

“Experiencias de escolaridad en familias pobres de la ciudad de La Plata”

Magdalena Cafiero (UNLP)

E-mail y teléfono: malecaf@gmail.com, (0221) 483-2321
Dirección Postal: calle 44 n° 827, dpto. 2° B, La Plata. CP: 1900
Pertenece institucional: Universidad Nacional de La Plata
Mesa 6: Cuesta abajo. Desigualdad social, pobreza y exclusión.

Resumen

En el siguiente trabajo presentamos algunas reflexiones acerca de cómo las condiciones de pobreza afectan los procesos de escolaridad de niños que viven en dos barrios pobres de la ciudad de La Plata¹. Nos interesa ver qué relaciones se establecen entre los procesos de escolaridad y otras dimensiones de la vida cotidiana de las familias, cuáles son las dificultades que encuentran las familias para que los niños asistan regularmente a la escuela y cuáles son las visiones de los miembros adultos de las familias acerca de la escuela a la que asisten los niños.

Partimos de la idea de que las familias no sólo están afectadas por una serie de condicionamientos sociales y económicos que genera dificultades en las trayectorias escolares de los niños, sino que también hay procesos propiamente escolares que contribuyen a obstaculizar su escolaridad. Presentamos una primera aproximación al problema, basada en el análisis de entrevistas semi-estructuradas realizadas a miembros adultos de las familias.

Introducción

En las últimas tres décadas se inició en Argentina un proceso de empobrecimiento y polarización social². La sociedad se empobreció por la caída de los ingresos, pero al mismo tiempo, ese ingreso disminuido se distribuyó en forma cada vez más

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de beca de iniciación a la investigación, otorgada por la UNLP en el 2005, dirigido por Amalia Eguía y Susana Ortale.

² Las altas tasas de desempleo, la caída de los salarios, la precarización creciente del trabajo, el empobrecimiento de las capas medias que se sumó a los bolsones de pobreza ya existentes y la pérdida de los beneficios ligados a los puestos de trabajo, son algunos de los datos salientes de este proceso (Kessler y Espinoza, 2003)

inequitativa, dando como resultado un proceso de creciente polarización social. Estas tendencias no se han revertido, sino que siguen definiendo la situación actual³.

Este proceso generó una heterogeneidad de situaciones (Minujín, 1992). Por un lado, los sectores de clase media se empobrecieron debido a la caída de sus ingresos. Pero al mismo tiempo este proceso implicó que los “pobres estructurales”, los que sufrieron carencias históricamente, profundizaran su situación de pobreza.

En este marco, la escolaridad de los hijos, fue y continúa siendo una de las dimensiones de la vida de las familias que se ve cotidianamente influida por las condiciones de pobreza.

En este trabajo presentamos una aproximación al estudio de las prácticas de escolaridad que desarrollan familias que viven en una situación de pobreza estructural, intentando ver las dificultades que enfrentan y cómo se construyen las trayectorias escolares de chicos. A través de los relatos de las familias puede verse la complejidad de estos procesos, en los que inciden diversos elementos asociados a la falta de recursos y a la situación de pobreza en la que viven cotidianamente.

Acerca de la situación educativa en los barrios

El trabajo que presentamos se basa en entrevistas semi-estructuradas realizadas entre junio y septiembre de 2005 a familias⁴ que viven en dos barrios pobres de la ciudad de La Plata. Se seleccionaron familias con hijos entre 6 y 15 años o que asisten al nivel EGB.

A continuación presentamos algunos datos acerca de la situación educativa en los barrios estudiados⁵, obtenidas a partir de un censo que se realizó en el año 2004, comparándolos con datos de la provincia de Buenos Aires.

³ Según datos del INDEC en mayo de 2003 en el Gran Buenos Aires, las personas bajo la línea de pobreza alcanzaron el 52% de la población. En el primer semestre del año 2004 en Gran Buenos Aires el porcentaje de la población menor de 14 años pobre era del 59 %.

⁴ Se realizaron 10 entrevistas a miembros adultos de las familias, en todos los casos fueron las madres de los chicos las que dieron las entrevistas. Solo en dos intervinieron los padres en algún momento del diálogo.

⁵ Eguía, Amalia, Ortale, Susana y colaboradores (2005) “Diagnóstico sobre condiciones de vida, programas sociales e instituciones de dos barrios de la ciudad de la plata”, Secretaría de Extensión Universitaria y Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, CONICET/CIC.

En el Cuadro I podemos ver que el porcentaje de chicos que asiste a la escuela es inferior en los barrios estudiados que en la provincia de Buenos Aires en general. A medida que se incrementa la edad, las brechas se acentúan:

Cuadro I
Tasa de escolarización
Año 2004

	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 18 años
Provincia de Buenos Aires*	98,9%	97,2%	79,3%
Barrios La Unión y El Mercadito**	95,2%	84,1%	45,8%

* Fuente: Informe “Cobertura del sistema educativo y pobreza”, DGCyE, provincia de Buenos Aires. s/f.

** Fuente: “Diagnóstico sobre condiciones de vida, programas sociales e instituciones de dos barrios de la ciudad de la plata”, UNLP/CIC/CONICET. Marzo de 2005.

En el Cuadro II vemos los altos índices de sobreedad que se registran en los barrios. La sobreedad es un indicador que muestra situaciones de atraso (por repitencia y/o abandono y reingreso) en el recorrido de los alumnos por el sistema educativo. Este dato nos permite aproximarnos a las trayectorias escolares de los chicos de las familias que entrevistamos.

Cuadro II
Tasa de sobreedad
Año 2004

	EGB I y II	EBG III	Polimodal
Provincia de Buenos Aires*	16,0%	26,0%	36, 1%
Barrios La Unión y El Mercadito**	34%	46%	95%

* Fuente: “Información Estadística”, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y estadística, DGCyE, provincia de Buenos Aires, mayo de 2005

** Fuente: “Diagnóstico sobre condiciones de vida, programas sociales e instituciones de dos barrios de la ciudad de la plata”, UNLP/CIC/CONICET. Marzo de 2005.

En los barrios, el 34 % de los chicos que asisten al nivel EGB I y II, tienen más edad de las que correspondería teóricamente (es decir, repitieron o abandonaron temporariamente y reingresaron a la escuela). El porcentaje se va incrementando en los niveles subsiguientes: en EGB III el porcentaje de chicos con sobreedad es del 46% y sólo el 5% de los que asisten a Polimodal tienen la edad correspondiente.

Estas diferencias muestran cómo las condiciones de pobreza de las familias inciden en la asistencia de los hijos a la escuela. Como señalan varios estudios (Riquelme y Herger, 2001; Judengloben, Arrieta, y Falcone, 2003) los grupos más pobres son los que acceden en menor medida al sistema educativo y permanecen menos cantidad de años en éste.

Si bien las estadísticas y los estudios cuantitativos nos proporcionan una aproximación a estos procesos y constituyen métodos de análisis indispensables para comprender los fenómenos macrosociales, no dejan ver otro tipo de desigualdades que afectan la vida cotidiana de las familias: como por ejemplo la fragilidad en la que viven por la falta de protecciones sociales (jubilación, obra social, etc.) asociadas al trabajo informal, las condiciones de accesibilidad y de tránsito en las calles de los barrios en los que viven, los procesos de discriminación en las familias y en las instituciones (particularmente en relación a la población inmigrante), etc. Estos fenómenos no son aprehensibles a través de las estadísticas. En este estudio intentamos comprender la situación de escolaridad en contextos de pobreza no sólo a través de información cuantitativa, sino por medio de técnicas cualitativas como las entrevistas a través de las cuáles es posible aproximarse a otros tipos de fenómenos. Pensamos que es necesario combinar diferentes metodologías para el estudio de los procesos de escolaridad y la pobreza, ya que mediante los datos cuantitativos no es posible ver la combinación de factores que inciden en las experiencias y en las trayectorias de los alumnos en situaciones de pobreza.

De este modo buscamos aproximarnos a las particularidades y heterogeneidades de las familias estudiadas. En este sentido, coincidimos con algunos estudios que señalan la necesidad de contemplar la heterogeneidad de escuelas y la diversidad de historias familiares, evitando realizar tipificaciones (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, 1996; Redondo y Thisted, 1999; Redondo, 2004). Es decir, creemos que la situación de pobreza en la que se encuentran las familias no determina necesariamente las mismas trayectorias o experiencias escolares. No todos los alumnos de origen social alto, tienen que tener éxito, señala Pioto D'Avila (1998), de igual forma que los de origen social más modesto tienen que fracasar en términos escolares.

Al mismo tiempo, consideramos que los procesos que atraviesan las familias pobres no se limitan a la esfera de los ingresos o a los indicadores de NBI, y por esto es

necesario abordar su estudio desde un enfoque multidimensional y complejo (Eguía, Amalia, 2003).

Las dificultades de las familias y la escolaridad de los chicos.

Las familias entrevistadas viven en una situación de gran precariedad, fundamentalmente debido a que tienen trabajos informales e inestables⁶. Los escasos ingresos que obtienen las familias influye en su vida cotidiana y en en la escolaridad de los chicos. La escuela aparece en los relatos como algo que “*cuesta*” y que se convierte en un “*problema*” ya que demanda un conjunto de gastos, como los libros, los manuales, la plata para el micro, los guardapolvos o las zapatillas; que las familias en muchos casos no están en condiciones de afrontar.

“... lo que pasa que después viene el problema de la escuela, que te pide esto, que te pide el otro, que la cooperadora, que el mensual, que los libros ...” (Liliana)

En algunos casos las familias forman parte de redes de asistencia por parte de de instituciones como la Iglesia o de la misma escuela. Hay algunas escuelas que “*te ayudan mucho*”, cuentan, porque les dan a los chicos zapatillas, cuadernos, guardapolvos “*para que puedan ir a la escuela y puedan estudiar*”.

Muchas veces participan en redes de ayuda entre vecinos o parientes, que consiste en llevar y traer a los chicos a las escuela:

“A veces me los trae (mi hermana). Los retira del jardín. Más temprano tiene que ir, entonces de paso me trae a mis hijos. Si no está ella, sí, voy yo, traigo a todos.”
(Vilma)

⁶ Los trabajos que realizan los jefes de hogar de las familias entrevistadas consisten en changas en albañilería, en electricidad, venta de productos de limpieza y guardias de seguridad. Tres de ellos son cartoneros. Siete de las diez familias entrevistadas reciben el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados.

“ ... ellos salen a las cuatro y media, que me trae una señora, que vive por acá también, que van los chicos de ella también ahí. Entonces, yo le llevo los chicos a la escuela a ella, porque ella entra más temprano al trabajo, y ella me trae a los chicos míos.” (Laura)

Por otra parte, las formas de obtener ingresos de algunas de las familias entrevistadas en algunos casos involucran actividades de los chicos. Borsotti y Braslavsky (1983) señalan que las actividades laborales infantiles tienden a ser ignoradas como tales porque normalmente son trabajos esporádicos e inestables. Asimismo, tampoco suelen considerarse como tales los trabajos domésticos imprescindibles en las estrategias familiares, como el cuidado de los hermanos para permitir que el trabajo de las mujeres, la limpieza del hogar, las compras, etc. Las mismas familias tienden a desconocer el trabajo de los niños, viéndolo como una ayuda o cooperación a las actividades de los adultos o como formas transitorias de obtener ingresos en ocasiones en que los adultos están en condición de desempleo. Sin embargo, las responsabilidades que tienen los niños de los sectores populares por esas actividades no solo implican una particular definición de la infancia, sino que inciden en otros aspectos de su vida presente y futura. En los sectores populares, las actividades de los niños, remuneradas o no, son imprescindibles para las estrategias desplegadas en las familias. De este modo, el trabajo infantil tiende a entrar fuertemente en contradicción con los requerimientos educativos. En algunas de las familias que entrevistamos los chicos realizan actividades que contribuyen en la obtención de ingresos familiares, como salir en el carro con los padres o pedir monedas en la calle. En algunos casos, estas actividades generaron la interrupción de la asistencia de los chicos a la escuela en algunos períodos.

Por otro lado, las condiciones del barrio en el que viven también influyen en la escolaridad de los chicos. Algunas familias cuentan que cruzar la avenida que circunda porque se inunda. Los días que llueve sólo pueden ir *“los que viven cruzando la avenida”*. Además, las calles en el barrio son de tierra y se vuelven difíciles de transitar los días de lluvia: *“llueve y se hace mucho barro. Te cuesta sacarlos, esto es un chiquero”, “Se inunda todo, no se puede salir. Cuando llueve no van los chicos, por tres o cuatro días no salen.”*

Desigualdades sociales y desigualdades escolares

Así como las trayectorias escolares de los chicos y las familias están afectadas por condicionamientos sociales y económicos, hay procesos de “desigualdad escolar”, es decir, que se producen en el ámbito específicamente escolar. En este sentido, Dubet (2003) distingue los conceptos de **desigualdad social** del de **desigualdad escolar** propiamente dicha. Creemos que evidentemente estos dos procesos están estrechamente vinculados (es imposible pensar los procesos de escolaridad “aislados” de los procesos sociales, ya que la escolaridad es un proceso social en sí mismo), pero hacemos el ejercicio de distinguirlos con fines analíticos, ya que la idea de “desigualdad escolar” permite ver procesos específicos en el ámbito del sistema educativo y en la institución escolar, así como las experiencias cotidianas de los chicos en la escuela.

La situación actual, afirma Dubet (2003), está definida por el aumento de los procesos sociales de exclusión y el aumento de las desigualdades y el desempleo. En este contexto, la exclusión no es sólo una categoría de los procesos globales, sino también una de las dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos. Es importante distinguir y a la vez poner en relación estos niveles (lo que se refiere a la sociedad y lo que se refiere a la escuela). La idea de desigualdad escolar refiere a los mecanismos propiamente escolares que engendran una segmentación escolar y las consecuencias sobre las propias experiencias escolares de los alumnos. Son los diversos “efectos” escolares que remiten a la propia acción de la escuela. Aunque la suma de estos “efectos” no constituye ni la única ni la principal causa de la desigualdad y de la exclusión, representa un papel que no puede ser minimizado, señala Dubet.

En el marco de las desigualdades escolares, las prácticas familiares que estamos analizando se inscriben dentro de un sistema educativo que algunos estudios han caracterizado como “segmentado” o “fragmentado”, es decir desigual en cuanto a la oferta escolar que proporciona a los diferentes grupos sociales. Estos estudios⁷ plantean que, frente a una mayor polarización social, las tendencias a la diferenciación de la oferta escolar se acentúan, dando lugar a procesos de fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Así como existe una brecha social cada vez más amplia entre los grupos pobres y los ricos, las escuelas a las que los distintos grupos sociales asisten se diferencian cada vez más entre sí, y atienden a públicos cada vez más homogéneos.

⁷ Retoman la hipótesis de Braslavsky (1985) acerca de la segmentación de la oferta educativa, es decir, la existencia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización para los distintos sectores sociales, donde los grupos desfavorecidos acceden a una educación de menor calidad.

Estos mecanismos de diferenciación interna en el sistema constituyen, retomando a Dubet, procesos de desigualdad propiamente educativa.

Kessler (2002) señala que hay ciertas escuelas que van concentrando a alumnos que en términos relativos padecen las mayores carencias y problemas sociales. Hay escuelas que parecen estar más segregadas y ser más homogéneas que el espacio social de donde proviene su alumnado.

En un contexto en el que el sistema educativo está cada vez más diferenciado en circuitos relacionados con el sector social al que atienden, existe a la vez una heterogeneidad de escuelas al interior de cada circuito dentro de los cuales las familias construyen y elaboran sus opciones. “... *hay escuelas y escuelas del gobierno*” subrayó una de las entrevistadas, señalando esta heterogeneidad.

Los relatos muestran algunas formas de desigualdad escolar que dan lugar a diferentes experiencias de escolaridad en los alumnos. Y en función de estas experiencias las familias eligen y evitan ciertas escuelas.

Uno de los criterios por los cuales las familias evalúan a las escuelas a los hijos consiste en la capacidad de la escuela de establecer normas de convivencia entre los chicos (ya sea dentro o fuera de la institución). Las familias evitan las escuelas en las que los chicos “*se sacan las cosas*”, “*se pegan mucho*” o donde “*los muelen a palos*”. Los chicos se quejan porque “*les pegan, le molestan*”, “*la insultan, ... le tiran del pelo, le tiran la ropa, le quitan el cuaderno, la cartuchera, le hablan, la distraen.*”

“Hay otra escuela acá, pero ahí todos los días les perdían sus lápices, por eso no los llevamos ahí. (...) se peleaban...” (Patricia)

Además son situaciones en las que no parece para las familias existir una autoridad que regule el conflicto:

“Yo cuando fui me dicen “hay, yo no vi nada” “¿Cómo que no viste nada, no hay nadie acá?” (Liliana)

“(no me gustaba) la discriminación, también se pelaban y no separaban a los chicos.” (María)

Tiramonti (2004) señala que hay escuelas que procesan diariamente el efecto de la desafiliación social, donde se expresan en la ineficiencia de la regla instituida, el debilitamiento de los marcos de regulación, la ruptura de los lazos de articulación social. En este sentido, el “*control de los chicos*” aparece como un elemento valorado por las familias entrevistadas.

En el caso de las familias inmigrantes, muchas veces, las situaciones de agresión se suceden con hechos de discriminación. Estas experiencias dan lugar a que los chicos se cambien de escuelas o de turnos (mañana / tarde):

“ ... en la tarde parece que le pegaban mucho. Por eso yo los cambié a la mañana. (...) en la tarde siempre quejando llegaban. Me pegan, me pegan, me dicen bolita, bolita. Por ese motivo yo cambié a la mañana. A la mañana están bien nomás.”
(Vilma)

También están presentes en los relatos criterios relacionados con las formas de enseñanza y la “*cantidad*” de lo que se enseña. La calidad de la enseñanza está relacionada con el respeto por el tiempo de aprendizaje de los chicos. En varios de los relatos el ritmo de la enseñanza no coincide con el tiempo de los chicos. Las maestras se ven “*apuradas*” y los chicos “*lentos*” “*atrasados*”.

“... no le enseñaban bien a los chicos. Porque por ahí un alumno ... por ejemplo, a Emi, como era, el año pasado, la Emi no se apuraba para escribir, era muy lenta, recién empezaba y encima no había ido al jardín, no sabía ... entonces, Emi estaba muy atrasada. Y Emi a veces no podía terminar todo lo del pizarrón. Y le borraban a Emi. Y la Emi venía llorando a casa. Y me dice “Mami, yo no hice toda la tarea porque la señorita me borró.” Bueno, le digo pero si te borró la señorita no tenés que llorar. Pero Emi le decía “seño no borre que yo todavía no terminé” Y la señorita borraba igual, porque decía que tenía que seguir con la segunda tarea. Pero eso no es enseñar, porque tienen que esperar que terminen todos los chicos, y más si hay chicos que son lentos.” (María)

“La maestra es apurada también, capaz le enseña y ahí nomás le borra”
(Patricia)

“...les ponen en el pizarrón y copian y les explican una vez y bueno, si no entienden ... Es lo que me dijo Rodo también por la maestra, que le explica una vez y bueno, si no lo entendés, no lo entendés. (...) no, por eso te digo, cuando me dice Rodo que les explica una vez la maestra y si no le entienden, bueno, él va y le vuelve a preguntar y le dice que por qué no prestás atención cuando te estoy explicando. Y no los vuelven a explicar. Ya tienen que arreglarse solos.” (Laura)

“la nena me decía que le hacían hacer en el pizarrón, ella copiaba y la otra mitad no lo terminaba. Porque decía que le borraban el pizarrón y ella no llegaba.” (Liliana)

En otras entrevistas los conocimientos que transmiten algunas escuelas se perciben como “escasos” o directamente nulos. Algunas escuelas parecen, según las representaciones familiares “no enseñar nada”.

“Enseñan mal, mi nena tiene seis años la que va a primero y no les enseñan los números nada. Y hace todo palitos, no sabe ni la A ni la E ni la I, nada. No les enseñan nada, ni los números, nada, meta jugar” (Gabriela)

“La metí en primer grado en esta escuela, retrocedió todo de nuevo como si saliera del jardín. Se olvidó de hacer su nombre, se olvidó de cuanto era dos más dos, se olvido hasta de cómo se escribía...” (Liliana)

Así, en los relatos vemos cómo los chicos van construyendo las experiencias de escolaridad y las familias definen los criterios acerca de lo que constituye una “buena” y una “mala” escuela y tienden a elegir o evitar ciertas escuelas en función de sus representaciones y criterios. Es necesario señalar que no hay una significación o criterio unívoco a la que las familias adhieran, sino que estos sentidos se superponen y se conjugan, actuando al mismo tiempo diferentes elementos.

Montesinos y Pallma (1999) señalan que las escuelas son evaluadas socialmente según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común, en función de informaciones que circulan acerca de cuánto y cómo se enseña, las características del alumnado que recibe, los niveles de asistencia de los docentes, el estado del edificio

escolar, etc. Así, determinadas escuelas se convierten en instituciones donde se concentran los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos de la estructura social: son escuelas estigmatizadas como “escuelas de negros”, “escuelas basurero”, “escuelas 1 tiza”, y evitadas por los “vecinos del barrio” en el momento de anotar a los hijos. Se producen desplazamientos hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades (por ingresos, lugar de trabajo, organización familiar, etc) de alejarse de la escuela del lugar.

De esta manera se van conformando “circuitos de evitación” por parte de las familias de ciertas instituciones escolares. La segmentación de la oferta educativa, señalan Carro, Neufeld, Padawer y Thisted (1996) también involucra las prácticas y expectativas de las familias, que clasifican y evitan las escuelas que consideran de menor jerarquía.

La “cercanía” de la escuela respecto del barrio parece ser otro factor en el momento de elegir las escuelas. Redondo (2004) señala que la valoración y la elección de la escuela de los hijos se encuentra asociada al lugar en el que se ubica la escuela.

“la iba a mandar a la de acá, acá a dos cuadras hay una y me decían “no que van todos los chicos no sabés de acá del barrio, que le van a pegar, que hacen esto, que el otro, y dije bueno, no con pegarle no quiero saber nada. Entonces, me dijeron la escuela de allá y bueno ...” (Gladys)

En los relatos vimos como en algunos casos los padres los cambian de escuela a los chicos, evitando las situaciones de agresión o buscando escuelas en las que “enseñen más”. Pero así como algunas familias pueden “elegir” en la medida de sus posibilidades las escuelas a las que asisten sus hijos, hay otras familias que, a pesar de considerar que la escuela a la que asisten sus chicos es una “mala escuela” no pueden cambiarlos. Son familias que viven en condiciones muy precarias y sus opciones parecen ser compulsivas:

“... mi marido dijo que (los quería cambiar) porque no te enseñan nada en la escuela. Pero la que lo llevo soy yo y necesito comodidad. Algún día van a aprender, no será hoy, será mañana, es la escuela que tengo más cerca.” (Blanca)

También en algunos casos, especialmente cuando se combinan varios factores como, por ejemplo, los escasos recursos con los que cuentan con situaciones de agresión en la escuela, el “desligue” de los chicos de la escuela es más probable y, en algunos casos, genera que los chicos dejen de ir a la escuela. Gabriela, cuenta que no está mandando a sus chicos a la escuela “*porque tiene miedo, en la escuela no hay seguridad*” “*Hacen cualquier cosa en el colegio. Mi marido dijo que no. Que no los manden. No tiene seguridad ese colegio. Mi marido tiene miedo que les pase algo*”.

En este sentido, vemos como la experiencia escolar y las trayectorias de los chicos están mediada por muchas variables. Es necesario ver cómo interactúan en forma compleja la clase social, el género, la etnia, la localización geográfica, la organización familiar, e incluso cómo intervienen elementos más coyunturales. En este sentido, el abandono de la escuela no se debe sólo a la pobreza de los hogares de los chicos, sino a una combinación de diferentes factores de desigualdad (Dussel, 2005).

A modo de cierre

A través de los relatos y de los datos cuantitativos intentamos aproximarnos a las experiencias de escolaridad de familias que viven en contextos de pobreza. Podemos afirmar que existe una diversidad de elementos que definen las experiencias de escolaridad. Observamos que algunos factores están asociados a las “desigualdades sociales” (como los niveles de ingresos, las condiciones del barrio en el que viven o las formas de obtener recursos) y también existen algunos procesos que podemos ubicarlos como propiamente escolares (como los circuitos educativos, las situaciones de agresión o violencia en las escuelas o las referidas a la enseñanza) que en algunos casos contribuyen a obstaculizar la escolaridad de los chicos o a volver más “frágil” su vínculo con la escuela. Estos elementos configuran las experiencias que los chicos viven en las escuelas, así como los criterios mediante los cuales las familias eligen ciertas escuelas y evitan otras.

Bibliografía:

- Borsotti, Carlos A.; Braslavsky, Cecilia (1983) “*Fracaso escolar y actividades infantiles en familias de estratos populares*”. Informe del CENEP / FLACSO. Buenos Aires.
- Braslavsky, Cecilia (1986). La discriminación educativa en la Argentina. Miño y Dávila Edit. Bs. As. (Introducción y conclusiones)

- Carro, Silvina; Neufeld, Ma. Rosa; Padawer, Ana y Thisted, Sofía (1996) “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”, en Revista Propuesta Educativa N° 14, año 7, agosto de 1997, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas.
- Dirección General de Cultura y Educación Informe “Cobertura del sistema educativo y pobreza”, provincia de Buenos Aires. s/f.
- Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y estadística, Dirección General de Cultura y Educación “Información Estadística”, provincia de Buenos Aires, mayo de 2005.
- Dubet, François (2003) “A escola e a exclusão” en Cadernos de pesquisa, N° 119, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.
- Dussel, Inés (2005) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy" en Tedesco, Juan Carlos (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? IPE, UNESCO, Buenos Aires.
- Eguía, Amalia (2003), “Pobreza y reproducción familiar: propuesta de un enfoque para su estudio”, 51° Congreso Internacional de americanistas, Santiago de Chile, 14 al 18 de julio.
- Eguía, Amalia, Ortale, Susana y colaboradores (2005) Diagnóstico sobre condiciones de vida, programas sociales e instituciones de dos barrios de la ciudad de la plata, Secretaría de Extensión Universitaria y Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, CONICET/CIC.
- Judengloben , Mirta I., Arrieta, M. Ester y Falcone, Julián (2003): “Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Kessler, Gabriel (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. IPE, UNESCO, Buenos Aires.
- Kessler, Gabriel y Espinoza, Vicente (2003) “Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires”, Serie Políticas Sociales N° 66, CEPAL, Santiago de Chile.
- Minujin Alberto (1992), “En la rodada”, en Minujin, A. y otros Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. Buenos Aires, UNICEF / Losada.
- Montesinos, Paula y Pallma, Sara (1999) “Contextos urbanos e institucionales escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia”. En Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel “De eso no se habla ...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. EUDEBA, Buenos Aires.
- Pioto D’Avila, José Luis (1998) “Trajetória escolar: Investimento familiar e determinação de classe” em Educação e Sociedade, Vol. 19, n. 62, Campinas, Brasil.

- Redondo, Patricia y Thisted, Sofia (1999) “Las escuelas “en los márgenes. Realidades y futuros” en En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo (Puiggrós, Adriana y otros) Editorial Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Redondo, Patricia (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Riquelme, Graciela y Herger, Natalia (2001) “El acceso y permanencia en el sistema educativo: ¿quiénes son los beneficiadas/os y excluidas/os” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año X, N° 18, agosto de 2001. Miño y Dávila Editores. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Tiramonti, Guillermina (2004) La trama de la desigualdad educativa. Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Torrado, Susana (2004) La herencia del ajuste. Cambios en la sociedad y en la familia. Colección Claves para todos, Capital Intelectual, Buenos Aires.