

# Sostener trayectorias escolares de nivel primario: articulaciones locales entre familias, apoyos escolares y escuelas en un barrio popular de la CABA

Serena Aylen Santos\*

## Resumen

Este trabajo presenta parte de los hallazgos de una investigación que analiza la puesta en acto a escala local del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires) que funciona bajo el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil. Se analizarán las articulaciones que se generan en el marco de dicho programa entre referentes familiares de estudiantes de nivel primario que asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, los coordinadores y educadores que se desempeñan en estos espacios y los equipos directivos de dos escuelas en el Barrio Ricciardelli. El eje transversal del análisis son las percepciones de las referentes familiares sobre los apoyos escolares, dando cuenta de cómo los sentidos que construyen en torno a la escolarización informal se diferencian de los que construyen los directivos y los equipos territoriales del club. Se verá cómo los apoyos escolares se constituyen en un soporte (Martucelli, 2007) que les permite a las familias reponer un capital cultural-escolar (Bourdieu, 2000) para sostener y acompañar a sus hijos en la escolarización. La investigación asumió un enfoque cualitativo, utilizando la

---

\* Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y Doctoranda en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede argentina); Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires); becaria doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. CE: ssantos@flacso.org.ar

estrategia metodológica de estudio de caso. Se realizaron diez entrevistas en profundidad a los actores mencionados durante 2021.

**Palabras claves:** Programas socioeducativos, apoyo escolar, escuela primaria, familias, Barrio Ricciardelli.

## **Sustaining educational trajectories at primary level: local articulations between families, school support centers and schools in a marginal neighborhood of CABA**

### **Abstract**

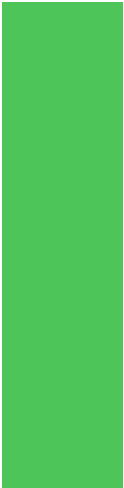
This paper presents part of the findings of a research that analyzes the local implementation of the socio-educational program Red Comunitaria de Apoyo Escolar (Ministry of Education, CABA), which operates under the model of associated management with civil society organizations. We will analyze the articulations generated within the framework of this program between mothers of primary school students who attend the school support program of the Madre del Pueblo Club, the coordinators and educators who work in these spaces and the directors of two schools in the Ricciardelli neighborhood. The transversal axis of the analysis are the perceptions of the family referents on school support, showing how the meanings they construct around informal schooling differ from those constructed by the directors of schools and territorial teams. It will be shown how school support centers constitutes a support (Martucelli, 2007) that allows families to replenish a cultural-scholastic capital (Bourdieu, 2000) to accompany their children in schooling. The research assumed a qualitative approach, using the case study methodological strategy. Ten in-depth interviews were conducted with the aforementioned actors during 2021.

**Keywords:** Socio-educational programs, school support, elementary school, families, Ricciardelli Neighborhood.

## **Sustentar trajetórias educativas no nível primário: articulações locais entre famílias, centros de apoio escolar e escolas num bairro marginal do CABA**

### **Resumo**

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma investigação que analisa a implementação a nível local do programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (Ministério da Educação, CABA), que funciona sob o modelo de gestão associada com organizações da sociedade civil. Analisaremos as articulações que se geram no âmbito deste programa entre os familiares dos alunos do ensino primário que frequentam o apoio escolar no Clube Madre del Pueblo, os coordenadores e educadores que trabalham nestes



espaços e as equipas de gestão de duas escolas do bairro Ricciardelli. O eixo transversal da análise são as percepções dos referentes familiares sobre o apoio escolar, mostrando como os significados que eles constroem em torno da escolarização informal diferem daqueles construídos pelas directores de escolas e equipas territoriais do clube. Ver-se-á como o apoio escolar constitui um suporte (Martucelli, 2007) que permite às famílias reconstituir o seu capital cultural-escolar (Bourdieu, 2000) para apoiar e acompanhar os seus filhos na escolaridade. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando a estratégia metodológica de um estudo de caso. Foram realizadas dez entrevistas em profundidade com os actores acima mencionados durante o ano de 2021.

**Palavras-chave:** Programas socioeducativos - apoio escolar - ensino básico - famílias - Bairro Ricciardelli.

## Introducción

Este artículo presenta parte de los hallazgos de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, sede Argentina) titulada *Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la CABA* (Santos, 2022), investigación que se inscribe en el entrecruzamiento de los campos de la política educativa y la sociología de la educación<sup>1</sup>. Desde un enfoque cualitativo y utilizando la estrategia metodológica de estudio de caso (Stake, 1995), la tesis abordó la puesta en acto a escala local del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (en adelante RCAE), perteneciente al Ministerio de Educación de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que funciona bajo el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil.

El programa RCAE se implementa desde 2013 brindando apoyo escolar gratuito en clubes, parroquias y otros espacios de referencia barrial que se constituyen en centros de apoyo escolar destinados al fortalecimiento y sostenimiento de la escolarización de estudiantes de primaria y secundaria. Uno de sus pilares es el principio de la corresponsabilidad, que se encuadra en el paradigma de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes con la sanción de la Ley N° 26.061 en 2005. En este marco, el Ministerio de Educación otorga a las organizaciones un subsidio económico, una metodología de trabajo y un acompañamiento técnico para que las mismas gestionen estos espacios en distintos barrios de la ciudad.

El objetivo general de la tesis fue comprender cómo se configuran las articulaciones locales para el sostenimiento de trayectorias escolares del Nivel Primario entre el equipo técnico del programa RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo, los equipos directivos de dos escuelas y referentes familiares de estudiantes en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex Villa 1-11-14). El análisis aquí presentado, se enfoca en las articulaciones que se realizan entre las familias de estudiantes que participan en los apoyos escolares del club Madre del Pueblo, los coordinadores y educadores de dichos espacios y los equipos directivos de las dos escuelas cercanas al Barrio Ricciardelli<sup>2</sup>, haciendo hincapié en un nivel micro de la implementación de la política analizada. El eje transversal al análisis son las percepciones de las familias del Barrio Ricciardelli sobre los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo y las tensiones que se generan en torno a los sentidos que los distintos actores construyen sobre la escolarización formal e informal. Además, se toma como punto de partida una cuestión que adquirió centralidad en el relato de los coordinadores de los apoyos escolares, que es la problemática actual sobre la pérdida de efectividad de la escuela primaria. Ello con el propósito de presentar una discusión en

---

<sup>1</sup> Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que implica el uso de “o/a”, se emplea el masculino genérico clásico. Sin embargo, es importante aclarar que con su uso no se pretende discriminar ni señalar diferencias entre varones, mujeres y otras identidades de género.

<sup>2</sup> Estas escuelas se ubican en zonas linderas al Barrio Ricciardelli, por lo que muchos de sus estudiantes asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo.

torno a los sentidos y percepciones de los distintos actores entrevistados sobre el rol de la educación, de la escolarización y sobre los aportes que cada uno hace desde su posición al acompañamiento y sostenimiento de trayectorias escolares. En este marco, se plasman una serie de interrogantes que orientaron el análisis: ¿Cómo familias de sectores populares construyen sentidos sobre la escolarización de sus hijos en el contexto de la implementación de políticas socioeducativas focalizadas? ¿Qué tensiones se generan alrededor de los sentidos que los distintos actores le asignan a estos espacios? ¿Qué herramientas o capitales ponen en juego las familias de sectores populares para acompañar a sus hijos e hijas en la escolarización? ¿Cuál es el rol que los actores le asignan a los apoyos escolares respecto de acompañar el logro de aprendizajes adecuados al cronosistema escolar?

El texto se encuentra organizado en dos apartados. El primero analiza cómo las familias de estudiantes que asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo construyen sentidos sobre el sostenimiento de la escolarización de sus hijos. El segundo analiza las percepciones cruzadas entre la vicedirectora de una de las escuelas y los coordinadores y educadores de los centros de apoyo escolar en torno al acompañamiento de trayectorias escolares, lo cual expresa algunas tensiones relacionadas a los sentidos que las familias y estos actores le asignan a los espacios de escolarización formal e informal.

### **Consideraciones teórico-metodológicas**

La investigación asumió un enfoque metodológico cualitativo (Hammersley y Atkinson, 1994) que contribuye a analizar la realidad social teniendo en cuenta las percepciones e interpretaciones que los sujetos tienen de sus experiencias. Se buscó acceder a la perspectiva de los actores y, a partir de ello, a los sentidos y significados que los mismos le otorgan a las articulaciones que realizan, a sus prácticas y a su entorno. Para ello, se asumió una estrategia metodológica de estudio de caso que presta atención a la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes (Stake, 1995).

El trabajo de campo se llevó a cabo de mayo a septiembre de 2021<sup>3</sup>, tomando como caso de análisis la organización parroquial Madre del Pueblo que, desde el Club Atlético Madre del Pueblo, que implementa el programa socioeducativo RCAE en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli. En total, se llevaron a cabo 17 entrevistas en profundidad a distintos actores que se desempeñan en un nivel macro y en un nivel micro de la política socioeducativa estudiada, a partir de la construcción de una muestra no probabilística, utilizando la técnica de bola de nieve (Morgan, 2008). De este corpus, se tomaron las tres entrevistas realizadas a las referentes

---

<sup>3</sup> El contexto en el que se realizó el trabajo de campo fue inédito, debido a la emergencia sanitaria por la propagación del COVID-19. Durante el 2021, continuaron algunos períodos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Debido a esta situación, no fue posible llevar a cabo observaciones en el territorio ya que el programa RCAE redefinió su modalidad de trabajo y en ese año los apoyos escolares realizaron muy pocas actividades presenciales.

familiares de estudiantes, cinco entrevistas a coordinadores y educadores de los apoyos escolares de Madre del Pueblo y dos entrevistas a las referentes de los equipos directivos de las dos escuelas seleccionadas. Asimismo, se sistematizaron y analizaron fuentes secundarias como documentos ministeriales, normativas y manuales metodológicos, tomando como recurso la triangulación de fuentes (Hammersley y Atkinson, 1994).

En cuanto al abordaje teórico, se recuperan aportes del campo de la sociología de la educación y de los estudios sobre la reproducción de la desigualdad social y educativa (Bourdieu y Passeron, 1996; Bourdieu, 1979; Dubet, 2005), dado que la problemática de la ineficacia de la escuela primaria se relaciona con el supuesto de igualdad de oportunidades que sostiene el sistema educativo y que, en realidad, desconoce o invisibiliza las desigualdades sociales y de capitales de los estudiantes y sus familias, colaborando con la reproducción de sus posiciones sociales de origen.

En nuestra sociedad actual, la reproducción de las desigualdades sociales en la escuela primaria no se relaciona con la exclusión del acceso dado que, a nivel nacional, la tasa neta de escolarización de dicho nivel alcanzó, en el 2016, un 99% –lo cual muestra su cobertura universal– y actualmente posee una matrícula aproximada de 4.887.910 estudiantes (Buchbinder, Mc. Callum y Volman, 2019), sino que se relaciona con el problema de la exclusión del conocimiento y la deuda de los sistemas educativos acerca de garantizar una mejor calidad de los aprendizajes (Tenti Fanfani, 2008), dando cuenta de un proceso de inclusión desigual (Saraví, 2019) o de integración excluyente (Bayón, 2015).

Como también lo ha señalado Dubet (2005), el supuesto o principio de la igualdad de oportunidades sobre el que se sostiene la escuela permite la igualdad en el acceso, pero en su interior va creando mecanismos de selección basados en su meritocracia interna. Es decir, los estudiantes son jerarquizados según sus resultados académicos, lo cual implica una fuente de desigualdad. Según Bourdieu (1979), esta jerarquización de los estudiantes en base a sus resultados escolares se relaciona con la desigual distribución del capital cultural entre las diferentes clases sociales. A partir de ello, al interior de la escuela, los estudiantes se ubican en distintas posiciones respecto del éxito escolar, según la distribución de ese capital cultural en su forma de capital incorporado. Es decir, el éxito o fracaso escolar no dependen de aptitudes naturales de los sujetos, sino de un capital cultural que es incorporado, en el sentido de que supone un trabajo de asimilación e inculcación que consume al sujeto un tiempo determinado y que también se vincula con una inversión de tiempo y capital cultural por parte de las familias (Bourdieu, 1979).

### **El Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli y la labor de la organización Madre del Pueblo**

El Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex Villa 1-11-14, más conocido como Barrio Ricciardelli) se encuentra en la comuna 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la zona del Bajo Flores. Obtuvo esa denominación en el 2019 en homenaje al Padre Rodolfo

Ricciardelli, quien se desempeñó como párroco entre 1965 y 2008 e impulsó y formó parte del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y del Equipo Pastoral de Villas. Este barrio expresa la historia de un territorio ampliamente segregado, con fuertes desigualdades y carencias en términos de acceso a derechos, problemática que tiene su origen en los sucesivos planes de erradicación y en el interrumpido proceso de urbanización, así como en la falta de políticas integrales de acceso a la vivienda y en la consecuente emergencia habitacional que llevó a un fuerte asistencialismo estatal a partir de la implementación de políticas focalizadas (Martinez, 2004; Palombi, 2009; Gabosi et al., 2018). En 2017, comenzó un proceso de reurbanización a cargo de Instituto de la Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires (IVC), con el objetivo de contemplar un abordaje participativo de los actores territoriales en la toma de decisiones. Para esto, el equipo técnico del IVC relevó las distintas problemáticas, realizando un mapeo de actores estatales y no estatales con presencia territorial en el barrio (Gabosi et al., 2018). El relevamiento indentificó diversas organizaciones sociales y políticas con injerencia en la provisión de servicios sociales y gran peso en la representación de la comunidad frente a demandas y reclamos hacia el Estado (Gabosi et al., 2018). Entre dichas organizaciones, Madre del Pueblo tiene una fuerte presencia en el entramado barrial y aunque su labor excede ampliamente el trabajo socioeducativo, este es central en su organigrama de trabajo de despliegue territorial<sup>4</sup>.

A continuación se presenta un mapa que muestra la extensión del Barrio Ricciardelli:

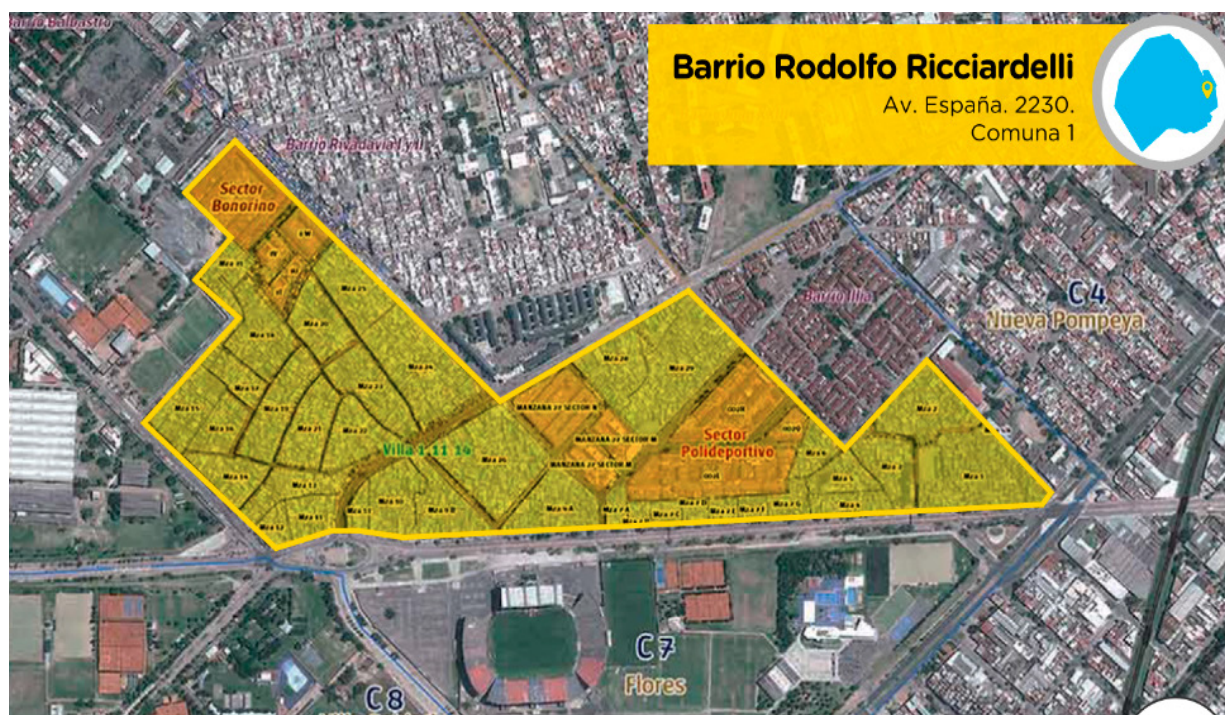


Figura 1. Delimitación del Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli

<sup>4</sup> La organización Madre del Pueblo se identifica principalmente con la obra y labor de la parroquia Santa María Madre del Pueblo en la ex Villa 1-11-14. Construida en 1974, fue la primera parroquia en la arquidiócesis de Buenos Aires ubicada dentro de una villa de emergencia.

Uno de los dispositivos más importantes dentro de la estructura de la organización Madre del Pueblo es el Club Atlético Madre del Pueblo, el primer club legalmente constituido dentro de una villa en CABA, que tiene como destinatarios a niños, niñas y adolescentes del barrio y a sus familias. Según los coordinadores de apoyo escolar entrevistados, el proyecto del club nació en 2012, con el fin de institucionalizar distintas disciplinas que se venían desarrollando y, a partir de allí, crecer y diversificar la oferta de actividades para lograr una mayor cobertura de las necesidades de la comunidad. Actualmente, el club cuenta con distintas áreas como deportes, cultura, educación y salud, cuyas actividades se desarrollan en cinco capillas-sede que se muestran a continuación: Madre del Pueblo, San Francisco, Itatí, Copacabana y San Antonio, dentro de las cuales se dicta la actividad de apoyo escolar en convenio con la RCAE.

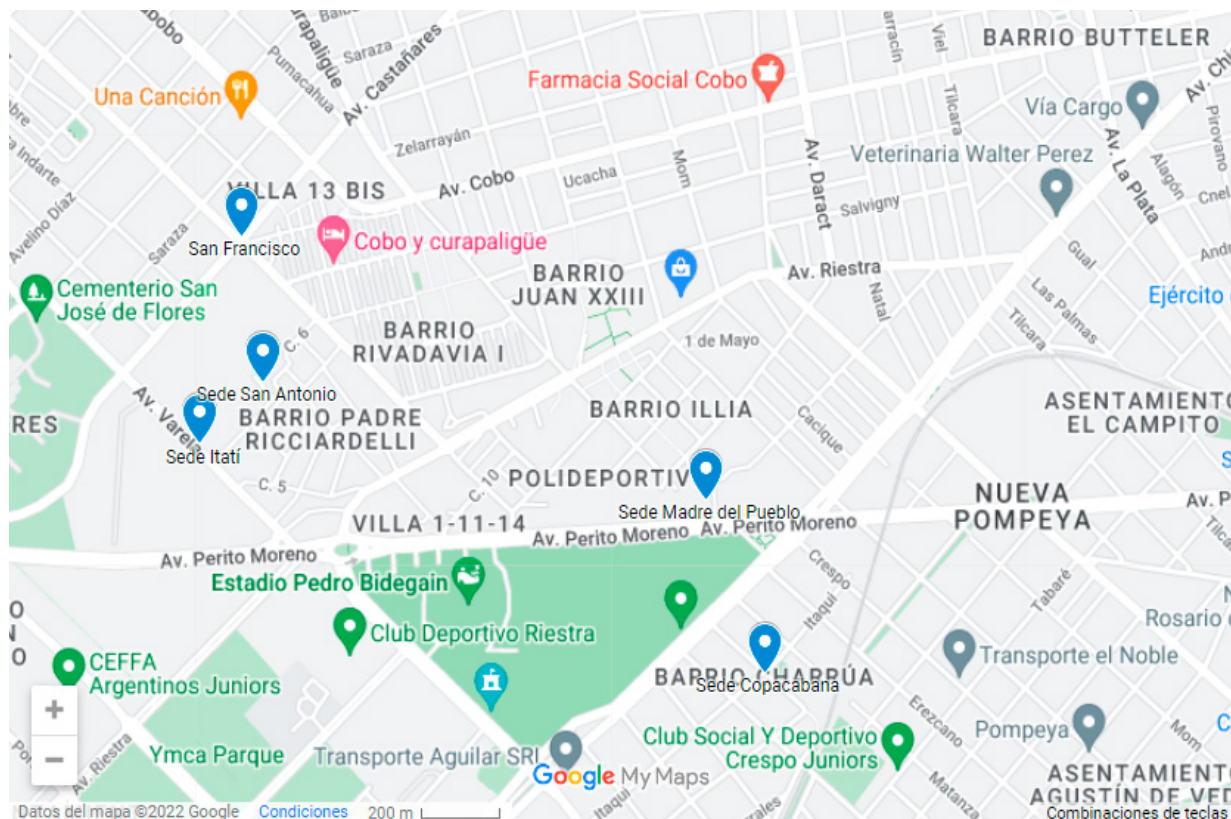


Figura 2. Capillas-sede del Club Madre del Pueblo

### Percepciones de las familias: el apoyo escolar como soporte a la escolarización

Esta investigación dialoga con una serie de estudios de perspectiva etnográfica (Cerletti, 2005, 2009; Santillán, 2006, 2007; Di Piero, Guevara y Mendy, 2010) que han investigado la relación entre escuelas, familias y otros espacios de escolarización en barrios populares, a partir del análisis de las representaciones sociales de los actores involucrados en estas relaciones.



Cerletti (2005, 2009) analiza las representaciones de las familias en relación con la escuela y la escolarización de sus hijos en un barrio popular del sur de CABA. La autora presenta el concepto de *producción cultural* como una herramienta teórica que le permite interpretar cómo las personas enfrentan activamente las condiciones materiales e ideológicas de la escolarización (Cerletti, 2005). De esta manera, la producción cultural da lugar a prácticas creativas que generan conocimientos y estrategias que incluso pueden ir más allá de la escuela transformando las relaciones domésticas, los conocimientos locales y las relaciones de poder (Cerletti, 2005, p. 178). Según la autora, la producción cultural también permite entender que la agencia humana actúa siempre bajo fuertes limitaciones estructurales; pero al mismo tiempo, la agencia y las subjetividades se desarrollan produciendo formas culturales construidas dentro de tales limitaciones (Cerletti, 2005, p. 177). En su análisis, articula el concepto de producción cultural con el de *apropiación* (Rockwell, 1996 en Cerletti, 2005) para dar cuenta de cómo las personas toman posesión y usan los recursos culturales disponibles.

Por su parte, los trabajos de Santillán (2007, 2006) también recuperan la perspectiva local de adultos que tienen niños a su cargo en barrios populares del norte del Gran Buenos Aires, analizando los contextos de interacción entre las familias y otros actores sociales que inciden en las trayectorias escolares de sus hijos por fuera de la escuela. Santillán (2007) estudia estas tramas relacionales en un contexto social y político de transformación del Estado –de tercerización y focalización de las políticas– de redefinición de las estrategias que se llevan a cabo en los barrios populares para la reproducción cotidiana y de reivindicación de distintas demandas, entre ellas la educación. En ese marco, las familias tienen un rol activo en las definiciones y decisiones acerca de lo escolar y educativo. La autora analiza las relaciones entre familias –que inscribieron a sus hijos en un apoyo escolar de un centro comunitario barrial– y los maestros que se desempeñan en dicho espacio, quienes tuvieron un rol relevante en los procesos de producción local y tracción de sentidos acerca de la educación de los niños y que implicó, tanto para las familias como para los niños, una experiencia formativa (Santillán, 2007, 2006). Estas investigaciones muestran cómo la implementación de políticas sociales focalizadas en escenarios escolares define un nuevo marco para la acción y construcción de sentidos sobre lo escolar y lo educativo por parte de las familias de sectores populares (Santillán, 2006, p. 384).

En un sentido similar, el trabajo de Di Piero, Guevara y Mendy (2010) analiza estrategias que llevan a cabo familias de distintos sectores sociales en el ámbito educativo (escolar y extraescolar) de la ciudad de La Plata para garantizar la escolarización de sus hijos. Uno de los analizadores que toman las autoras siguiendo a Bourdieu es el concepto de *estrategias de reproducción social*, definidas como un conjunto de prácticas diversas a través de las cuales las familias tienden –consciente o inconscientemente– a conservar o aumentar su patrimonio y mejorar su posición en la estructura social (Bourdieu, 1988 en Di Piero, Guevara y Mendy, 2010).

Se considera que estos antecedentes sirven de marco para el propio análisis, dado que los sentidos de las familias sobre los apoyos escolares del Club Madre de Pueblo se inscriben en tramas relacionales (Santillán, 2007) entre familias y otros actores que acompañan la escolarización por fuera de la escuela, que tienen injerencia en el barrio y desarrollan sus prácticas en un contexto actual de focalización de las políticas y programas socioeducativos. En esta línea, nuestro análisis mostrará cómo, en estos escenarios, las familias de sectores populares continúan construyendo sentidos sobre lo educativo. Asimismo, se verá como las conceptualizaciones que construyen los estudios citados pueden relacionarse con los sentidos de las familias del Barrio Ricciardelli a cerca de acompañar la escolarización de sus hijos e hijas, que se derivan de su posición social y que están constituidos por condiciones objetivas y por disposiciones simbólicas. De esta manera, se interpreta a las estrategias de escolarización como estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988) a través de las cuales las familias ponen en juego los sentidos construidos en torno a la educación.

Las madres entrevistadas mencionaron que sus hijos comenzaron a participar en apoyo escolar y en otras actividades del Club Madre del Pueblo a partir de participaciones previas en actividades deportivas de dicho club. Las entrevistadas expresaron que sus hijos más grandes, ya en la secundaria, asisten a los apoyos escolares desde hace 6 o 7 años, por lo que transitaron toda su primaria con este acompañamiento, lo cual muestra que estos espacios suelen acompañar a los niños durante gran parte de su escolarización. Respecto de los principales motivos que llevaron a las madres a inscribir a sus hijos en apoyo escolar, mencionaron dos cuestiones centrales: por un lado, sus hijos suelen tener dificultades con la comprensión de los contenidos escolares de prácticas del lenguaje y matemáticas. Por el otro, expresaron que el no haber finalizado el secundario y el haber aprendido de una manera distinta a la que lo hacen sus hijos son los principales obstáculos para ayudarlos con la resolución de las tareas escolares, dificultad que se profundiza cuando se trata de contenidos del nivel secundario. Tal como señaló una de las entrevistadas:

*“Era mucho hincharle al coordinador del apoyo “me das una mano” porque justo mi hija arrancaba primer año. Siempre le pedía una mano en ese sentido a él. Le decía “por favor, porque no entiendo nada”. Yo no terminé la secundaria así que es más por ese motivo. Siempre les digo a mis hijos “vayan a apoyo escolar para que les den una mano”, “algo que no entiendan, siempre pregunten a la profesora y aprovechen el momento que la profesora está con ustedes”. (Referente familiar 1, Barrio Ricciardelli, 2021)*

Es decir, las madres expresaron que no alcanzan a comprender los contenidos que sus hijos necesitan reforzar por no haber finalizado sus estudios, o si comprenden, temen confundir a sus hijos al explicarles con los recursos que ellas aprendieron.

En relación con este punto, otra madre entrevistada mencionó:

*“Me parece que yo, como todas las madres, si no tuviéramos ese apoyo no sé qué sería de nosotras porque muchas de nosotras no estudiamos, o sea, no*

*terminamos la secundaria (...) Yo me acuerdo cuando hacía las divisiones... era totalmente distinto a lo que es hoy en día. Por ahí el resultado es el mismo, pero después es distinta la enseñanza, si yo le enseñé a mi hijo como a mí me enseñaron y, no va a entender nada y lo voy a confundir. Así que sinceramente a nosotros el apoyo nos recontra sirve". (Referente familiar 2, Barrio Ricciardelli, 2021)*

Los motivos que expresaron las referentes familiares entrevistadas explican la elección que ellas realizan respecto de la asistencia de sus hijos a apoyo escolar durante varios años consecutivos. En este sentido puede interpretarse que, para las familias, el apoyo escolar funciona como un espacio material y simbólico que les brinda un soporte (Martucelli, 2007) a la escolarización de sus hijos. Entendemos que la categoría de soporte refiere a vínculos sociales, actividades o experiencias que tienen una faz activa en el sujeto dado que estabilizan su mundo. En este sentido, dan cuenta de la dimensión social y existencial del individuo y como tales, son relacionales, definiéndose principalmente en términos de vínculos intersubjetivos (Martuccelli, 2007). De esta manera, se considera que el apoyo escolar les permite a las madres reponer un capital cultural o capital escolar (Bourdieu, 2000) que ellas reconocieron explícitamente no tener, lo cual las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares.

Estas elecciones también pueden leerse a partir del concepto de estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988) presentado anteriormente, en tanto prácticas que son resultado de la relación entre la estructura de capitales de los cuales disponen las familias y las actividades que realizan en la vida cotidiana y que movilizan esas disposiciones. La asistencia de los hijos a apoyo escolar en el largo plazo –aunque consigan resultados satisfactorios en la escuela– da cuenta de una utilización de lo escolar por parte de las familias, o de una práctica de apropiación (Cerletti, 2005) de ese espacio que les permite reponer un capital cultural. A su vez, esto se relaciona con la noción de capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979) y cómo el mismo implica un proceso de inversión (de tiempos y de conocimiento) que realizan las familias de los estudiantes por fuera de la escuela. Es decir, el espacio de apoyo escolar se constituye en un recurso que les permite a las familias construir e incorporar un capital cultural que se distribuye de manera desigual en el espacio social.

Respecto del vínculo que las referentes familiares mantienen con los coordinadores de apoyo escolar, las entrevistadas expresaron que ellos siempre están presentes y disponibles para ayudar a sus hijos y son muy comprensivos con las situaciones que se van presentando en lo cotidiano. En este sentido, indicaron que los coordinadores apoyan no sólo a los niños, sino también a las familias, dado que demuestran interés por cuestiones que van más allá de lo estrictamente escolar. Tal como lo señaló una de las entrevistadas:

*"Mirá, yo la verdad que con el coordinador tengo la mejor de las ondas sinceramente, lo conozco desde el Club, o sea, es una persona que te da una mano, ya te digo, siempre que necesité fuera de horario de apoyo le hemos mandado*

*mensaje y siempre me ha pedido “bueno decile a tu hija que me mande la foto del problema que no entiende que yo le explico”. Él siempre estuvo y me dio una mano en todo (...) La verdad que son muy comprensivos y te acompañan en lo que pueden y siempre están”. (Referente familiar 1, Barrio Ricciardelli, 2021)*

Las entrevistadas también consideraron satisfactoria la relación con los educadores, destacando su predisposición y disponibilidad, incluso ayudando a los estudiantes con sus tareas por fuera del horario a través de WhatsApp, canal que también utilizan para programar reuniones individuales en caso de ser necesario. Estas percepciones acerca de los coordinadores y educadores dan cuenta de la construcción de unos vínculos flexibles y de confianza que traspasan el acotado horario del apoyo, lo cual colabora con el sostenimiento del espacio por parte de las familias a largo plazo. Además, las madres entrevistadas consideraron que el apoyo escolar es importante porque sus hijos no solo van a estudiar, sino que comparten con otros y eso les permite acceder a otro tipo de aprendizajes. Una de las entrevistadas se refirió a estas cuestiones de la siguiente manera:

*“La verdad que sin el apoyo no sé qué haría, porque los chicos avanzan un montón. Aparte, los profes están en todo, si no es un miércoles vos le decís “profe necesito esto” y te lo hacen, los llaman a los chicos y les dicen “en que te puedo ayudar”. Por eso te digo, tienen un amor al apoyo que es buenísimo. (...) Lo que tiene el apoyo es que los contienen, le preguntan cómo están, les contienen, entonces eso es bueno también, porque a parte ellos se liberan, van, hablan... no es que están haciendo... “a ver que no hiciste” y le explica y ya está... no, es como una contención que tienen”. (Referente familiar 2, Barrio Ricciardelli, 2021)*

En este sentido, tal como analiza Santillán (2006), podemos decir que mientras los aprendizajes de la escuela son los que certifican los saberes necesarios para desempeñarse en la sociedad, las actividades del apoyo escolar se valoran no sólo porque sortean las limitaciones que las referentes familiares se autoadjudican para la ayuda en las tareas escolares (en nuestro caso, en relación al no poseer un capital cultural-escolar), sino porque los niños aprenden otras cuestiones que no tienen que ver con lo estrictamente escolar, por ejemplo realizando actividades en donde el compartir con otros adquiere una gran relevancia.

De esta manera, la contención que encuentran las familias en los apoyos escolares también retroalimenta la elección de dicho espacio como soporte. Además, da cuenta de que allí no solo se construye capital escolar, sino que también se construye un capital cultural en un sentido amplio, en la convivencia, respecto de lo vincular o de cómo resolver problemas.

### **Contrapuntos. Sobre el rol de la escuela y del apoyo escolar en el sostenimiento de trayectorias educativas**

En relación con el apartado anterior, a continuación se abordarán algunas percepciones cruzadas entre la referente de uno de los equipos directivos (escuela A) y los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo sobre el acompañamiento de trayectorias escolares y sobre la mirada que cada actor tiene respecto del rol del otro. Estas percepciones dan cuenta de algunas tensiones alrededor de los sentidos que cada actor le asigna a los espacios de escolarización formal e informal.

En primer lugar, se verá cómo los sentidos de la vicedirectora de la escuela A expresan un contrapunto en relación al uso y apropiación que las familias hacen de los apoyos escolares, en tanto soporte de la escolarización de sus hijos, dado que para la vicedirectora estos espacios se asocian a un uso más pragmático en función de la resolución de tareas escolares o del refuerzo de contenidos curriculares específicos. En segundo lugar y en diálogo con lo anterior, se verá cómo las percepciones de los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo giran en torno a la definición de trayectorias “particulares” de los estudiantes que acompañan –ya que sus aprendizajes suelen ubicarse por debajo del año escolar en curso– cuestión que queda enmarcada en una crítica al sistema educativo.

La vicedirectora de la escuela A consideró el apoyo escolar como un espacio similar al de un maestro particular, destinado a aquellos alumnos que necesitan reforzar los contenidos escolares. Mencionó que desde la escuela proponen derivaciones a estos espacios para aquellos niños y niñas que tienen los aprendizajes “descendidos”:

*“Nuestras articulaciones con este tipo de apoyos son con niños que tienen descendidos los aprendizajes (...) Nosotros hablamos con el referente familiar, quien fuera, y le recomendamos que asista a la Red Comunitaria de Apoyo Escolar. Le damos a veces la fotocopia, señalando los centros que les quedan más cerca y que se acerquen. A veces de la Red nos piden información y automáticamente les pasamos, incluso si piden informes o si tenemos que mandar una notita lo hacemos sin problema”. (Vicedirectora escuela A, Bajo Flores, 2021)*

A su vez, consideró importante que desde el apoyo escolar trabajen en la misma línea pedagógica de la escuela, con el fin de que los estudiantes logren avanzar en sus aprendizajes, proceso en el que, para ella, también influye el acompañamiento de las familias. Además, mencionó que en estos espacios se realiza un “trabajo focalizado” que le resulta interesante y que es importante sostener, dado que les permite a los estudiantes tener otros accesos a los conocimientos y generar otro tipo de vínculos a través de distintos re-agrupamientos, aunque su finalidad es “trabajar en donde estás flojo” (vicedirectora escuela A, Bajo Flores, 2021).

El relato de la vicedirectora de la escuela A da cuenta de cómo, desde su perspectiva, el espacio de apoyo escolar debe contribuir a fortalecer el cronosistema escolar (Terigi, 2006) dado que, a pesar de encontrar algunas cuestiones interesantes en estos espacios, para ella cobra más entidad el reforzamiento de los contenidos curriculares, lo que posibilita sostener la correspondencia entre la gradualidad y anualidad escolar. A partir de ello, consideramos que existe un contrapunto con la mirada que tienen del apoyo escolar las familias entrevistadas. Mientras que para la vicedirectora se trata de una actividad pragmática que resuelve la demanda o la emergencia cotidiana en torno a las tareas escolares o al refuerzo de contenidos (lo cual está vinculado en mayor medida a la idea de la no repitencia), para las familias se trata de un espacio al que le dan un uso no pragmático dado que, como hemos visto, su inserción se da en tanto estrategia de reproducción social y reposición de un capital cultural-escolar (Bourdieu, 2000).

En cuanto a la mirada de los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, ambos actores consideraron a la escuela como un actor central en las articulaciones y al apoyo escolar como una actividad que complementa su tarea. Estos equipos definieron a la escuela como el “centro pedagógico”, como la institución que tiene “la palabra autorizada” respecto de los aprendizajes y que, en ese sentido, resulta ordenadora de las prioridades que deben abordarse desde los apoyos escolares.

Si bien la escuela adquirió una centralidad pedagógica, los actores expresaron una preocupación respecto de las trayectorias educativas de los niños que asisten a sus espacios. Señalaron que se trata de trayectorias “particulares” dado que su nivel de aprendizaje se encuentra por debajo de los contenidos que se corresponden con el año escolar en curso. Esta definición se relaciona con la realizada por la vicedirectora de la escuela A respecto de los estudiantes con los aprendizajes “descendidos”, y ambas son enunciadas en función de las expectativas que supone el diseño del sistema educativo. En contraposición con las trayectorias “particulares” o niños que tienen “descendidos” los aprendizajes, Terigi (2014) define a las trayectorias escolares teóricas como “aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 73), definición que se relaciona con el cronosistema escolar, el cual establece un ordenamiento del tiempo que determina etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, lo que implica ritmos específicos para la adquisición de aprendizajes (Terigi, 2006). Sin embargo, como refieren los equipos de apoyo escolar y la vicedirectora de la escuela A, existen recorridos que no siguen esta linealidad planteada por el sistema, transitando su escolarización de manera heterogénea, variable y contingente, permaneciendo en la escuela, pero sin lograr los aprendizajes esperados. En estos casos, se trata de trayectorias escolares reales o trayectorias escolares no encauzadas (Terigi, 2006, p. 74) que representan la expresión de las desigualdades sociales y culturales de origen de los estudiantes y que, combinadas con las desigualdades educativas, se traducen en la problemática de la exclusión en relación al conocimiento (Tenti Fanfani, 2008).

Los coordinadores de apoyo escolar entrevistados consideraron que el problema principal se da en los procesos de alfabetización, ya que en sus espacios reciben estudiantes de 2° ciclo del nivel primario que aún no completan dicho sistema. Tal como lo expresó uno de los coordinadores:

*“(…) La realidad es que las trayectorias educativas de los chicos de Madre del Pueblo son muy particulares en un punto. A ver, hay grupos que están como en el nivel que se espera para el año escolar en el que están y hay otros que el aprendizaje que han desarrollado a lo largo de los años está muy lejos de ser el que posibilita el acceso a los contenidos que están trabajando en ese año escolar. Eso nos pone siempre como en una discusión filosófica si querés, porque en un punto es... bueno, qué hacemos nosotros desde el apoyo, ¿no? (...) La realidad es que siempre es como un hilo fino, porque entendemos que si bien nosotros estudiamos y sabemos de lo que estamos hablando, la palabra autorizada en algún punto, y eso tratamos de respetarlo siempre, es el docente del chico (...) Entonces, ¿cómo hacer de algún modo para que el espacio del apoyo también sea un espacio de aprendizaje y que le sirva? Porque si no, es nada más como una cuestión de cumplimiento de la tarea, sin que haya un aprendizaje detrás”.*  
(Coordinador apoyos escolares Club Madre del Pueblo, 2021)

El relato del coordinador muestra una tensión entre la posibilidad de construir a los apoyos escolares como espacios integrales de aprendizaje o sostenerlos como espacios de resolución pragmática de tareas escolares que atienden lo inmediato o la urgencia, tal como lo sostiene la vicedirectora de la escuela A, pero que no conmueve el centro del problema respecto de las trayectorias “particulares”. Las educadoras también expresaron una preocupación sobre este tema. Manifestaron que, por lo general, desde los espacios de apoyo escolar es necesario planificar propuestas que contemplen el refuerzo de contenidos previos a aquellos que los estudiantes están aprendiendo en la escuela, situación que genera cierta presión para lograr que los niños y niñas alcancen esos contenidos.

Tal como se observa en el testimonio del coordinador, la tensión alrededor de la función del apoyo escolar los lleva a percibir un límite en sus intervenciones respecto de la realidad educativa. Como lo mencionó una de las educadoras: *“(…) siempre yo me pregunto hasta dónde puedo llegar, nunca tengo bien en claro ese límite”* (Educadora 1, apoyo escolar Club Madre del Pueblo, 2021).

En relación con esta tensión, los coordinadores expresaron una crítica dirigida hacia el sistema educativo y a la forma de trabajo que este propone. En palabras de la coordinadora entrevistada:

*“Yo tengo una mirada un poco crítica de lo que pasa en la escuela principalmente con estas poblaciones... porque creo que en muchas situaciones en la escuela se avanza, se avanza, se avanza y por ahí es una imagen un poco fuerte (...) porque en realidad no está pasando nada en su aprendizaje en lo escolar ¿no? Por lo*

*general, son niños que necesitan otra forma de enseñanza de la que sucede en las escuelas... que tiene que ver con el “uno a uno” que por ahí se da en el espacio del apoyo, que tiene que ver con pensar trayectorias específicas con recorridos muy armados a medida. Entiendo que la escuela no lo puede hacer, digo, no estoy poniendo la crítica en el docente en sí, sino en el sistema ¿no? El sistema no lo puede hacer hoy, con 30 pibes adentro de un aula. Eso es muy difícil (...) Me parece que ese “uno a uno” que se da en el espacio del apoyo permite tener una mirada un poco más profunda de la realidad de ese alumno, de qué es lo que puede, qué es lo que no, qué aprendió, qué no... que por ahí en la escuela eso queda un poco más diluido”. (Coordinadora apoyos escolares Club Madre del Pueblo, 2021)*

En el relato de la coordinadora, puede verse un cuestionamiento al modelo organizacional de la escuela en relación al cronosistema escolar (Terigi, 2006) y al desacople que se genera cuando los estudiantes no aprenden según esos ritmos y formas establecidos. A su vez, muestra cómo la simultaneidad de la enseñanza más que igualar, refuerza desigualdades entre los estudiantes dado que contribuye a producir jerarquizaciones respecto del éxito o fracaso escolar, invisibilizando de esta manera la desigual distribución de capital cultural o las diferencias en el capital incorporado (Bourdieu, 1979; Dubet, 2005).

Asimismo, se considera que esta tensión o límite percibido en relación con la tarea pedagógica de los apoyos escolares puede relacionarse también con el hecho de que el programa RCAE propone una continuidad con las formas de organización pedagógica que establece el cronosistema escolar vigente. Es decir, es un modelo que intenta quebrar la gradualidad con mayor o menor éxito, sin embargo, hay una persistencia del formato escolar en términos de una enseñanza que persigue la escolaridad graduada (Terigi, 2014).

## **Reflexiones finales**

El presente trabajo se propuso analizar las articulaciones que se realizan, en el marco del programa RCAE, entre referentes familiares de estudiantes que asisten a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, coordinadores y educadores de dichos espacios y referentes de los equipos directivos de escuelas cercanas al Barrio Ricciardelli. El eje transversal estuvo definido por las percepciones que las familias del barrio tienen de los apoyos escolares y las tensiones que se generan en torno a los sentidos que los distintos actores construyen sobre la escolarización formal e informal.

Por un lado, tanto la vicedirectora de la escuela A como los equipos territoriales de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo realizaron una lectura de estos dispositivos como espacios compensatorios o subsidiarios de la escuela, aunque los coordinadores y educadoras de los apoyos tensionaron esa lectura al preguntarse por los límites de su función en el marco de una crítica al cronosistema escolar vigente. Por el otro, las familias de los



estudiantes le asignaron a estos espacios un valor simbólico en tanto les brinda un soporte (Martuccelli, 2007) en la escolarización de sus hijos y en otras dimensiones de la vida cotidiana. Principalmente, el apoyo escolar les permite a las madres reponer un capital cultural-escolar que ellas mismas reconocieron no tener, cuestión que las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares. En relación con ello, puede decirse que las madres entrevistadas significaron a los apoyos escolares de manera productiva o activa. Es decir, para ellas el espacio de apoyo escolar es relevante en términos de producción cultural (Cerletti, 2005), dado que reconocieron una limitación para acompañar la escolarización de sus hijos. Pero dentro de esa limitación estructural ponen en práctica estrategias de escolarización que pueden ser interpretadas como estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988), dado que les permiten reponer el capital faltante y mejorar, respecto de lo educativo, la posición de sus hijos en dicho campo. De esta manera, consideramos que las familias construyeron sentidos que se diferencian de los elaborados por los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares y por la vicedirectora de la escuela A sobre estos espacios. Por ello, entendemos que las familias representan un actor clave en los procesos de implementación de programas socioeducativos como la RCAE, para continuar trabajando en los territorios la construcción colectiva de la escolarización y para continuar fortaleciendo aquello que simboliza lo común.

### Referencias bibliográficas

- Bayón, M.C. (2015). *La Integración Excluyente. Experiencias, Discursos y Representaciones de la Pobreza Urbana en México*. Ciudad de México: Banilla Artigas Editores/IIS-UNAM.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital social. *Actes de la Recherche en Ciencias Sociales*, (30).
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo. Efectos de lugar* (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La teoría de la reproducción*. México DF: Distribuciones Fontamara, SA.
- Buchbinder, N., Mc. Callum, A. y Volman, V. (2019). *El Estado de la Educación en Argentina*. Informe Anual de argentinos por la Educación. Recuperado de [https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/El\\_estado\\_de\\_la\\_educacion\\_Argentina.pdf](https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf)
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de antropología Social*, (22), pp. 173-188.
- Cerletti, L. (2009). Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), pp. 291-314.

- Di Piero, M.E., Guevara, B. y Mendy, G. (2010). *Hacia una definición de las estrategias familiares en el ámbito educativo. Tres estudios de caso en la ciudad de La Plata*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: FHyCE, UNLP.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Fanfani, E.T. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), pp. 60-73.
- Gabosi, M.J., Lusardi, C., Baiguera, G. y Nossa, E.C. (2018). El desafío de los primeros pasos: El proceso de reurbanización de la villa 1-11-14. *Medio Ambiente y Urbanización*, 89(1), pp. 165-188.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? En *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Martínez, C. (2004). *El Proceso de Implementación de la Política de Radicación de Villas en la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2002. Un Estudio de Caso* (Tesis de Maestría en Políticas Sociales). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú.
- Morgan, D.L. (2008). Snowball sampling. In: Given, L.M. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of Qualitative Research Methods Vols. 1 & 2*. London: Sage Publications Inc.
- Palombi, A.M. (2009). *En El Bajo Flores pasan otras cosas. Un estudio de la Villa desde la ciudad*. Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, pp. 0-9. VIII Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, pp. 375-386.
- Santillán, L. (2007). La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), pp. 895-919.
- Santos, S. (2022). *Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la CABA*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica argentina.
- Saraví, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En Núñez, P. y Litichever, L. (Comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-61). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.

Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Fundación OSDE (Ed.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa. Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-91). Organización para los estados Iberoamericanos (OEI).