nivel: OTRDS Tipo: TODAS Ciclo: TODOS Estado: Bajas

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Turno	Tipo	Fecha Baje
26/02/2014	2014	PRIMARIA	SEXTO	SEXTO "B"	Mañana	Independiente	05/03/2014
21/12/2012	2013	PRIMARIA	SEXTO	SEXTO "B"	Mañana	Independiente	26/02/2014
24/02/2012	2012	PRIMARIA	QUINTO	QUINTO "B"	Mañana	Independiente	21/12/2012
17/12/2010	2011	PRIMARIA	CUARTO	CUARTO "B"	Mañana	Independiente	24/02/2012
01/03/2010	2010	PRIMARIA	TERCERO	TERCERO "B"	Tarde	Independiente	17/12/2010

Nuevamente observamos datos de Brian, al consultar con su DNI por escuela en Sigae Web.

Opciones de búsqueda

Personas: Todos
 Documento:
 Apellido: BRIAN
 Nombres:
 Estructura: Todas
 Incluir no activas
 Secciones: Todas
 Año de Ingreso:
 Buscar Limpilar

Resultado de la búsqueda - 5 alumnos

Apellido	Nombres	Documento
YANET	YANET	DNI 43XXXXXX
BRIAN	BRIAN	DNI 42XXXXXX
EVELIN	EVELIN	DNI 43XXXXXX
AVIEN	AVIEN	DNI 46XXXXXX
EZZQUEL	EZZQUEL	DNI 43XXXXXX
GUADALUPE	GUADALUPE	DNI 43XXXXXX
SOLANGE	SOLANGE	DNI 43XXXXXX
EZZQUEL	EZZQUEL	DNI 46XXXXXX

BRIAN

Información General Datos Familiar Inscripciones Materias Salud Info. Escolar Discapacidades Becas Observaciones

Organismo: ESCUELA Nivel: OTRDS Tipo: TODAS Ciclo: TODOS Estado: Bajas

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Turno	Tipo	Fecha Baje
15/02/2012	2013	PRIMARIA	SEPTIMO	A	Noñans	Independiente	21/02/2014
21/12/2011	2012	PRIMARIA	SEXTO	A	Mañana	Independiente	15/02/2013
17/12/2010	2011	PRIMARIA	QUINTO	A	Mañana	Independiente	21/12/2011
12/12/2009	2010	PRIMARIA	CUARTO	A	Tardé	Independiente	17/12/2010
07/03/2009	2009	PRIMARIA	TERCERO	A	Tardé	Independiente	12/12/2009

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Se puede observar aquí la razón que eligen en la escuela para informar el alejamiento de Mariel.

Options de búsqueda:

Personas: Todos
Documento: 41XXXXXX
Apellido:
Nombres:
Estructura: Todos
Incluir no activas:
Secciones: Todas
Año de ingreso:

Resultados de la búsqueda - 1 alumnos:

Apellido	Nombres	Documento
MARIEL	MARIEL	DNI 41XXXXXX

Bajas

El alumno registra un cambio de escuela en la fecha 01/08/2013
Motivo: OTRA CAUSA
Destino: Escuela (5050014 - 8203465 - 00)

Imprimir Certificado Pase Cerrar

Organismo: ESCUELA Nivel: OTROS Tipo: TODAS Ciclo: TODOS Estado: Bajas

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Turno	Tipo	Fecha Baja
19/02/2013	2013	PRIMARIA	SEXTO	A	Tarde	Independiente	01/08/2013
21/12/2011	2012	PRIMARIA	SEXTO	C	Mañana	Independiente	19/02/2013
12/12/2010	2011	PRIMARIA	QUINTO	C	Tarde	Independiente	21/12/2011
27/11/2009	2010	PRIMARIA	CUARTO	C	Tarde	Independiente	12/12/2010
02/01/2009	2009	PRIMARIA	TERCERO	C	Tarde	Independiente	27/11/2009

A continuación, la razón que eligen en la escuela para informar el alejamiento de Andrés.

Options de búsqueda:

Personas: Todos
Documento: 42XXXXXX
Apellido:
Nombres:
Estructura: Todos
Incluir no activas:
Secciones: Todas
Año de ingreso:

Resultados de la búsqueda - 1 alumnos:

Apellido	Nombres	Documento
ANDRÉS	ANDRÉS	DNI 42XXXXXX

Bajas

El alumno registra un abandono en la fecha 05/03/2014
Motivo: NEGLIGENCIA

Cerrar

Organismo: ESCUELA Nivel: OTROS Tipo: TODAS Ciclo: TODOS Estado: Bajas

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Turno	Tipo	Fecha Baja
26/02/2014	2014	PRIMARIA	SEXTO	SEXTO 'B'	Mañana	Independiente	05/03/2014
21/12/2012	2013	PRIMARIA	SEXTO	SEXTO 'B'	Mañana	Independiente	25/02/2014
24/02/2012	2012	PRIMARIA	QUINTO	QUINTO 'B'	Mañana	Independiente	21/12/2012
17/12/2010	2011	PRIMARIA	CUARTO	CUARTO 'B'	Mañana	Independiente	24/02/2012
01/01/2010	2010	PRIMARIA	TERCERO	TERCERO 'B'	Tarde	Independiente	17/12/2010

La razón que eligen en la escuela para informar el alejamiento de Rodrigo se observa aquí.

Bajas
El alumno registra un cambio de escuela en la fecha 03/03/2015
Motivo: OTRA CAUSA
Destino: Escuela (5230237 - 8203944 - 03)

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Turno	Tipo	Fecha Baja
27/02/2015	2015	PRIMARIA	SEXTO	SEXTO "B"	Mañana	Independiente	03/03/2015
20/13/2013	2014	PRIMARIA	QUINTO	QUINTO "B"	Mañana	Independiente	27/02/2015
21/12/2012	2013	PRIMARIA	CUARTO	CUARTO "B"	Mañana	Independiente	20/12/2013
27/12/2011	2012	PRIMARIA	TERCERO	TERCERO "B"	Tarde	Independiente	21/12/2012
17/12/2010	2011	PRIMARIA	SEGUNDO	SEGUNDO "B"	Tarde	Independiente	21/12/2011
01/03/2010	2010	PRIMARIA	PRIMERO	PRIMERO "B"	Tarde	Independiente	17/12/2010

Es posible observar aquí la razón que eligen en la escuela para informar el alejamiento de Brian.

Bajas
El alumno no registra Bajas por Cambio de Escuela ni por Abandono

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Turno	Tipo	Fecha Baja
15/02/2013	2013	PRIMARIA	SEPTIMO	A	Mañana	Independiente	21/02/2014
21/12/2011	2012	PRIMARIA	SEXTO	A	Mañana	Independiente	15/02/2013
17/12/2010	2011	PRIMARIA	QUINTO	A	Mañana	Independiente	21/12/2011
12/12/2009	2010	PRIMARIA	CUARTO	A	Tarde	Independiente	17/12/2010
02/03/2009	2009	PRIMARIA	TERCERO	A	Tarde	Independiente	12/12/2009

¿Están todos lo que tienen que estar en la escuela?

Se puede observar aquí la razón que eligen en la escuela para informar el alejamiento de Fernando.

The screenshot displays a software interface for managing student records. At the top, there are search filters for 'Apellido' (Last Name) and 'Nombres' (First Name), both set to 'FERNANDO'. A 'Documento' field contains 'DNI 4XXXXXX'. Below this, a table lists student records with the following columns: Fecha, Ciclo Lectivo, Estructura Curricular, Año, Sección, Curso, Tipo, and Fecha Baja. A modal dialog box titled 'Bajas' is open, showing a message: 'El alumno registra un abandono en la fecha 18/12/2015' with the 'Motivo' (Reason) set to 'NEGLIGENCIA'. A 'Cerrar' button is visible at the bottom of the dialog.

Fecha	Ciclo Lectivo	Estructura Curricular	Año	Sección	Curso	Tipo	Fecha Baja
22/12/2014	2015	PRIMARIA	SEXTO	A	Marlana	Independiente	23/12/2014
23/12/2014	2015	PRIMARIA	SEXTO	A	Marlana	Independiente	18/12/2015
21/02/2014	2014	PRIMARIA	QUINTO	A	Marlana	Independiente	22/12/2014
22/02/2013	2013	PRIMARIA	QUINTO	A	Marlana	Independiente	21/02/2014
22/02/2012	2012	PRIMARIA	CUARTO	A	Torres	Independiente	23/02/2013
08/03/2011	2011	PRIMARIA	TERCERO	A	Torres	Independiente	23/02/2012
17/12/2010	2011	PRIMARIA	TERCERO	A	Torres	Independiente	03/03/2011
01/03/2010	2010	PRIMARIA	TERCERO	A	Torres	Independiente	