

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Universidad Nacional de Mar del Plata

LA DESERCIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA EXTRAESCOLAR
EN LA ESCUELA N° 36 EJÉRCITO ARGENTINO DE TANDIL

Informe Final del Trabajo de investigación correspondiente
al requisito curricular conforme O.C.S. 143/89.

Autor:

Juan Martin Florit

Matricula: 5736/02

DNI: 26107429

Supervisora:

Mg. Pacenza, María Inés

Cátedra de radicación:

Problemas Sociales Latinoamericanos (Grupo SOVIUC)

Mar del Plata

Julio 2016

PLAN DE TRABAJO: INVESTIGACIÓN DE PREGRADO

Requisito curricular del Plan de Estudios 1989 (O.C.S. 143/89)

NOMBRES Y APELLIDO: Florit Juan Martin

MAT: 5736/02

DNI: 26107429

CATEDRA DE RADICACION: Problemas Sociales Latinoamericanos

SUPERVISORA : Lic, María Inés Pacenza

Título del proyecto:

La deserción escolar desde la perspectiva extraescolar.

Descripción resumida

La tesis tiene como objetivo la exploración de los factores psicosocioculturales que dificultarían a los niños y preadolescentes que concurrieron a la escuela 36 de la ciudad de Tandil terminar sus estudios de instrucción primaria.

Mediante la evaluación de ciertos conceptos considerados por nosotros clave, tales como capital cultural-capital simbólico (P. Bourdieu J. C. Passeron, 1973) violencia familiar, familia monoparental, trabajo infantil y nivel socioeconómico. Se propone analizar la presencia e influencia de los factores socioeconómicos y de los atributos antes señalados en relación a la deserción de los niños de la escuela. La escuela en cuestión pertenece al barrio la movediza, que presenta características socio-demográficas de exclusión social y en muchos casos indigencia. La matrícula es de familias de nivel económico y educativo bajo y con una alta tasa de delincuencia y violencia entre vecinos.

El objetivo general es comprender la prevalencia de estos factores de riesgo (variables socioculturales y económicas, Capital social, cultural, violencia familiar, trabajo infantil) a la hora de discontinuar los estudios primarios en alumnos de la escuela 36 de Tandil.

La recolección de datos se realizará mediante técnicas cuali-cuantitativas de investigación, tales como entrevistas semidirigida a padres, informante clave, e historias de vida a fin de recabar datos referidos a las características socioeconómicas y educativas familiares. Se realizarán además entrevistas a informantes clave de la escuela, gabinete escolar, directivos y maestros. Se coleccionarán datos de la institución escolar referidos a matrícula escolar, datos de permanencia/ deserción.

Palabras clave

Deserción escolar, Violencia familiar, Capital cultural, Trabajo infantil, Nivel socioeconómico, tipología familiar.

Descripción detallada

Motivos y antecedentes

Esta investigación tiene como objetivo conocer el peso relativo de algunas variables socioculturales extraescolares en relación a la deserción escolar de los niños de la escuela 36 de Tandil.

Esto se plantea a partir del interés por comprender y colaborar en la inclusión educativa y el derecho a la educación universal.

El éxito o fracaso, la permanencia o la deserción de los niños en la escuela refiere la concepto de deserción escolar que, de acuerdo con (Arias, 1996,p,114) se entiende como el abandono del Sistema Educativo dentro del año lectivo, los alumnos que abandonaron sus estudios antes de dar término al período anual de labores, coincidiendo con el concepto de la UNESCO que lo describe de la misma forma.

El desgranamiento es la apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte.

Ambos son procesos complejos en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002).

Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente (Sepúlveda y Opazo, 2009; Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998).

Los numerosos y diversos estudios a nivel latinoamericano que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y deserción escolar se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes. Mientras una visualiza los factores y causas fuera del

sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela (Espínola y Claro, 2010; Olavarría, 2008; Rumberger y Lim, 2008; Arancibia 1988; Cardemil y Latorre, 1991; Himmel, Maltes, y Majluf, 1984; Schiefelbein, 1994; Schieffelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Arancibia 1996, Muñoz Izquierdo y Lavín, 1998; Tedesco, 1998; Bolívar 2005; Román y Cardemil, 1999; Román, 2002; 2003; 2004; 2006; 2009; Otárola, 1993; Vera, 1990; Esquivel, 1994).

Los partidarios de la primera teoría (que es a la cual adscribimos en esta investigación) consideran que los determinantes fundamentales del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica, política y cultural que dificulta una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de pobreza y marginalidad, una adscripción laboral temprana (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998), distintos grados de vulnerabilidad social, entre otros. Bajo esta mirada analítica, el trabajo (infantil o juvenil) y ciertos tipos de estructura y organización familiar (monoparentales por ejemplo), cobran relevancia en tantos factores que dificultan el trayecto escolar o bien actúan como desencadenantes del retiro y abandono del sistema.

El trabajo infantil lo conceptualizamos en el sentido amplio del término (De Oliveira y Ariza, 2001) que considera actividad económica a “cualquier trabajo o actividad llevada a cabo por una persona por el pago en dinero o en especie (mercancía) o por la ganancia familiar como trabajador no remunerado, durante un período específico de referencia

Nos preguntamos si, las familias con capital cultural, social y económico disminuido, la presencia de violencia familiar, trabajo infantil y capital cultural disminuido serían las principales variables, no educativas con mayor presencia en los casos de deserción escolar de la escuela 36 de Tandil.

Objetivo general

Conocer la influencia de factores socioculturales (capital, social, cultural y simbólico), trabajo infantil y violencia familiar en la deserción escolar de los niños que

concurrieron a la escuela 36 de Tandil y que han perdido la matrícula entre los años 2013 y 2014.

Objetivo particular

Analizar las características socioeconómicas (nivel educativo y cultural) de las familias de los niños de la escuela 36 de Tandil que perdieron la matrícula en los años 2013/14

Analizar datos referidos a trayectoria laboral de los padres y hermanos de los niños.

Detectar la existencia o ausencia de trabajo infantil en los niños de la escuela mencionada y que perdieron la matrícula

Detectar presencia o ausencia de violencia familiar.

Analizar las características de las familias de los niños.

Construir una tipología de las mismas.

Analizar las relaciones existentes entre las características de las familias y la trayectoria escolar de los niños.

Hipótesis

Consideramos que la presencia de bajo capital cultural, social y económico, trabajo infantil, violencia familiar y una tipología familiar monoparental se asociaría a la pérdida de matrícula de los niños que concurrieron a la escuela 36 de Tandil y no concluyeron sus estudios básicos.

Metodología y técnicas

Estudio de tipo cualitativo. Diseño no experimental, transversal-descriptivo, de estudio de caso.

En la investigación de diseño no experimental o ex post facto el investigador no posee control sobre las variables independientes ni dependientes, no hay manipulación de ningún tipo de variables debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables, de hecho o por cuestiones éticas. Se realizan inferencias sobre las relaciones entre las variables y o sobre la variación simultánea de las variables consideradas dependientes e independientes (kerlinger, 2002)

En el diseño transversal descriptivo, el propósito u objetivo es indagar las incidencias y los valores en que se manifiestan una o más variables en un momento determinado o específico (dentro del enfoque cualitativo) ubicar, categorizar una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación.

El procedimiento consiste en medir o ubicar a una persona o un grupo de personas en relación a una o más variables y proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios descriptivos y su hipótesis será también descriptiva. (Kerlinger, 2002).

Merriam caracteriza al Estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Merriam (1988).

Existen varios tipos de estudios de caso: los intrínsecos (para comprender mejor el caso), instrumentales (para profundizar un tema o afirmar una teoría) y colectivos (el interés radica en la indagación de un fenómeno, población... se estudian varios casos en profundidad). Stake (1994)

Las herramientas de recolección de datos como entrevista de historia de vida y entrevista semidirigida en profundidad serán administradas a los padres y/o tutores de los niños que presentaron deserción escolar en la escuela citada.

La selección de los casos se realizará por muestreo al azar. Se seleccionarán al azar diez casos del universo de niños que presente deserción escolar en la cohorte 2013-2014 del nivel primario de la escuela.

También se recolectarán datos de los informes y expedientes escolares, entrevistas con maestros e informante clave (asistente social) y del C.P.D.N local (Tandil).

Luego se realizará el análisis cualitativo con la información obtenida.

Muestra

Se construirá una muestra de tipo cualitativa mediante la técnica de muestreo al azar, la cuál se le administrará el/los instrumentos diseñados. (Glasser y Strauss, 1967)

Fuente de datos

Datos primarios provenientes de las entrevistas y de las historias de vida y datos secundarios recabados en la institución citada y en el C.P.D.N local (Tandil).

Herramientas de recolección de datos

Entrevista semi-dirigida en profundidad a padres y maestros, historia de vida. informes de archivos y expedientes escolares, informante clave (asistente social).

VARIABLES A EVALUAR:

- 1- Trabajo infantil.
- 2- Capital cultural.
- 3- violencia familiar.
- 4- Tipología familiar.

VARIABLES E INDICADORES

1- Tipo y magnitud de valoración del conocimiento y la educación en el núcleo familiar

Dimensiones (indicadores):

- Antecedentes educativos de los padres.
- Antecedentes educativos de los hermanos.
- Presencia de los bienes culturales en casa (libros y elementos pedagógicos)
- Status socioeconómico familiar.

2- Presencia de trabajo infantil.

conceptualizado desde la mirada de (De Oliveira y Ariza, 2001) que incluyen:

- realización de cualquier labor dentro o fuera del hogar que se realice de forma obligatoria, sistemática y diaria sea remunerada o no y que demande más de 6 horas de tiempo .
- obligación de cualquier tipo de labores domesticas.
- cuidado obligatorio de hermanos.

3- violencia familiar. tomaremos la definición de la ley 12.569.

Los indicadores que tomaremos para su detección son los siguientes:

- Presencia de violencia física y/o sexual detectada por maestros por medio de marcas reiteradas en el cuerpo y/o denuncias constatadas ante la justicia.
- Presencia de violencia psicológica/emocional/moral relatada por los niños en la escuela.
- Denuncias formales realizadas ante la justicia.

4-Familia Monoparental.

el tipo de organización familiar se evaluara mediante entrevista semidirigida a las familias en cuestión.

Lugar

escuela N° 36, barrio la movediza. Tandil, Bs As, Argentina.

CRONOGRAMA:

Actividad	2014		2015					
	10-12/ 2014	1-4/ 2015	4-7/ 2015	8/ 2015	9/ 2015	10/ 2015	11/ 2015	12/ 2015
Búsqueda bibliográfica	✓	✓						
Elaboración del marco teórico			✓	✓	✓			
Determinación de la muestra					✓			
Construcción y prueba de los instrumentos					✓	✓		
Administración de instrumentos de evaluación						✓		
Análisis de datos							✓	
elaboración de conclusiones e informe final								✓

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arancibia V. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres.
- Arancibia, V. y Alvarez M.I. (1994). Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto Académico.
- Arias R, Deserción y repitencia. (1996).

- Aguilar, Bravo, Callejo, Camacho, Gómez, González, González y Sanz (1998).
- Arancibia, 1996; Espejo, 2000; Marshall y Correa, 2001
- Bernardo Castro Ramírez, Gloria Rivas Palma. (2006) Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. Sociedad Hoy, Universidad de Concepción Chile.
- Bourdieu y Passeron (1970) La Reproducción
- Bourdieu. (Acts of resistance, 1998)
- (Bourdieu,1979) La Distinction
- Blau y Duncan (1962)
- (CEPAL 2002)
- (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998)
- (Espínola y Claro, 2010) Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria.
- Filp, (1994); Cardemil y Álvarez, (2000)
- Gambara, H. (2002). Métodos de Investigación en psicología y Educación. Cuaderno de prácticas (3ª edición).
- J. Kahl (1953)
- Jorge Luis Arrieta, William Arellano Cartagena (2009) Por qué los niños abandonan la escuela? Determinantes de la deserción estudiantil en los colegios oficiales de Cartagena de Indias.
- Kerlinger,(2002)
- Lamont y Lareau (1988) El capital cultural : Alusiones , vacíos deslices en desarrollos teóricos recientes
- María Eugenia Rojas Rodríguez (2000), La deserción escolar en costa rica: Un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa. Diálogos Revista Electrónica de Historia, Universidad de Costa Rica. Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica, Facultad de educación. Escuela de formación docente.
- Ma. Teresa González González (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa.
- McGraw-Hill: Madrid. León, O.G. y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en psicología y Educación.
- Merrian (1988).
- Muñoz Izquierdo y Lavín, (1988)

- Olavarría y Palma (2008), Madres y padres matriculados en el sistema escolar chileno: factores asociados al rendimiento, retención y deserción.
- Oscar Espinoza, Dante Castillo, Luis Eduardo González, Javier Loyola (2012) Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. Revista de Ciencias Sociales, Universidad del Zulia. Venezuela.
- Patricia Caravajal Olaya, Alvaro Trejo Carpintero, Mauricio Barrera (2011)
- Raczynski y otros,(2011).
- Román, M. (2001). Factores Culturales que impactan en el rendimiento escolar.
- Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar España.
- Rosa Rosario Muñoz (2011). Deserción escolar en la Argentina, Chubut-Argentina.
- Román C., Marcela (2006) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América latina: Una mirada en conjunto
- Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.
- Román y Cardemil, (2001);
- Rebellion. Factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el departamento de Risarlanda. Scientia Et Technica, vol. XVI, núm. 48, Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, (1994)
- Stake (1994)
- Aparicio, Campos, Cardarelli, Chiara, Di Virgilio, Dorrego, Estruch, Duro, López, Nirenberg, Novick, Maceira, Ponce, Waisgrais, (2007). El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública. 1ª edición. Buenos Aires, Oficina de la OIT en Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social,
- Sebastián Vergara (2012) Programa Médicos Comunitarios.
- Teresa Bracho (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX.
- UNESCO, Estudios sobre deserción escolar, oficina regional de la UNESCO para América latina y Caribe (1984)
- (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998).
- Verhine y de Melo, (1988);

firma del supervisor_____ firma de/del los alumnos_____

P/área de investigación_____

Resultado de la evaluación_____

Fecha_____

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva del alumno Juan Martin Florit de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito del autor.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por el alumno Juan Martin Florit, Matrícula N° 5736/02, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 13.días del mes de Julio del año 2016.

.....
Supervisora

Mg. Pacenza, María Inés

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por el alumno Juan Martin Florit, Matrícula N° 5736/02.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

.....

Fecha de aprobación:..... de..... de 2016

INDICE

INTRODUCCIÓN.....

SECCIÓN DESCRIPTIVA

Capítulo 1

- 2.1. Marco Teórico.
- 2.1. Orientación de las tendencias en investigación sobre deserción escolar en Latinoamérica.
- 2.1. Antecedentes de los constructos teóricos.
- 2.1. Delimitación del término.
- 2.1. Extendiendo el constructo del capital cultural a la educación en Latinoamérica.....

Capítulo 2

- 2.1. Metodología.....
- 2.2. Tipo de estudio.....
- 2.3. Herramienta de recolección de datos.....
- 2.4. Procedimiento.....
- 2.5. Descripción de la Escuela N° 36.de Tandil.....
- 2.6. Características edilicias de la Escuela N° 36.....
- 2.7. Características sociodemográficas del barrio.....
- 2.8. Determinación del Nivel Socioeconómico de las familias.....
- 2.9. Caracterización familiar (tipología).....

	1
	4
	5
	11
	13
	14
	17
	17
	18
	19
	20
	21
	22
	25
	27
2.10. Determinación del capital cultural.....	
2.11. Determinación de violencia familiar.....	

SECCIÓN INTERPRETATIVA

Capítulo 3

- 3.1. Análisis del Status socioeconómico de las familias.....
 - 3.2. Análisis del capital cultural-simbólico de las familias entrevistadas.....
 - 3.3. Análisis tipológico de las familias entrevistadas.....
 - 3.4. Análisis de violencia en el núcleo familiar de la muestra seleccionada.....
 - 3.5. Análisis del trabajo infantil.....
 - 3.6. Análisis crítico de las variables, no contempladas, que surgieron en la investigación.....
 - 3.7. Análisis crítico de la selección del criterio de operacionalización del constructo capital cultural.....
 - 3.8. Conclusiones finales.....
- Referencias Bibliográficas.....**

28

29

30

33

37

39

42

44

48

51

56

INTRODUCCIÓN:

La temática de la deserción escolar en la educación elemental y sus interrogantes surgieron en mí, dada la experiencia personal en las practicas institucionales que exige la carrera de psicología.

En una de las actividades curriculares de la carrera de psicología, realizadas en la Escuela 36 Ejército Argentino de la ciudad de Tandil, me llamo la atención el fenómeno de la deserción en nivel primario y sobre todo su prevalencia.

Si bien la escuela se encuentra en un barrio en el cual el contexto socioeconómico es de vulnerabilidad y exclusión social supuse, erróneamente, que con el estímulo que implican las asignaciones universales, sumado al comedor de la escuela, sería esperable que la tasa de deserción en la escuela primaria sea muy baja o nula.

La deserción escolar en ésta escuela primaria reflejo ser más significativa de lo esperado o declarado por las autoridades, pero con otro nombre.

La conceptualización e interpretación que actualmente se utiliza del fenómeno de la deserción escolar, es el "abandono intermitente", del cual existe escaso material bibliográfico e investigaciones realizadas, además de ser un concepto ambiguo y criticado por considerarse una deserción enmascarada intencionalmente desde el ministerio.

Es de destacar que, si bien en las escuelas públicas se utilizan, estos conceptos brillan por su ausencia en los portales web del ministerio de educación de la nación y en el portal de la Dirección Nacional de Información y

Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), están igualmente ausentes en el portal de la dirección de cultura y educación de la provincia de Bs As.

En el portal del DINIECE, en el apartado de las definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas o glosario, solo aparece el concepto de "alumno salido" que lo define como "el alumno que dejó definitivamente de asistir al establecimiento en el transcurso del año lectivo y fue dado de baja en los registros del curso.

También diferencia el DINIECE entre alumno salido con pase, que es el que se va de la escuela a la que asistía a otra escuela con un pase y el alumno salido sin pase, que es el alumno que se va de la escuela a la que asistía sin pase a otra escuela.

Es de destacar una modificación realizada al criterio de selección de los casos. Inicialmente, en el proyecto, se propuso realizar una selección al azar, pero dadas las características de las familias, los recursos y el universo disponible, se requirió una reformulación en la elección del criterio de selección de los casos analizados.

Se modificó el muestreo al azar por una selección de casos en función de la disponibilidad de las familias a ser entrevistadas. Luego de obtener el número de familias que estuvieron dispuestas a realizar las entrevistas (se logro contar con un mínimo de 16 del universo total) se realizo una segunda selección en la que se eligieron del total de familias dispuestas a ser entrevistadas, las diez con hijos de mayor tasa de inasistencia (menos de treinta días en todo el ciclo lectivo) entre los ciclos 2013 y 2014.

SECCIÓN DESCRIPTIVA

Capítulo 1

1.1. Marco Teórico.

La asistencia insuficiente y el abandono intermitente: Ambos se calculan a partir de la cantidad de días que los alumnos concurren efectivamente a clases a lo largo del año o ciclo lectivo. La asistencia insuficiente se define operativamente como la cantidad de niños que al finalizar el año escolar concurrieron entre 71 y 140 días sobre el total de niños matriculados en la institución, mientras que el abandono intermitente surge de los que asistieron 70 días o menos a lo largo del ciclo lectivo. Conceptualmente el abandono intermitente es equivalente a la deserción escolar, así es que un alumno que de los 180 días anuales aproximados de clases solo concurre entre 1 y 70 es categorizado dentro de "abandono intermitente". En tanto que la Asistencia intermitente o insuficiente es aquella en la cual el alumno asistió a clase entre 71-140 días en el año. (Fraga, Sandra; Silva, Paola. 2011).

1.2. Orientación de las tendencias en investigación sobre deserción escolar en Latinoamérica.

Se realizó una selección teórica sobre la orientación de la investigación de la deserción escolar en Latinoamérica.

Tanto las teorías de orientación endógena al sistema educativo, como las exógenas al mismo y a la escuela tienen sus puntos fuertes y anclaje en múltiples investigaciones, atribuibles a distintos posicionamientos ideológicos y teóricos. La problemática y los enfoques son tan amplios, que un abordaje multidimensional y multiparadigmático de la misma sería irrealizable en función de los recursos económicos, técnicos y humanos disponibles.

El marco teórico general seleccionado para la realización de esta investigación es o son las teorías de la reproducción sociocultural, correspondientes a la perspectiva exógena al sistema educativo (Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002), (Román, M. (2001) en las que se enmarcará el concepto de capital cultural-simbólico (Bourdieu y Passeron, 1970), que será el marco teórico específico, y algunos elementos conceptuales definidos y adyacentes, como el status socio-económico que contempla al trabajo infantil (Sapelli, 2006), la violencia familiar y la tipología familiar (Viana y Rullán 2010).

A continuación realizamos una sucinta revisión, exclusivamente sobre las más significativas tendencias sobre las teorías de la reproducción sociocultural, para luego focalizarnos sobre el posicionamiento y significación de los constructos y dimensiones que serán consideradas en esta investigación.

Presentamos las dos grandes tendencias tanto teóricas como investigativas en relación al abordaje del fenómeno.

Nos encontramos con dos orientaciones teórico-ideológicas distintas que si bien para algunos autores son antagónicas, para la mayoría de los autores citados son dos caras de un mismo fenómeno complejo como Pacho y Chiqui (2011). Por su parte, están las que consideran a la deserción escolar como forjada y sostenida primordialmente desde lo extraescolar o externo al sistema educativo; Espínola y Claro (2010; Rumberger y Lim (2008), Goicovic (2002), Román, M. (2001), William Vargas (1987) y los que plantean como los principales factores facilitadores de la deserción son intraescolares e internos al sistema educativo. (Aguilar, Bravo, Callejo, Camacho, Gómez, González, González y Sanz, 1998). (Sepúlveda, Leandro; Opazo, Catalina, 2009). (Arancibia, V. y Álvarez, M.I. 1991).

Los partidarios de la primera teoría como, Espínola y Claro, (2010); (Rumberger y Lim (2008), Goicovic (2002), Román, M. (2001), William Vargas (1987), Raczynski y otros (2011), consideran que las causas del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica y política desigual, que obstaculiza una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela. Entre estos factores se mencionan como agentes determinantes los socioeconómicos, como las condiciones de pobreza, vulnerabilidad, exclusión y marginalidad social que suelen implicar una adscripción laboral temprana de los niños en edad escolar, los familiares como la violencia familiar, negligencia, abandono y las variables culturales como el capital cultural disminuido, UNICEF (2012); MIDEPLAN, (2000); Beyer (1998). En esta lógica, la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores recae en agentes y espacios

extraescolares tales como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/ la Familia CEPAL (2002). Bajo esta mirada analítica, el trabajo (infantil o juvenil) y ciertos tipos de estructura y organización familiar, monoparentales por ejemplo, cobran relevancia en tantos factores que desfavorecen la permanencia o bien actúan como codesencadenantes del retiro y abandono del sistema educativo de manera precoz (Nancy Viana, Agustín Rullán 2010), (UNICEF, 2012); (MIDEPLAN, 2000); (INJ, 1998) (Beyer 1998).

En menor medida y desde la perspectiva extraescolar, la escasa asistencia y la posterior deserción responden también a intereses y problemáticas propias de la juventud, tales como el abuso de alcohol y drogas o el embarazo adolescente que los llevan a priorizar otros ámbitos o espacios en su vida Espíndola y León (2002) Olavarría y Palma, (2008).

Quienes se pronuncian por las causas intraescolares o endógenas al sistema educativo (Raczynski y otros, 2011) (Espínola y Claro, 2010); (Rumberger y Lim, 2008), (Goicovic, 2002), (Román, M. (2001) (William Vargas, 1987), (Verhine y De Melo, 1988; Román y Cardemil, 2001; Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, 1994; Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988) se remiten básicamente a condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja, turbulenta y conflictiva, la permanencia de los estudiantes en la escuela. Se habla así, de un fracaso y posterior deserción escolar, construido, sostenido y reproducido preferentemente desde la escuela. Estas miradas son posibles de ubicar a su vez, en dos perspectivas conceptuales con ciertos matices. Un primer subgrupo en que se destaca la visión del bajo rendimiento, fracaso y posterior deserción escolar como resistencia a los códigos socializadores (características culturales) que entrega

la escuela (Raczynski y otros, 2011). Desde esta mirada se sostiene que la escuela impone la cultura dominante, inculca valores y modela la personalidad de acuerdo con los intereses de la clase dominante. Así, la escuela, en vez organizarse y ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse y asimilar la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza al asumirlos como sujetos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender. En este proceso y desde esta mirada, la escuela no sólo invisibiliza, sino que niega la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad, presionando con ello a una inserción laboral más temprana y en espacios laborales muy precarios, poco calificados y peor remunerados (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998). Un segundo subgrupo alude a esencialmente a aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes con los docentes, así como de las prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares. Los estudios en los que se considera al docente como una causa primordial del fracaso del alumno (Verhine y de Melo, 1988; Román y Cardemil, 2001; Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, 1994; Izquierdo y Lavín, 1988) suelen aludir a las dificultades del docente para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso.

Otro factor propio de los docentes y que con frecuencia aparece vinculado a la falta de interés, desmotivación por aprender, es la actitud y las

expectativas o representaciones sociales del educador sobre sus alumnos. Diversas investigaciones (Verhine y de Melo, 1988; Román y Cardemil, 2001; Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, 1994; Izquierdo y Lavín, 1988) relacionan los aprendizajes y el rendimiento escolar con las representaciones que los profesores tienen de los alumnos y sus familias. Así, mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más probable que repitan y luego deserten.

De acuerdo a lo anterior, es posible clasificar a este conjunto de factores en dos grandes categorías: factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo. A su vez, cada una de estas dos grandes categorías es posible de desagregar en tres conjuntos de factores, en función de la naturaleza de los mismos (Espínola y Claro, 2010); (Olavarría, 2008); (Rumberger y Lim, 2008); (Arancibia 1988; (Cardemil y Latorre, 1991); (Himmel, Maltes, y Majluf, 1984); (Schiefelbein, 1994); (Schiefelbein y Farrel, 1982); (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994); (Slavin, 1996); (Arancibia, Muñoz, Izquierdo, Lavín, 1998); (Tedesco, 1998); (Bolívar, 2005); (Román y Cardemil, 1999); (Vera, 1990); (Esquivel, 1994). Así, tenemos dentro de los factores exógenos, aquellos de carácter material estructural, un segundo grupo de factores relacionados a cuestiones políticas y organizativas, y por último, factores de índole cultural. Resulta así un esquema que presenta una clasificación de la combinación de factores que permiten entender las diferencias en los itinerarios educativos de niños y adolescentes de estratos sociales distintos, así como también analizar los efectos y consecuencias relativas de las diferentes dimensiones y factores implicados al momento de identificar las principales causas del fracaso escolar. La condición material estructural alude a factores relativos a la disponibilidad de

recursos o insumos materiales y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social. Así, por ejemplo, la condición, clase o status socioeconómico, la composición familiar, características de la vivienda, condiciones de salud o el trabajo infantil, son factores materiales exógenos, en tanto que el equipamiento e infraestructura escolar o la planta docente constituyen ejemplos de variables materiales estructurales endógenas al sistema (Espínola y Claro, 2010); (Rumberger y Lim, 2008), (Goicovic, 2002), (Román, M. (2001) (Vargas, 1987) (Pacho y Chiqui, 2011), (Raczynski y otros, 2011).

Por su parte, los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a; modos de interpretar, producir y reproducir la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, mundos simbólicos, sociales, religiosos, y/o materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. (Román, M. 2001), (Olavarría y Palma, 2008), (Bracho, 1990), (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012). Esto es, el universo de significaciones culturales y simbólicas que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de los sujetos sociales. Son factores exógenos al sistema educativo la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza y los consumos culturales. En tanto aparecen como factores endógenos al sistema educativo, el capital cultural (de los docentes), estilos y prácticas pedagógicas, su valoración, representación y expectativas de logro respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje.

1.3. Antecedentes de los constructos teóricos.

El propio Bourdieu distingue conceptualmente, en un trabajo posterior a La reproducción, entre tres formas o estados del capital cultural.

En La Distintion (Bourdieu,1979) señala que el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo o subjetivo (*habitus*), en forma de hábitos y disposiciones durables, en un estado objetivado en bienes culturales (como libros, obras de arte, etc.); y en un estado institucionalizado, expresado fundamentalmente en títulos, certificados o credenciales escolares-educativas. El primer estado es condición, *sine qua non*, de apropiación cultural o simbólica del segundo, y correspondería a lo que en La Reproducción (1970) se había denominado *habitus*. El tercero, los certificados o credenciales escolares-educativas, acreditan en forma relativamente independiente del individuo la posesión de capital cultural (Bourdieu,1979).

De los factores exógenos correspondientes a las características estructurales de producción y reproducción cultural, el más estudiado y documentado para Chile (Arancibia, 1996; Espejo, 2000; Marshall y Correa, 2001) es el impacto del nivel o grado de escolaridad de los padres (primordialmente de la madre) en el logro escolar de los hijos, en la asistencia y la repetición. Encontrándose que madres y padres más educados, tienen mayores expectativas de logro en sus hijos y aumentan su esfuerzo en relación a la posibilidad de escolarización y las capacidades de aprendizaje de sus niños. Esto está relacionado con la valoración y sobre todo en las expectativas de logro puestas en la educación como medio de inclusión, movilidad y ascenso social (Marshall y Correa, 2001).

Al respecto, al estudiar las pautas culturales que están operando al interior de las familias más pobres, vulnerables y excluidas, se ha utilizado el

concepto de “mundos (culturales) que abren o cierran posibilidades”, para aludir a las actitudes, acciones y valoraciones que se realizan al interior de las familias para incidir en el desarrollo, cognitivo, social y afectivo del niño (Filp, (1994); Cardemil y Álvarez (2000). Es interesante mencionar los positivos efectos que tienen la valoración mostrada por los padres o tutores frente a la educación inicial, pre-escolar. Esta valoración, que determina el enviar o no a sus hijos a la escuela en dicho nivel, aparece como un factor que contrarresta el fracaso escolar en los primeros años de la enseñanza básica Filp, (1994); Cardemil y Álvarez, (2000).

1.4. Delimitación del término.

Uno de los principales problemas en relación a la posibilidad de operacionalización del constructo "capital cultural", es su delimitación conceptual o de significado dado que, el concepto en la obra de P. Bourdieu, aparece indistintamente como; estándares académicos informales, atributo de clase, base de selección social (darwinismo social), recurso de poder y también se lo encuentra como indicador de posición de clase. Las formas que asume varían desde actitudes, preferencias, conductas, credenciales y bienes, Bourdieu no parece preocuparse demasiado por las posibles inconsistencias y ambigüedades que puede generar este uso exagerado y ambiguo del significado del concepto. Por ello, Lamont y Lareau, (1988) en su trabajo sobre el capital cultural, proponen delimitar el concepto a la función general de servir de base para la exclusión de trabajos, recursos y grupos de alto status, como la principal dimensión del concepto. Así, proponen como definición la de signos de cultura de alto status o elitismo, institucionalizados y ampliamente

compartidos, utilizados en procesos de exclusión social, culturales e intelectualizados. Dichos signos se refieren a actitudes, preferencias, conocimiento formal, conductas, bienes y credenciales. Por otra parte Blau y Duncan (1962), más cercanos a la perspectiva de abordaje educativo-inclusivo, utilizan la idea de "clima intelectual familiar" como variable que define el tipo de apoyo familiar a la cultura de la educación formal instituida, que serviría para explicar el éxito o fracaso escolar. El indicador utilizado por los autores fue el grado hasta el cual la familia se esfuerza por promover el logro, como explicativo de las oportunidades educativas de sus hijos. En la misma línea puede ubicarse el trabajo de J. Kahl (1953), sobre "Common man boys" dentro del proyecto de movilidad de Harvard, en donde se analizan las expectativas educativas en adolescentes en función de las expectativas o aspiraciones paternas y su posición social.

1.5. Extendiendo el constructo "capital cultural" a la educación en Latinoamérica.

Las conceptualizaciones sobre el *capital cultural* de Teresa Bracho (1990) son particularmente pertinentes para ser utilizadas en nuestro trabajo, ya que ha realizado investigaciones al respecto en México y el Caribe, delimitando las dimensiones contenidas en el concepto de "capital cultural" que planteamos en nuestra investigación.

En este análisis se utilizarán las dimensiones propuestas por Bracho (1990), seleccionadas y *aggiornadas* al contexto cultural latinoamericano y específicamente al educativo, que están implícitas en la conceptualización del "capital cultural" de *los autores citados*.

La discusión, pormenorizada o detallada, de las críticas, excesos o reconocimientos realizados a las teorías de la reproducción sociocultural no será objeto de este trabajo, sino sólo la utilización operativa de las dimensiones distinguibles en uno de sus conceptos centrales como el capital cultural.

La elección de esta/s teoría/s como marco conceptual, está dada porque las proposiciones de la reproducción sociocultural, en las que se enmarca el concepto de capital cultural, a pesar de que han sido producto de usos acríticos, de formas excedidas y, a la vez, han producido fuertes críticas, continúan proveyendo de un marco conceptual explicativo-comprensivo de algunos de los más significativos y determinantes procesos de inclusión y exclusión social a través de los sistemas educativos.

Las dimensiones propuestas por Bracho (1990) que serán utilizadas para la operacionalización de los indicadores del capital cultural son las siguientes: antecedentes educativos de las madres y padres (grado de educación formal alcanzado), antecedentes de los hermanos/as mayores, presencia de los bienes culturales en el hogar, que aquí son tratados como un atributo de la familia y no del sujeto; es decir, no analizamos el uso o consumo de determinados bienes culturales que realiza el individuo, sino los bienes culturales que posee la familia y que se encuentran en su casa. Luego dentro de éstos, consideramos tan sólo si tiene diccionario, enciclopedia, cantidad de libros que hay en la casa y materiales pedagógicos. Esta forma de concebir el "consumo" de bienes culturales como capital cultural, restringe la medición al consumo y uso de bienes directamente vinculados con la cultura escolar y deja por fuera el conjunto mayor de experiencia cultural extraescolar del sujeto y su familia. Sin embargo, uno de los objetivos es precisamente ese, poder delimitar

empíricamente el constructo capital cultural a la experiencia educativa formal y a aquella que puede estar más directamente vinculada con la cultura escolar.

Capítulo 2.

2.1. Metodología.

En nuestra indagación utilizamos un estudio de tipo cualitativo. El diseño es no experimental, transversal-descriptivo, de estudio de caso.

En esta investigación se ha optado por un diseño no experimental o ex post facto, ya que el investigador no posee control sobre las variables independientes ni dependientes, no hay manipulación de ningún tipo de variables, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables, de hecho o por cuestiones éticas. Realizamos las inferencias sobre las relaciones entre las variables y o sobre la variación simultánea de las variables (Kerlinger, 2002)

2.2. Tipo de estudio.

En el tipo de diseño seleccionado, transversal descriptivo, el propósito fue indagar las incidencias y los valores en que se manifiestan una o más variables en un momento determinado o específico a los años lectivos 2013-2014 y ubicar o categorizar un fenómeno o una situación como lo es la deserción escolar, Merriam (1988) caracteriza al estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

2.3. Herramienta de recolección de datos.

Las herramientas de recolección de datos primarios como, entrevista de historia de vida, entrevista semidirigida en profundidad, cuestionario sociodemográfico e informante clave, fueron administradas a los padres y/o tutores de los niños que presentaron deserción escolar en la escuela citada, asistente social de la escuela y psicóloga y medica del CAPS la movediza.

Los datos secundarios se obtuvieron de los informes y expedientes escolares, , expedientes del *C.P.D.N local (Tandil)* y del *C.A.P.S local (Tandil)*.

La muestra no es representativa estadísticamente, los casos analizados son los que respondieron voluntariamente a la realización de la entrevista. Por lo tanto los resultados encontrados refieren específicamente a estos casos y no es posible generalizar al universo.

Descripción del cuestionario: es un cuestionario multifacético administrado por el entrevistador, es el cuestionario diseñado por el instituto nacional de estadística para la encuesta nacional de ocupación y empleo (ENOE) de México, uno de los más completos y reconocidos a nivel Latinoamericano.

Principales ejes: lista de personas que viven en el hogar, ausentes definitivos, hacinamiento, nuevos residentes, características edilicias de la vivienda, servicios que posee, lugar de nacimiento de cada miembro, nivel de alfabetización, cantidad de hijos, estado conyugal actual, fecha de nacimiento, condición de residencia, parentesco, sexo, edad, nivel de instrucción formal, antecedentes educativos, servicios de salud utilizados, trabajo (en blanco o en negro; relación de dependencia o autónomo; ingresos mensuales promedio) y observaciones adicionales del/los informante/s /entrevistadores.

2.4. Procedimiento.

Luego de los primeros contactos con las directoras de la Escuela 36 Ejército Argentino se procedió a realizar una observación detallada tanto de las condiciones edilicias de las escuelas como sobre la dinámica y funcionamiento de la institución. Luego, mediante la colaboración de la asistente social de la escuela procedimos a contactar a las distintas familias de los niños que presentaron deserción escolar en el ciclo 2013-2014.

Dadas las particularidades de los casos, se procedió a realizar una entrevista de tipo informativa luego de la cual se solicitó el consentimiento y compromiso de los padres, familiares y/o tutores a realizar las entrevistas correspondientes a la investigación.

La realización de las entrevistas se dio en los contextos más variados, lo cual sabemos no es lo ideal, pero es de considerar que al momento de otorgar el consentimiento, ninguno de los adultos entrevistados consideró que el lugar de la entrevista no fuera su casa y los investigadores pasaron por alto la aclaración de que se realizaría en la escuela por considerarla obvia.

Así, las entrevistas se realizaron tanto en el gabinete de la Escuela 36, como en la casa de los entrevistados, e incluso una se realizó íntegramente por teléfono, dado que la residencia de la madre de la familia al momento de la entrevista era en un refugio para mujeres abusadas (del cual se protege la confidencialidad) lo cual no estaba previsto al momento de la primera entrevista informativa y de solicitud de consentimiento.

El universo del cual se realizó la selección los casos es la totalidad de casos de deserción escolar que se presenten en la Escuela 36 Ejército Argentino de Tandil en la cohorte 2013-2014. El rango de edad oscila entre los 8 y 11 años.

2.5. Descripción de la escuela.

La matrícula es de 269 alumnos en el nivel primario.

Dirección: Directora y Vicedirectora.

Secretaría: Secretaria.

Matrícula de Docentes y auxiliares: 40.

Equipo de Orientación Escolar: 3. 1 AS (Asistente Social), 1 OA (Orientadora de Aprendizajes), 1 OE (Orientadora Escolar).

2.6. Características edilicias.

En este apartado se expondrán las principales características edilicias de la Escuela 36 Ejército Argentino.

Desde la entrada principal se accede a un SUM amplio, de forma rectangular, que es el acceso a todos los sectores del colegio. Conecta con el comedor, la cocina, el gabinete y mediante un largo pasillo los salones, los baños y con la salida al patio. Otra de las puertas va del SUM a la secretaría y a la dirección.

Por ser un edificio que ha sufrido mucho deterioro, y al no efectuarse un mantenimiento constante, se presentan roturas en cañerías, desagües pluviales y sépticos, mesadas y piletas, puertas de placares y paredes con problemas de humedad no graves pero si visibles.

La escuela presenta un deterioro generalizado de la mayoría del inmueble. El SUM presenta filtraciones cuando llueve, faltan chapas nuevas en el techo. Los baños se encuentran extremadamente dañados, necesidad de reparaciones de mochilas, cañerías y lavabos. La escuela no tiene rampas ni barandas para niños con problemas de motricidad. algunos de los calefactores están incendiados y faltos de mantenimiento, 3 hay que cambiar.

Esta escuela no cuenta con salida de emergencia, las puertas no tienen la apertura hacia fuera.

Hay una gran cantidad de ventanas con los vidrios rotos, tanto intencionalmente por los chicos como por accidentes, esto sumado a la rotura de los calefactores hace que en invierno el frio en las aulas sea insoportable, tanto para las maestras como para los alumnos. Las paredes están

deterioradas y rayadas al igual que los pupitres. Las puertas y las cerraduras están en estado deplorable, muy maltratadas y en general las aulas no tienen picaportes con lo cual los niños entran y salen sin dificultad en cualquier momento.

El estado general edilicio es triste, y los recursos que llegan a la escuela son insuficientes, además los alumnos se encargan de empeorar la situación rompiendo lo poco que queda en condiciones.

2.7. Características sociodemográficas del barrio.

En el siguiente apartado se expondrán las principales características sociodemográficas del barrio Movediza relevadas por Sebastián Vergara (2012).

El barrio está edificado en su gran mayoría con planes de vivienda otorgados por el estado, aunque en sus comienzos los primeros habitantes de la zona fueron familias que llegaron al barrio por propia iniciativa y porque contaban con los recursos para costear un terreno en la zona. (Sebastián Vergara, 2012).

En general, se observan edificaciones muy precarias, y en refacción continua, el barrio en su totalidad no posee cloacas ni gas natural. Desde el año 2011 se están iniciando las obras para proporcionar cloacas. Al carecer de gas natural, el medio de calefacción y preparación de alimentos es gas embazado y leña (Sebastián Vergara, 2012).

La comunidad dispone de red de agua corriente, no obstante, se estima que 30 % de la población no dispone de canilla de expendio de este recurso

dentro de la vivienda y que también precinden de instalaciones optimas para la higiene corporal.

Los factores de riesgo relevados están relacionados con los residuos en la vía pública, con los escasos medios de calefacción, también con el estado de las calles y el alumbrado público. Otra de las problemáticas relevadas, es la inseguridad, principalmente robos y disturbios tanto entre vecinos como en la vía pública (Sebastián Vergara, 2012)

En relación a las viviendas, se observa que más del 50% de la población presentan características de viviendas precarias, asimismo esta se distingue por ser propietaria de las viviendas, hay limitados casos que alquilan y otro grupo que constituye una minoría, ha usurpado viviendas (Sebastián Vergara, 2012).

Con respecto al máximo nivel de instrucción alcanzado por el jefe de familia, se observa que un 29% no ha finalizado sus estudios primarios, el 71% restante ha culminado la Educación General Básica, del cual un 6% ha alcanzado niveles de educación secundario y/o terciario incompleto. Porcentaje de la población infantil que concurre a comedores 3.8 %.

Las principales demandas y problemáticas que presenta el barrio la movediza, tanto en los centros de salud locales C.A.P.S como en informes de los servicios locales de protección del niño S.L.P.D.N son; adicciones, abuso de substancias, escasa educación sexual y control de la natalidad, falta de cloacas, calles en mal estado, inseguridad. Estas preocupaciones están presente en todas las fuentes consultadas. (Sebastián Vergara, 2012).

Una proporción muy significativa de los jóvenes del barrio permanecen demasiado tiempo solos y están expuestos a factores de riesgo, sus padres no le confieren la atención necesaria, permitiendo a los mismos permanecer mucho tiempo fuera de sus casas. Muchos de estos jóvenes consumen sustancias prohibidas, permanecen expuestos a riesgos y exploran la sexualidad a edades muy tempranas. Lo más preocupante es la falta de control por parte de los padres sobre la conducta de sus hijos, se ha constatado que no saben lo que hacen sus hijos durante el tiempo que permanecen fuera de sus casas y que no llama la atención las conductas de los propios hijos, es decir no existe preocupación, no hay registro de conductas que son perjudiciales para la salud de sus hijos. Cuando estas se registran, se genera una respuesta que, por lo general, recurre a la violencia. (Sebastián Vergara, 2012).

También es destacable que los niños y adolescentes disponen, muchas veces, de la decisión de asistir o no a la escuela, entre otras decisiones que son de competencia de los cuidadores y/o padres. Uno de los motivos más frecuentemente expuestos por las madres en relación a la inasistencia de sus hijos a la escuela, es que en invierno hace demasiado frío para llevarlos al establecimiento y que si quieren ir, tienen que hacerlo solos .

Las principales dificultades relevadas por el equipo de salud del CAPS local son; enfermedades respiratorias, trastornos en la piel, adicciones, consumo, uso y abuso de sustancias prohibidas, violencia intrafamiliar, abuso sexual de menores, peleas entre vecinos. (Sebastián Vergara, 2012).

La problemática más recurrente que surge de los aportes de los diferentes actores sociales es la falta de contención y atención de los niños por parte de los padres, esto tiene como consecuencia que los niños y adolescentes del barrio

queden expuestos a situación de calle y factores como los mencionados anteriormente. (Sebastián Vergara, 2012).

2.8. Determinación del Nivel Socioeconómico.

Para obtener el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que presentaron deserción en la Escuela 36 de Tandil entre los ciclos 2013-2014, se utilizaron dos métodos, el de las NBI y el de la Línea de pobreza (PL).

En relación al monto estipulado de la canasta básica total, que fija la línea de pobreza, se presento el siguiente inconveniente. Dada la información estadística del INDEC y sus números poco realistas, se busco otro índice no oficial y más creíble. Se tomo como referencia el estudio de la UCA realizado por Salvia (2014). Para calcular la canasta que determina el límite mínimo de la línea de pobreza, el estudio de la UCA (2014) estimó que una familia tipo (cuatro personas) necesita al menos, para no caer por debajo de la línea de pobreza, tener ingresos por sobre los \$ 5.717 mensuales para comprar la Canasta Básica Total (CBT) no oficial. La cifra es más del doble de los \$ 2.026 pesos que calcula el INDEC. Para no caer en la indigencia, en cambio, la Canasta Básica de Alimentos (CBA) para una familia tipo fue calculada en \$ 2.735.

El cálculo para establecer si las familias se encuentran por sobre la LP incluye todos los ingresos declarados por las familias incluyendo los planes sociales que pudieran recibir.

Paralelamente se realizo la estimación de las NBI según los criterios del INDEC:

Hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas: son aquellos que presentan al menos una de las siguientes condiciones de privación:

Vivienda: es el tipo de vivienda que habitan los hogares que moran en habitaciones de inquilinato, hotel o pensión, viviendas no destinadas a fines habitacionales, viviendas precarias y otro tipo de vivienda. Se excluye a las viviendas tipo casa, departamento y rancho.

Condiciones sanitarias: incluye a los hogares que no poseen retrete.

Hacinamiento: es la relación entre la cantidad total de miembros del hogar y la cantidad de habitaciones de uso exclusivo del hogar. Operacionalmente se considera que existe hacinamiento crítico cuando en el hogar hay más de tres personas por cuarto.

Asistencia escolar: hogares que tienen al menos un niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela.

Capacidad de subsistencia: incluye a los hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado y que tienen un jefe no ha completado el tercer grado de escolaridad primaria.

La utilización de las dos mediciones se realizó para poder evaluar tanto la pobreza en términos económicos (insuficiencia de ingresos) como la pobreza estructural y así lograr una estimación amplia del estado socioeconómico de las familias entrevistadas.

2.9. Caracterización familiar (tipología).

La caracterización del tipo de estructura familiar se realizó considerando los distintos estilos o "formatos" familiares actuales y considerando que parte

de la hipótesis de trabajo plantea que en los casos de deserción escolar se presenta un alto porcentaje la tipología familiar monoparental, con la madre como figura excluyente a la hora de poseer la tenencia y cuidado de los hijos.

Se establecieron tres categorías tipológicas sobre el criterio de la presencia o ausencia de vínculo y no solo presencia física en el hogar entre los adultos, que implican la familia clásica, la familia ensamblada y la monoparental, siempre dentro de la familia nuclear. No se realizaron distinguos en relación a la formalidad o informalidad de las uniones (Gonzales 2003).

2.10. Determinación del capital cultural.

Para establecer el criterio a partir del cual evaluamos el capital cultural, partimos de los indicadores anteriormente explicitados en el capítulo uno que son: presencia de bienes culturales en el hogar como libros, diccionarios, materiales para escribir o fotocopias de los mismos. Antecedentes educativos de los padres o tutores de los niños y de los hermanos mayores si los hubiese.

Establecimos tres categorías en función de la presencia o ausencia de los indicadores mencionados que son; capital cultural bajo, medio y alto.

Las familias que no presenten los indicadores de "consumo cultural" como los bienes, que la educación básica sea incompleta o presenten analfabetismo de al menos uno de los padres o tutores, y hermanos mayores con educación básica incompleta o analfabetismo, entraran dentro de la categoría de capital cultural bajo (Bracho (1990).

Las familias que presenten al menos algunos elementos de los denominados de consumo cultural, adultos tutores con educación básica

completa, educación media incompleta, ausencia de analfabetismo y hermanos mayores con educación básica completa o media incompleta, serán categorizados como con capital cultural medio (Bracho (1990).

Las familias que presenten, de los indicadores anteriormente mencionados, presencia de bienes de consumo cultural en el hogar, adultos tutores con educación media completa, terciaria o universitaria completa o incompleta y hermanos mayores con educación media, terciaria o universitaria completa o incompleta serán categorizados en capital cultural alto (Bracho (1990).

2.11. Determinación de violencia familiar.

Para establecer la presencia o ausencia de la variable violencia familiar se consideran los indicadores siguientes:

Indicadores de violencia física:

Marcas físicas de golpes reiterados. Denuncias de violencia familiar en los C.P.D.N locales o comisaria de la mujer. Denuncias de violencia familiar en los C.A.P.S locales. Detección, en la escuela, de lesiones reiteradas o relatos de violencia familiar por parte de los niños.

Indicadores de abandono:

Descuido en la alimentación, en la higiene y la ropa, dermatitis crónica, signos o cicatrices de accidentes domésticos frecuentes y desnutrición.

SECCIÓN INTERPRETATIVA

Capítulo 3

En este capítulo analizaremos los constructos; nivel socioeconómico (que implica el trabajo infantil), capital cultural, violencia familiar y tipología familiar.

3.1. Análisis del Status socioeconómico y trabajo infantil.

La situación de vulnerabilidad y exclusión socioeconómica, es la que se presenta de manera más significativa, en nueve de los diez casos analizados, tal como lo formula Muñoz (2010); Román (2013); Gargimartin (2013) y Vargas (1987), con mayor nivel de vulnerabilidad, al límite pero por debajo de la línea de pobreza, en los cinco casos en los que la tipología familiar es monoparental y la madre es quien posee la tenencia de los niños, además de una fuerte presencia de NBI. Las cinco familias, monoparentales, que se encuentran por debajo de la LP solo tienen como sustento las asignaciones universales por hijo y ocasionalmente alguna "changa", con lo que no alcanzan a cubrir la canasta básica total. La presencia de los indicadores de NBI también resultó ser muy fuerte, con la casi totalidad de los indicadores presentes en las cinco familias mencionadas, dos de las cuales, incluso, tienen parte del techo cubierto solo por lona plástica.

La precariedad de las viviendas, la ausencia de servicios elementales y el bajísimo nivel de ingresos, incluyendo los planes estatales de asistencia y los

recursos prestados por desarrollo social local, son insuficientes a la hora de suplir sus necesidades más elementales, tal como lo plantea Román C. (2013).

Sin lugar a dudas, el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes es con mucho, el principal factor externo asociado al abandono y la deserción escolar. En todos los estudios revisados, la pobreza o los bajos ingresos familiares son claros determinantes de este fenómeno.

De las cinco familias restantes solo una se encuentra sin sobresaltos económicos y muy por sobre la LP. Asimismo las otras cuatro familias se encuentran el límite de la LP con ingresos totales que no llegan a los 10.000 \$ y un número de individuos por familia que va de cinco a siete integrantes, además presentan menor cantidad de indicadores de NBI pero todas caen dentro de las familias con presencia de al menos 3 ítems del índice.

Solo una familia muestra una situación socioeconómica holgada y sin presencia de indicadores de vulnerabilidad ni exclusión, y muy por sobre la LP, pero al no llevar a sus hijos a la escuela presenta el indicador de NBI asistencia escolar ausente.

Según los datos analizados por CEPAL (2007) en su Panorama Social del 2007, se constata la inequidad de los sistemas al identificar quienes son, cuantos y donde los desertores y en qué sectores se concentran el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela o el liceo. Desde los niveles de ingreso familiares las cifras son lapidarias y preocupantes: cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo de la escala de ingresos.

Según los datos relevados la vulnerabilidad socioeconómica surge como el determinante o factor externo al sistema educativo de mayor prevalencia, coincidentemente con los datos recabados en todas las investigaciones revisadas en Latinoamérica para el abandono y la deserción escolar. La fragilidad, que se expresa siempre en términos económicos, está íntimamente relacionados con el capital cultural de los padres (escolaridad, expectativas, redes) y sobre todo del universo simbólico de los propios estudiantes, que facilita la reproducción de esta vulnerabilidad. En esta construcción, aparece como claves la experiencia de deserción en padres y/ o hermanos, así como el tener compañeros o amigos desertores o en camino a llegar a ser uno de ellos.

El nivel socioeconómico de los estudiantes es con mucho, el principal y reiterado factor externo asociado al abandono y la deserción escolar. En todos los estudios revisados, la pobreza o los bajos ingresos familiares son claros determinantes o cocausantes de este fenómeno.

La evidencia revisada es fuerte y clara, la pobreza es un factor que condiciona, apremia, dificulta o limita la posibilidad de mantenerse en la escuela pero, no todos los estudiantes de familias pobres abandonan sus estudios y la escuela. Terminan abandonando aquellos para los cuales la escuela pierde el sentido, aquellos que se sienten excluidos o que han perdido la confianza en sus capacidades para aprender, terminan yéndose los que han repetido una o más veces de grado y por tanto, se han quedado sin sus amigos y referentes, al tiempo que se avergüenzan de ser mayor que sus compañeros. Otro factor que facilita e invisibiliza la inconveniencia del abandono escolar es también el hecho de que, en una comunidad en la cual la tasa de abandono es

una de las más altas de la ciudad, el fenómeno se naturaliza invisibilizando su gravedad.

En este apartado y luego de realizar el análisis de los datos obtenidos, en contrastación con los expresados por los autores citados, estamos en condiciones de afirmar que encontramos una plena coincidencia, entre los autores citados y los datos recabados, en relación al peso de la variable socioeconómica como la más significativa, a la hora de explicar los factores cocausales de la deserción escolar.

3.2. Análisis del Capital cultural-simbólico de las familias entrevistadas.

En este apartado se realizara un análisis del capital cultural familiar, ya que a primera vista la negativa de muchos niños a ir o permanecer en la escuela pareciera ser la misma, pero, a partir de un análisis más detallado, surgen rasgos y características muy distintivas entre estos niños y sus historias de vida.

Una característica llamativa y distintiva, compartida por muchas familias y que también surge en la investigación realizada en el barrio la Movediza de Tandil por Sebastián Vergara (2012), es la de permitir a los niños decidir si quieren concurrir o no a la escuela.

En nuestro trabajo, detectamos indicadores de capital cultural bajo en 8 de los 10 casos, con 4 familias en las cuales uno o ambos padres son analfabetos y otras 3 en las cuales, si bien los padres están pobremente alfabetizados (leen, pero no comprenden lo que leen), no terminaron la educación básica.

En seis de estos casos, los niños que desertaron presentaron indicadores de violencia familiar y cuatro de ellos alteraciones emocionales severas, los cuatro restantes dejaron de asistir a clases, según sus tutores, por decisión de los niños, sin que se presente ningún otro motivo, explicación o dificultad declarada. Es decir que, los padres y madres de estas cuatro familias permiten que la decisión de la asistencia o no de sus hijos a la escuela quede por cuenta de los niños. Es un dato a considerar el hecho de que en el caso de estas cuatro familias, todos los hijos abandonaron la escuela en el 2014, es decir tanto los niños considerados en esta investigación como todos sus hermanos perdieron la matrícula. Entre las cuatro familias se presentó un abandono de 16 niños en ese año, y en ningún caso se detectó una enfermedad o alteración física o psíquica que lo justifique, tampoco una explicación de las familias que no sea que los niños no querían asistir a la escuela. Por otra parte la explicación que nos ofreció nuestro informante clave (asistente social) fue que la deserción más fuerte se presenta en invierno cuando estos padres, al no poseer medios de transporte, no quieren llevarlos caminando hasta la escuela y les dicen a los niños que, si quieren ir, vayan solos. Estos datos coinciden completamente con los relevados por la investigación de Sebastián Vergara, 2012. También remarcó, nuestro informante, que algunas madres jóvenes, generalmente solteras, se quedan dormidas (sobre todo en invierno) o se olvidan de llevar los niños a la escuela, y que si no los lleva la abuela, los chicos a mitad de año pierden la matrícula. Es también en estos casos en donde se presentó la mayor ausencia, cualitativamente, de capital cultural. En los cuatro casos mencionados en los cuales no se detectó ningún tipo de violencia familiar ni alteración emocional, uno o ambos padres son analfabetos y no terminaron sus estudios básicos, tampoco

se encontraron bienes culturales en el hogar y sus hermanos mayores presentaron deserción escolar todos en el nivel básico, en las entrevistas no se detectó ningún tipo de valoración por la educación o el conocimiento formal, sino todo lo contrario. Se detectó la valoración del conocimiento adquirido informalmente en el trabajo (también informal) que en todos los casos fue el de albañil y/o techista.

Este grupo de factores que llamamos capital cultural-simbólico es el que se presentó con mayor frecuencia junto al socioeconómico, y muy apareado a él mismo, de hecho se presentan tan frecuentemente equilibrados o emparejados que resulta extraño encontrarlos aislados, se muestran nítidos y compartidos. Estos factores expresan el capital cultural y simbólico que rodea el ambiente familiar del estudiante. Así, en padres con mayores niveles de escolaridad (especialmente en las madres), que valoran la educación y sus proyecciones, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela. Por el contrario, la probabilidad de deserción aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran sentido o utilidad a la educación o lo que ofrece la escuela. Combinado a este capital cultural o clima educativo familiar, emergen las expectativas que tienen los padres y las madres sobre las proyecciones académicas del hijo/a. Altas expectativas, aumentan las probabilidades de que los hijos/as permanezcan y concluyan su escolaridad formal, bajas expectativas favorecen el fracaso y la deserción.

El capital cultural deprimido, que se presentó en nuestra investigación es, profusamente, uno de los dos factores que más fuertemente se correlacionan en el fenómeno de la deserción escolar a nivel básico en las investigaciones

latinoamericanas y también ambos los que mayor prevalencia presentan en todas las investigaciones citadas (Arancibia, 1996); (Espejo, 2000); (Marshall y Correa, 2001); (Filp, 1994); (Cardemil y Álvarez, 2000); (Espinoza, Castillo, González, Loyola, 2012); (Muñoz, 2011); (Castro Ramírez, Rivas Palma, 2006); (Román C. (2013); (Rumberger, 1995); (Astone y McLanahan, 1994); (Wojtkiewicz, 1993); (Sandefur et al., 1992); (Astone y McLanahan, 1991); (Krein y Beller, 1988); (Coleman, 1988); (Rumberger, 1983).

3.3. Análisis tipológico de las familias entrevistadas.

En este aspecto, la tipología clásica se presentó en cinco casos, y la familia monoparental (madre sola) en otros cinco de los diez casos analizados. La familia ensamblada por parte del padre se presentó en tres casos.

A partir de los datos relevados podríamos considerar la tipología familiar monoparental como una variable relevante y/o cocausal de la deserción escolar, solo cuando va de la mano de la socioeconómica, pero no determinante o causal si se manifiesta aislada, concordantemente con lo que plantea Román, (2013) como un factor a considerar.

La tipología familiar monoparental afecta a la educación de los niños en las familias investigadas, con recursos económicos escasos. En tanto que la tenencia de los niños suele ser otorgada a la madre en situaciones de ruptura conyugal, y en estas familias de bajos recursos económicos el tiempo que duro la unión de la pareja, sea de hecho o formal, la mujer se ha dedicado a cuidar a los hijos y el hogar, al momento de la disolución de la pareja, estas mujeres que no han desarrollado ninguna actividad que pueda ser intercambiada en el mercado laboral por dinero quedan sin posibilidades laborales, por lo cual al momento de la separación si el hombre no aporta dinero para el mantenimiento

económico de sus hijos, la mujer tiene escasas posibilidades de inserción en el mercado laboral, y si lo logra, es bajo condiciones de explotación extrema, como es el caso de tres madres solteras que trabajan 10 horas diarias por un ingreso en negro de entre 3000 y 4000. Estas implicancias conllevan una necesidad económica que facilita la tendencia de los hijos a dejar la escuela para trabajar y poder colaborar en el mantenimiento del hogar.

En este punto es destacable la relación y el análisis entre monoparentalidad y nivel socioeconómico. El fenómeno de la monoparentalidad, aislado, no presenta ninguna prevalencia o relación causal o cocausal en las posibilidades educativas de los hijos pero, este fenómeno apareado a la carencia económica modifica el panorama de manera absoluta.

Las familias monoparentales en las que la madre o tutor responsable posee ingresos medios o altos, no presentan ningún índice o riesgo de que sus hijos deserten de la escuela en el nivel primario. La ecuación se invierte cuando adicionamos el factor económico a la estructura familiar monoparental ya que, usualmente la tenencia se le otorga a la madre que, en estos casos, no posee suficiente educación formal que le permita obtener un trabajo relativamente bien remunerado. Así, obtenemos una fórmula nefasta, una madre sin posibilidad de acceso a un ingreso medio y estable, y sin el respaldo de su ex marido o concubino para el mantenimiento de su familia, situación que precariza y vulnerabiliza su estado económico y social.

En nuestro trabajo, si bien encontramos cinco casos de monoparentalidad en los diez analizados, no podríamos plantear a esta como una variable fuerte pero tampoco como débil o escasa. Se presenta como una variable de peso relativo que es insidiosa en función de su correlación con

otras variables, pero no por sí misma. Nuestros datos coinciden con los expresados por Román, (2013) en relación a la necesidad de que la monoparentalidad este asociada al factor económico para considerarla una variable relevante en el estudio de la deserción escolar infantil

3.4. Análisis de violencia en el núcleo familiar de la muestra seleccionada.

En seis casos se presentó violencia familiar típica o extrema, que va desde el asesinato de un hijo a golpes, la entrega o venta de una hija para prostituirla, vejaciones de todo tipo y violación doméstica, en dos casos de los hijos y en uno de la esposa, intento de asesinato de la esposa en dos casos, amenaza de muerte con arma de fuego y arma blanca además de los golpes reiterados a los hijos y a la mujer, e incluso la destrucción de la vivienda familiar e intento de asesinato mediante el uso de fuego.

Además de la violencia familiar en sentido estricto, en 2 casos más, 8 en total, se detectó violencia familiar en sentido lato, que implica humillación, negligencia, violencia sexual hacia la madre, agresión verbal sistemática y abandono, golpes "leves" tanto por parte de los padres como de las madres, lo que deja a los niños en situación de calle.

Esta variable es una de las más presentes, cuantitativamente, en las investigaciones sobre deserción escolar en las investigaciones revisadas en Latinoamérica y España; Muñiz Ferrer, Jiménez García, Ferrer Marrero, González Pérez, Rondón García (1996); Martínez, Cuevas, Rojas Arbeláez,

Franco (2008); Kliksberg (1997); Aron (2000) Pacho, Chiqui (2011) y coincidentemente una de las más presentes en nuestra investigación. Todos los autores citados destacan la altísima correlación existente entre la violencia doméstica o familiar y la presencia de alteraciones psicológicas en los niños, que implica y explica su bajo rendimiento escolar y sus dificultades para adaptarse a la escuela y su contexto en general.

En tres de los casos analizados el nivel de violencia fue tal, que los padres están presos y una de las madres se encuentra en un refugio para mujeres, por lo que la entrevista debió ser por teléfono dada la política de confidencialidad de los refugios para mujeres abusadas.

Si bien los indicadores "objetivos" de violencia física (marcas, moretones, quemaduras, quebraduras y denuncias) se presentaron en 6 casos, en dos casos más, tanto la negligencia como el abandono va acompañado de golpes "leves" (sin quebraduras), agarrones, sacudidas, gritos y amenazas sistemáticas, siempre naturalizadas. Expresiones como "quédate quieto o te muelo a palos" o "te voy a reventar la cabeza!!" se presentaron con frecuencia en las entrevistas.

Estos indicadores, al no dejar marcas físicas hacen que sea difícil detectarlos, además de que están naturalizados y, en muchos casos, los niños no lo sienten como violencia ni lo registran.

La violencia familiar, en cuatro casos, resulto ser extrema, que va desde asesinatos de hijos a golpes, trata de personas, además de amenazas de muerte e intento de asesinato de la esposa. Esta variable manifestó su presencia en todos y cada uno de los casos en los que los niños manifestaron alteraciones emocionales detectadas en la escuela, los CPDN y/o CAPS, de los

seis casos en que los niños se negaban a ir a la escuela, cuatro de ellos experimentaron casos de violencia familiar extrema, tanto los niños como las madres, y los dos restantes presentaron "violencia moderada" o agresiones verbales constantes, golpes "leves" y amenazas de muerte hacia los niños y la madre.

La estabilidad afectiva toma un gran valor en la vida de los niños y su capacidad de aprendizaje, esta se ve negativamente alterada por la violencia familiar y barrial. Una respuesta afectivo/emocional excedida o descontrolada como la agresión y la angustia asimismo una motivación escasa por temas escolares, influyen negativamente en su capacidad de adaptación a la escuela, estos niños presentan variaciones en su estado afectivo y motivacional que afecta drásticamente su capacidad de socialización y rendimiento en la escuela Pacho, Chiqui (2011).

Es de destacar un dato cuantitativo en particular, en relación a la violencia familiar detectada en estas familias y su relación con la deserción escolar. De estos 8 casos de deserción en los que la violencia está presente 12 de los 19 hermanos restantes concurren a la escuela de manera regular. A partir de estos datos podemos observar cómo, las situaciones de violencia intrafamiliar solo afectan (de manera severa o patológica) a algunos niños, los más susceptibles o sensibles a la agresión, quienes desarrollan estados psicológicos, sean estos temporales o crónicos, de padecimiento psíquico.

Estos datos son coincidentes con las investigaciones de Muñiz Ferrer, Jiménez García, Ferrer Marrero, González Pérez, Rondón García (1996); Martínez, Cuevas, Rojas Arbeláez, Franco (2008); Kliksberg (1997); Aron (2000) Pacho, Chiqui (2011). Tanto a nivel latinoamericano como español, la

violencia domestica o familiar es la variable que mayor peso posee después de la económica-cultural tal como encontramos en nuestro trabajo.

3.5. Análisis del trabajo infantil.

Esta es una variable que, a pesar de lo que se esperaría siguiendo la línea de las investigaciones de Muñoz (2011); Aparicio, Campos, Cardarelli, Chiara, Di Virgilio, Dorrego, Estruch, Duro, López, Nirenberg, Novick, Maceira, Ponce, Waisgrais (2007); (UNICEF, 2012); (MIDEPLAN, 2000); (Beyer, 1998) casi no se manifestó.

Opuesto a lo que plantean los investigadores latinoamericanos citados anteriormente como un factor significativo y muy presente en el fenómeno de la deserción, el trabajo infantil no se presento en nuestra investigación. Solo se manifestó en dos casos y en el sentido amplio de la acepción, que implica las labores domesticas y obligatorias de gran carga horaria, pero en ningún caso en el sentido estricto del término. Una posible consideración es que la influencia del trabajo en la deserción escolar se ha investigado mayormente en los niveles medios de estudio (secundario) y son escasas por no decir nulas, las realizadas sobre el trabajo y la deserción en el nivel básico, al menos en las últimas dos décadas. Este factor sumado a la implementación de políticas sociales, en muchos países de Latinoamérica, permitirían comprender la ausencia de esta variable en nuestra investigación.

Otra posible interpretación de la baja presencia de esta variable, podría ser que todas las familias de los casos analizados presentan un seguimiento e intervención de los C.P.D.N locales y se encuentran en relativo "riesgo" de

perder la custodia de sus hijos, ya que en todos los casos se encuentran sus derechos elementales vulnerados en mayor o menor grado por no asistir a la escuela.

La revisión bibliográfica (Aparicio, Campos, Cardarelli, Chiara, Virgilio, Dorrego, Estruch, Duro, López, Nirenberg, Novick, Maceira, Ponce, Waisgrais, 2007), Muñoz (2011) es consistente en mostrar que efectivamente la deserción y el trabajo infantil son fenómenos que aparecen relacionados, pero en el nivel medio de educación y, que en general, el trabajo no es causa directa ni lineal del abandono o de la deserción. Usualmente la opción del trabajo es posterior a la desvinculación del sistema y por otra parte, se encuentran muchos casos en donde el estudiante trabaja y estudia, siendo el tiempo destinado al trabajo un factor más claro asociado al bajo rendimiento, la asistencia intermitente, y luego a la deserción.

3.6. Análisis crítico de las variables no contempladas que surgieron en la investigación.

En el transcurso de la investigación surgieron algunas variables psicológicas que no fueron consideradas como significativas o determinantes del fenómeno de la deserción escolar en la Escuela 36 de Tandil.

Estas variables son de naturaleza psicológica y presumiblemente consecuencia de situaciones de violencia familiar, se presentaron en una alta frecuencia (seis de los diez casos). Se trata de alteraciones emocionales, con un presumible origen en situaciones traumáticas ya que, se presentaron

únicamente en los casos de violencia familiar detectada, y que impiden o dificultan a los niños concurrir a la escuela de manera regular.

Estados de angustia extremos, con horas de llanto ininterrumpidas, brotes de agresión intensa, imposibilidad de concentrarse y permanecer en el aula son algunas de sus manifestaciones. Paralelamente a estos casos, algunos hermanos de estos niños, que también vivieron estas mismas situaciones de violencia, no exhibieron alteraciones psíquicas que les impidieran concurrir a la escuela.

Las alteraciones psicológica o emocionales que dificultan a los niños ir o permanecer en la escuela, no son tratadas por los servicios de salud local (salitas o CAPS barriales) y son de lo más variadas, fobia social, trastorno de ansiedad por separación, trastorno por estrés postraumático, TDHD, ataque de pánico y angustia inespecífica. En todos los casos el diagnóstico es superficial y/o vago.

En la mayoría de los casos, 12 de los 19 hermanos, de los niños que padecen estas alteraciones emocionales, concurren regularmente a la escuela y no presentan dificultades de adaptación a la institución y en otros, todos los hermanos abandonaron la escuela por otros motivos no relacionados con un malestar psíquico.

Podría considerarse que, en los casos de los niños con alteraciones emocionales que vivieron situaciones de violencia extrema, la situación traumática desencadenó procesos psíquicos mórbidos que imposibilitaron la adaptación a la escuela, y en los niños (hermanos) que vivieron las mismas situaciones, pero que no manifestaron alteraciones psíquicas, la situación traumática no llegó a afectarlos de manera significativa como para que lleguen

a desarrollar alguna alteración o padecimiento psíquico, sea esta transitoria o crónica.

La negativa sistemática de estos niños a ir o permanecer en la escuela, en los casos en los que se presento esta situación, se dio desde el primer grado de la escuela primaria. Es de destacar que, en los servicios de salud locales, los niños nunca fueron tratados y solo se les realizo un diagnostico superficial presuntivo con una recomendación laxa de que, simplemente, los obligaran a ir.

Los padres relatan que no saben qué hacer con sus hijos y que nadie los ayuda, los turnos para tratamientos psicoterapéuticos son cada dos o tres meses y los pocos que logran realizar algunas sesiones de terapia relatan su total ineficacia al momento del tratamiento o la simple recomendación de que los obliguen a concurrir a la escuela.

Este factor seria atribuible no solo a la violencia familiar, sino también a las carencias económicas, sobre todo la ausencia de obra social. En este sentido todos los padres realizan la misma queja al servicio de salud local (CAPS la movediza) en relación a que se los asiste, precariamente, siempre y cuando las problemáticas sean de origen físico-orgánico y graves, pero cuando el problema es "leve" o psicógeno, los servicios de salud no dan respuesta, la misma es totalmente insuficiente, escasa o nula.

También se detecto, en tres de los diez casos, una dimensión del conjunto de variables psicológicas no consideradas, que estaría relacionada con la baja autoestima de los padres y la imposibilidad de concebir que sus hijos los "superen" cultural y económicamente.

En las entrevistas en profundidad de tres familias surgieron indicadores de forma sistemática, recurrente y convergente en expresiones como "El señor Gonzales declaro en entrevista ,refiriéndose a su hijo. "Este nunca va a llegar a nada", "¿vos crees que éste es mejor que yo jajaja?", "si yo soy albañil, no creo que éste sea Doctor", " para que lo voy a mandar si se va a morir pobre, igual que yo, éste nunca va a ser nadie, si es mi hijo". (M González comunicación personal, 6 de febrero de 2015).

Estos dichos y expresiones, entre muchos otros del mismo tinte, fueron recurrentes en las entrevistas de 2 familias que no tenían niños con alteraciones emocionales detectadas ni presentaron ningún tipo de indicadores de violencia física, y que simplemente no llevaban a sus hijos a la escuela porque lo consideraban literalmente una pérdida de tiempo e inútil, o porque estaban ocupados haciendo cosas importantes.

A esta infravaloración de la educación, en la que claramente el Capital cultural se encuentra drásticamente disminuido, también se le adicionaría la inseguridad del padre de familia en relación a sus hijos varones, como si su autoestima dependiera de que sus hijos fracasen en la vida de la misma manera que ellos sienten que fracasaron en la propia, en la imposibilidad de trascender a sí mismos, su vida y sus limitaciones para que sus hijos puedan "ser alguien".

En algunos pasajes de las entrevistas, incluso surgió una suerte de imperativo moral y/o social por el cual, para pertenecer a la familia había que ser pobre, ya que del otro lado están los "otros", "los ricachones universitarios" según sus palabras, con educación y dinero a quien se desprecia por explotarlos y/o teme.

Esta característica, aparentemente más personal que cultural, no se evidencio, ni mínimamente en las 8 familias restantes. En cinco de estas familias que no comparten este rasgo, ya que son familias de madres solteras o monoparentales las madres tienen, en general, una alta estima y proyecciones de sus hijos, incluso intelectualmente, aunque paradójicamente no los lleven a la escuela. También parecería que se sienten cómodas con la idea de que sus hijos/as sean más inteligentes que ellas y tengan un mejor futuro o al menos no tan apremiante como el suyo. Este rasgo pareciera corresponder mas al género que al capital cultural o al status socioeconómico, con madres que tienden a proteger, amar y cuidan mas a sus hijos y padres hombres, que a medida que sus hijos crecen los ven más como una competencia que como su propia trascendencia.

En este punto, considero que es complejo discernir las diferencias entre el capital cultural y las variables psicológicas inespecíficas de esta clase, tanto las alteraciones emocionales de los niños como las inseguridades de sus padres, ya que al ser variables inespecíficas en esta investigación, no contamos con indicadores claros ni operacionalizados como para ponderarlas adecuadamente. Solo se plantea como un dato, de color e hipotético, que surgió espontáneamente a lo largo del desarrollo de las entrevistas.

3.7. Análisis crítico de la selección del criterio de operacionalización del constructo capital cultural.

En nuestro trabajo fue necesario analizar la forma o el criterio seleccionado en la ponderación del capital cultural, ya que en esta investigación se evaluó la concepción objetiva mediante indicadores objetivos (acreditación educativa y elementos pedagógicos en los hogares) y no fue considerada la concepción o valoración subjetiva del capital cultural-simbólico que en un caso resulto insuficiente para detectar la valoración por la educación.

Descripción del caso:

Una de las familias encuestadas presento una tipología familiar clásica, sin presencia de trabajo infantil ni violencia familiar, pero si una carencia significativa de condiciones materiales de vida (status socioeconómico muy bajo, por debajo de la LI) y con fuerte presencia de indicadores de NBI. Durante el periodo de tiempo transcurrido entre el 2013-2014, esta familia vivía en un colectivo abandonado, sin ningún tipo de servicio, con la energía eléctrica enganchada de un vecino, y el agua que la llevaban hasta la casa por medio de una manguera, sin cloacas, y con una garrafa de gas, sin ningún tipo de ingreso además de las asignaciones universales y que apenas podían comer.

Los padres se encontraban sin trabajo y Vivian de la escasa ayuda estatal y municipal. A finales del 2013 el colectivo en el que vivían se incendio por explosión de la garrafa y dejo muy herido al padre de familia.

La situación continuó así durante parte del 2014, hasta que a mediados del mismo el padre consiguió un trabajo estable y relativamente bien remunerado. Gracias a la sesión de un terreno por parte de un familiar y lo aportado por el ministerio de desarrollo social y algunos aportes provenientes de partidos políticos, lograron construir una casa de material rápidamente. A

partir de los primeros días del 2015 los hijos se reintegraron a las clases de manera regular y sin faltar a la escuela un solo día.

Al preguntar a los padres por la inasistencia de sus hijos a la escuela durante los años 2013 y 2014 relataron que en ese momento lo primordial era comer y no morir de frío en invierno, además de curar las enfermedades respiratorias-pulmonares que contraían los hijos durante el invierno y sanar las heridas que el padre sufrió en el incendio.

Pero ante la mejoría de la situación material surgió el interés, la necesidad y el valor que esta familia le otorga a la educación.

En este caso podemos observar claramente cómo, la ausencia de elementos objetivos para dar cuenta del capital cultural, como los indicadores seleccionados, no fueron adecuados o suficientes a la hora de la selección y recolección de la información, ya que el criterio seleccionado resultó no ser apropiado o representativo para todos los casos. En el caso de esta familia, si bien los indicadores objetivos que evidencian la presencia de capital cultural están ausentes, no lo está la valoración subjetiva de la educación de sus hijos. En entrevista con esta familia, que al momento de su realización estaba enviando regularmente a sus hijos a la escuela sin faltar un solo día, ambos padres expresaron su esfuerzo e interés en darles la posibilidad a sus hijos de que terminen los estudios secundarios y tal vez puedan acceder a un futuro menos apremiante que el suyo.

Este caso expresa claramente la fuerte influencia del factor social y económico ante la posibilidad de que los hijos continúen sus estudios, incluso cuando la valoración subjetiva de la educación está presente.

3.8. Conclusiones finales.

Nos planteamos, en los inicios de esta investigación sobre la deserción escolar, ciertos presupuestos en relación a la prevalencia de las variables planteadas que podríamos llegar a encontrar en la Escuela 36 Ejército Argentino de Tandil, y nos ha sorprendido el altísimo porcentaje de deserción (19%), aun siendo negada por las autoridades y enmascarada como "abandono intermitente" o "asistencia insuficiente".

Las expectativas no fueron las de encontrar nunca un porcentaje tan alto de deserción escolar, ya que al momento de consultar con la institución, la información que recibimos fue que tenían 2 o 3 casos anuales de deserción entre todos los niños de primaria.

Resulta desalentadora la experiencia, en esta investigación, en un contexto de supuesta inclusión universal de la educación y observar que en las instituciones de los barrios más pobres, la inclusión mediante la educación universal no se realiza cabalmente. También es desconcertante, que niños que perdieron la matrícula (con una asistencia inferior a 20 días anuales) y técnicamente desertaron, figuren como aprobados a fin del año lectivo.

Al comprender la multiplicidad de atravesamientos políticos que sufre esta escuela como muchas otras (según declararon las autoridades y el informante clave) resulta desalentador el panorama final. Una institución que distorsiona sus números reales para que el agente del PIE les otorgue los recursos económicos para alimentar, vestir y comprar útiles a gran parte del alumnado.

Si bien la investigación se focalizó sobre las variables extraescolares y sobre todo las familiares, inevitablemente nos encontramos, además, con variables de tinte político estructural y organizacional, que dificultan y desvirtúan el trabajo de los docentes y los somete a la extorsión.

Observamos distintas formas, entre inspectores, punteros y agentes del PIE, de presionar a los directivos para que rompan el pacto institucional y psicológico de enseñar y exijan a los maestros que aprueben a chicos que concurren a clases diez o doce días al año, amenazas de por medio de iniciar expedientes y no otorgar las ayudas económicas tan necesarias, esto último fue impactante y no menos novedoso.

Remitiéndonos estrictamente a las conclusiones de nuestro problema de investigación, encontramos similitudes y diferencias en relación a las investigaciones consultadas que pasaremos a considerar.

A partir de la información recabada tanto en entrevistas y cuestionario, como de informante clave, CPDN y CAPS podemos afirmar que, la variable que se presentó como una de las más significativas resultó ser la socioeconómica, que es la que se presenta, también, tanto cualitativa como cuantitativamente en todas las investigaciones revisadas en el contexto latinoamericano.

La variable capital cultural (disminuido o bajo) también se presentó de manera muy significativa con una presencia de capital cultural bajo en 7 familias y medio en 3 más. Estas dos variables las hallamos íntimamente relacionadas y cuanto mayor presencia encontramos de capital cultural bajo mayor carencia económica.

La siguiente variable es trabajo infantil, y no se manifestó como habríamos esperado en función de los antecedentes bibliográficos consultados.

Esta variable, en sentido estricto, no se presentó en ningún caso de los analizados, lo que puede ser interpretado de varias formas. La más plausible es la hipótesis de que, las investigaciones sobre trabajo infantil que se han realizado los últimos veinte años son, en su gran mayoría, sobre deserción y trabajo infantil en educación media (secundaria) y son escasas, por no decir nulas las que se ocupan del tema en educación básica.

Otra hipótesis que podría explicar la ausencia de esta variable de manera tan marcada es el hecho de que todas las familias encuestadas presentan seguimiento del CPDN y si bien los derechos de sus hijos ya se encuentran vulnerados, si se agregara el trabajo infantil correrían el riesgo de perder la tenencia de sus hijos.

La violencia familiar reflejó, también, una presencia muy significativa en 8 casos, con seis casos de violencia extrema y 2 de violencia "moderada". esta variable también se encuentra resaltada de manera excluyente en todas las investigaciones citadas anteriormente y coincide plenamente con nuestros hallazgos como variable coausal de la deserción en función de las secuelas emocionales que deja en los niños.

La variable tipología familiar, en relación a la estructura monoparental, se presentó en la mitad de los casos analizados y la clásica en los cinco restantes. Consideramos que, la monoparentalidad aislada de las carencias económicas no es una variable significativa, pero de momento que se emparejan con los recursos económicos bajos (en los 5 casos por debajo de la

PL) si resulta significativa en relación a la posibilidad de mantener la asistencia a la escuela.

Otro rasgo que resulto relevante a la hora de comprender las falencias de instituciones soporte de la escuela fue la disfunción tanto del CPDN como de los CAPS, ya que en 3 casos en los cuales no detectamos violencia familiar explicita, si se detecto negligencia y abandono además de no llevarlos a la escuela. En estos 3 casos los servicios de protección del niño retiraron la tenencia de los mismos a la madre y se la otorgaron a los abuelos de las mismas o del padre, en los tres casos citados los niños presentaban muy bajo peso, ausencia total de higiene y una severa presencia de parásitos internos y externos. Lo preocupante de los casos resulto ser que, luego de algunos meses los niños eran devueltos a sus madres y nuevamente dejaban de asistir a la escuela, bajaban de peso y comenzaban las enfermedades nuevamente.

Tanto los CPDN como los CAPS no dan respuesta a las problemáticas que afectan a los niños y no colaboran para que se pueda desarrollar la función de la escuela y se les garantice los derechos elementales a los niños. Esto no solo lo manifestaron los padres de muchos niños sino también todo el personal de la escuela.

El panorama final de esta escuela, y las demás escuelas de las zonas carenciadas de Tandil, es desalentador. Con grandes presiones (PIE, inspectores y punteros) para que los chicos vayan, permanezcan y aprendan y/o en caso contrario igualmente se los pase de grado, y por otro con ciertas familias que no colaboran e instituciones (salud y justicia) que respaldan estas prácticas y no trabajan para garantizar los derechos elementales de los niños.

Un dato es para destacar, del total de familias analizadas (diez) ocho continúan cobrando la asignación universal por los hijos que no van a la escuela, y 4 familias de las cuales todos sus hijos desertaron también siguen cobrando la asignación por la totalidad de los chicos, ante la pregunta sobre el por qué de estas prácticas, la respuesta fue, una vez más, las presiones institucionales y políticas tanto de punteros como de inspectores.

Referencias Bibliográficas:

Arancibia V. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres.

Arancibia, V. y Alvarez M.I. (1994). Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto Académico.

Arias R, (1996) Deserción y repitencia.

Aguilar, et. al (1998).

Aparicio et. al (2007). El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública. 1ª edición. Buenos Aires, Oficina de la OIT en Argentina. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social

Bernardo Castro Ramírez, Gloria Rivas Palma. (2006) Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. Sociedad Hoy, Universidad de Concepción Chile.

Bourdieu y Passeron (1970) La Reproducción.

Bourdieu. (1998) *Actos de Resistencia*.

Bourdieu,(1979) La Distinction.

Blau y Duncan (1962) Proceso de logro de estatus

CEPAL, (2002); UNICEF (2001); Tijoux y Guzmán, (1998)

Espínola y Claro, (2010) Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria.

Filp, (1994); Cardemil y Álvarez, (2000)

Gambara, H. (2002). Métodos de Investigación en psicología y Educación. Cuaderno de prácticas (3ª edición).

Arrieta, Arellano (2009) Por qué los niños abandonan la escuela? Determinantes de la deserción estudiantil en los colegios oficiales de Cartagena de Indias.

Kerlinger,(2002) Diseños de investigación.

Lamont y Lareau (1988) El capital cultural : Alusiones , vacíos deslices en desarrollos teóricos recientes.

Rojas Rodríguez (2000), La deserción escolar en costa rica: Un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa. Diálogos Revista Electrónica de Historia, Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

González (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa.

McGraw-Hill: Madrid. León, O.G. y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en psicología y Educación.

Merriam (1988) Investigación de estudio de caso en la educación.

Muñoz Izquierdo y Lavín, (1988) Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México.

Olavarría y Palma (2008), Madres y padres matriculados en el sistema escolar chileno: factores asociados al rendimiento, retención y deserción.

Oscar Espinoza, Dante Castillo, Luis Eduardo González, Javier Loyola (2012) Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. Revista de Ciencias Sociales, Universidad del Zulia. Venezuela.

Caravajal, Olaya, Carpintero, Barrera (2011)

Raczynski y otros,(2011). El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas.

Román (2001). **Factores Culturales que impactan en el rendimiento escolar.**

Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar España.

Muñoz (2011). Deserción escolar en la Argentina, Chubut-Argentina.

Román (2006) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América latina: Una mirada en conjunto

Román y Cardemil, (2001)

Rebellion. (2008) Factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el departamento de Risarlanda.

Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008), Why students drop out of school: a review of 25 years of research. California Dropout Research Project

Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, (1994) Factores que Afectan el rendimiento académico en la educación primaria.

Stake (1994) Investigación cualitativa. Estudios de caso.

Sebastián Vergara (2012) Programa Médicos Comunitarios.

Teresa Bracho, (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX.

UNESCO, (1984) Estudios sobre deserción escolar, oficina regional de la UNESCO para América latina y Caribe.

UNICEF, (2012). Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir. Panamá.

Verhine y De Melo, (1988) Deserción escolar y sus factores asociados.

Informe de Evaluación:

A partir de la preocupación del tesista por conocer los factores psicosocioculturales que dificultan continuar con los estudios de instrucción primariaa los niños preadolescentes que concurren a la escuela 36 de la ciudad de Tandil, se elaboró un exhaustivo trabajo de investigación, dando respuesta a los interrogantes planteados desde diferentes perspectivas.

La puesta en juego de variables variables socioculturales y económicas, las referencias de investigaciones sobre el tema y el uso de los conceptos de capital social, cultural, violencia familiar, trabajo infantil de autores como P. Bourdieu, Passeron le dieron a la investigación un marco interesante desde el cual interpretar el tema.

La pregunta central de investigación fue respondida a partir del diseño de un plan de investigación en el que se utilizó una metodología de corte cualitativo en el que se realizaron entrevistas a informantes clave y análisis de historias de vida de los alumnos y sus familias, combinando con la recolección de datos cuantitativos aportados por la institución.

Por lo expuesto considero que el trabajo final presentado por el postulante ha cumplido cabalmente con los objetivos planteados.



Mg. María Inés Pacenza

Ref. Spec. S.

