

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

- Facultad de Psicología -

“AUSENTISMO ESCOLAR: ¿POR QUE SE PRODUCE?”

## INFORME FINAL

### Trabajo de Investigación de Pre-Grado

- correspondiente al requisito curricular  
conforme O.C.S. 143/89 -

Realizado por:

Marina Soledad Berchicci MAT: 5569/01 DNI 29.593.753

María José San Roqueondo MAT: 6804/04 DNI 32.424.971

**Supervisor:** Mg. Ehuletche Ana María


**Cátedra de Radicación:** Psicología Educacional


**Fecha de presentación:**




N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
t-pg B	base
	N° INVENTARIO:
	R-1021

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Berchicci Marina Soledad y San Roqueondo María José 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 de las autoras.

  
Berchicci Marina S.

  
SAN ROQUEONDO, MARÍA JOSÉ

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Berchicci, Marina Soledad Matrícula: 5569/01, DNI: 29.593.753; San Roqueondo, María José Matrícula: 6804/04, DNI: 32.424.971, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los.....días del mes de.... del año...

Firma: 

Aclaración: Ana María Ehuletche

Sello Supervisor:

Lic. Ana María Ehuletche  
PSICOLOGA  
Mat. 48.106

## Informe de Evaluación del Supervisor

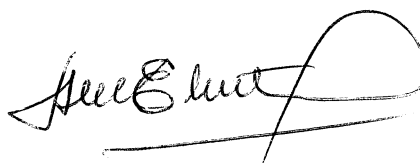
En mi calidad de supervisora del Trabajo de Investigación de Pregrado: *Ausentismo escolar: ¿por qué se produce?*, de las alumnas: Berchicci, Marina Matrícula 5569/01; San Roqueondo, María José Matrícula 6804/04 dejo constancia que el mismo ha alcanzado un nivel satisfactorio, según el artículo 20 del Reglamento de Trabajo de Investigación.

El estudio exploró el fenómeno del ausentismo escolar, observando que el mismo es tratado en la mayoría de las situaciones como suceso desvinculado del contexto en el que se produce y que parece no representar un síntoma para la institución dada la falta de precisión a la hora de registrar las ausencias, la escasa comunicación con las familias y el no comprometerse frente a la problemática.

Se destaca el esfuerzo y dedicación puesta por las alumnas en poder llegar a datos significativos en una temática original y de difícil aproximación por la falta de seguimiento en la institución escolar.

Las tesoristas cumplieron con las actividades programadas y hubo por parte de las mismas una disposición favorable para ir modificando la construcción del trabajo en relación a los resultados obtenidos y a los aportes supervisivos. En este momento pueden cuestionar sus propios criterios con sugerencias superadoras.

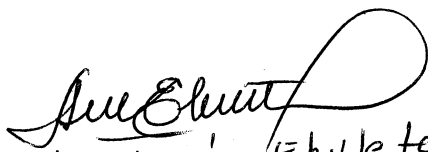
El estudio aporta una mirada al fenómeno del ausentismo constituyendo un material importante y de utilidad para el personal educativo, a fin de sensibilizarse y generar mayores líneas de acción en relación a la temática.

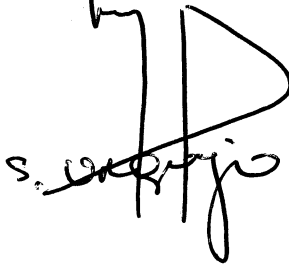


Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Berchicci, Marina Soledad Matrícula: 5569/01, DNI: 29.593.753; San Roqueondo, María José Matrícula: 6804/04, DNI: 32.424.971.

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

Firma del supervisor:

  
Ana María Echeche.

  
S. Berchicci

5/5/2011  
calificación 10 (SOMERAMENTE)

## DESCRIPCION DETALLADA:

### Motivo y antecedentes:

A partir de las experiencias vividas en la pasantía de la materia Psicología Educativa surge nuestro interés en el área, dado que fuimos partícipes de diferentes situaciones en escuelas públicas, en donde el ausentismo escolar era fuente de constante preocupación por parte de los actores de la comunidad educativa.

En el contacto con material sobre el ausentismo, pudimos ver que es una problemática importante a ser tratada, si bien relativamente nueva en su desarrollo o abordaje, en donde nuestra investigación contribuirá a brindar mayor información sobre la misma.

Por otro lado, consideramos la importancia de explorar las características del ausentismo ya que la misma permitirá contar con datos sobre las diferentes realidades de quienes asisten a la escuela en carácter de alumnos.

Teniendo en cuenta lo anterior, creemos que se podrán establecer diferentes estrategias de acción futuras para lograr la inclusión de todos los niños en el sistema educativo. De esta manera nuestra propuesta se podrá tomar en cuenta como primer acercamiento al tema para luego ir delimitando problemáticas más específicas como podrán ser las características con las que vamos a encontrarnos en el desarrollo del estudio.

En cuanto a los antecedentes en este tema de investigación nos encontramos con un estado del arte poco explorado en cuanto a investigaciones acerca de las características del ausentismo escolar, aunque existen numerosas investigaciones de la temática relacionadas con diversas enfermedades y resultados de rendimiento escolar en diferentes asignaturas así como también relacionado con los temas de abandono y fracaso escolar siendo el ausentismo una característica presente y reiterada en estas problemáticas educativas en nuestro contexto sociocultural actual.

En el norte del continente americano existen diversos estudios acerca del ausentismo injustificado a la escuela por parte de los alumnos, de acuerdo a los estudios hechos los estudiantes que se ausentan injustificadamente tienen un alto riesgo de llegar a conductas que envuelven pandillas, crimen en horas del día, violencia y abuso de drogas. Ausentismo injustificado se define como ausencia injustificada, sin aprobación de los padres. También es un indicador de posible fracaso académico y otros problemas. Por ello existen en algunos distritos departamentos que se ocupan de la asistencia y del ausentismo injustificado con la finalidad de poner en marcha planes de acción para reducir el ausentismo injustificado a la escuela, en los cuales participan las familias, las escuelas y la comunidad.

El tema del ausentismo injustificado en las escuelas de hoy, es un problema serio. La data longitudinal indica que el ausentismo injustificado es, a menudo, la primera señal de que el estudiante está perdiendo su camino y se está dirigiendo hacia problemas que incluyen dejar la escuela y involucrarse en conductas criminales de adultos.<sup>1</sup>

En contraste hacia el sur del continente americano, específicamente en Latinoamérica, la realidad que se presenta es diferente en lo referente a la problemática del ausentismo escolar. En las últimas décadas Latinoamérica ha experimentado reformas educativas que reflejan profundas transformaciones en las operaciones del estado, y una transición hacia estructuras

---

<sup>1</sup> Distrito Escolar de Filadelfia Oficina de Asistencia y Ausentismo Injustificado. CENTROS DE APOYO CONTRA EL AUSENTISMO INJUSTIFICADO 2004 – 2005, Estados Unidos.

- Conocer los factores relacionados con el ausentismo escolar registrado como injustificado.
- Reconocer las intervenciones realizadas por el Equipo de Orientación Escolar relacionadas con el ausentismo injustificado.

#### PARTICULARES:

- Categorizar las situaciones puntuales de ausentismo en nuestra muestra.
- Reconocer las estrategias empleadas por la escuela (directivos, equipo de orientación escolar y docentes) en los casos de ausentismo injustificado y reiterados.

#### METODOLOGIA:

- Diseño: en el presente estudio utilizará un diseño no experimental de tipo exploratorio.

- Población: se tomará para desarrollar la temática considerada, la Escuela Primaria N°1, turno mañana de la ciudad de Mar del Plata, Partido de Gral. Pueyrredón. La misma constituye una institución educativa de fácil acceso a través de la mayoría de los medios de transporte reuniendo a niños y niñas de diferentes lugares geográficos de nuestra ciudad y con distintas realidades socio-económicas.

- Muestra: Alumnos del año 6to. división C del turno tarde de la mencionada escuela.

- Instrumentos de recolección de datos:

\* Observación del registro de asistencia anual correspondiente al año 2009 del grado de muestra y su correspondiente tabulación para dar cuenta de los porcentajes de ausentismo.

\* Entrevistas semiestructuradas a director del establecimiento y equipo de orientación escolar. En las mismas se relevarán datos acerca de:

- en relación al director se indagará acerca del ausentismo como problemática general en la escuela, es decir cuál es su percepción del fenómeno en la institución que gestiona, qué acciones se llevan a cabo desde su función y cuál es la participación de los actores educativos en los casos de ausentismo reiterado.

- en relación al Equipo de Orientación Escolar, las preguntas apuntarán a las acciones que llevan a cabo frente a situaciones de ausentismo, el seguimiento que se hace del alumno/a ausente, así como también lo que hace a la calidad de las intervenciones. Asimismo se interrogará sobre el papel de las familias, consideradas como pilar importante en la educación de sus hijos, frente a casos reiterados de ausentismo injustificado.

**LUGAR DE REALIZACION DEL TRABAJO:**

Se realizara en la Universidad Nacional de Mar de la Plata, Facultad de Psicología; y la recolección de datos se llevará a cabo en la Escuela Primaria N°1 de la misma ciudad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Braslavsky, C. (2000). *Revista Iberoamericana de Educación N° 9*. La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos.
- Distrito escolar de Filadelfia, Pensilvania, Estados Unidos. Oficina de asistencia y ausentismo injustificado. Agenda nacional sobre ausentismo injustificado, [http://www.phila.k12.pa.us/offices/ofeles/downloads/truancy SP.pdf](http://www.phila.k12.pa.us/offices/ofeles/downloads/truancy_SP.pdf).
- Dowling, Emilia y Osborne, Elsie (compiladoras). (1996). Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Temas de educación. Paidós.
- Ehuletche, Ana María. (2009). El modelo sistémico. Ficha de circulación interna de cátedra (Material Guía), Psicología Educativa, Facultad de Psicología, U.N.M.D.P.
- Ley de Educación Nacional Nro. 26.026. Título I Disposiciones generales. Capítulo I Principios, derechos y garantías, [http://www.me.gov.ar/doc/pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc/pdf/ley_de_educ_nac.pdf) (Sitio Web consultado)
- Martiniello, María (1999). Development discusión paper Nro. 709. Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina.
- Palazzoli, Selvini, M. y otros. El mago sin magia. (1990). Segunda parte, capítulo 3. Algunas reflexiones teóricas. Editorial Paidós.
- Tenti Fanfani, E. y Tedesco, J.C. (2001) La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. UNESCO. Bs. As.

FIRMA DEL SUPERVISOR

*[Handwritten signature]*

FIRMA DE LOS ALUMNOS

*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

P/ AREA DE INVESTIGACION

RESULTADO DE LA EVALUACION

(aprobado/ ~~re hacer~~)

FECHA

28/09/10

*[Handwritten signature]*  
Sujeto

A partir del interés de la temática ausentismo escolar dadas las experiencias vividas en diferentes instituciones educativas, en las cuales el ausentismo se constituyó como una variante presente y reiterada; y con motivo de rastrear que dicha problemática se encuentra apenas estudiada, surge nuestro interés en la exploración de este fenómeno.

En nuestro sistema educativo, la problemática del ausentismo no dispone de una documentación sistemática y rigurosa que nos permita conocer cuáles son sus cifras, bajo qué circunstancias y condiciones se produce, o qué hace el sistema educativo en general y las escuelas en particular para afrontarla.

De esta manera el presente estudio exploratorio pretende dar cuenta de los motivos que llevan al ausentismo escolar, es decir cuáles son sus características determinantes, quiénes participan en él y desde qué roles y cómo se comporta dicha temática en el interior de las escuelas y en relación con las familias.

Para ello hemos comenzado por explorar las características sociales, culturales, económicas y políticas de nuestra región latinoamericana, las cuales consideramos que se encuentran interrelacionadas con la temática planteada. De acuerdo a la información consultada podemos decir que dentro del continente americano se puede establecer una clara diferenciación entre el sur (América Latina) y el norte (EE.UU., México y Canadá).

En una primera aproximación a la temática planteada acerca del por qué se produce el ausentismo escolar, iremos deslindando aquellas características relacionadas indirectamente, como lo son las propias de la época neoliberal que estamos atravesando.

De acuerdo a lo que ha planteado Puryear (1996) la región latinoamericana necesita de un nuevo enfoque educativo, ya que la brecha entre oferta y demanda en la educación en América Latina se ha exacerbado debido a los cambios que ocurren actualmente en la región. América Latina llegó al límite de un modelo de desarrollo económico al principio de los 80 y está rápidamente pasando a otro. El antiguo modelo, que funcionó durante tres decenios, estaba basado en el proteccionismo, los préstamos extranjeros, la explotación de los recursos económicos y los déficits presupuestarios internos. El nuevo modelo está basado en la apertura de las economías nacionales a la competencia

niños de clase media y alta. El abismo es mayor cuando las diferencias de ingreso se combinan con etnia y con raza.

Nos parece importante destacar que según SITEAL (2001) América Latina entró en el siglo XXI con la universalización del acceso a la educación fundamental, y avances importantes en el acceso a los demás niveles<sup>2</sup>. A pesar de que la década del 90 haya sido, en casi todos los países de la región, un período de estagnación económica, los sistemas educacionales siguieron creciendo de forma bastante significativa, como lo indica la fuente de información consultada. En la medida en que el acceso a la educación aumenta, se reduce también el impacto de los determinantes socioeconómicos más generales de las diferencias en oportunidades de acceso.

A partir de destacar que la influencia del contexto familiar de los niños y niñas sobre su sobrevivencia y desarrollo pleno es incuestionable, procederemos a relevar datos consultados en la Web OREALC. Los mismos dieron cuenta que en la región de América Latina, un 44% de la población se encuentra en situación de pobreza, mientras que la pobreza extrema alcanza al 18,5% (CEPAL, 2002). Es decir, que de cada 100 hogares de la región, 44 carecen de los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas y 19 no cuentan con suficientes recursos para adquirir la canasta básica de alimentos. Lo más alarmante aún es el hecho ya establecido de que América Latina es la región más inequitativa del mundo en términos de distribución de ingresos. La estructura socioeconómica inequitativa de América Latina, interactúa con la desigualdad en la participación en educación, creando un círculo vicioso de reproducción intergeneracional de la pobreza.

Sabemos que aunque la educación por sí sola no puede resolver el problema de pobreza e inequidad socioeconómica, juega un papel clave para que los latinoamericanos salgan de la situación de pobreza y vivan una vida sana y digna. Encontramos que existen varios factores que pueden compensar los efectos socioeconómicos como lo muestra un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO-OREALC (2000), el mismo indicó que si bien el contexto familiar de

---

<sup>2</sup> Para una visión amplia consultamos, UNESCO - OREALC. 2001. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

los niños (el nivel educativo de sus madres, etc.) es la variable más influyente en su desempeño escolar posterior, el buen clima del aula puede compensar esa desventaja, permitiéndoles lograr un mayor nivel de rendimiento académico, independientemente de su origen sociocultural. El buen clima del aula en este estudio fue concebido y medido como un ambiente en el que los alumnos no molestan a sus pares, no pelean mucho y consideran que sus pares son amigos. Desde luego, este clima no es un producto dado sino un proceso pedagógico que los educadores cultivan para y con sus alumnos. La capacidad de convivencia y respeto por los demás tiene que ser sembrada y nutrida desde la primera infancia. En otras palabras, es posible quebrar el círculo vicioso de reproducción intergeneracional de la pobreza, brindando una atención integral de buena calidad a los niños en situación de desventaja y vulnerabilidad.

Siguiendo con nuestro recorrido de la problemática del ausentismo escolar podemos decir que existen numerosas características que deben tenerse en cuenta y que las mismas están interrelacionados, como la situación socioeconómica regional y los sistemas educativos.

Visualizando el crecimiento poblacional de la región Muñoz y Márquez (2000) afirmaron que durante las dos últimas décadas del siglo XX, la población de los países latinoamericanos y del Caribe aumentó en 150 millones de habitantes, al pasar de 357.6 a 507.3 millones de personas. Como resultado de esta dinámica demográfica, la población de nuestros países sigue siendo joven. (El 60% de ella todavía no cumple los 30 años de edad). Este crecimiento, además de haber impulsado la demanda correspondiente a los diferentes niveles de los sistemas escolares de la región, generó lo que los demógrafos denominan "altos índices de dependencia", ya que la población que no se encuentra en edades económicamente productivas ha sido mayor que la que está en condiciones de incorporarse a la población económicamente activa.

Por otro lado cabe mencionar la característica propia de la época que estamos atravesando, la globalización y al definir dicho concepto lo hacemos desde un sentido multidimensional, no restringiéndolo al mero aspecto económico. Así entenderemos la globalización como "la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial en los "procesos" de carácter regional, nacional y local" como



lo define la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en su libro "Globalización y Desarrollo" (CEPAL, 2002:17).

Para poder comprender las características de actualidad que nos toca vivir debemos realizar un recorrido en el tiempo dentro de la región latinoamericana, así los autores De la Fontaine y Aparicio (2008) afirmaron que en los últimos 20 años la supremacía del modelo neoliberal impulsó reformas estructurales en gran parte de África, Asia y América Latina, que forzaron la alineación y homogeneización del desarrollo económico productivo y de la organización socio-política de estos países. Bajo el supuesto que dicha homogeneización, en términos globales, incrementaría los grados de competitividad económica y productiva de las naciones y al mismo tiempo consolidaría la estabilidad institucional democrática como también la distribución social del bienestar económico. Contrariamente a lo planteado, en la mayoría de los casos, el crecimiento de la pobreza, la desigualdad económica, la exclusión política e institucional, el desempleo y la vulnerabilidad han aumentado con tales reformas. Observamos entonces una fuerte relación entre el crecimiento económico y la perpetuación de la inequidad (Burchardt, 2006). Los elevados niveles de desigualdad política y económica –sin duda ya existentes en la estructura social en los países de la región antes de la implementación de las reformas neoliberales- se perpetúan y dan origen a instituciones económicas y a una organización social que favorecen sistemáticamente los intereses de los más influyentes, excluyendo a la gran mayoría de la población. Los impactos de la globalización parecen perpetuar aún más las diferencias subyacentes que operan tanto entre los diferentes grupos sociales, como entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo (Aparicio, 2008). Pero la exclusión no ha sido sólo económica y política, sino también cultural. En varios estudios se ha podido constatar una fuerte correlación entre la segregación social y la cultural.

Los autores concluyeron que el grado de inclusión en los circuitos globales donde circulan capitales sociales y culturales es muy variado a causa de la preeminencia de una estructura de oportunidades profundamente heterogénea y desigual, vale decir, derivada de causas económicas, sociales, geográficas, políticas, institucionales y culturales. En América Latina la fuerte articulación sostenida entre la desigualdad socio económica y las posibilidades volátiles de participación social de los grupos más desaventajados en la vida colectiva e

institucional, dan cuenta de una tendencia profunda a la perpetuación de la exclusión, el desempleo, la inseguridad, la marginación educativa, la ilegalidad y el riesgo que afecta primordialmente a los grupos que pertenecen a "minorías" étnico-culturales (indígenas y afrolatinos).

En lo que respecta a los sistemas educativos regionales Froemel (2003) sostuvo que la Educación en los últimos 50 años, ha mostrado tres etapas claramente definidas en el énfasis de las orientaciones de las políticas educativas y en el tratamiento de los problemas de equidad<sup>3</sup> La referencia temporal señalada es propia de la realidad de América Latina ya que, en regiones del mundo desarrollado, estas etapas se presentaron con otras secuencias y duraciones. Una primera etapa -entre fines de los 50 y comienzos de los 70- estuvo caracterizada por la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. Esta consistió en que todos los alumnos en edad escolar tuvieran la posibilidad de asistir a la escuela y que los sistemas educativos, fundamentalmente en el nivel básico, garantizaran un lugar para cada niño. Estuvo marcada por grandes inversiones en infraestructura escolar y en algunos casos por una reducción en la duración de la jornada escolar diaria, de manera de dar cabida a un grupo en la mañana y a otro en la tarde. La evaluación educativa durante esta etapa, tuvo una connotación terminal o de producto y su rol primario fue de certificación. La medición se refirió a normas y la distribución del rendimiento se concibió como normal.

Un segundo período -entre los comienzos de los 70 y fines de los 80- estuvo centrada en la igualdad de oportunidades de aprendizajes y buscó no sólo garantizar a cada niño en edad escolar un espacio en la escuela, sino que a través de un enfoque denominado de enseñanza individualizada o de educación personalizada, hacer el aprendizaje accesible a todos los alumnos. Esta orientación tuvo su origen en los trabajos Tyler, de Carroll, de Gagné y de Bloom. La evaluación se focalizó en el aula en un rol formativo. Las diferencias individuales hicieron centrar la atención en los prerrequisitos y la distribución de los resultados de aprendizaje se concibieron con un sesgo estadístico negativo. Una tercera etapa se abrió a comienzos de la década de los 90 y continúa vigente y podría denominarse la etapa de la igualdad de progresos de aprendizajes. Ya no sólo se debe procurar tomar en cuenta las diferencias

---

<sup>3</sup> Información consultada en Revista Persona y Sociedad. Santiago Universidad Alberto Hurtado-ILADES Vol. XVII N° 1 abril 2003 pp.165-178.

Clarke y Ainscow, 1999) “el desarrollo de instrumentos válidos y confiables para evaluar la eficacia es aún un tema no zanjado. Sin embargo, existen esfuerzos en proceso para desarrollar un conjunto de tareas de evaluación, aunque los temas de confiabilidad siguen siendo su principal obstáculo.”

De esta manera podemos apreciar que las características contextuales se consideran de diferente modo en el tema de la equidad dentro del continente americano, ya que hacia el sur se tiende a hacer más hincapié en las características familiares y sociales, en contraposición hacia el norte se presta mayor atención al ambiente propio donde suceden los aprendizajes.

Retomando el concepto de globalización y su relación con los sistemas educativos, consideramos de importancia el aporte de Bruner (2000) quién sostuvo que a partir de los años '80 los gobiernos, los grupos directivos, los intelectuales y los *mass media* —junto a organismos internacionales como la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo— han empezado a identificar a la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo. Se ve a la educación como un (o el) ingrediente principal para restablecer la cohesión social, evitar la anomia juvenil, prevenir el crimen y la drogadicción, afirmar los valores de la sociedad, etc. Los únicos elementos compartidos por los expertos e influyentes respecto a la organización y funcionamiento futuros de las instituciones educacionales son:

\_la tendencia hacia una mayor descentralización organizacional y de gestión de los sistemas educacionales, incluyendo grados más altos de autonomía en la base y de participación de la comunidad, todo lo cual es visto como altamente positivo;

\_la tendencia hacia un uso más intenso de métodos cuantitativos de evaluación del desempeño de profesores y alumnos como medio para orientar las políticas públicas, y

\_la tendencia hacia la universalización de los programas de enseñanza preescolar, que se espera servirá para mejorar significativamente la educación básica y secundaria.

profesional que haya enfatizado la adquisición memorística del conocimientos en desmedro del desarrollo del pensamiento original puede retardar tal capacidad más adelante”.

Desde otra perspectiva Tedesco (1995), hablaba de que existe un “déficit de socialización” en la sociedad contemporánea, que él atribuye a la crisis en la función de homogeneización cultural de la Nación —clásica función del Estado y la escuela—, a la pérdida de capacidad educadora de las agencias tradicionales —familia, escuela y podría agregarse a las iglesias y comunidades locales—, deterioro en particular del maestro como agente socializador y la aparición de nuevos medios competitivos de socialización como la televisión por ejemplo. Pero como bien constata el propio Tedesco, ese “déficit de socialización” no tiene que ver sólo con transformaciones y debilidades de las agencias de socialización sino, más al fondo, con “el problema del debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y, por el otro la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido”.

Hasta aquí hemos realizado un recorrido sobre las características contextuales a nivel macro en lo referente a los planos social, cultural, económico y político de nuestra región latinoamericana. Pasemos ahora a insertarnos específicamente en los sistemas educativos de la región y particularmente de nuestro país.

A partir de la necesidad de acercarnos a las particularidades de la educación latinoamericana nos resulta oportuno citar a Puiggrós (1996) quién ha indicado que la educación en América latina enfrenta dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, debe cumplir las "asignaturas pendientes" del siglo XX, tales como universalizar la cobertura pre-escolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario.

Por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las "nuevas tareas" de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados



y las políticas educacionales, a las transformaciones que —por efecto de la globalización— experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La autora esbozó que diversos países de América Latina y el Caribe emprendieron reformas educativas en los años ochenta. Algunos de ellos se concentraron principalmente en descentralizar la responsabilidad por las decisiones educacionales y el financiamiento de la educación. Las reformas tuvieron por objeto acrecentar los recursos destinados a la educación que provenían de fuentes locales, tanto públicas como privadas, y mejorar la calidad de la educación mediante una reducción de las burocracias centralizadas y dándole una mayor responsabilidad por las escuelas a los usuarios y agentes de la educación local.

Los análisis conceptuales y empíricos sobre la igualdad han puesto de relieve que la distribución del ingreso es la más relevante de las variables y que, si no se efectúan cambios en el patrón de distribución, consistentes en una reducción del abanico de ingresos, los esfuerzos en mejorar la igualdad de oportunidades vía educación tienen un papel menor. En la literatura actual se presentan múltiples discrepancias sobre la incidencia de la educación en comparación con el contexto familiar, CI medido por test, competencia en el sistema económico, segmentación de mercados laborales y papel del capital en el patrón de distribución del ingreso. Sin embargo, se debe anotar la importancia del capital cultural familiar y, en particular, la educación de la madre en los logros educativos medidos en conocimientos adquiridos por los hijos. La educación se presenta muy asociada con los niveles de ingreso de los hogares, pero, toda vez en que se presenta incongruencia entre ambas variables, predomina la educación materna como variable explicativa de la adquisición de conocimientos de los escolares.

En cuanto al plano económico, la autora nos ha informado pertinente introducir algunas observaciones sobre distribución del ingreso en los países desarrollados y en América Latina, como contexto de la democratización educativa. En los primeros, en virtud de la acción de diferentes causas — capacidad de organización y reivindicación de los sectores populares, orientación de las políticas sociales hacia la superación de los conflictos, diferenciación técnica y laboral, papel del consumo en la dinamización del

capitalismo, etc.— el crecimiento económico fue acompañado de una participación creciente del ingreso por trabajo en el ingreso total y de una distribución que redujo la distancia entre los ingresos de los perceptores de las categorías extremas de la escala. Los resultados, especialmente para los países europeos, consistieron en que, vía ingresos monetarios, redistribución de ingresos por políticas sociales (asignaciones para salud, maternidad, vivienda, etc.) e impuestos de renta diferenciados, se logró una mayor equidad en la distribución.

De esta manera contamos en el presente estudio con una apreciación de la distribución del ingreso en la región y de éste modo iremos deslindando la relación con las características actuales de la educación.

Tomamos en cuenta la opinión de la autora en cuanto ha afirmado que a pesar de la concentración de ingreso y de capital, a pesar de la distancia efectiva en cuanto a calidad de vida que media entre los estratos en América Latina, los sectores populares no creen que sus deprimidas condiciones sociales constituyan un obstáculo insalvable para que sus hijos puedan realizar estudios prolongados y obtener los grados universitarios más elevados. La educación no es percibida como vinculada a la clase social; en la representación colectiva el acto de aprendizaje y conocimiento educativo aparece como desprendido de cualquier impedimento proveniente de la escasa a nula cultura familiar. Esta percepción encuentra apoyo en la debilidad de la educación como institución y en cuanto a cuerpo profesional. Desde los mecanismos de promoción automática hasta los cambios anuales totales de planes y programas, pasando por la escasísima formación profesional de los educadores, constituyen indicadores para la población de que la adquisición de conocimientos no es resultado de etapas técnicas y de arduos esfuerzos.

El sistema económico que antes se satisfacía con la socialización cultural de la mano de obra, y que ante bajas en la calidad incrementaba la exigencia de más años de estudio, ahora, en sus sectores modernos y competitivos, reclama de conocimientos y competencias técnicas acordes con su desarrollo tecnológico. Por su parte, las familias y los propios estudiantes que consideraban la educación como una institución “sacralizada”, en relación a la cual eran meramente asistentes ante el ritual de los oficiantes-docentes, comienzan a

reclamar resultados instrumentales de una institución ya percibida como secular y, por tanto, sujeta a evaluación.

Siguiendo a Puigróss (1996), el argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible. En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo, son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidalización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes. Esas medidas fueron acompañadas de una gran operación discursiva que presentó a las mencionadas reformas como una modernización educacional indispensable y, sobre todo, la única posible. Dos factores han facilitado que la reforma neoliberal se convirtiera en un mito. El primero consistió en encontrar un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerían modificaciones; el segundo ha sido la insuficiencia de las propuestas de reforma realizadas desde posiciones liberal-democráticas y de una izquierda actualizada. El resultado derivó en que, existiendo problemas educativos viejos, nuevos y futuros, el neoliberalismo difundió su propuesta con inéditos bríos y sin encontrar más oposición que la de algunas críticas demasiado reactivas y carentes de alternativas consistentes. Pudo presentar su opción como necesaria y absolutamente determinada por las circunstancias.

De esta manera podemos circunscribir la problemática del ausentismo escolar dentro de una época neoliberal caracterizada por una escasa participación de los aparatos estatales, economías de mercados transnacionales y a su vez supeditados a las lógicas de los países desarrollados, primacía de los sistemas

es quien debe garantizar los derechos de todos los sujetos. Con este objetivo, ante las diversas demandas que circulan socialmente, es quien articula los elementos referidos al bien común que ellas contengan, de manera que sea posible construir una *política pública integral*, en la cual se asume como su principal promotor.

Nos parece oportuno comenzar a describir las particularidades de los sistemas educativos nacionales a lo largo de la historia.

Partiendo de la lectura y rastreo de textos de diversos autores podemos decir que dentro de la historia educativa de la Argentina se decidieron dos estrategias fundamentales: la transferencia a las provincias de todos los establecimientos educativos pertenecientes al gobierno nacional y una reforma completa de la estructura del aparato educativo nacional, que afecta aspectos administrativos, de organización académica y curriculares en tal magnitud que desorganizó los rituales académicos y administrativos, las rutinas familiares y el trabajo de los docentes, poniendo en jaque el funcionamiento de las instituciones. En algunas provincias, las escuelas nacionales instaladas atendían más de la mitad de la población. Varios de los estados provinciales tenían sus finanzas al borde de la quiebra. En tales condiciones, la transferencia produjo el cierre de establecimientos, de turnos y secciones y la reducción de personal.

En nuestro país la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más vinculada a la esfera de lo político, que a la de lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado. El rasgo centralista de este sistema permitió que estas funciones se desarrollasen bajo la conducción ideológico-política de los sectores oligárquicos vinculados al puerto de Buenos Aires. Una estructura educativa y un curriculum excesivamente centralizado y elaborado desde el Estado nacional contribuyó a que el proyecto económico agroexportador de la generación del 80 adquiriese un alto grado de hegemonía en todo el territorio nacional. De esta forma es posible entender cómo, a pesar de que por la Constitución aprobada en 1853 la educación fue una responsabilidad atribuida a las provincias con un sentido federal, la mayor parte del sistema educativo

argentino estuvo bajo jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación hasta las últimas décadas del siglo XX.

De acuerdo con Filmus (1994) el primer intento de descentralización se desarrolló sobre fines de la década de los '60, donde a partir de la Ley No. 17.878 el Poder Ejecutivo logró transferir sólo 680 escuelas ubicadas en las Provincias de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja. Una década después, en 1978, la casi totalidad de establecimientos primarios bajo dependencia nacional fueron transferidos a las jurisdicciones (Cantini, 1983). Este proceso significó el traspaso de 6.700 escuelas y 44.050 docentes. Por último, los servicios primarios, secundarios y terciarios que aún quedaban bajo la órbita nacional pasaron a depender de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en un proceso que comenzó en el año 1992 con la aprobación de la Ley No. 24.049. Esta Ley autorizó al Estado nacional a transferir los servicios administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos (Art. 1) a través de la firma de convenios de transferencia específicos con cada jurisdicción (Art. 2). En este caso se trató de 3.578 establecimientos y de 86.374 cargos docentes (CFI, 1992).

Durante el período 92/94 se hizo efectivo el traspaso de la casi totalidad de los servicios. El Estado nacional gestionaba hasta ese momento establecimientos que representaban el 1,6 % de la matrícula del nivel primario, el 44,2% del nivel secundario y el 32,5% de los alumnos del terciario. Es posible afirmar que a partir del año 1994 nos encontramos frente a un Ministerio de Cultura y Educación del que ya no dependen establecimientos educativos en forma directa. La descentralización fue vista por los actores de la comunidad educativa como un mecanismo que permitiría terminar con la burocratización del sistema; superar la superposición de jurisdicciones; articular el accionar con los establecimientos históricamente dependientes de las provincias y adaptar estilos de gestión, contenidos y modalidades institucionales a las realidades locales. Al mismo tiempo las comunidades locales ampliarían sus posibilidades de participación en la gestión de lo educativo asumiendo un grado de compromiso mayor: "Se proponen nuevas formas de organización escolar que posibiliten la autogestión, la corresponsabilidad, la participación de la

comunidad y de los distintos actores de la comunidad educativa..." (Congreso Pedagógico Nacional).

La década de los '70 significó el fin del predominio de las concepciones optimistas acerca de los aportes de los sistemas educativos al desarrollo económico-social de los países latinoamericanos y en particular de la Argentina. Desde principios del siglo XIX y a partir del triunfo del movimiento independentista la educación fue concebida como uno de los factores principales de la integración y el crecimiento nacional. Con diferente énfasis de acuerdo con cada una de las etapas históricas, estas perspectivas impulsaron el desarrollo del sistema educativo durante más de 150 años con la convicción de que este desarrollo era el pilar fundamental de la modernización del país y del bienestar de su pueblo.

Los recursos destinados a la educación ya no significaban solamente un aporte a la formación e integración cultural del país y de sus habitantes y a la conformación de la ciudadanía. Se transformaron en una inversión individual y social cuyo rédito era posible calcular a través de fórmulas matemáticas. El acompañamiento del crecimiento industrial, aunque en un ritmo inferior, a la explosión de la matrícula estudiantil en todos los niveles se constituyó en la principal prueba empírica del sustantivo aporte que la educación brindaba al desarrollo económico y a la modernización del país. Precisamente, uno de los hechos que marcan más nítidamente la crisis del sistema educativo en torno a la definición de su función social es el quiebre de esta tendencia producido definitivamente a mediados de la década de los '70.

En efecto, a partir de 1975 la economía argentina comienza a decrecer relativamente año tras año. A pesar de ello, la expansión del sistema educativo no se detiene. Por otra parte, producto del mismo estancamiento, la estructura social argentina tradicionalmente abierta comienza a cristalizarse. La movilidad social ascendente tiende a desaparecer conformándose una estratificación social cada vez más rígida con tendencia a la "estamentalización" de acuerdo con la concepción weberiana. Es cada vez mayor el contraste entre una realidad en la cual se desvalorizan cotidianamente las certificaciones educativas en el mercado de trabajo y las tradiciones familiares en las cuales la promoción social de generaciones anteriores estuvo apoyada en el nivel educativo alcanzado.

Siguiendo a Filmus la paradoja central es que la situación de “anomia educativa” a la que hacíamos referencia ocurre al mismo tiempo que las transformaciones mundiales colocan al *conocimiento como el factor principal de la competitividad de las Naciones en los inicios del siglo XXI*. La nueva situación mundial producida por el derrumbe del sistema socialista, el acelerado avance científico-tecnológico, la generación de nuevos patrones de producción y de organización del trabajo y la constante internacionalización de las economías son algunos de los elementos que promueven la creciente centralidad del conocimiento.

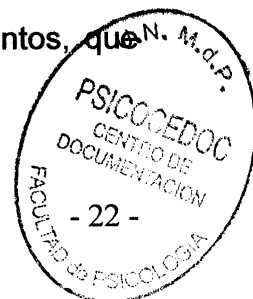
Pasemos ahora a dar cuenta de la relación del Estado Nacional con la educación.

Partiendo de la lectura de diversos textos sabemos que la educación constituye uno de los derechos inalienables que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar, puesto que no existe otro actor individual o colectivo que cuente con los recursos institucionales, económicos y la capacidad de integración y síntesis político-cultural necesarios para asegurar el acceso, permanencia y egreso de la totalidad de la población al sistema educativo para distribuir los bienes culturales con criterio de justicia.

Mediante la elaboración y prescripción de diseños y propuestas curriculares, el Estado aporta un elemento fundamental al conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a educación.

Ante la preponderancia de las acciones focalizadas impulsadas en la década de 1990, los diseños y propuestas curriculares constituyen un componente significativo de las *políticas públicas universales* en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión. Cabe aclarar que desde la provincia de Buenos Aires se privilegian las políticas universales, pero no se desconoce la necesidad de desarrollar transitoriamente acciones en favor de los sectores más afectados por la crisis.

La creación e implementación de políticas curriculares universales como las descritas requiere de la participación activa de docentes, equipos directivos y supervisores/as quienes, como agentes del Estado, promueven la materialización de estas políticas en cada distrito, en cada escuela, en cada aula, imprimiéndoles sus “marcas”, sus anhelos y sus posicionamientos, que siempre son políticos.



Las políticas educativas procuran la construcción de una realidad deseada. Para ello los procesos de producción de ese horizonte deben ser verdaderamente participativos para profundizar la democracia y aportar a la consolidación de lo común y lo colectivo. Esto significa posibilitar a todos los sujetos el ingreso al entramado de oportunidades y el ejercicio pleno de sus derechos.

En el siguiente apartado daremos cuenta del marco normativo dentro del cual está inserto nuestro tema de estudio.

Estamos al tanto que durante este ciclo lectivo 2010 se implementó la nueva Ley de Educación Nacional Nro. 26.026 cuya implementación inició en 2007 de forma paralela a la Ley Federal y comienza a regir desde el ciclo lectivo 2010, propone cambios en el diseño organizativo y en el diseño curricular. Entre los cambios se destacan: obligatoriedad del secundario, implementación de una sola estructura organizativa en reemplazo de las 54 existentes en todo el país, unificación en todo el país del título Bachiller con diez orientaciones, intensificación de la enseñanza de matemáticas, lengua y lengua extranjera en todos los años, obligación para el Estado de ofrecer la sala de 4 años, 13 años de escolaridad obligatoria, nuevos contenidos obligatorios referidos a los TICS, reformas a la carrera docente con la creación de un instituto nacional.

La ley de educación provincial, se inscribe en el escenario de las políticas públicas, con el objeto de construir una política educativa signada por la democracia pedagógica de un estado constitucional.

La aplicación de la ley 26.206, que es obligatoria a nivel nacional, requiere de herramientas legales que reformen las actualmente vigentes en la provincia de Buenos Aires. La ley considera que la educación abarca el conjunto de procesos formativos que se desarrollan en todos los ámbitos sociales de la provincia de Buenos Aires desde las cuales se produce, intercambia, transmite y adquiere cultura: en las instituciones de enseñanza y aprendizaje, en el trabajo, en las actividades culturales y en los medios de comunicación.

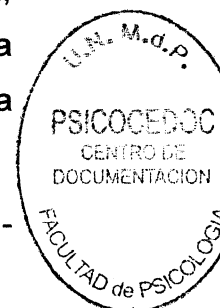
Los profundos cambios científicos-tecnológicos de nuestro tiempo han abierto espacios de enorme potencia educativa que deben ser tenidos en cuenta en el marco de los principios y regulaciones generales de la Ley provincial de educación. Considerando que este cuerpo normativo debe prever su vigencia por lo menos para la próxima década, y que sus efectos tendrán incidencia en

el largo plazo, no puede limitarse a regular el funcionamiento escolar sino que debe dejar abiertas posibilidades de transformaciones estratégicas, enmarcando claramente los alcances y limitaciones filosóficas, político - educativas, éticas y culturales de la educación en la provincia de Buenos Aires. La Ley tiene como cimiento y como horizonte a los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, que se tornan sujetos de la educación desde situaciones socio-económicas, culturales, ecológicas, lingüísticas y personales diversas y que reflejan la complejidad educativa de la provincia. La política educativa, la organización institucional y pedagógica deben decidirse en función de los sujetos, partiendo de sus necesidades, derechos y características actuales, para acompañarlos en la formación integral como personas creadoras, en la construcción de saberes socialmente productivos, en la capacidad de juicio propio, en la apropiación de valores humanísticos, en la actitud crítica y contractiva del mundo social y ambiental que les toca vivir.

La ley toma en cuenta como principios fundamentales:

- el carácter de derecho personal, bien social y bien publico de la educación y el conocimiento.
- la responsabilidad publica de educar a las nuevas generaciones y al conjunto de la sociedad.
- la indelegable responsabilidad del Estado de sostener política, financiera y pedagógicamente el sistema de educación publica y garantizar que la educación que se realice por diversos medios privados cumpla con los principios de la Ley.
- la condición de sujetos de derechos de los niños y las niñas, los adolescentes, los jóvenes y los adultos.
- los principios de respeto a los derechos humanos y de no discriminación por condición u origen social.
- la libertad de enseñar y aprender.
- el acceso a la información publica en tanto derecho consagrado constitucionalmente, inalienable y necesario para el libre ejercicio de la ciudadanía, la transmisión social de la cultura y el cumplimiento de los principios anteriores.

La estructura del sistema educativo consta de cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. Por nuestra parte y a lo que hace a nuestro objeto de trabajo, la educación primaria es la



que cobra dentro de la Ley mayor relevancia para nuestro estudio; la misma es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa para los niños y para las niñas a partir de los seis (6) años de edad, y con una obligatoriedad de seis años.

En relación al sistema educativo provincial a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial, el sistema educativo de la jurisdicción se conforma por *cuatro niveles y ocho modalidades*. El Nivel Inicial abarca la educación de los niños de 45 días hasta los 5 años inclusive, siendo obligatorias las salas de 4 y 5 años. Tanto la Educación Primaria como la Secundaria contemplan seis años de educación obligatoria, iniciándose la Primaria a los 6 años de edad y la Secundaria al finalizar aquella. Por último, el Nivel Superior abarca la Formación Técnica y Docente, de grado y continua, y la formación en Universidades Provinciales. Pueden ingresar al mismo quienes hayan aprobado la Educación Secundaria.

La enseñanza de los niveles puede desarrollarse en diferentes *ámbitos*: Rurales continentales y de islas; Urbanos; de Contextos de encierro; Virtuales y Domiciliarios y hospitalarios.

A su vez, el sistema educativo incluye ocho modalidades, entendiendo por estas “aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia” (*Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículo 22°*).

La provincia de Buenos Aires ha definido como modalidades a: la Educación Artística; la Educación Física; la Educación Intercultural; la Educación Ambiental; la Educación Técnico-Profesional; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (*Ley de Educación Provincial, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Cultura y Educación*).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007 otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades, dicha Ley provincial

establece que la educación es una prioridad y “constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”, para lo cual es necesario definir criterios curriculares comunes.

La construcción curricular abarca los múltiples procesos de revisión y producción de los diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular y por ello se hace necesario un encuadre general que la guíe.

Asimismo los textos curriculares adquieren su sentido cabal al materializarse en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que, enmarcadas en procesos de conducción y supervisión, requieren de un instrumento conceptual que las oriente. (*Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia De Buenos Aires*).

La Ley de Educación Provincial N° 13.688, promulgada en junio de 2007, establece que: “La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación” (*Ley de Educación Provincial N° 13.688, Artículo 3°*).

Las últimas décadas han dejado en las personas, en las instituciones y en las distintas esferas sociales marcas que expresan los padecimientos y privaciones sufridos por la negación de los derechos. Hoy nos encontramos en un proceso de recuperación del sentido de educar para una sociedad democrática, inclusiva, que apuesta al desarrollo con justicia en los planos económico, político y social de nuestro país, desde una perspectiva intercultural. Para convertir estos cambios en realidad es necesario recentralizar las obligaciones del Estado para garantizar la educación común y fortalecer la participación de los actores del sistema educativo, desde sus respectivas funciones y responsabilidades.

En el presente año y dentro del marco de la nueva Ley se ha desarrollado un Equipo Distrital de Inclusión, el cual atenderá las cuestiones referidas al

ausentismo de los alumnos a las escuelas. De este modo nuestro estudio se podrá constituir en antecedente para realizar futuras comparaciones.

Estos equipos no son pertenencia de ninguna institución educativa. En este sentido, es el inspector de Enseñanza que supervisa la Modalidad, en acuerdo con el equipo supervisión distrital, quien deberá determinar las escuelas sedes. En este ciclo lectivo, cada Inspector Aerial, destinara un O.E (orientador educacional) un O.S (orientador social), para realizar las orientaciones que las familias necesiten frente a la reinserción de sus hijos en el sistema educativo, en el marco de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social. Dicha asignación, intenta favorecer la inclusión educativa de los niños y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo. Los Orientadores, desde la especificidad de sus saberes, pueden atender las demandas de familias que quieren cumplir el requisito para el cobro del beneficio y necesitan ser orientadas y acompañadas en el proceso, tanto en lo referente a las vacantes próximas a su domicilio como en aspectos estrictamente pedagógicos que favorezcan el inicio o reinserción escolar.

“El accionar del equipo realizara su accionar en aquellos barrios o zonas que se detecten con mayores necesidades de orientación, ya que la tarea incluirá el trabajo con agentes u organizaciones comunitarias que se visualicen como favorecedoras de una real inclusión de los niños \ jóvenes, al sistema educativo”.

Hablar de inclusión en la escuela implica que los alumnos serán aquellos que han abandonado o han sido abandonados por el sistema, presentan vulnerabilidad educativa, son los que están en situación de calle, trabajan. Frente a esto se hace necesario realizar acciones de apertura, partiendo del desafío que le implica a la institución educativa, flexibilizando formatos, construyendo alternativas, utilizando recursos disponibles del estado y la comunidad y actualizando acuerdos con la familia.

El Equipo Distrital de Inclusión tiene como funciones propias:

- Atender las demandas de las familias.
- Detectar alumnos desescolarizados.
- Analizar las trayectorias escolares de dichos niños \ jóvenes.
- Analizar los servicios educativos con posibilidades de alojar a este niño o joven, definiendo, junto con la familia, el mejor lugar para su reinserción.

- Construir redes con actores e instituciones comunitarias que sean favorecedoras del sostenimiento del alumno en el sistema.
- Conocer programas y proyectos sociales de inclusión para articular acciones.
- Favorecer el involucramiento y el compromiso de los diferentes actores institucionales y de las familias, a partir de acuerdos que revitalicen el vínculo familia- escuela.

Desde esta modalidad de Equipo, se está dispuesto a afrontar la promoción y protección de la educación como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad". (*Comunicado de la Dirección de Psicología, Comunitaria y Pedagogía Social, 2010*).

En el contexto del recorrido que hemos realizado de la problemática educativa en la región latinoamericana y particularmente en nuestro país, necesitamos ahora realizar un recorrido con los aportes de autores que caracterizan la relación escuela-familia.

Partimos de considerar que las instituciones educativas constituyen en sus niveles normativo y concreto, los espacios intermediarios entre el individuo y la sociedad; se conforman en los diferentes encuadres que otorgan, con sus roles, las identidades parciales de los individuos que en ellas participan y a través de las cuales habrán de configurar el perfil de sus identidades: la familia, la escuela, el trabajo, etc. El individuo no se incluye por igual en tales encuadres.

Siendo la familia el núcleo donde el sujeto pasa generalmente toda su vida, es un grupo que en su unicidad constituye una institución. La familia que conocemos en la actualidad no necesariamente se define por un lazo de consanguinidad entre padres e hijos como era habitual en la sociedad moderna. De este modo en esa pertenencia se inscribe la primera identidad hijo y el primer sistema de normas que lo encuadra y le atribuye roles.

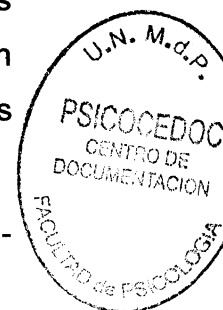
La familia es entonces una institución porque se enmarca en las reglas generales de la institución del matrimonio (legalizado o no), porque tiene objetivos específicos y trata de realizarlos, como conseguir la permanencia en el tiempo a través de la defensa de su sistema normativo (tabú del incesto-exogamia), lograr la inscripción de miembros por procreación o adopción, para su descendencia, porque se inscribe por lo general en un marco normativo

particular acorde con la cultura y la época y tiende a integrar a sus miembros en la sociedad global, y porque es un lugar de producción económica, intelectual, afectiva, funcional, ideológica, con particulares relaciones de producción que se asientan dentro de las sociedades. La familia es así un espacio externo en donde es posible acceder a la percepción de fenómenos tanto de raigambre cultural e ideológica insertos en el marco de la tradición, como también de características propias y nuevas. También constituye un espacio interno que se infiere de las actitudes individuales, dentro del estilo familiar, del grado de conformidad con las normas sociales instituidas y de la necesidad y logro de convivencia, todo lo cual configura el perfil especial de cada constelación familiar en su dinámica.

En cuanto a la relación entre estos dos conceptos consideramos que en el cotidiano ir y venir de los niños entre sus hogares y las instituciones educativas, existe un punto de cruce de los diferentes modelos de relación que continuamente inciden sobre ellos y así van construyendo su identidad. La influencia que ambas instituciones ejercen podrá ser útil en la medida en que el niño aprenda a descubrir que las expectativas que se tienen de él son diferentes en cada una. Los grupos de niños, como estamento dentro de la institución, tienen un desarrollo de interacción propia en razón de la estructura del organigrama, de los procesos respectivos y de la búsqueda de equilibrio que no sólo pareciera influir internamente en cada uno de ellos en forma específica, sino también en las interacciones dentro de los demás sectores. Es lo que denominamos la configuración de "sistema" dentro de una institución, o también, el régimen de "sistema".

De esta manera la escuela es un campo organizado de acciones e interacciones que configuran una estructura dinámica de comunicaciones. Esta estructura es dinámica porque los mismos procesos para la consecución de los fines específicos van influyendo en mayor o menor medida en la introducción de cambios que desequilibran de continuo "la forma" institucional. Esta inclusión del desequilibrio señalaría la tendencia a estados de tensión propios de todo sistema activo.

Es interesante reconocer, según lo definen Hall y Fagen (citado en Palazzoli, 1990) a un sistema como un conjunto de objetos y de relaciones entre los objetos y entre sus atributos. Por lo que un sistema es un organismo con características propias no reducibles a la de los miembros considerados



aisladamente, tiene reglas específicas y vive de las interacciones entre los miembros (relaciones) consideradas circulares. Los sistemas que se identifican con los grupos con historia son definibles como sistemas abiertos en relación continua con otros sistemas mediante un intercambio constante de informaciones y realimentaciones dentro del medio humano más vasto. Las propiedades de un sistema abierto son: la totalidad ya que el sistema trasciende con amplitud las características individuales de los miembros que lo integran, todo cambio de una de las partes afecta a todas las demás; la autorregulación (homeostasis y transformación) la importancia de la información de retorno; y la equifinalidad, las modificaciones que se producen dentro del sistema, al sucederse en el tiempo, son totalmente independientes de las condiciones iniciales.

De esta manera los autores concluyeron que el sistema interactivo se caracteriza por la presencia simultánea de dos tendencias igualmente necesarias para la supervivencia: la tendencia al estado estacionario y la tendencia a la transformación. Se puede definir cualquier sistema viviente por el equilibrio entre estas dos tendencias. Cuando en el interior del sistema no se establece un equilibrio funcional entre ambas tendencias, el sistema entra en crisis.

Así la escuela considerada en su acepción como complejo escolar sometido a una administración unitaria, constituye un amplio sistema dentro del cual se pueden identificar muchos subsistemas que se entrecruzan y se comunican entre sí y en relación con los cuales la escuela constituye el ambiente.

Consideramos que el presente estudio intenta dar cuenta que la problemática del ausentismo escolar se puede visualizar como un posible emergente de las relaciones de éstos dos sistemas como lo son la escuela y la familia.

Por su parte Dowling y Osborne (1996) sostuvieron que un modo de pensar sistémico se refiere a la percepción de la conducta individual que tiene en cuenta el contexto en el que ocurre. Por lo tanto se considera que la conducta de un componente del sistema afecta a, y está afectada por la conducta de los demás. Uno de los principios básicos de la teoría general de sistemas es el énfasis en el contexto en el que ocurre el fenómeno. La pregunta del por qué es sustituida por el cómo ocurre el fenómeno y se presta atención a las

secuencias de la interacción y los patrones repetitivos que rodean al suceso. La homeostasis es posible por el uso de la información que proviene del entorno exterior en forma de feedback. El feedback dispara el sistema “regulador” que al alterar las condiciones internas del sistema, mantiene la homeostasis.

La noción de intercambio de información como proceso que afecta mutuamente a todos los componentes es de especial utilidad para nuestra comprensión de la familia y la escuela. Las familias y las escuelas están íntimamente interconectadas por un período de tiempo importante durante el ciclo de desarrollo de la vida familiar. Como sistemas abiertos, que no se pueden contemplar sin hacer referencias a la influencia que ejercen sobre el entorno en el que existen, están íntimamente interconectados en una doble relación dinámica. Esta influencia recíproca determina que estos dos sistemas se perciban mutuamente (circuito de feedback). En esta secuencia cíclica se puede ver cómo un punto particular del círculo puede ser a la vez causa o efecto, dependiendo de dónde se puntúe la realidad.

De esta manera pensamos que existen elementos comunes a los sistemas escuela y familia como el presupuesto de una organización jerárquica, reglas que gobiernan el modo en que las personas han de comportarse unas con otras, cultura como significado, comprensión y sentimientos compartidos, sistemas de creencias para que la conducta individual tenga sentido dentro del contexto familiar o escolar, y una preocupación común.

De esta modo cabe considerar a la institución educativa como un sistema de actitudes que implica una forma de organización se sentimientos, predisposiciones, conocimientos, donde la necesidad de conservarlos determina una dinámica homeostática como resultado.

El ausentismo escolar se define como la ausencia o falta del alumno a la escuela. En el siguiente apartado relevamos la información que obtuvimos de rastrear cómo es tratada ésta problemática a nivel mundial.

Explorando el estado del arte nos encontramos que países como España, Francia, Inglaterra y Estados Unidos, han diseñado e implementado programas integrales para incidir específicamente en los problemas relacionados con el ausentismo escolar. Los estudios a nivel mundial sugieren que una intervención temprana en los casos de ausentismo en estudiantes de todos los niveles

educativos puede contribuir a la prevención de la deserción y disminución de los niveles de fracaso escolar. Además, el papel de la escuela dentro de la prevención, control y tratamiento de los casos de ausentismo es crucial para que los estudiantes continúen con sus estudios y expectativas de vida.

Coincidimos con Toledo (2000), quién ha afirmado que el problema del ausentismo interactúa con la vida cotidiana del alumno, desde el contexto familiar, social y económico en el que se desenvuelve, hasta las normas de convivencia de la escuela misma (reglamentos, relación con los maestros, etc.). Es por ello que se afirma que el ausentismo es un proceso cambiante, ya que en algún momento de la trayectoria del sujeto, sus situaciones familiares, sociales y académicas se pueden originar circunstancias que lo desencadenen. Sin embargo, más allá de las características personales y socio-familiares de los alumnos, las condiciones organizativas y curriculares de la escuela así como su cultura y condiciones sociales pueden colocar al alumno en un estado más vulnerable. Así, los entornos poco estimulantes tienden a dificultar el progreso y la trayectoria del estudiante.<sup>4</sup>

En éstos países generalmente, el problema del ausentismo se atribuye exclusivamente al estudiante, pero si la escuela es determinante en la perseverancia y el éxito escolar, resulta fundamental revisar sus políticas y prácticas para conocer el papel que juega en el ausentismo y abandono. La escuela puede contribuir a la disminución de los índices de deserción al modificar ciertos aspectos educativos (programa de estudios, políticas, etc.) que probablemente son efectivos en estudiantes más aventajados y propician el abandono y fracaso escolar en otros.

Complementando lo anterior, Ribaya (2005) ha mencionado que si el fenómeno del ausentismo escolar es frecuente en el estudiante, lleva inevitablemente al fracaso escolar y al abandono prematuro de la enseñanza, favoreciendo situaciones de desigualdad social, desempleo, delincuencia, etc. Por lo tanto, si los casos de ausentismo no son detectados y abordados oportunamente, las escuelas pueden desempeñar un papel crucial en el desencadenamiento de situaciones de fracaso escolar y de abandono mediante diversos aspectos de su organización y funcionamiento.

---

<sup>4</sup> Información consultada en *Estrategias de intervención para el Absentismo escolar*. Lic. Katia Andrea Toledo Lugo. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación



A partir del recorrido realizado en diferentes fuentes de información pudimos observar que en Estados Unidos el debate por definir y diferenciar las ausencias leves con las sistemáticas fue considerable. Sin embargo, en la actualidad, este país ya cuenta con parámetros para definir y tratar estudiantes en riesgo temprano. A su vez, ha comenzado a considerarse el papel de la escuela en la prevención y tratamiento de estudiantes que manifiestan absentismo (Tinto, 1992; Teasley, 2004; Mueller, Giacomazzi, Stoddard, 2006, Azzam, 2007). Los programas diseñados en ese país para reducir el ausentismo caen en cuatro amplias categorías: uso de sanciones, programas de enriquecimiento académico, supervisión asistida y finalmente, intervenciones de colaboración con otras agencias u organismos sociales como por ejemplo, centros de asistencia social, orientación psicológica, centros de recreación para la juventud, etc. (Mueller, Giacomazzi y Stoddard, 2006).

En relación a Europa, encontramos que cada país tiene sus propias dificultades. En Inglaterra por ejemplo, Reid (2004) ha mencionado que las conductas delictivas son la principal característica de los estudiantes ausentistas. Señala que el ausentismo está fuertemente vinculado con un cierto número de patologías infantiles, entre otras de carácter psicológico.

En Francia, Esterle (2005) ha indicado que en la década de los 80 el tema de la violencia se había convertido en el conflicto principal entre estudiantes y profesores. Menciona que para la década de los 90 la desescolarización era un problema más importante que el fracaso escolar por tres razones en debate: incremento de la inseguridad escolar, por el aumento de la delincuencia y violencia juvenil.

Por su parte, el ministerio de educación de Nueva Zelanda, dentro de su división de investigaciones, publicó en el año 2005 un documento que establece los lineamientos para el estudio del ausentismo; similarmente, el ministerio de educación de España, desde el año 2004 ha establecido programas nacionales basados en los parámetros convenidos por las autoridades educativas en conjunto con el gobierno, para intervenir y prevenir los problemas relacionados con la deserción y el ausentismo (20 minutos.es, 2007; Junta de Castilla y León, 2005-2007).

de forma general y al ser una de las características de la entrevista semiestructurada la flexibilidad en la obtención de la información, nos permitió mantener una conversación con los actores entrevistados de manera abierta, generando nuevas preguntas en la interacción. De esta manera éste tipo de instrumento nos aportó el hecho de focalizar determinados temas con la finalidad de que los actores educativos entrevistados pudieran dar cuenta desde su rol dentro de la institución educativa, de la problemática planteada y de su cosmovisión acerca de la misma. Las preguntas abiertas apuntaron a exponer la temática como fenómeno, dentro de la institución educativa y desde los diferentes actores escolares. Las preguntas cerradas apuntaron a determinar las frecuencias de ausentismo y afirmar o negar la realidad de la temática.

De este modo este tipo de entrevista nos permitió adentrarnos al ausentismo escolar como fenómeno y a los casos de ausentismo injustificado, enmarcados dentro de la realidad de la institución educativa.

### **Construcción y aplicación del Instrumento**

La elaboración del instrumento fue posible, debido a que primero se realizaron contactos y acercamientos a la institución, permitiendo de este modo obtener una observación y un paneo general de la misma. Esto nos permitió recabar datos necesarios y útiles para la posterior indagación de las preguntas propuestas.

Se realizaron tres entrevistas: una dirigida al directivo del establecimiento, otra al Equipo de Orientación Escolar y por último a un docente. Los puntos tratados solo difieren en cuanto a las acciones llevadas a cabo desde cada rol en situaciones de ausentismo. Así se emplearon los mismos interrogantes para cada uno de los actores educativos.

Las preguntas formuladas intentaron pesquisar todo aquello referido al ausentismo justificado e injustificado en general y particularmente las estrategias de intervención que cada entrevistado realizaba desde su función. De esta manera, los datos obtenidos nos permitieron realizar el análisis correspondiente.

Se emplearon dos dispositivos de mp3 para grabar las entrevistas, las cuales tuvieron lugar dentro de la escuela, en diferentes lugares físicos dependiendo de la función de cada actor educativo (dirección, E.O.E y aula). Se destacó que las tres entrevistas fueron desarrolladas dentro del clima propio de una escuela sin que ésta característica constituya un obstáculo en el momento de entrevista.

### **Procesamiento de los datos**

Se realizaron planillas de cálculo en el programa Excel, para volcar los datos del Registro Anual de asistencia, mostrando de esta manera tanto los presentismos como ausentismos justificado e injustificado. Por otro lado se realizaron gráficos de torta para visualizar los porcentajes de ausentismo mensual y por último se realizó un gráfico de barras en donde se pudieron observar todos los porcentajes de ausentismo mensual del ciclo lectivo 2009 de la muestra.

### **Análisis de los datos**

A partir de la visualización registro de asistencia anual de la muestra se observó:

- \* La muestra estuvo conformada por 32 sujetos (N=32).
- \* El cuanto al género se observaron 20 varones y 12 mujeres.
- \* Las frecuencias de edades fueron:
  - 24 sujetos de 11 años;
  - 2 sujetos con 10 años;
  - 4 sujetos con 12 años;
  - 1 sujeto con 13 años;
  - 1 sujeto con 14 años;
- \* De los 32 sujetos de la muestra a partir del mes de agosto la misma pierde 4 sujetos los cuales fueron derivados a otras instituciones, permaneciendo con 28 hasta finalizar el ciclo lectivo.
- \* En lo que respecta a los factores sociodemográficos de las familias de la muestra pudimos recabar datos en lo que refiere al tutor de cada alumno, a la

nacionalidad del mismo y a su ocupación. De esta manera observamos que:

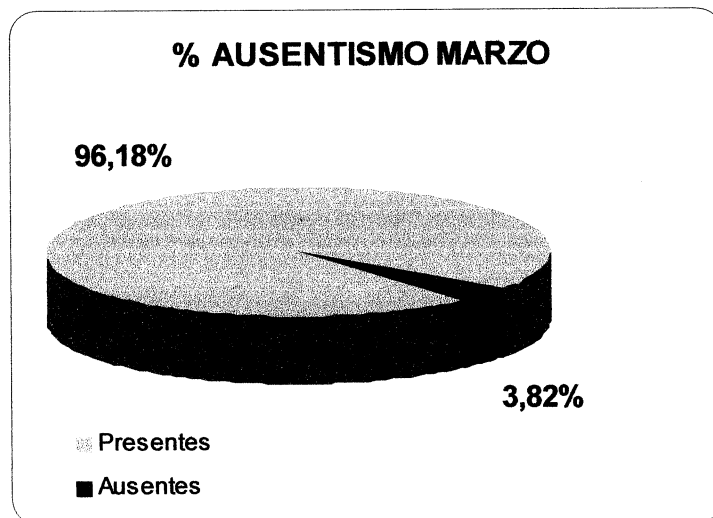
En cuanto a los tutores: 19 son madres y 9 son padres; 27 de nacionalidad argentina y 2 de nacionalidad extranjera: chilena y paraguaya.

En cuanto al nivel ocupacional: 12 son amas de casa; 14 empleados: 2 domésticos, 6 sin rubro especificado, 1 filetero, 1 de prefectura, 1 florista, 2 taxistas y 1 vendedor. Dentro de éste nivel también se observaron: 1 jubilado; 1 pensionado; 1 discapacitado.

De 3 sujetos de la muestra no pudieron ser relevados datos sociodemográficos.

\* Teniendo en cuenta las cantidades de ausentismo mensual a continuación se representan en los siguientes gráficos de torta:

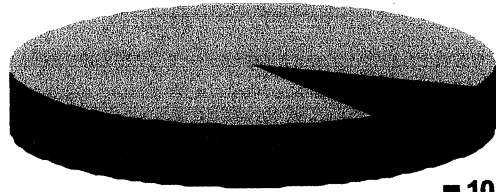
El inicio del ciclo lectivo, Marzo tuvo 18 días con clases y estuvo caracterizado por un bajo ausentismo del 3,82% como lo podemos ver en el siguiente gráfico. Al observar las frecuencias de las ausencias pudimos apreciar que predominan los presentes y sólo se observó un sujeto con ausencias continuas durante todo el mes. En éste último caso lo consideraríamos un ingreso tardío no significativo dado el comienzo de clases.



En el mes de Abril hubo 17 días con clases con ausentismo del 10,11%. En mayo llega al 11,16% con 14 días de clases. Se observó que a pesar de que los porcentajes son similares, las frecuencias de ausencias difieren. En abril predominan ausencias continuas y en mayo ausencias intermitentes, que son aquellas que se registran con el número 3 y su frecuencia alterna con presentes que se registran con el número 1 (ver en anexo cuadro asistencia).

### % AUSENTISMO ABRIL

■ 89,89%



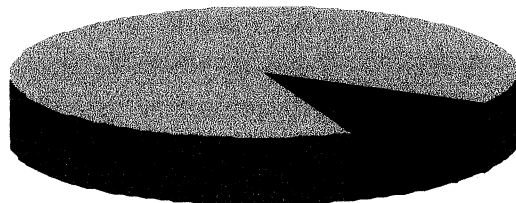
■ 10,11%

■ Presentes

■ Ausentes

### % AUSENTISMO MAYO

■ 88,84%

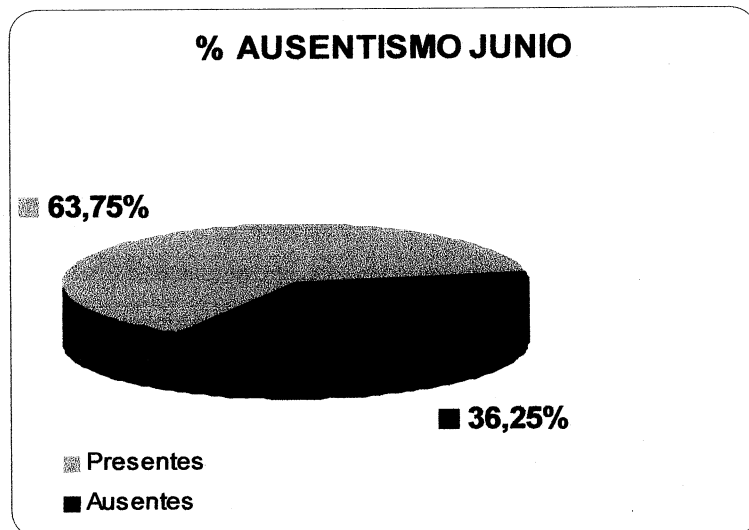


■ 11,16%

■ Presentes

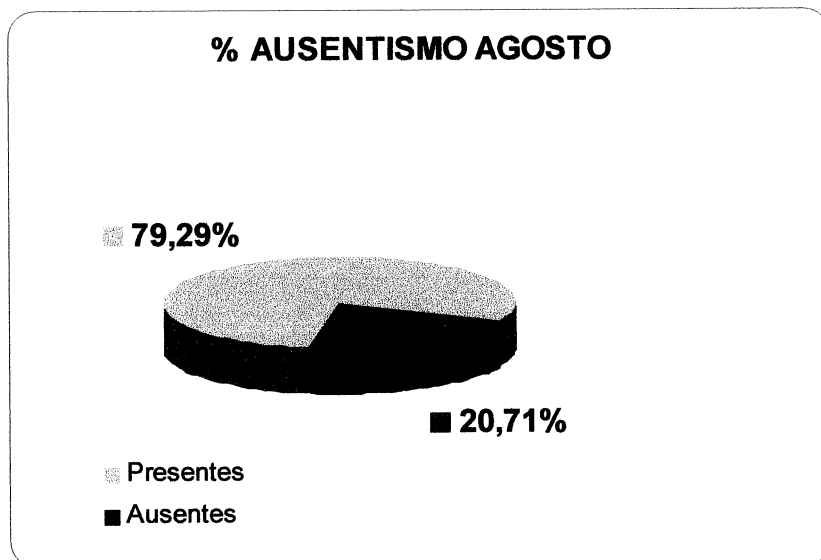
■ Ausentes

En el mes de Junio hubo 20 días con clases y el ausentismo fue de 36,25%, cifra que supera ampliamente los valores de los primeros tres meses del ciclo lectivo. En éste mes las ausencias fueron de frecuencia continua.



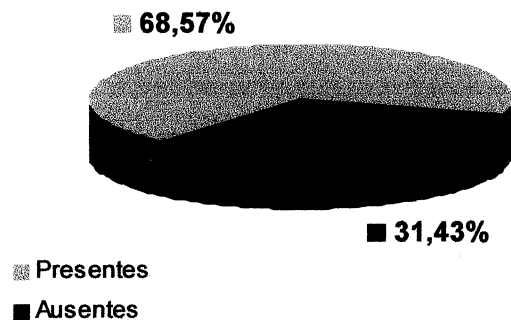
Julio: No se encuentra computado el mes ya que no se dictaron clases debido a la declaración de Emergencia Sanitaria.

La actividad se reanudó el 3 de agosto y durante éste mes hubo 20 días con clases. El número de sujetos fue de 28 debido a que 4 casos fueron derivados a otras instituciones, al turno tarde y a maestra domiciliaria respectivamente; de éste modo el ausentismo fue del 20,71%. Se observó que las frecuencias de las ausencias fueron en su mayoría intermitentes.



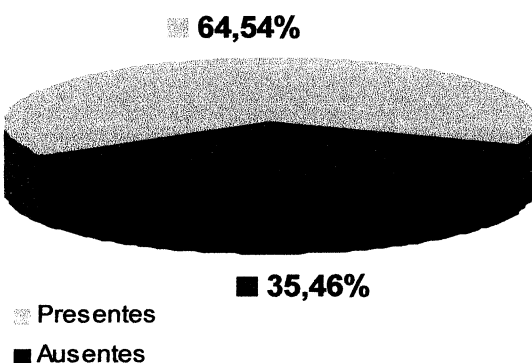
Durante el mes de Septiembre hubo 20 días con clases y el ausentismo fue del 31,43%, de manera tal que hubo un incremento en las ausencias en más del 10% con respecto al mes anterior.

### % AUSENTISMO SEPTIEMBRE



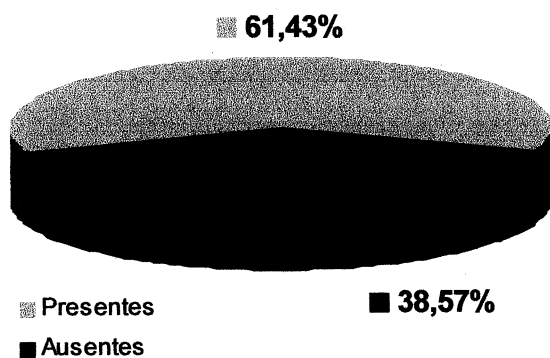
Con respecto al mes de Octubre pudimos observar que hubo 14 días con clases y el ausentismo continuó incrementándose llegando al 35,46%. Las frecuencias de los ausentes fueron en algunos casos continuas y en otros pocos intermitentes. Cabe destacar que esta cifra se equipara con el mes de Junio (36,25%).

### % AUSENTISMO OCTUBRE



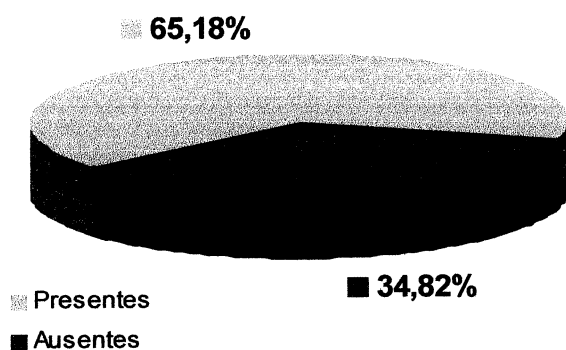
El mes de Noviembre tuvo 15 días con clases y superó al mes anterior llegando así al 38,57% de ausentismo, de ésta manera constituyó el mes con el porcentaje más alto. Las frecuencias de las ausencias fueron en su mayoría continuas, en algunos casos llegando a una semana completa (ver en anexo sujetos 13, 11, 3).

### % AUSENTISMO NOVIEMBRE



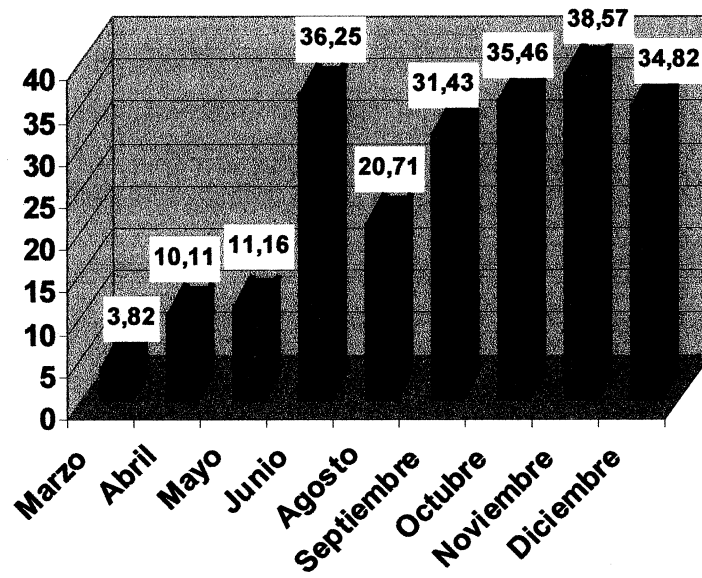
En el último mes del ciclo lectivo hubo 8 días con clases y el ausentismo se mantuvo dentro del rango de los tres meses anteriores, llegando así al 34,82% de ausentismo. La mayoría de las ausencias son intermitentes.

### % AUSENTISMO DICIEMBRE



\* A continuación se observa el siguiente gráfico en donde se puede visualizar el ausentismo en la muestra y dentro del ciclo lectivo 2009:

### Números del Ausentismo



Ciclo lectivo 2009

## **Aportamos nuestra interpretación de los datos**

Para acompañar la lectura de datos sugerimos tener en cuenta las siguientes referencias, por ejemplo:

Sujeto Varón Número 10 = SV10

Sujeto Mujer Número 2= SM2

Al observar la asistencia del mes de marzo, pudimos visualizar que hay más presentismo que ausentismo, lo que nos hizo pensar que coincide con el comienzo del ciclo lectivo. Solamente observamos un caso de ausentismo con frecuencia continua, el cual se revirtió a partir del mes de abril lo que nos llevaría a pensar que ingresó más tarde; no siendo un hecho significativo dado el reciente inicio de clases (ver en anexo cuadro asistencia SV10).

En el mes de abril se observaron tres casos de sujetos con ausentismo continuo superando una semana de inasistencias (Ver SV11, SV12 y SV20). También se observaron ausencias espaciadas en el transcurso del mes (Ver SM4, SM6). De esta manera hubo sujetos que se ausentaron períodos prolongados y de los cuales parecería ser que fueron ausencias justificadas (tipificadas con el número 3 en el registro de asistencia). Lo cual nos lleva a interrogarnos acerca del accionar de la institución frente a estos casos.

Durante el mes de mayo, se observó el mismo patrón que el mes anterior. Aquí pudimos observar que el SV12 continúa con la misma frecuencia de ausencias. Hecho que nos llevaría a pensar el motivo de la ausencia; si fue justificada o no. Siendo lo esperable el acompañamiento por parte del E.O.E ya que constituye un hecho que debería llamar la atención dado el período de ausentismo.

En lo que respecta al mes de junio se observó que 6 sujetos se ausentaron 15 días corridos (Ver SV1, SV2, SV3, SV4, SV5 y SV6), de los que no se recabaron datos. Esto constituyó un hecho de relevancia ya que hablaría del escaso seguimiento por parte de la institución, lo que se corroboró al indagar las acciones implementadas en donde no había registro de las mismas.

El mes de julio estuvo afectado a la emergencia sanitaria.

En agosto se observaron cuatro casos, en los cuales no se registró la asistencia, dado que corresponden a sujetos con derivaciones a otros establecimientos educativos (ver en anexo SV8, SV10, SV11 y SV12). En el

mes de septiembre los casos SV1 y 17 se ausentaron por toda una semana. Aquí el equipo nos ha podido transmitir el seguimiento del caso, lo deseable hubiera sido que lo implementasen con el resto de los sujetos con las mismas características de ausentismo. Lo que permitiría encontrar patrones recurrentes en las modalidades, que servirían como prácticas de prevención. Frente a esto se nos informó de la trayectoria del sujeto sin describirnos las acciones realizadas.

Encontramos la misma situación en el mes de Octubre (SM6) acerca de una posible institucionalización. No se contaba con la información fehaciente lo que daría cuenta de una escasa preocupación del cuerpo educativo, siendo el primer caso con éstas características.

En lo que hace a los meses de noviembre y de diciembre se observó la mayor cantidad de ausentismo no habiendo datos de seguimientos y acciones por parte del E.O.E. Esto nos hace pensar en cómo se cerraron las notas de los sujetos con ausentismo, ya que no se evidenció la relación entre las notas y las ausencias dado que la mayoría de los sujetos fueron promovidos. Por otro lado surge el interrogante acerca de cuál es la calidad educativa que llega a los alumnos con ausentismo.

Cabe destacar que no se observaron ausentismos tipificados como injustificado que se registra con el número 4, según los datos que se incluyen en los registros de asistencia del sistema educativo. Al indagar con los entrevistados, se nos informó que no se acostumbra a usar el 4 ya que declaran desconocer las causas de la ausencia. Este dato nos da cuenta de la poca precisión con la que se lleva a cabo la tarea de completar la asistencia.

Esto nos lleva a cuestionarnos sobre las verdaderas causas, ya que los entrevistados no tuvieron una respuesta adecuada, pudiendo pensarse en un ocultamiento de los casos injustificados.

## **En el siguiente párrafo compartiremos la interpretación de los datos recabados de las entrevistas.**

De acuerdo a nuestra observación parecería ser que en los entrevistados no aparece el ausentismo como fenómeno general, sí lo evidencian en lo cotidiano como problemática de la escuela. Las respuestas del E.O.E y docente no fueron satisfactorias ya que no responden a lo solicitado, en cambio el directivo sí respondió a lo requerido. El hecho de que a la escuela lleguen la mayoría de los colectivos permite la afluencia de alumnos de diferentes barrios, atribuyéndoles a éstas cuestiones -el E.O.E y el directivo- su influencia sobre el ausentismo. En cambio desde la perspectiva del docente se centra la problemática en los padres.

Con respecto a lo que consideran Ausentismo Justificado hubo coincidencia en los entrevistados, diciendo que se registra en los casos de enfermedad, presentando certificado medico. En cuanto a lo que consideran Ausentismo Injustificado observamos que no hubo coincidencias ya que E.O.E y docente afirmaron que es cuando se desconocen los motivos de la falta y el directivo afirmó que se registra cuando no existen los certificados médicos que lo avalen.

Observamos que las situaciones más frecuentes de Ausentismo Justificado el E.O.E las atribuye a los casos de enfermedad, el docente a los días de lluvia; coincidiendo el directivo con ambas situaciones.

De las situaciones más frecuentes de Ausentismo Injustificado encontramos diferentes respuestas, lo que nos obligo a desagregarlas:

E.O.E: clima;

Docente: alumnos a cargo de sus hogares;

Directivo: cuando no hay motivos;

De esta manera pudimos apreciar que hay criterios que difieren entre los entrevistados a la hora de destacar cuáles son aquellas situaciones más frecuentes de ausentismo justificado e injustificado, lo que parecería no ser un tema a tratar en conjunto entre los actores educativos, para llegar a un acuerdo respecto del mismo.

Con respecto a las acciones y pasos que se siguen desde cada función, se observo:

E.O.E: la docente es quien primero informa luego de tres inasistencias

reiteradas, para que se realice una comunicación telefónica al hogar del alumno; y en caso de no lograr respuesta la Orientadora Social (O.S), concurre al domicilio para indagar el motivo.

Docente: en primer lugar se conversa con el alumno una vez reincorporado para indagar el motivo de la falta y si fuera necesario, se cita a los padres para establecer un acta de compromiso con la finalidad de que la situación no vuelva a repetirse. En el caso de que transcurran más de dos meses se le da intervención al E.O.E.

Directivo: a partir de la tercera inasistencia reiterada, informada por el docente, se cita a los padres para conocer la situación del alumno. Si no se puede establecer contacto con la familia, interviene la O.S realizando una visita domiciliaria. Y en los casos de enfermedad que requieran tratamientos prolongados, se coordinan docente-familia con la finalidad que el alumno continúe su proceso de aprendizaje; y en caso de que esta situación supere los treinta días, se convoca una maestra domiciliaria.

En éste punto apreciamos marcadas diferencias a la hora de proceder frente a situaciones concretas de ausentismo, lo que parecería ser una contradicción en una institución que supuestamente convive con la problemática diariamente. Al indagar sobre las intervenciones técnicas implementadas por el E.O.E en los casos de ausentismo, los miembros se refirieron a la eficacia de las mismas, afirmando que el nivel de deserción fue muy bajo y que se hizo un seguimiento. Aquí podemos observar una clara contradicción entre los porcentajes de ausentismo recabados del registro de asistencia anual y la información aportada en la entrevista. De este modo podemos entrever que el fenómeno del ausentismo no fue tratado ni obtuvo un seguimiento y solo fue tomado como característica de la institución.

Con respecto a los comportamientos observados en las familias con ausentismo reiterado e injustificado, los tres entrevistados coincidieron en que las familias no ven el proceso escolar de sus hijos como algo importante y que requiere de su acompañamiento. También hubo acuerdo en afirmar la escasa y poca participación de las familias en la escuela. Observamos en éste punto que existe escasa comunicación entre la escuela y la familia ya que no hubo datos que nos indiquen qué se hizo para establecer contacto con las familias en casos de ausentismo. Parecería ser que se deposita toda la responsabilidad en las familias, no pudiendo realizarse ningún replanteo del desempeño de la

institución.

Concluyendo se observó que la escuela no toma al ausentismo como problemática y hubo poca repercusión de éste como síntoma, ya que existen contradicciones entre las respuestas de los entrevistados y los altos porcentajes de ausentismo. Hecho que hablaría de un ocultamiento del fenómeno, ya que se manifiesta como algo característico de la institución, no reflejándose en el accionar teniendo conocimiento de lo que implica y de sus consecuencias.



En el presente estudio realizamos una exploración del fenómeno del ausentismo escolar al que observamos que es tratado en la mayoría de las situaciones como suceso desvinculado del contexto en el que se produce. Así lo demuestra la escasa información aportada por la institución en lo que se refiere a acciones y seguimientos implementados. Esto también se vio reflejado en los porcentajes mensuales de ausencias a lo largo del ciclo lectivo.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto podríamos reflexionar acerca que el ausentismo no representaría un síntoma para la institución dada la falta de precisión a la hora de registrar las ausencias, la escasa comunicación con las familias y el no comprometerse frente a la problemática.

Considerando la importancia de la interrelación de los sistemas escuela y familia dentro del proceso educativo, a lo largo de nuestra investigación pudimos observar que la escuela se ha mostrado conservadora en el abordaje del ausentismo. Así lo demuestra la cotidianeidad con la que se trata el fenómeno remitiéndolo a una característica histórica de la institución, sin que se propongan cambios que reviertan la situación. Este proceder pareciera verse como enquistado mostrando así la necesidad de mantener la homeostasis, sin que el ausentismo genere un desequilibrio. Los casos de ausentismos reiterados sin el correspondiente abordaje de parte del equipo técnico así lo demuestran.

A lo largo de la investigación, desde la institución educativa se ha hecho referencia a las familias como los únicos responsables de que sus hijos asistan a la escuela. Frente a esto parecería que no se han buscado canales de comunicación para trabajar conjuntamente, siendo un posible indicador la escasez de datos sociodemográficos en los legajos escolares.

En relación a la tipificación del ausentismo se ha observado que no se registran las ausencias injustificadas, a pesar de la normativa que lo sustenta. Agregado a esto aparecen las calificaciones de los alumnos que en su mayoría son promovidos a pesar de observarse los mayores porcentajes de ausentismo en los últimos meses lectivos. Suceso que daría cuenta de un ocultamiento de casos que requieran seguimientos.

A partir de lo expuesto consideramos la importancia de tener una visión global del ausentismo escolar como fenómeno y del ausentismo injustificado en particular, ambos emergentes de la relación entre los sistemas escuela y

familia, constituyéndose en un paso imprescindible para poder empezar a construir estrategias conjuntas de prevención.

No dejamos de tener presente las Metas Educativas formuladas para el año 2021, las cuales tienen como objetivo lograr la educación para todos. Cuestión que nos hizo reflexionar acerca de la importancia que los alumnos asistan a las escuelas, teniendo en cuenta que la educación constituye un derecho humano fundamental e inalienable.

Esperamos que la presente investigación sea un aporte para el conocimiento del ausentismo y se puedan generar líneas de investigaciones futuras a fin de enriquecer y profundizar este fenómeno; sabiendo que atacando sus causas en primer lugar, se evita que se generen consecuencias más desafortunadas como lo son, el fracaso y la deserción escolar entre otros. Consideramos que la información aportada será un material importante y de utilidad para el personal educativo, a fin de sensibilizarse y generar mayores líneas de acción.

- Brunner, Juan José. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

- Butelman, Ida. (1991). Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica. Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México.

- Dana de la Fontaine; Pablo Christian Aparicio. Compiladores. (2008). Diversidad cultural y desigualdad social en América Latina y el Caribe: Desafíos de la integración global. Fundación Heinrich Boll, oficina regional para Centroamérica, México y Cuba.

- Dowling, Emilia y Osborne, Elsie (compiladoras). (1996). Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Paidós, Barcelona.

- Filmus, Daniel. (1994). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. Educación técnico-profesional. Cuaderno de trabajo Nro. 1.

- Filmus, Daniel. (1997). La descentralización educativa en la Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana.

- Froemel, Juan E. (2003). *Evaluación de la calidad de la educación con equidad: el modelo de valor agregado*. En Revista Persona y Sociedad. ILADES Vol. XVII N° 1. Santiago Universidad Alberto Hurtado.

- Muñoz Izquierdo, C. y Márquez, A. (2000). Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

## **INSTURMENTO DE RECOLECCION DE DATOS**

### **ENTREVISTA A EQUIPO DIRECTIVO**

Las siguientes preguntas apuntan a recolectar información acerca de la problemática del Ausentismo Escolar.

- 1) Qué sabe usted del Ausentismo Escolar en general?
- 2) Cómo se presenta éste fenómeno dentro de su institución?
- 3) En que situación usted evaluaría el ausentismo como Ausentismo Justificado?
- 4) En que situación usted evaluaría el ausentismo como Ausentismo Injustificado?
- 5) Enuncie las situaciones mas frecuentes de Ausentismo Justificado.
- 6) Enuncie las situaciones mas frecuentes de Ausentismo Injustificado.
- 7) Cuáles son las acciones que se llevan a cabo desde su función en los casos de Ausentismo Injustificado?
- 8) Cómo participan los docentes en los casos de Ausentismo Injustificado?
- 9) Cómo participa el E.O.E en los casos de Ausentismo Injustificado?
- 10) Ha notado algunos comportamientos particulares en las familias con ausentismo reiterado e injustificado? Mencione cuales.
- 11) Cómo es la participación de estas familias en la escuela?
- 12) Qué causas considera usted estarían relacionadas con el ausentismo de los alumnos a la escuela?

## **ENTREVISTA AL EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR**

Las siguientes preguntas apuntan a recolectar información acerca de la problemática del Ausentismo Escolar.

- 1) Qué sabe usted del Ausentismo Escolar en general?
- 2) Cómo se presenta éste fenómeno dentro de su institución?
- 3) En que situación usted evaluaría el ausentismo como Ausentismo Justificado?
- 4) En que situación usted evaluaría el ausentismo como Ausentismo Injustificado?
- 5) Enuncie las situaciones mas frecuentes de Ausentismo Justificado.
- 6) Enuncie las situaciones mas frecuentes de Ausentismo Injustificado.
- 7) Cuáles son los pasos que sigue éste E.O.E en los casos de Ausentismo Injustificado?
- 8) Cuales han sido los logros de las intervenciones técnicas implementadas en estos casos?
- 9) Existe un seguimiento de las mismas?
- 10) Ha notado algunos comportamientos particulares en las familias con ausentismo reiterado e injustificado? Mencione cuales.
- 11) Cómo es la participación de estas familias en la escuela?
- 12) Qué causas considera usted estarían relacionadas con el ausentismo de los alumnos a la escuela?

## **ENTREVISTA A DOCENTES**

Las siguientes preguntas apuntan a recolectar información acerca de la problemática del Ausentismo Escolar.

- 1) Qué sabe usted del Ausentismo Escolar en general?
- 2) Cómo se presenta éste fenómeno dentro de su institución?
- 3) En que situación usted evaluaría el ausentismo como Ausentismo Justificado?
- 4) En que situación usted evaluaría el ausentismo como Ausentismo Injustificado?
- 5) Enuncie las situaciones mas frecuentes de Ausentismo Justificado.
- 6) Enuncie las situaciones mas frecuentes de Ausentismo Injustificado.
- 7) Cuáles son las acciones que se llevan a cabo desde su función en los casos de Ausentismo Injustificado?
- 8) Ha notado algunos comportamientos particulares en las familias con ausentismo reiterado e injustificado? Mencione cuales.
- 9) Cómo es la participación de estas familias en la escuela?
- 10) Qué causas considera usted estarían relacionadas con el ausentismo de los alumnos a la escuela?

6to. A (T.M)	Abril 2009 Días hábiles escolares																
Varones	1	3	6	7	8	13	14	15	16	17	20	21	23	27	28	29	30
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
17	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1
18	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
<b>Mujeres</b>																	
1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	3	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
6	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	1	1	3
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total</b>																	
<b>32</b>																	
<b>Presentes</b>	30	31	24	28	29	28	29	27	27	28	29	30	29	30	30	30	30
<b>Ausentes</b>	2	1	8	4	3	4	3	5	5	4	3	2	3	2	2	2	2
<b>% Ausentes</b>	6,25	3,13	25,00	12,50	9,38	12,50	9,38	15,63	15,63	12,50	9,38	6,25	9,38	6,25	6,25	6,25	6,25

Promedio Diario de Ausentes	Referencias	Feridos y paros
3,24	1 Alumno Presente	2, 9, 10, 22 y 24
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
10,11	0 Alumno Ausente no concurre +	

6to. A (T.M)	Mayo 2009 Días hábiles escolares													
Varones	4	5	6	7	11	12	13	14	15	18	19	22	28	29
1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1
4	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	3
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1
12	3	1	1	1	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Mujeres</b>														
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3
<b>Total</b>														
<b>32</b>														
<b>Presentes</b>	30	29	28	29	28	29	28	28	27	30	29	28	27	28
<b>Ausentes</b>	2	3	4	3	4	3	4	4	5	2	3	4	5	4
<b>% Ausentes</b>	6,25	9,38	12,5	9,38	12,5	9,38	12,5	12,5	15,63	6,25	9,38	12,5	15,63	12,5

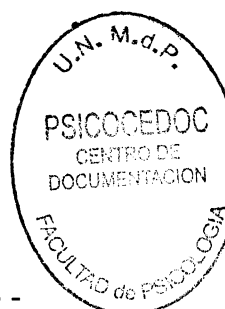
Promedio Diario de Ausentes	Referencias	Feridos y paros
3,57	1 Alumno Presente	1, 20 y 25
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
11,16	0 Alumno Ausente no concurre +	

6to. A (T.M)		Junio 2009 Días hábiles escolares																			
Varones	1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	16	17	18	19	22	23	24	25	26	30	
1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
4	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
5	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
6	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1
7	1	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	0	0	0	0	0
9	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	3	3	3
14	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1
15	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
16	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	3
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	3	3
19	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	3	3	1	3	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1
<b>Mujeres</b>																					
1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1
2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	1	3	1	1	3	3	1
3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
4	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	3
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
6	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1
7	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
8	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	3
10	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1
<b>Total</b>																					
<b>32</b>																					
<b>Presentes</b>	31	25	17	17	19	18	18	18	25	17	16	18	24	18	17	16	21	20	25	24	
<b>Ausentes</b>	1	7	15	15	13	14	14	14	7	15	16	14	8	14	15	16	10	11	6	7	
<b>% Ausentes</b>	3,13	21,88	46,88	46,88	40,63	43,75	43,75	43,75	21,88	46,88	50,00	43,75	25,00	43,75	46,88	50,00	31,25	34,38	18,75	21,88	

Promedio Diario Ausentes	Referencias	Feridos y paros
11,60	1 Alumno Presente	15 y 29
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
36,25	0 Ausente no concurre +	

6to. A (T.M)	Agosto 2009 Días hábiles escolares																			
Varones	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	18	19	20	21	24	25	26	27	28	31
1	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1
2	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	3
3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	3
4	3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1
5	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	1	3	1	3	1	1	3
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
16	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	3	1
17	1	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	1	3	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	1
20	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
<b>Mujeres</b>																				
1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1
6	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1
10	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total</b>																				
<b>28</b>																				
<b>Presentes</b>	23	14	22	25	25	23	25	22	27	16	22	23	18	25	22	24	22	19	24	23
<b>Ausentes</b>	5	14	6	3	3	5	3	6	1	12	6	5	10	3	6	4	6	9	4	5
<b>% Ausentes</b>	17,86	50,00	21,43	10,71	10,71	17,86	10,71	21,43	3,57	42,86	21,43	17,86	35,71	10,71	21,43	14,29	21,43	32,14	14,29	17,86

Promedio Diario de Ausentes	Referencias	Feridos y paros
5,80	1 Alumno Presente	Ninguno
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
20,71	0 Ausente no concurre más	



6to. A (T.M)	Septiembre 2009 Días hábiles escolares																			
Varones	1	2	3	4	7	8	9	10	14	15	16	17	18	21	22	24	25	28	29	30
1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1
3	1	3	3	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	1	3
4	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	1	1
5	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1
6	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	3	3
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1
14	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1
16	1	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1
17	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
18	1	3	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
19	3	3	3	3	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1
20	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1
<b>Mujeres</b>																				
1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3
2	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3
3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1
4	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1	3	3
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1
7	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1
8	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1
9	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	3	3	1	1	1	1
10	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
11	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
<b>Total</b>																				
<b>28</b>																				
<b>Presentes</b>	22	7	18	23	22	19	17	18	22	17	17	18	20	20	20	19	17	25	21	22
<b>Ausentes</b>	6	21	10	5	6	9	11	10	6	11	11	10	8	8	8	9	11	3	7	6
<b>% Ausentes</b>	21,43	75,00	35,71	17,86	21,43	32,14	39,29	35,71	21,43	39,29	39,29	35,71	28,57	28,57	28,57	32,14	39,29	10,71	25,00	21,43

Promedio Diario de Ausentes	Referencias	Feridos y paros
8,80	1 Alumno Presente	11 y 23
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
31,43	0 Ausente no concurre +	

6to. A (T.M)	Octubre 2009 Días hábiles escolares													
Varones	1	2	5	6	7	8	9	15	16	19	20	23	27	30
1	3	3	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3
3	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	3	1	3	3
4	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	1
5	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	3	1
6	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3
7	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3
16	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3
18	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
19	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1
20	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
<b>Mujeres</b>														
1	1	1	1	1	3	3	3	1	3	1	1	3	1	3
2	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1
3	1	3	3	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1
4	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1
8	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1
9	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3
10	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1
<b>Total</b>														
<b>28</b>														
<b>Presentes</b>	13	12	20	21	19	14	22	21	18	19	21	17	18	18
<b>Ausentes</b>	15	16	8	7	9	14	6	7	10	9	7	11	10	10
<b>% Ausentes</b>	53,57	57,14	28,57	25,00	32,14	50,00	21,43	25,00	35,71	32,14	25,00	39,29	35,71	35,71

Promedio Diario Ausentes	Referencias	Feridos y paros
9,93	1 Alumno Presente	13, 14, 21, 22, 26, 28 y 29
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
35,46	0 Ausente no concurre más	

6to. A (T.M)	Noviembre 2009 Días hábiles escolares														
Varones	2	3	4	5	6	9	10	13	16	17	18	19	20	27	30
1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1
4	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1
5	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3
6	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	1
7	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	3	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
14	3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1
16	1	1	3	1	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1
17	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	1	3
18	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	1	1
19	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3
20	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3
<b>Mujeres</b>															
1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1
2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	1	1
4	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1
5	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	3
6	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
7	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1
8	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
10	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1
11	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	3	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	3	1	3
<b>Total</b>															
<b>28</b>															
<b>Presentes</b>	13	9	17	17	21	18	20	17	18	18	17	17	15	23	18
<b>Ausentes</b>	15	19	11	11	7	10	8	11	10	10	11	11	13	5	10
<b>% Ausentes</b>	53,57	67,86	39,29	39,29	25,00	35,71	28,57	39,29	35,71	35,71	39,29	39,29	46,43	17,86	35,71

Promedio Diario Ausentes	Referencias	Feridos y paros
10,8	1 Alumno Presente	11, 12, 24 y 25
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
38,57	0 Ausente no concurre +	



6to. A (T.M)	Diciembre 2009 Días hábiles escolares							
Varones	1	2	3	4	7	9	10	11
1	3	3	1	1	3	1	3	1
2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	1	3	1	1	3	1	1	1
4	3	3	1	1	1	1	1	1
5	3	3	1	1	1	1	3	1
6	1	3	3	1	3	1	3	1
7	1	1	1	1	1	1	3	1
8	0	0	0	0	0	0	0	0
9	3	1	1	1	1	1	1	3
10	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0
13	3	3	3	3	1	1	1	1
14	1	3	3	1	1	1	1	3
15	1	1	1	3	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	3
17	1	1	1	1	1	1	1	3
18	3	3	1	1	1	1	3	1
19	1	3	3	1	3	1	3	1
20	1	1	1	1	1	1	3	3
<b>Mujeres</b>								
1	3	3	3	3	3	1	3	1
2	1	3	3	1	1	3	1	1
3	1	3	1	1	3	1	1	3
4	1	3	1	1	1	1	3	1
5	1	1	1	1	1	1	1	3
6	1	3	1	3	1	3	1	3
7	1	1	1	1	1	1	1	3
8	1	1	1	1	1	1	1	3
9	3	3	3	1	1	1	1	1
10	3	1	1	1	1	1	1	1
11	3	1	1	1	1	1	1	1
12	3	3	3	3	3	3	1	3
<b>Total</b>								
<b>28</b>								
<b>Presentes</b>	16	11	19	22	20	24	18	16
<b>Ausentes</b>	12	17	9	6	8	4	10	12
<b>% Ausentes</b>	42,86	60,71	32,14	21,43	28,57	14,29	35,71	42,86

Promedio Diario Ausentes	Referencias	Feriado
9,75	1 Alumno Presente	8
% Ausentismo Mensual	3 Alumno Ausente	
34,82	0 Ausente no concurre +	