

Escuelas desbordadas

Criar, crecer y educar en barrios populares



Serie:
Monitor de barrios
populares

Gonzalo Elizondo
Instituto Universitario CIAS

Daniel Hernández
Instituto Universitario CIAS

Escuelas desbordadas

Criar, crecer y educar en barrios populares

Gonzalo Elizondo

Instituto Universitario CIAS

Daniel Hernández

Instituto Universitario CIAS

Sobre CIAS

El Centro de Investigación y Acción Social (CIAS), fundado en 1956, es una institución de los jesuitas en Argentina dedicada a la investigación social y a la formación de líderes políticos.

Sobre Fundar

Somos un centro de innovación en políticas de desarrollo que busca impulsar transformaciones estructurales para la Argentina y Latinoamérica. Creemos que innovar es pensar nuestros problemas desde un punto de vista integral y ofrecer soluciones concretas que puedan ser aplicadas y testeadas de manera situada. Nuestro objetivo es que esas soluciones contribuyan al desarrollo de Argentina y de América Latina. Trabajamos por una región productiva y sustentable, estable, inteligente y conectada, y de bienestar compartido.

Sobre el desafío Bienestar compartido de Fundar

La igualdad de oportunidades es el punto de partida para que el bienestar no sea privilegio de unos pocos, sino un horizonte compartido por la mayoría. Argentina tiene una deuda urgente: en los últimos 20 años la pobreza nunca bajó del 25% y hoy afecta al 35% de la población. La informalidad laboral alcanza el 42% de las personas ocupadas y hay más de 6400 barrios populares sin acceso a servicios básicos. Sin bienestar no hay desarrollo sostenible, no hay cohesión social y no hay legitimidad democrática.

Cita sugerida

Elizondo, G. y Hernández, D. (2026). [Escuelas desbordadas. Criar, crecer y educar en barrios populares](#). CIAS - Fundar.

Esta obra se encuentra sujeta a una licencia [Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-Sin-Derivadas Licencia Pública Internacional \(CC-BY-NC-ND 4.0\)](#). Queremos que nuestros trabajos lleguen a la mayor cantidad de personas en cualquier medio o formato, por eso celebramos su uso y difusión sin fines comerciales.

Agradecimientos

Este trabajo fue posible por la generosidad de los jóvenes, cuidadoras y trabajadores de la educación que nos brindaron su tiempo. También agradecemos el aporte de Sofía Schiavo y a quienes contribuyeron a este trabajo comentando sus primeras versiones: Victoria Anauati, Manuel Cao, Santiago Poy, Felipe Vismara, Rodrigo Zarazaga, Felicitas Acosta, Vanesa D'Alessandre, Susana Decibe, Nestor López, Esteban Torre y Pablo Urquiza. Por supuesto, ellos no son responsables de los errores que este trabajo pueda contener.

Resumen ejecutivo

Contexto del problema

Este trabajo busca entender lo que ocurre en uno de los espacios centrales de las tramas de crianza de los jóvenes de los barrios populares: las escuelas. Su desborde expresa, con particular claridad, el deterioro de instituciones, servicios y espacios de sociabilidad que median el acceso de esos jóvenes a los recursos con los que forjan sus expectativas de futuro. Nos interesa analizar, desde una mirada anclada en los barrios, qué ocurre con las escuelas en un contexto de deterioro de la promesa de progreso y ascenso social. Para ello recurrimos a dos encuestas en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y a entrevistas en profundidad con jóvenes, madres y trabajadores de quince escuelas en dicho territorio.

El desborde escolar que aquí se presenta tiene dimensiones que la política educativa debe asumir: problemas de gestión, de recursos, de motivación, de infraestructura. Pero también es la consecuencia previsible de pedirle a una institución que resuelva, con recursos cada vez más acotados, problemas que la exceden por todos lados. Docentes que no logran conectar con alumnos que vienen de situaciones difíciles; directivos que acumulan intervenciones de crisis mientras buscan cómo cubrir a los profesores que se van; equipos de orientación que atienden con dos profesionales a seiscientos alumnos. Detrás de cada uno de estos síntomas hay una causa común: las escuelas están haciendo solas lo que debería ser una tarea social compartida.

Con la presentación de este escenario buscamos advertir una preocupación que no es exclusiva de los indicadores educativos. Porque la promesa que está en el origen de la escuela argentina —que el estudio permite “ser alguien” no importa el origen social— es también el núcleo de la narrativa igualitaria que le dio cohesión a este país y que organizó sus conflictos.

Hallazgos principales

- El 42% de los jóvenes encuestados de entre 19 y 24 años abandonaron la escuela. De los que asisten, el 59% tiene sobreedad. Detrás de estos números hay malestares que jóvenes, familias y educadores describen con notable coincidencia: clases que se interrumpen con frecuencia, aprendizajes que no alcanzan para sostener trayectorias futuras, violencias que entran. “La idea de ir a la escuela para aprender y mejorar un futuro se está modificando en los barrios, los chicos no se imaginan un futuro, entienden que, estudien o no estudien, su vida va a ser la misma”, explica una docente.
- Dentro de las aulas conviven perfiles con trayectorias muy distintas, y lo que los diferencia no son capacidades individuales sino condiciones de vida. Los docentes diferencian a los comprometidos de los desconectados (que asisten pero no se involucran en el aprendizaje y priorizan el trabajo) y de los conflictivos, que reproducen en el aula la dinámica de la calle. Una directora estima que sólo un 40% de sus estudiantes tiene un proyecto de vida vinculado al estudio.
- Las escuelas hacen mucho más que enseñar, y eso las desborda. Distribuyen alimentos, median conflictos familiares, consiguen turnos médicos, detectan situaciones de abuso y violencia, alojan a quienes sufren inundaciones. Además, se enfrentan a una pandemia invisible de salud mental que las hace operar en modo bombero. El 52% de los jóvenes encuestados reporta haber sufrido ansiedad y el 37% depresión. El 51% dice que la mayoría de sus amigos consume drogas y el 15% reconoce ser o haber sido adicto.

- Frente a ese desborde, las escuelas desarrollan diferentes estrategias. Esa variabilidad produce más segmentación dentro del sistema educativo y en particular entre las escuelas públicas de áreas vulnerables. Algunas seleccionan y, de manera más o menos explícita, van desplazando a los estudiantes más difíciles hasta que abandonan. Otras los incluyen con recursos y liderazgos consolidados que les permiten sostener marcos de convivencia y aprendizaje. Y también están las que intentan incluir pero sin los recursos necesarios y terminan desbordadas, con docentes resignados o que eligen irse a otras escuelas. La consecuencia es que se concentra a los alumnos con más dificultades en las instituciones con menos capacidad para contenerlos.

Índice

Escuelas
desbordadas

Criar, crecer y educar en
barrios populares

7

[Introducción](#)

8

[Expectativas y experiencias
escolares](#)

10

[Los alumnos](#)

“Los chicos están solos”

“No doy más”

“No da que me mantengan”

“Les cuesta un montón eso de ser
estudiantes”

15

[La tarea de las escuelas](#)

“La enseñanza y todo lo que hay que
atender”

“Últimamente es muy difícil conectar”

“La escuela sola no puede”

20

[Estrategias escolares y
familiares](#)

¿Selección o inclusión?

Estrategias inclusivas con
recursos

Estrategias inclusivas sin recursos

Estrategias familiares y
segmentación

24

[Consideraciones finales](#)

26

[Bibliografía](#)

Introducción

En Argentina, estudiar es considerado sinónimo de integración social. Históricamente, la educación ha sido un mecanismo político central que nos constituyó como Nación (Tedesco, 2020) y también una de las principales herramientas de inclusión y movilidad social (Germani, 1970; Torre y Pastoriza, 2002). Los hijos¹ de familias rurales y obreras que mediante el estudio accedieron a trabajos formales y a ocupaciones de clase media tejieron un vínculo perdurable entre la asistencia escolar y el proyecto de un futuro mejor. Hoy, sin embargo, esa creencia parece estar rompiéndose. Las escuelas, que antes sostenían expectativas de ascenso para las clases populares, ahora parecen desbordadas por una realidad que excede sus capacidades. Su promesa de integración ya no resuena como antes.

Las escuelas, que antes sostenían expectativas de ascenso para las clases populares, ahora parecen desbordadas por una realidad que excede sus capacidades. Su promesa de integración ya no resuena como antes.

En estudios anteriores mostramos que muchos jóvenes que viven en barrios populares crecen sin expectativas de vivir mejor que sus padres (Hernández y Zarazaga, 2025; Hernández, 2026). El problema no se limita al estancamiento de la movilidad social ascendente —proceso observable desde hace décadas (Dalle, 2016)— sino que es parte de un fenómeno más reciente y preocupante: muchos jóvenes ya no creen que el estudio y el trabajo les permitan progresar. Aun en una Argentina sin movilidad, la persistencia de esta creencia ha sido la base del esfuerzo de muchas familias y de la demanda social por mayores oportunidades (Devoto, 2003; Torre 2025). La erosión de esta creencia desdibuja también el horizonte de expectativas que impulsa estos esfuerzos y reclamos. Sin ella, no sólo se debilitan las trayectorias individuales; también debilita la base sobre la que se construyen las demandas colectivas de inclusión.

Nuestra tesis es que esta erosión de la narrativa del ascenso social no responde solamente a la falta de oportunidades —laborales, de ingreso o de acceso a la vivienda—. También se explica por el deterioro de las tramas de crianza en donde crecen los jóvenes de estos barrios: esa configuración de instituciones, servicios y espacios de sociabilidad que, articulados por las familias, median el acceso de los jóvenes a los recursos con los que forjan sus narrativas de futuro (D'Alessandre et. al. 2025). Sostenemos que el largo proceso de desinversión social que debilitó estas tramas deja sin base a la narrativa igualitaria de una comunidad con oportunidades donde todos —incluso los sectores más postergados— pueden progresar: quienes crecen en las tramas precarizadas de los barrios populares no logran acumular el capital familiar, escolar y social necesario para sostener sus aspiraciones de mejora.

Nuestra tesis es que esta erosión de la narrativa del ascenso social no responde sólo a la falta de oportunidades: también se explica por el deterioro de las tramas de crianza en donde crecen los jóvenes de estos barrios.

Este trabajo busca entender lo que ocurre en uno de los espacios centrales de estas tramas: las escuelas. Porque son la institución con más presencia en la vida de estos jóvenes y, por sobre todo,

¹ A los fines de facilitar la lectura y garantizar la fluidez del texto, se utiliza el masculino genérico para designar a colectivos de diversos géneros (jóvenes, estudiantes, docentes, etc.). Esta convención lingüística no pretende ignorar la diversidad de identidades, sino responder a criterios de economía y claridad expositiva.

porque su desborde expresa con particular claridad el deterioro del conjunto. Nos preguntamos por las expectativas, frustraciones y estrategias de los jóvenes y de sus familias frente a las escuelas, así como por las de quienes trabajan en ellas. No nos interesa evaluar el sistema escolar o las políticas que lo organizan, sino analizar, desde una mirada anclada en los barrios, cuál es el lugar que las escuelas ocupan en la vida de quienes encuentran cada vez más difícil seguir creyendo en la promesa del estudio como herramienta de progreso. Para ello recurrimos a dos encuestas en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y a entrevistas en profundidad con jóvenes, madres y trabajadores de quince escuelas en dicho territorio².

El problema de las escuelas en los barrios populares no puede pensarse de manera aislada del proceso de deterioro de las condiciones sociales y ámbitos institucionales donde crecen los jóvenes. Durante décadas, la política observó el proceso, no sólo sin lograr revertirlo, sino convirtiéndose en parte del problema. Las escuelas desbordadas son el síntoma más claro del deterioro: instituciones con muy escasos recursos a las que se les demanda sostener una promesa de progreso que la política parece haber olvidado³.

Expectativas y experiencias escolares

En los barrios populares, la escuela no es una institución más; como la define una directora, es “la mayor institución del territorio”⁴. Los datos muestran que el 91% de los jóvenes encuestados de 15 a 18 años asisten a un establecimiento educativo⁵. Esta centralidad se apoya en razones de peso. La primera y más importante es la que enlaza la escuela con el futuro. Completar los estudios secundarios —repite los testimonios— te permite conseguir un trabajo, salir del barrio, independizarte, tener proyectos, progresar. Esta idea está en el núcleo del mandato familiar que los jóvenes reciben: “terminá el secundario para poder ser alguien en la vida”⁶. Incluso entre aquellos que la abandonaron, el 90% sigue pensando en “algún día” volver. Para las madres, que sus hijos terminen los estudios está entre los propósitos centrales de la crianza: “que tenga un título en mano, que pueda trabajar de algo estable, no tener que estar mendigando ni pidiendo ni nada, no me gustaría que pase lo que pasamos nosotros”⁷. Esta convicción también se encuentra en los directivos y docentes, para quienes: la escuela es “la principal herramienta de futuro”⁸, “les da la posibilidad de tener otra realidad”⁹, “les muestra que no tienen necesariamente que repetir la historia de sus padres”¹⁰.

Otra razón en la que los testimonios convergen es la relevancia de la escuela como espacio de sociabilidad valioso en sí mismo; la escuela es considerada una alternativa a “la esquina”. Ir al colegio, dice

2 Se realizaron 50 entrevistas semiestructuradas a jóvenes de entre 16 y 24 años, y 11 grupos focales con madres y jóvenes de los siguientes barrios populares: Km 13 (Quilmes); Ejército de los Andes/Fuerte Apache (Tres de Febrero); San Ambrosio y Barrio Mitre (San Miguel); Villa 15/Ciudad Oculta (CABA). En los mismos barrios se realizaron dos encuestas a cuidadoras en el año 2023 (453 hogares) y a jóvenes en 2024 (601 casos) sobre su situación y expectativas. Además se realizaron entrevistas semi-estructuradas a trabajadores de 15 escuelas públicas del AMBA: 4 escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, 4 de Quilmes, 3 de Tres de Febrero, 2 de San Miguel, 1 de Florencio Varela y 1 de Malvinas Argentinas. De dichas instituciones, 3 son de nivel primario y 12 de nivel secundario. En particular, se entrevistaron a 15 miembros de equipos directivos —muchos de los cuales también cumplen tareas como docentes—, 5 docentes, 3 orientadoras escolares, 1 preceptora y 1 bibliotecaria. Para garantizar el anonimato, se han cambiado los nombres de los entrevistados y se evitan las referencias al lugar donde se ubican dichas escuelas.

3 La tesis de las escuelas sobrepasadas por una multiplicación y diversificación de las demandas de estudiantes que se alejan del “alumno ideal” fue ya planteada a comienzos de este siglo cuando empezaban a ponerse de manifiesto las consecuencias sociales de las políticas implementadas durante los años 90 (ver: López y Tedesco, 2002; Katzman y Retamoso, 2007 —a partir del caso uruguayo— y Tenti Fanfani, 2007; 2021). Este estudio suma evidencias que confirman lo que entonces se anunciaba.

4 Entrevista No 9 directiva; 1/4/2025.

5 Datos de la encuesta a jóvenes de barrios populares por CIAS-FUNDAR en el año 2024. Ver: Anauati y Elizondo (2025).

6 Entrevista No 6 joven; 22/8/2024.

7 Grupo Focal No 3 madre; 6/10/2023.

8 Entrevista No 8 docente; 4/6/2025.

9 Entrevista No 6 directivo; 16/4/2025.

10 Entrevista No 23 docente; 5/5/2025.

Leandro (21), te permite “no estar en la calle, no juntarte con amistades que... bueno, uno quiere evitar, y como que te conecta de vuelta, te ayuda a estar bien mentalmente, te reís, conoces gente que te ayuda a prosperar y no hundirte”¹¹. Para los docentes, la escuela no sólo permite escapar del ambiente violento del barrio —a veces de sus hogares— sino que también suele ser “el único lugar en el que pueden ser niños o adolescentes”¹², donde “pueden hablar y organizar su experiencia de vida”¹³. Las familias la ven como un soporte imprescindible para la crianza, tanto porque sus hijos “no andan en la calle”, como también porque organiza su tiempo y les permite disponer del que necesitan para obtener ingresos o cuidar a otros menores.

La tercera razón es más instrumental: la credencial educativa es condición para acceder a cualquier trabajo. “Hoy en día te piden un título hasta para limpiar el piso” dice Micaela (22)¹⁴; “si no, no te dan trabajo, y menos los que están en fábricas, en blanco, esos peor”, agrega Valeria (24)¹⁵. La escuela es, más allá de cualquier motivación intrínseca, el lugar donde se va para obtener esa credencial. Más allá de las oportunidades que pueda abrir o no la escuela, lo que está claro es que no tener el título cierra muchas puertas.

No obstante, estas valoraciones no siempre están acompañadas por experiencias que las respalden. El 42% de los jóvenes encuestados de entre 19 y 24 años abandonaron la escuela. Entre los que asisten, el 59% tiene sobreedad —el 26% más de dos años por encima de la edad esperada (Anauati et al. 2025)-. Detrás de estos números hay malestares que jóvenes, familias y educadores describen con notable coincidencia: clases que se interrumpen con frecuencia, violencia que entra por las puertas que se abren al barrio, aprendizajes que no alcanzan para sostener trayectorias futuras.

“Muchos paros, que faltó el profe, que no hay agua, que el caño... siempre hay un pero y no hay clases”, dice Ayelén (16)¹⁶, en una queja que las madres también repiten. Analía (18) cuenta que “a veces voy a la escuela y no encuentro a nadie [risas]. Porque los profesores no llegan a tiempo, o porque tuvieron algún problema y no pudieron llegar. A veces vas y tampoco está ningún compañero, te quedas ahí sola”¹⁷. Liliana, directora de una escuela, lo describe desde el otro lado: “no hay una sola semana que tenga todas las horas [cubiertas]”¹⁸. “Dos chicos de la misma escuela lo agarraron [a mi hijo] con una navaja para sacarle el celular”¹⁹, cuenta una madre angustiada. “Te cambio la asignación [Asignación Universal por Hijo] por una escuela más segura”²⁰, añade otra. Una joven que sueña algún día estudiar abogacía teme no estar preparada: “va a ser difícil entender todo yo sola”²¹.

Las expectativas depositadas en las escuelas son altas — progresar, vivir relaciones sanas, no quedar excluido del mercado de trabajo— pero chocan con una realidad que las instituciones no logran sostener.

Las expectativas depositadas en las escuelas son altas —progresar, vivir relaciones sanas, no quedar excluido del mercado de trabajo— pero chocan con una realidad que las instituciones no logran sostener. La paradoja es evidente: el deterioro de las tramas de crianza, la baja acumulación de recursos, convierte a esas expectativas en un desenlace poco creíble. En una entrevista cargada de angustia,

11 Entrevista No 20 joven; 19/8/2024.

12 Entrevista No 20 directivo; 7/11/2024.

13 Entrevista No 4 directivo; 29/11/2024.

14 Entrevista No 30 joven; 12/7/2024.

15 Entrevista No 46 joven; 23/5/2024.

16 Entrevista No 1 joven; 17/8/2024.

17 Entrevista No 4 joven; 22/8/2024.

18 Entrevista No 11 directora; 13/11/2024.

19 Grupo Focal N° 2 madre; 23/10/2023.

20 Grupo Focal N° 2 madre; 23/10/2023.

21 Entrevista No 1 joven; 17/8/2024.

una profesora de física lo sintetizaba así: “a veces hasta siento que, hoy por hoy, esto es una estafa para los pibes, no les estamos dando los insumos que cualquier persona necesita para enfrentar la vida”²². ¿Por qué sucede esto? ¿Qué explica esta distancia? Para responder, hace falta abrir la puerta y explorar las historias que los alumnos traen consigo.

Los alumnos

“Cuando los chicos entran por esa puerta, no dejan afuera su vida”, dice Emanuel, directivo de una escuela secundaria²³. Traen consigo la experiencia de haber crecido en tramas de crianza deterioradas que dejan huella en el modo en que crecieron, en los vínculos, en la manera en que imaginan su futuro, en las experiencias y los relatos que los hacen quienes son. Sus realidades desbordan a las escuelas, que parecen poco preparadas para “conectar con ellos”, establecer ese vínculo que se necesita para que se produzca el aprendizaje. Quienes entran son “sujetos inesperados”²⁴ para una institución diseñada para estudiantes con otras experiencias de vida. Los educadores hablan de un “gran desencuentro entre lo que la escuela pretende de los chicos y lo que ellos quieren de la escuela”, entre “la cultura de la esquina y la norma escolar”²⁵.

“Los chicos están solos”

“Los chicos están solos” es una de las frases que más repiten los docentes²⁶. La referencia directa es a la familia y al lugar central que ella ocupa: el de organizar el acceso a servicios básicos (educación, salud y tiempo libre) y acompañar a sus hijos mientras van logrando mayor autonomía. La crianza en general y la educación en particular “requieren de adultos que te vayan guiando”²⁷, que actúen “como límite y como referencia”²⁸. Pero desde hace tiempo que la situación de las familias viene deteriorándose: “la mayoría de nuestros estudiantes tienen poco apoyo familiar, se sienten solos; es como que se disolvió ese entramado que había, las familias están muy rotas”²⁹.

Si bien muchas familias hacen el esfuerzo para acompañar y guiar la vida de sus hijos, los testimonios dan cuenta de muchos adolescentes que “se manejan solos, entran y salen, nadie les dice a qué hora venís, o a dónde vas... no están acostumbrados a recibir directivas”³⁰. “Acá es el pibe el que decide si viene o no viene a la escuela, si estudia o no estudia”, resume una directora que también se anima a estimar la magnitud de este problema: “de 670 pibes que tengo, yo calculo que solamente 100 familias estarán presentes, el resto no”³¹. Una preceptora añade “te das cuenta en las notas, en cómo les va a los chicos”³², los que tienen familia presente “son los pibes con mejores promedios”³³.

Las explicaciones del debilitamiento de la presencia de la familia se detienen, en primer lugar, en la sobrecarga de las madres³⁴. El tiempo que dedican a trabajar para obtener ingresos les impide estar

22 Entrevista N° 8 docente; 4/6/2025.

23 Entrevista N° 5 directivo; 24/4/2025.

24 Entrevista N° 23 docente; 5/5/2025.

25 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

26 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025; N° 6 directivo; 16/4/2025; N° 16 directivo; 5/5/2025; N° 12 directivo; 29/4/2025; N° 23 docente; 5/5/2025; N° 17 directivo; 13/5/2025; N° 15 directivo; 22/5/2025.

27 Entrevista N° 3 orientadora 2/6/2025.

28 Entrevista N° 22 directivo; 7/7/2025.

29 Entrevista N° 15 directivo; 22/5/2025.

30 Entrevista N° 18 preceptora; 29/4/2025.

31 Entrevista N° 16 directivo; 5/5/2025.

32 Entrevista N° 18 preceptora; 29/4/2025.

33 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

34 En las familias —entendidas aquí como unidad de crianza— la actividad fundamental de cuidado de los hijos recae mayoritariamente

Los alumnos

más presentes en la crianza: “nos encontramos con madres que tienen mucho tiempo de trabajo fuera de casa, casi que se disculpan diciendo ‘lo que pasa es que casi no estoy’³⁵. Los momentos que tienen cuando regresan se destinan a atender a los hijos menores, mientras los adolescentes suelen crecer solos. Los problemas se agravan en los hogares monoparentales. Nuestra encuesta indica que el 37% de los hogares en los barrios relevados lo son, la mayoría está a cargo de la madre. Estas familias tienen más dificultades para acompañar las trayectorias escolares de sus hijos y registran las mayores tasas de abandono y sobreedad (Hernández y Anauati, 2024; Anauati y Elizondo, 2025): “los chicos no tienen otros cuidadores, no hay tías, no hay abuelas, quedan librados a su propia responsabilidad”³⁶.

En las escuelas suele hacerse una distinción entre familias sobrepasadas y “rotas”. En algunos casos, el quiebre se refiere a una situación de carencia tan extrema que conspira contra cualquier proceso de crianza: “vas a la casa y no hay sillas y son 10 hermanitos en una sola habitación. ¿Qué deberes va a hacer? Es imposible”³⁷. También existen otras “situaciones de mucha complejidad, mucha violencia, abusos, padres y madres que no cuidan a sus hijos, que no lo pueden hacer, que les pegan”³⁸; hay familias en donde ya “no existen vínculos sanos y los pibes detonan”³⁹.

“No doy más”

Las madres describen el mismo panorama. Graciela, de Fuerte Apache, cuenta que trabaja “desde las 7hs hasta las 17hs y no veo a los chicos en todo el día... y cuando llego, no doy más”⁴⁰. Alicia, de Km13, tuvo que enviar a una de sus hijas a vivir con su abuela y dice, al borde de las lágrimas: “me agarra angustia porque me siento mala madre [...] cuando te das cuenta lo que ellos quieren y no tenés como estar ahí... me pone mal”⁴¹. Rosana, de Ciudad Oculta, confiesa: “tengo un problema con mi marido porque está perdido en las drogas... ahora es como que estoy sola porque tengo que ser mamá y papá de los más chicos, no doy más”⁴².

Cuando se les pregunta sobre el apoyo que reciben de familiares o vecinos, la mayoría de las madres dice sentirse sola en las tareas de cuidados. Las entrevistas son congruentes con los resultados de la encuesta a responsables de cuidado en el ámbito familiar, donde el 62% de las mujeres encuestadas manifestó no contar con ninguna ayuda semanal para el cuidado, por fuera de los miembros que conviven en el hogar (Hernández y Anauati, 2024). Este “no poder”, “no dar más” de las madres es la contracara de lo que ven los docentes en las aulas cuando dicen que “los chicos están solos”.

Los testimonios de las madres también ponen de manifiesto una percepción muy generalizada entre ellas: cuando los hijos entran en la adolescencia suelen “perder el control” sobre sus vidas, el vínculo de crianza se diluye.

Los testimonios de las madres también ponen de manifiesto una percepción muy generalizada entre ellas: cuando los hijos entran en la adolescencia —sobre todo los varones— suelen “perder

sobre las madres, aun cuando haya presencia de un cónyuge o pareja conviviente. Cuando este está presente contribuye de manera secundaria. La responsabilidad frente a la escuela es, con contadas excepciones según los testimonios reunidos, de la madre. Sobre la composición de las familias y la carga de cuidado en estos barrios ver: Hernández y Anauati (2024).

35 Entrevista N° 3 orientadora 2/6/2025.

36 Entrevista N° 12 directivo; 29/4/2025.

37 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

38 Entrevista N° 5 directivo; 24/4/2025.

39 Entrevista N° 16 directivo; 5/5/2025.

40 Grupo Focal N° 1 madre; 29/9/2023.

41 Grupo Focal N° 5 madre; 14/10/2023.

42 Grupo Focal N° 4 madre; 21/10/2023.

Los alumnos

el control” sobre sus vidas, el vínculo de crianza se diluye. En un contexto signado por la debilidad de servicios vinculados al cuidado —como la escuela, el club o los espacios comunitarios—, *la calle* o *“la esquina”* se constituyen en el ámbito más decisivo para los adolescentes. La discusión sobre hasta dónde encerrarlos en la “cápsula hogareña” y hasta dónde dejarlos experimentar el ambiente del barrio que saben hostil, atraviesa las discusiones de los grupos focales. “El mío —dice Mirta de Fuerte Apache— tiene 15 años y tiene problemas grandes [drogas]... Es terrible. [...] Y el problema son las juntas... las juntas... la bendita junta. El director lo protege, le da todas las oportunidades, pero hace un mes que no va a la escuela”⁴³.

“No da que me mantengan”

La “soledad de los chicos” aparece también —naturalizada— en la voz de los propios jóvenes, para quienes, la adolescencia inicia una búsqueda por prescindir del apoyo de la familia. Gastón (19), empezó a trabajar a los 16 años sabiendo que tenía que sostenerse a sí mismo: “mi mamá la luchó siempre sola, sin ayuda de nadie, gracias a ella nunca nos faltó un plato de comida, ya no da pedirle para mis gastos”⁴⁴. Laura (20) también cuenta, “empecé a ganar plata de chica porque era una carga para mi mamá, ella está con ocho hijas, todas chiquitas, no tiene trabajo, ni podía mantenerme a mí”⁴⁵. No se trata de excepciones, el 79% de los jóvenes encuestados comenzó a trabajar antes de los 18 años y el 36% antes de los 16 (Anauati y Elizondo, 2025).

Analía (17), como Laura, también trabaja desde los 14 años y, apenas pudo, salió de su casa. Ahora vive en una pieza con la familia de su novio. Es una de los muchos jóvenes que dejan el hogar de origen antes de los 18 años (un 20% según nuestra encuesta). La mayoría de las veces la salida del hogar es forzada. “[Mi madre] prefirió más su pareja que a su propia hija, así que me fui”, cuenta María, de 17 años⁴⁶. Brian (18) no se llevaba bien con su padrastro y se fue de su casa a los 12 años después de un incidente muy violento; pasó dos años y medio viviendo en la calle⁴⁷. Luz (23) decidió irse a los 13 años porque “ya estaba sola. Mi papá trabajaba todo el día, cuando llegaba se iba a tomar y volvía borracho. Yo también hacía lo mismo”⁴⁸. El 42% de las salidas tempranas del hogar tienen por causa el abandono de los padres, conflictos familiares, situaciones de violencia o consumo de sustancias (Anauati y Elizondo, 2025).

Muchos jóvenes trabajan no sólo para reducir su dependencia de la familia sino para contribuir al mantenimiento. La encuesta muestra que el 43% de los jóvenes menores de 18 años ya aportan ingresos al hogar. Además, contribuyen con horas de trabajo no remunerado en el cuidado de los hermanos menores. Ante la carencia de ayuda externa, las familias recurren a los adolescentes para el cuidado de sus hijos. El 15% de las madres declara que ellos son el segundo responsable de cuidado en su familia, porcentaje que se eleva al 56% en el caso de los hogares monoparentales (Hernández y Anauati, 2024). La carga de cuidado sobre los adolescentes, especialmente las mujeres, se expresa en el ausentismo escolar. Faltar a la escuela para cuidar a un familiar es una de las razones más importantes: si el 68% de los jóvenes declara haber faltado a la escuela al menos una vez en las últimas dos semanas, el 27% lo hizo para cuidar a un familiar (Anauati y Elizondo, 2025). Los jóvenes son, además de estudiantes, trabajadores y cuidadores, cuando no padres o madres que deben sostener su propio hogar.

En estas condiciones, la escuela es para muchos jóvenes una actividad más: ni la única ni la principal. Además del trabajo remunerado y las tareas de cuidados no remuneradas, los jóvenes ocupan

43 Grupo Focal N° 1 madre; 29/9/2023.

44 Entrevista N° 42 joven; 3/7/2024.

45 Entrevista N° 20 joven; 19/8/2024.

46 Entrevista N° 39 joven; 15/8/2024.

47 Entrevista N° 6 joven; 22/8/2024.

48 Entrevista N° 22 joven; 19/8/2024.

Los alumnos

su “tiempo libre” en contextos donde la infraestructura de sociabilidad es muy limitada. Si bien las escuelas, clubes y centros comunitarios (iglesias, comedores, organizaciones barriales) organizan actividades recreativas, (deportivas, artísticas, recreativas, salidas, proyectos), el 46% de los jóvenes no participa de ninguno de estos espacios. Las alternativas son, como vimos, dos: la “cápsula hogareña”, que restringe los vínculos al interior de la familia, o “la calle”, que incluye las plazas y “la esquina”, y que ellos mismos describen como la puerta de ingreso al consumo de drogas y al desarrollo de actividades ilegales marcadas por la violencia.

La vida de la esquina aleja a los jóvenes de la escuela. Para muchos es una cosa o la otra: “fui hasta primer año de secundario. Y me enganché así, saliendo con amigos, fumando, todas esas cosas. Y desde ahí me descarrilé, dejé el colegio, todo”, cuenta Alejandro (18)⁴⁹. Luz (23) es otro ejemplo de esto: “lo dejé por vaga, esa es la realidad, no es porque no me daba el bocho, por el vicio, porque me gustó más la *joda* que ir a estudiar”⁵⁰. El abandono suele venir después de situaciones que van desde desconexión de lo que sucede en las aulas —“están como zombis o haciendo *bardo*”⁵¹— hasta incidentes que pueden llegar a ser muy violentos. Joaquín (18) cuenta que en la escuela trataba a los otros como aprendió en la calle —“porque si no terminás mal”—: “me mataba a palos con todos, una vez no me pude controlar y lo lastimé mal [a un compañero], me tuvieron que echar”⁵². Lara (20), que consume desde los 13 años, también tuvo una salida violenta de la escuela. “Ya ahí era loquita, loquita. Le pegué a la preceptora y me echaron, fue por seguir a unos compañeros que la *bardeaban* y yo les seguí el jueguito. Por hacerme ver” se lamenta⁵³.

“Comprometidos, desconectados y conflictivos”

Hasta aquí, hemos reconstruido las condiciones sociales que enmarcan la realidad de los jóvenes de barrios populares. Como hemos visto, estos jóvenes llegan a las escuelas con historias familiares frágiles, desde entornos de socialización violentos y cargando múltiples responsabilidades. En este contexto, “ser estudiante” se vuelve una tarea muy compleja, a menudo imposible. “Les cuesta mucho eso de ser estudiantes”, dice una directora⁵⁴. Para cada adolescente, intentar sostenerse en la escuela implica una negociación permanente entre actividades frecuentemente incompatibles que suele realizarse en soledad y con escasos recursos. El resultado es una pluralidad de realidades que habitan y conviven en las aulas, muchas veces conflictivamente.

Los docentes reconocen y describen esta heterogeneidad en sus testimonios. A partir de su experiencia en el aula, construyen categorías que dan forma a una tipología que no resulta exhaustiva ni neutral, sino una herramienta para analizar y dar sentido a una realidad que los desborda. Esta tipología identifica tres tipos de trayectorias de estudiantes: están aquellos que todavía sostienen la expectativa de un futuro mejor a través de la educación y se involucran en las actividades que la escuela propone; los estudiantes que asisten siguiendo un mandato familiar pero están desconectados del proceso de aprendizaje; y, finalmente, los jóvenes a quienes la escuela ya no logra contener. Las expectativas de futuro de los jóvenes ocupan un lugar importante en esta categorización.

El alumno “comprometido”, que todavía vincula el estudio con posibilidades de movilidad social, es quien más se acerca a las expectativas docentes. “El sexto de este año se quiere comer el mundo — cuenta una profesora con alegría—. Vienen de un lugar pobre y quieren salir de ahí, cuando una les muestra que hay otra cosa y que se logra a través del estudio, ellos quieren salir y probar”⁵⁵. Estos

49 Entrevista N° 3 joven; 18/8/2024.

50 Entrevista N° 22 joven; 19/8/2024.

51 Entrevista N° 3 orientadora; 2/6/2025.

52 Entrevista N° 18 joven; 18/7/2024.

53 Entrevista N° 16 joven; 26/6/2024.

54 Entrevista N° 17 directivo; 13/6/2025.

55 Entrevista N° 23 docente; 5/5/2025.

Los alumnos

alumnos “suelen tener una idea de qué van a hacer cuando terminen la escuela”⁵⁶, mantienen constancia, repiten menos y llevan una trayectoria más o menos regular. Son los estudiantes que cuentan con mayor apoyo familiar y pueden concentrarse mejor en las tareas escolares. En el trabajo con este grupo, los educadores encuentran sentido a su tarea; sienten que pueden hacer una diferencia en sus vidas.

Los testimonios docentes coinciden con lo que expresan los jóvenes: quienes sostienen una narrativa de progreso social completan más sus estudios y valoran más la experiencia escolar que quienes no creen en la posibilidad de mejorar su vida. Esta creencia se apoya en mejores experiencias familiares, menos trabajo temprano, más participación en espacios institucionales de sociabilidad, menos consumo problemático y menor cercanía con actividades delictivas (Hernández y Zarazaga, 2025). Aun así, los docentes observan que el vínculo entre escuela y futuro es frágil y no siempre se sostiene en el tiempo: “los primeros años tienen la fantasía de ser abogados, ser médicos, y después se van encontrando con la realidad; que es muy difícil sostener eso... en quinto año ya los chicos empiezan a trabajar fuertemente”⁵⁷.

El grupo de estudiantes “comprometidos” parece ser una minoría en las escuelas de los barrios populares. Una directora arriesga un porcentaje: “que reconozcan que de la secundaria se llevan la posibilidad de seguir formándose, que tengan un proyecto de vida, debe ser un 40%”⁵⁸. Entre el resto de los jóvenes, el vínculo entre escuela y futuro se debilita hasta quebrarse. Gabriela, una docente, registra este cambio: “la idea de ir a la escuela para aprender y mejorar un futuro se está modificando en los barrios, los chicos no se imaginan un futuro, entienden que, estudien o no estudien, su vida va a ser la misma”⁵⁹.

Por fuera de los estudiantes más comprometidos, los docentes identifican otro grupo de estudiantes “desconectados”. Son jóvenes que asisten a la escuela siguiendo el mandato familiar o social, pero que no se involucran en los procesos de aprendizaje. “Mi mamá me llevaba, pero yo no hacía nada, no me interesaba. Ahora me arrepiento” dice Valeria (24)⁶⁰. Son quienes “están como zombis”, “con la visera baja”, o “miran el celular todo el día”. Están en las aulas, pero apenas participan de sus actividades. “Yo estoy hablando y ellos están con el celular o están hablando entre sí. Imposible pedirles que hagan un debate o que analicen un texto” dice Carlos, profesor de geografía⁶¹. Los docentes los describen como apáticos, que “viven en otro mundo”, que “no hacen nada”, a veces solitarios, con horizontes que se limitan “a lo que van a hacer hoy a la tarde cuando salgan”⁶². Entre estos jóvenes, el vínculo con la escuela se vuelve frágil e intermitente: “no es lo mismo estar matriculado que ir a la escuela —señala una directora— ahora tenemos mucho matriculado, pero poca asistencia, pibes que una vez a la semana faltan o que no te vienen por dos meses y después regresan”⁶³. Muchos de estos jóvenes priorizan el trabajo sobre el estudio; cuando consiguen una “changa” dejan de asistir y cuando se termina vuelven. “A veces voy”, dice Pablo (17), “hoy no porque hay como plástica y yo prefiero que me enseñen las letras, porque quiero poder leer mejor”⁶⁴.

Por último, los docentes identifican un grupo de estudiantes “conflictivos”. Son jóvenes con trayectorias atravesadas por las condiciones más adversas (familias fracturadas, trabajo muy temprano, a veces situación de calle, consumos problemáticos, cercanía con el delito) que la escuela no logra contener. A diferencia de los desconectados, que permanecen apáticos o ausentes, estos estudiantes generan situaciones de conflicto que suelen escalar hasta la violencia física.

56 Entrevista N° 17 directivo; 13/6/2025.

57 Entrevista N° 14 docente; 13/6/2025.

58 Entrevista N° 4 directivo; 29/11/2024.

59 Entrevista N° 8 docente; 4/6/2025.

60 Entrevista N° 47 joven; 6/6/2024.

61 Entrevista N° 2 docente; 24/4/2025.

62 Entrevista N° 3 orientadora; 2/6/2025; Entrevista No 17 directivo; 13/6/2025.

63 Entrevista N° 21 directivo; 24/5/2025.

64 Entrevista N° 24 joven; 29/6/2024.

Los docentes los describen como “chicos muy problemáticos”, que reproducen la dinámica de “*la esquina*” en la escuela y creen que la violencia es la única forma de hacerse entender⁶⁵. “La palabra no está como posibilidad de solución, la manera de resolver es ‘me agarro a las piñas’”⁶⁶. Además, desafían constantemente la autoridad. Un directivo los describe como “ingobernables”: “tener un alumno que siempre te está desafiando hace que el resto haga lo mismo [y piense], ‘si a este no le dicen nada, yo también lo voy a hacer’”⁶⁷. Este grupo también hace difícil la tarea de dar clases. “Habrá un 20% que son bravitos, con miradas duras. Les decís cosas y no te dan bolilla, rebeldes, malos, revoltosos. No hacen caso, no obedecen. Enseguida se te paran y te confrontan”, relata un profesor⁶⁸. Paradójicamente, estos jóvenes suelen expresar el deseo de no abandonar o de volver a estudiar cuando ya lo hicieron. Hablan de la escuela con nostalgia, como si fuera el último vínculo que los conecta con la sociedad y sus oportunidades.

Estos tres grupos de estudiantes —comprometidos, desconectados y conflictivos— comparten el mismo ámbito escolar. Los primeros encuentran a veces difícil estudiar en este contexto. A Micaela (22) le hubiese gustado ir a otro colegio “donde los chicos no sean tan quilombos, para poder estudiar más”. Es complicado ir acá en la villa porque muchos van solo porque los padres los obligan, pero adentro son un desastre. Ellos no vienen a estudiar, pero otros sí tienen ganas. Pero bueno, acá es así”, dice resignada⁶⁹. Sofía (22) confirma este diagnóstico desde una posición “desconectada”: “me daba lo mismo si el profe estaba dando una clase o no, podías estar charlando, capaz que había otra maquillándose, o tomábamos mate”⁷⁰. Los conflictivos, por su parte, se reconocen como tales. Mauro (17), cuenta que iba a la escuela drogado y que, cansado de que le dijeran “faloperito”, un día empezó “a las piñas, no me importaba nada”⁷¹. Joaquín (18), que fue expulsado por herir a un compañero, recuerda que no podía controlar su ira: “en un minuto veo rojo”⁷².

Los jóvenes de los tres grupos llegaron a la escuela con la misma promesa: que el estudio permite progresar. Lo que los diferencia es cuánto han podido sostener esta promesa y con qué condiciones contaron (o no) para hacerlo. Incluso los jóvenes más conflictivos, y que más claramente desafían a la institución, suelen hablar de la escuela con nostalgia cuando ya la dejaron, como si fuera el último hilo que los conectaba con la posibilidad de una vida mejor. La tipología no describe destinos fijos: describe posiciones en una misma trayectoria que las condiciones de vida empujan en una u otra dirección.

La tarea de las escuelas

La presencia de este sujeto heterogéneo e “inesperado” interpela profundamente a las escuelas: amplía las tareas escolares más allá de los límites tradicionalmente establecidos, al tiempo que desborda las capacidades institucionales —internas y externas— para responder a sus demandas (Tenti, 2007). Frente a esta tensión, los testimonios revelan distintas estrategias emergentes que ponen en discusión la orientación y el sentido mismo de la escuela en estos contextos.

65 Entrevista N° 6 directivo; 16/4/2025.

66 Entrevista N° 15 directivo; 25/5/2025.

67 Entrevista N° 12 directivo; 29/4/2025.

68 Entrevista N° 2 docente; 24/4/2025.

69 Entrevista N° 31 joven; 10/7/2024.

70 Entrevista N° 41 joven; 22/8/2024.

71 Entrevista N° 30 joven; 12/7/2024.

72 Entrevista N° 18 joven; 19/8/2024.

“La enseñanza y todo lo que hay que atender”

Diana, directora de una escuela secundaria en un barrio popular, recuerda el consejo de una profesora en la facultad: la escuela sólo funciona si recupera “la centralidad de la enseñanza”. Hoy, sin embargo, al describir su trabajo diario, la lista es muy distinta: distribuir alimentos, mediar en conflictos familiares, conseguir turnos médicos, atender situaciones de violencia en la escuela, resolver problemas con el barrio. “Vivimos en una tensión permanente entre la centralidad de la enseñanza y todo lo que hay que atender”, reconoce⁷³. Y ese “todo lo que hay que atender” ocupa buena parte del tiempo y energía de la escuela. Los desafíos centrados en la enseñanza que traía el alumno “esperado” —con cierto compromiso escolar y respaldado por una familia presente— quedan desplazados por los problemas de los estudiantes “desconectados” o “conflictivos”: jóvenes que vienen con poco interés en aprender, menor apoyo familiar y múltiples compromisos fuera de la escuela.

En este contexto, organizar procesos de aprendizaje se vuelve una tarea sumamente compleja. La autoridad docente ya no se da por sentada: “antes se la tenía sólo por el hecho de ser docente; hoy ese vínculo y esa autoridad pedagógica es una construcción diaria, permanente, que está siempre en juego”, explica un directivo⁷⁴. Los educadores deben “ganarse” a los estudiantes de manera constante⁷⁵, enfrentando actitudes desafiantes que antes eran impensables: “yo de chico no me animaba a retrucarle a un profe, y hoy es normal”⁷⁶. Deben también gestionar situaciones que a veces parecen imposibles: “Es muy difícil motivar a los pibes, es muy difícil conducir un grupo. Tenés dos pibes que están con el teléfono, otros dos que se pelean, otros dos que no te dan bola. Otros tres que dijeron que sí, pero después se fueron”⁷⁷.

Las dificultades en el aula se explican, por lo general, por situaciones que tienen origen fuera de ella. Entre ellas, los padecimientos de salud mental y los consumos problemáticos de los estudiantes. El 51% de los jóvenes encuestados reporta que la mayoría de sus amigos consume drogas y el 15% ser o haber sido adicto. Los cuadros de ansiedad o depresión que pueden desencadenar crisis en el aula son también frecuentes. En la misma encuesta el 52% respondió haber sufrido ansiedad y el 37% depresión (Anauati y Elizondo, 2025). Los relatos de autolesiones, agresiones y violencia son comunes en todas las escuelas visitadas. Los equipos de orientación, que trabajan directamente con estos casos, expresan que su tarea ha cambiado radicalmente: ya no se trata de apoyar “al pibe que le falta un poquito”, sino que “siempre estamos con el estudiante de la tragedia, el que tenemos en el aula con problemas psiquiátricos sin ningún tipo de diagnóstico”⁷⁸. Los testimonios revelan una pandemia invisible de salud mental entre adolescentes y trazan un cuadro alarmante: “Estamos viendo pibes que están muy mal, muy mal. Entonces yo me pregunto ¿en qué momento alguno de nuestros pibes podría hacer algo terrible?”⁷⁹.

Más allá de la salud mental, la complejidad de los problemas de los alumnos ha intensificado el trabajo de las escuelas con las familias. Una directora de un establecimiento de 300 alumnos decía —mientras mostraba informes y actas apilados en su escritorio—: “sólo el año pasado realicé 123 entrevistas con familias, y las integrantes del equipo de orientación atendieron una cantidad similar”⁸⁰. Estas reuniones van más allá de evaluar trayectorias escolares: buscan atender situaciones críticas marcadas por la precariedad material y vínculos de cuidado dañados. Detrás de cada problema

73 Entrevista N° 4 directivo; 29/11/2024.

74 Entrevista N° 17 directivo; 13/6/2025. Si es cierto que estos fenómenos -la caracterización de los alumnos y la precariedad de la autoridad docente- pueden encontrarse en escuelas de diversos grupos sociales creemos que la intensidad que adquieren en estos casos habla de una diferencia cualitativa en la que un estudio comparativo -cuyo alcance trasciende este trabajo- podría ahondar.

75 Entrevista N° 16 directivo; 5/5/2025.

76 Entrevista N° 2 docente; 24/4/2025.

77 Entrevista N° 5 directivo; 24/4/2025.

78 Entrevista N° 3 orientadora; 2/6/2025.

79 Entrevista N° 3 orientadora; 2/6/2025. También alertan sobre la gravedad del problema: Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025; N° 12 directivo; 29/4/2025; N° 16 directivo; 5/5/2025; N° 4 directivo; 29/11/2024; N° 13 directivo; 24/4/2025. Las situaciones identificadas por los educadores se reflejan también en las entrevistas a los jóvenes.

80 Entrevista N° 12 directivo; 24/4/2025.

estudiantil hay familias sobrepasadas o “estalladas”. Identificar estas situaciones, comprenderlas y diseñar intervenciones específicas para cada caso ocupa gran parte del tiempo de docentes, preceptores, orientadores y directivos. Aunque existen protocolos de intervención para casos graves, el trabajo cotidiano excede los procedimientos formales. Antes de activar denuncias, las escuelas buscan proponer soluciones que permitan reconducir la situación. Una directora ilustra estas tensiones con un ejemplo: “Una chica de 15 años denuncia que su mamá la encerraba en la casa. Alerta. Cito a la mamá y nos dice que sí, que tenía miedo de que le pase algo, que quede embarazada o algo peor. Ese encierro no es correcto, pero en el fondo es la única herramienta que la mamá encuentra. Entonces, ¿es cuidado o es violencia? La convencimos de que la deje aquí en la escuela mientras ella no estaba”⁸¹.

Los directivos señalan que la escuela funciona como el principal detector de crisis familiares⁸² y constituye un recurso clave para que los adolescentes puedan hablar cuando algo no funciona en sus hogares⁸³ y que las áreas competentes puedan intervenir. Ante situaciones graves —violencia, abuso, abandono— las escuelas activan los protocolos que involucran a otros organismos públicos y a la justicia.

El trabajo con las familias trasciende los casos individuales y alcanza la relación de la escuela con su comunidad. Según los testimonios recogidos, esta relación requiere atención constante: “la escuela nunca debe darle la espalda al barrio, si te lo ponés en contra, fuiste”⁸⁴. Lo que debe evitarse, explica una directora, es que la institución se cierre sobre sí misma, determinando “lo que está bien y lo que está mal”, y juzgando a las familias sin comprender sus condiciones de vida⁸⁵. El ideal que predomina es el de la “escuela abierta”: una institución que reciba a todos y busque permanentemente responder a demandas y conflictos diversos⁸⁶. Esto significa, a veces, funcionar como centro de evacuación durante inundaciones, resguardar documentos personales importantes, facilitar trámites ante el Estado, o acompañar demandas de la comunidad. Como describe una directora, en el barrio la escuela “es el edificio más alto y con todos los servicios... los chicos vienen a peinarse. Nosotros decíamos, ¿por qué tardan tanto en el baño? Porque en la casa no tenían espejo... es, además, el lugar donde les damos ropa, las tortas fritas, y pueden dormir... se quemaba una casa y al ratito gestionábamos ayuda”⁸⁷.

Esta apertura tiene consecuencias complejas. Las familias “hacen catarsis en la escuela y le exigen lo que no le pueden exigir a otras instituciones”, planteando demandas que “muchas veces nos exceden o no logramos responder”⁸⁸. En ocasiones, estas tensiones derivan en conflictos, amenazas y agresiones. Durante el trabajo de campo encontramos múltiples ejemplos: una directora debió tomar licencia tras ser golpeada por dos estudiantes y amenazada por un padre⁸⁹; otra fue agredida por la abuela de un alumno la semana previa⁹⁰; una madre llegó “en patota” a exigir “que resuelva el tema” porque un estudiante había agredido a su hijo⁹¹; una preceptora asistió durante meses con miedo luego de ser atacada por una madre⁹². Situaciones como estas no son excepcionales forman parte de las consecuencias cotidianas del trabajo escolar en contextos de alta vulnerabilidad.

81 Entrevista N° 15 directivo; 22/5/2025.

82 Entrevista N° 21 directivo; 24/5/2025.

83 Entrevista N° 15 directivo; 22/5/2025.

84 Entrevista N° 16 directivo; 5/5/2025.

85 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

86 Entrevista N° 13 directivo; 24/4/2025; No 26 directivo; 16/4/2025; No 10 directivo; 14/4/2025.

87 Entrevista N° 20 directivo; 7/11/2024.

88 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

89 Entrevista N° 2 docente; 24/4/2025 y N° 13 directivo; 24/4/2025.

90 Entrevista N° 16 directivo; 5/5/2025.

91 Entrevista N° 6 directivo; 16/4/2025.

92 Entrevista N° 18 preceptora; 29/4/2025.

Las escuelas de los barrios populares hacen mucho más que abordar problemas de enseñanza: están atentas a los múltiples problemas de salud mental de sus alumnos, intervienen en situaciones familiares complejas, responden a demandas comunitarias muchas veces conflictivas.

Las escuelas de los barrios populares hacen mucho más que abordar problemas de enseñanza: están atentas a los múltiples problemas de salud mental de sus alumnos, intervienen en situaciones familiares complejas, responden a demandas comunitarias muchas veces conflictivas. Frente a esta ampliación de tareas, los entrevistados expresan dos posiciones contrapuestas. Algunos sostienen que la escuela debe concentrarse en su función pedagógica y delegar el resto. Diana es categórica: "A la escuela hay que sacarle el peso de algunas funciones y volverle a exigir las actividades pedagógicas. Yo creo que las otras [funciones] tendrían que ser de otra área del Estado, no sé de cuál, pero de otra área"⁹³. Algunos docentes comparten esta visión: "yo no aprendí esto... yo soy profesor de arte, no soy psicólogo, no soy trabajador social"⁹⁴. Otros directivos, en cambio, consideran que estas funciones son inherentes al trabajo escolar en estos contextos. Uno de ellos resume esta posición: "La escuela no puede ignorar las condiciones de vida de nuestros estudiantes, sus familias, la comunidad. Todo eso entra con ellos a la escuela y nosotros no lo vamos a dejar afuera, entendemos que hay que integrarlo a los procesos de aprendizaje"⁹⁵. Desde el aula, hay docentes que expresan una convicción similar: "No es que yo quiera ser psicólogo, pero si no escucho lo que le pasa en su casa ese pibe no va a abrir un libro"⁹⁶.

"Últimamente es muy difícil conectar"

Más allá de estas diferencias los testimonios coinciden en que frente a estas tareas las escuelas están desbordadas. Tanto quienes asumen estas funciones por necesidad como quienes lo hacen por convicción pedagógica reconocen que los problemas exceden su capacidad de respuesta. Esto se hace visible, en primer lugar, en la tarea cotidiana de los docentes. Gabriela, profesora de física, usa la palabra "desborde" para describir cómo se siente: tiene un curso de cuarenta estudiantes en un aula container, de los cuales asisten treinta; logra que solo diez sigan alguna consigna; apenas consigue poner límites al resto; no alcanza a atender a quienes tienen alguna discapacidad, y detrás de todo esto siempre aparece una situación social estallada. Al final del día se siente cansada e impotente: "Vuelvo a casa y me digo 'yo no estudié para esto'". A veces piensa que es porque a los 50 años puede haberse quedado sin energía, pero enseguida se corrige: "cuando hablo con profesores más jóvenes les pasa exactamente lo mismo". A medida que avanza en el relato, Gabriela parece quebrarse. Habla de sí misma como de alguien que hace cosas a las que no les encuentra sentido, algo difícil de sostener en el tiempo⁹⁷.

Norma, una preceptora con amplia trayectoria, identifica tres modos en que los docentes responden a la situación que describe Gabriela. En primer lugar, están aquellos docentes que siguen intentando construir el vínculo necesario para enseñar⁹⁸. "Si no lo mirás, si no sabés cómo se llama, si no conocés mínimamente su historia, no vas a poder enseñar jamás", explica una orientadora⁹⁹. Lograr ese vínculo exige creatividad, escucha, "darte cuenta que acá quieren ser niños porque en su casa no pueden serlo"¹⁰⁰. Una docente reconoce que a veces "me lleva meses establecer ese vínculo y recién

93 Entrevista N° 4 directivo; 29/11/2024.

94 Entrevista N° 15 directivo; 22/5/2025.

95 Entrevista N° 5 directivo; 24/4/2025.

96 Entrevista N° 7 docente; 14/4/2025.

97 Entrevista N° 8 docente; 4/6/2025.

98 Entrevista N° 18 preceptora; 29/4/2025.

99 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

100 Entrevista N° 14 docente; 13/6/2025.

ahí puedo empezar a enseñar"¹⁰¹. Pero el esfuerzo no siempre alcanza: Gabriela, que siempre buscó "estrategias didácticas para conectar con la realidad de los pibes", reconoce que "últimamente es muy difícil hacerlo"¹⁰². Una orientadora estima que apenas el 30% de los docentes logra hoy establecer esa conexión¹⁰³.

El segundo grupo es el de los docentes que trabajan en "piloto automático"¹⁰⁴: aprueban incluso a estudiantes que no asisten a clases para evitar "la intensificación"¹⁰⁵ y suelen faltar con frecuencia. "El reglamento te lo permite", se queja una directora¹⁰⁶. "También hay chantas"¹⁰⁷, añade otra. Pero detrás de estas conductas también se reconoce la frustración y la pérdida de sentido. Una orientadora experimentada lo explica así: "Todos dicen '¡los docentes faltan!', es cierto, pero llega un punto en que no pueden sostener una situación que genera mucho sufrimiento. Es muy difícil captar el interés de los jóvenes y cada cual se mete en su cápsula como forma de defensa. 'Voy y no me quiero enterar', o 'voy menos', porque es muy doloroso. Los que pierden, claro, son los chicos"¹⁰⁸.

El tercer grupo, consecuencia del anterior, es el de los que se van a otras escuelas. "Lo bueno de este rubro es que si no te gusta este trabajo podés cambiar de escuela", explica un entrevistado. "Y eso pasa acá: se van. Por la inseguridad, porque se inunda, porque chocan con la clase de alumnos con los que te encontrás acá"¹⁰⁹. En estas escuelas, la autoridad pedagógica y el vínculo que hace posible la enseñanza y el aprendizaje no son condiciones dadas sino algo a construir cotidianamente; y que, en el contexto de las realidades con las que llegan los estudiantes, está lejos del éxito garantizado. Muchos docentes no lo logran y buscan otros lugares en donde hacerlo. De esta manera, las escuelas enfrentan un gran desafío para retener a los docentes y conseguir reemplazos.

"La escuela sola no puede"

El desborde no se limita a las aulas. Directivos, equipos de orientación, docentes y preceptores enfrentan a diario situaciones críticas: un alumno abandonado por su madre que vendió su casa y lo dejó solo con sus hermanos menores¹¹⁰; otro que vive en la calle y llega sin asearse¹¹¹; una estudiante con conductas agresivas e ideas suicidas cuya madre padece problemas severos de salud mental¹¹²; un alumno que efectivamente se suicidó¹¹³; otra que muestra signos de castigos físicos¹¹⁴; una madre que denuncia que su hija fue amenazada de muerte en la escuela¹¹⁵; casos graves de consumo de drogas¹¹⁶; un alumno que, víctima de abuso paterno, agrede violentamente a profesores y compañeros¹¹⁷; otro, detenido por robo¹¹⁸. Estas situaciones no son excepcionales: forman parte de lo esperable cuando comienza una semana.

101 Entrevista N° 23 docente; 5/5/2025.

102 Entrevista N° 8 docente; 4/6/2025.

103 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

104 Entrevistas: N° 1 orientadora; 26/5/2025; N° 12 directivo; 29/4/2025; N° 8 docente; 4/6/2025; N° 3 orientadora; 2/5/2025; N° 9 docente; 1/5/2025; N° 18 preceptora; 29/4/2025.

105 El término "intensificación" de la enseñanza refiere a procesos que implican destinar más tiempo, espacio y recursos al trabajo y estudio sobre contenidos y saberes específicos que no han sido acreditados por los alumnos. Resolución N° 1650/24 (Nuevo Régimen Académico).

106 Entrevista N° 11 directivo; 13/11/2024.

107 Entrevista N° 16 directivo; 5/5/2025.

108 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

109 Entrevista N° 2 docente; 24/4/2025.

110 Entrevista N° 8 docente; 4/6/2025.

111 Entrevista N° 13 directivo; 24/4/2025.

112 Entrevista N° 5 directivo; 24/4/2025.

113 Entrevista N° 16 directivo; 5/5/2025.

114 Entrevista N° 6 directivo; 16/4/2025.

115 Entrevista N° 12 directivo; 29/4/2025.

116 Entrevista N° 15 directivo; 22/5/2025.

117 Entrevista N° 12 directivo; 29/4/2025.

118 Entrevista N° 15 directivo; 22/5/2025.

Los preceptores desempeñan en estas situaciones un rol clave que trasciende la función tradicional. Su contacto diario con los estudiantes los convierte en los primeros en detectar problemas, evaluarlos y hacer de puente con la dirección y los equipos de orientación. Estos últimos son otra pieza clave: junto con la dirección, encuadran el problema y deciden cómo abordarlo. Esto implica entrevistar a los estudiantes, coordinar con los docentes, convocar a las familias y, cuando es necesario, visitarlas en sus casas. En los casos más graves, activan protocolos que movilizan a otras instituciones estatales: consejos de infancia y adolescencia, defensoría, juzgados de menores y servicios de salud.

Pero estos equipos son pequeños frente a la magnitud de los problemas. Cuentan con entre dos y cinco profesionales —en general, de educación y psicología— con horarios rotativos para abarcar los distintos turnos. En promedio, en las escuelas relevadas hay un orientador cada 170 estudiantes. En el peor de los casos, sólo dos profesionales deben atender a 670 alumnos. En este marco, directores y orientadores describen sus intervenciones como “parches que vas armando”: respuestas provisionarias que en algunos casos logran cambios, pero que en la mayoría están muy por debajo de los problemas que abordan¹¹⁹. La metáfora del bombero que apaga un incendio mientras ve otros comenzando a arder se repite en los testimonios.

Las escuelas no solo carecen de recursos suficientes, también enfrentan problemas que exceden sus posibilidades y requieren servicios externos especializados que están igualmente colapsados. La atención en salud mental es el caso más crítico. Las situaciones son urgentes, pero “el sistema de salud pública no da abasto, los turnos están a cinco meses, no tienen trabajadora social, no tienen psicóloga”¹²⁰. Esto no sólo sucede con la salud, se extiende a otros servicios y espacios de sociabilidad que la escuela no puede reemplazar, por mucho que intente acompañar a alumnos con padecimientos mentales, organice redes comunitarias de ayuda o aloje a quienes viven en la calle. La voz de una orientadora condensa esta idea: “Hoy hay muchísimos pibes que salen a delinquir y la escuela sola con eso no puede. Necesitamos de una red de otras instituciones que acompañen, porque la escuela no puede sola, no puede. No sé, te doy el caso de un pibe que tiene una causa penal juvenil. Generalmente vos ya sabés que no tenés una familia de donde poder agarrarte, pero tampoco tenés otras instituciones. No hay un centro cultural, un lugar donde los pibes puedan encontrar un lugar donde sean mirados. Porque necesitan ser mirados, los adolescentes necesitan que vos los mires todo el tiempo”¹²¹.

El desborde no es sólo escolar. Esta es la señal más visible de que algo se ha roto en la trama social que acompaña a un adolescente mientras crece.

Estrategias escolares y familiares

Las escuelas de los barrios populares enfrentan tareas que desbordan sistemáticamente las capacidades disponibles: la de los docentes para sostener la enseñanza en el aula, la de los equipos directivos y de orientación para responder a los problemas de los estudiantes, y la de la red de servicios que debería acompañar su desarrollo. Frente a este desborde, las escuelas desarrollan respuestas distintas —más o menos deliberadas, más o menos emergentes— que determinan el lugar que ellas ocupan dentro de las tramas que los jóvenes habitan. Las familias también desarrollan sus propias respuestas frente al desborde, y esas respuestas refuerzan la segmentación que las estrategias institucionales producen.

119 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

120 Entrevista N° 6 directivo; 16/4/2025.

121 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

Entender la variación en las estrategias de escuelas y familias es tan importante como entender el desborde que la produce. Los testimonios identifican dos dimensiones clave para dar cuenta de las diferentes orientaciones en la acción: cómo responden a la tensión que genera la presencia de estos “sujetos inesperados” y qué disponibilidad y capacidad de movilizar y coordinar recursos tienen.

¿Selección o inclusión?

El primer dilema que enfrentan es qué hacer con los estudiantes que aquí se reconocen como conflictivos. Algunas escuelas de nuestra muestra adoptan estrategias selectivas: de manera más o menos explícita, priorizan a los estudiantes más comprometidos y van separando a quienes se apartan de las normas institucionales.

Una orientadora describe así la estrategia de su institución: “Esta es una escuela que va marcando muy bien el camino. Si te querés quedar acá las reglas son estas; las puertas se van achicando para quienes no las respetan”¹²². Un docente describe una dinámica similar en términos más crudos: en uno de los establecimientos en donde enseña “un grupo de directivos, auxiliares y profes hicieron, no una purga, sino un camino de escuela; si no te adaptás, te cambian de turno, si el problema se repite una vez más te dan el pase a fin de año”¹²³. El objetivo es, sin embargo, el mismo en ambos casos: un orden mínimo que haga posible la convivencia y el aprendizaje.

Este reclamo de orden y sanciones no proviene únicamente de los directivos, está también presente en las familias, los jóvenes y los docentes. Los padres —cuenta una directora— suelen pedir “que saques de la escuela al alumno supuestamente conflictivo”. En ocasiones, cuando no están conformes con la decisión institucional, han judicializado el tema¹²⁴. Los testimonios de madres confirman estas demandas, incluso en el nivel primario. La aplicación de sanciones es, también, una exigencia que está presente en los alumnos. Carla (17) valora que en su escuela “no hay pelea”, que la directora es una policía retirada que “pone muchísimo orden, es re exigente” y aplica sanciones para quien no cumple las normas, “si no las seguís, fuiste”¹²⁵. Los docentes también reclaman más sanciones: “ante una mala acción debería existir un límite, que sepan que si hacen algo mal va a haber una consecuencia: una reparación, algo. Estamos perdiendo la autoridad”¹²⁶. Este tipo de afirmaciones tienen un tono polémico según el cual la inclusión sin orden “no le sirve a nadie”. “Hay cosas que se pueden y cosas que no se pueden hacer y hoy prácticamente no hay sanciones, entonces no pasa nada” se lamenta una orientadora¹²⁷.

Otras escuelas parten de otro principio: “en esta escuela no se echa a nadie, podemos hablar, cambiarlos de turno, firmar acuerdos con ellos, utilizar las mil estrategias, pero no echamos a nadie”¹²⁸. Este “nadie” incluye a los conflictivos. En contextos como estos, se sostiene, “es imposible que no haya tensiones” —a veces graves—, pero hay que evitar la “fantasía de la sanción”, el camino fácil: “lo echás y te sacaste el problema de encima, y además los otros te miran contentos”¹²⁹. La expulsión debería ser el último recurso, detiene la acción pedagógica justo cuando más se la necesita. “Es muy duro [tener que hacerlo], nosotros entendemos que la escuela es uno de los pocos espacios en donde los chicos y las chicas son escuchados, donde no están invisibilizados. No los queremos perder. No los queremos apartar. Es doloroso para nosotros apartar un pibe o una piba”¹³⁰.

122 Entrevista N° 3 orientadora; 2/6/2025.

123 Entrevista N° 2 docente; 24/4/2025.

124 Entrevista N° 12 directivo; 29/4/2025.

125 Grupo Focal N° 6 joven; 28/10/2023.

126 Entrevista N° 8 docente; 4/6/2025.

127 Entrevista N° 1 orientadora; 26/5/2025.

128 Entrevista No 11 directora; 13/11/2024.

129 Entrevista N° 5 directivo; 24/4/2025.

130 Entrevista N° 5 directivo; 24/4/2025.

Ante los conflictos que los alumnos generan hay que ser firmes, pero sin perder de vista que lidiar con estas situaciones es parte de la función de la escuela. El tono también es polémico y critica la escuela que no incluye: “sigue habiendo gente que está convencida que la escuela secundaria no es para todos. No te lo van a decir en palabras, pero te lo van a decir con su accionar”¹³¹. Lo que se reclama es un esfuerzo pedagógico enormemente complejo pero crucial: la escuela es uno de los últimos hilos que sostienen la integración de estos jóvenes con la sociedad.

Estrategias inclusivas con recursos

Pero estos esfuerzos pedagógicos requieren recursos y capacidades institucionales que muchas escuelas no tienen. Esa disponibilidad diferencial distingue dos tipos de instituciones inclusivas: las que cuentan con capacidades suficientes para abordar la complejidad de sus alumnos y las que, con recursos muy insuficientes, terminan desbordadas por ella. En ambos casos, los testimonios señalan dos dimensiones clave: recursos críticos —especialmente personas, pero también infraestructura y recursos corrientes— y liderazgo para coordinarlos eficazmente.

Los testimonios muestran que algunas escuelas disponen de más recursos y capacidades institucionales para enfrentar los problemas complejos que atraviesan a sus estudiantes. El caso más acabado en nuestra muestra es el de una escuela técnica que depende de una universidad nacional y que, aprovechando sus recursos y su mayor autonomía institucional, redefinió y jerarquizó la función de orientación de un modo que en el sistema público regular resultaría difícil de hacer. Lo que muestra este caso no es el resultado del funcionamiento regular del sistema escolar, sino lo que se podría hacer si una política deliberada dotara a más escuelas de condiciones similares.

La institución creó la figura de “coordinadores socioeducativos”, que reúne las tareas del preceptor y el orientador en un equipo ampliado bajo una vicerrectoría que tiene una jerarquía equivalente a la académica. Este equipo acompaña a los distintos cursos, interviene en situaciones puntuales dentro del aula, visita a las familias y coordina con organismos estatales, lo que permite identificar situaciones e intervenir de manera más preventiva y eficaz. La organización responde a un marco de sentido compartido —una “misión”— que le da coherencia al liderazgo directivo y orienta el trabajo conjunto de docentes y coordinadores. La escuela es de doble turno y cuenta, además, con una infraestructura que se destaca entre las visitadas. El resultado es una escuela con recursos y capacidad de movilizarlos que permite combinar mejor las funciones de contención y enseñanza.

Para las familias del barrio, enviar a sus hijos a esta institución es una opción fuertemente valorada. Pero no todas las escuelas cuentan con estos recursos. Los testimonios muestran que el liderazgo y un marco de sentido compartido pueden compensar esa diferencia, aunque no eliminarla. Como señala una entrevistada: “si el personal no actúa de acuerdo con un mismo criterio, si cada uno hace lo que le parece, los pibes se dan cuenta enseguida”¹³².

En efecto, aún con menos recursos, escuelas con marcos comunes de acción instalados y liderazgos reconocidos muestran mayor capacidad que otras para enfrentar las situaciones que emergen del contexto de vulnerabilidad del barrio. En una escuela, los entrevistados coincidían en que la institución había logrado superar los conflictos que la atravesaban tras la llegada de una gestión directiva que instaló un proyecto y reglas claras. Esta nueva conducción ganó legitimidad entre el personal y permitió reconciliar la escuela con el barrio, gestionar mejor los conflictos entre alumnos y disminuir la vandalización de las instalaciones. En otra institución, la presencia constante de la directora y su equipo contiene los conflictos entre estudiantes, atiende las demandas de las familias y compensa los vacíos que dejan docentes que “funcionan en automático” o faltan con frecuencia.

131 Entrevista N° 4 directivo; 29/11/2024.

132 Entrevista N° 18 preceptora; 29/4/2025.

Sin embargo, aun con liderazgos consolidados, persisten limitaciones estructurales: el ausentismo docente, la dificultad de conseguir reemplazos, la desmotivación, la escasez de servicios institucionales y comunitarios, las carencias de infraestructura y recursos corrientes que restringen las posibilidades de abordar situaciones complejas, impulsar proyectos y consolidar marcos de acción. Una directora resume esta realidad: “mi problema es estructural: me faltan tres preceptores, el ausentismo de los docentes es reiterado —no hay día en que no me falte uno—, estamos sobrepasados de cosas, no nos llegó ni una lavandina, ni hablar de papel higiénico”¹³³.

Estrategias inclusivas sin recursos

Cuando las estrategias inclusivas se combinan con recursos insuficientes y liderazgos débiles, las escuelas terminan desbordadas: apenas contienen a sus estudiantes, pierden capacidad para motivar a sus docentes y erosionan su legitimidad en el barrio. Mariano, ahora directivo, describe su experiencia como profesor en una institución donde “era casi imposible entablar siquiera un vínculo o terminar una clase. Había altos niveles de violencia, profesores que no pueden dar clase y terminan aprobando a todos por resignación o renunciando para buscar horas en otro lado”¹³⁴. Una directora que intenta reorientar su escuela relata la historia que heredó y describe la situación en la que se encuentra: “acá hubo siempre muchas situaciones de conflicto, de chicos agarrándose afuera con cuchillos, armas, conflicto pesado. De hecho, el día que asumí hubo un fallecimiento de un chico de 15 años en una pelea en la puerta de la escuela. Estaban todos armados, una situación en el barrio que hacía súper peligroso entrar y salir”¹³⁵. La sensación que predomina es la de intentar “contener algo que está desbordado con otra cosa desbordada que es la escuela, que no tiene forma”¹³⁶.

Esta falta de estructura para contener situaciones complejas es la que relatan muchos jóvenes cuando hablan de su experiencia escolar. Delfina (19) recuerda que “el aula era desastrosa, todos dispersos, se levantan, gritan, escuchan música, cada uno hace lo que quiere, y es difícil prestar atención o escuchar cuando pasa eso. Además, a veces teníamos dos horas de las cinco porque no venía un profe”¹³⁷. Ramiro (20) ofrece un testimonio similar: “al colegio iba a dormir nomás, y no es que los profes no le ponían pila, le ponían, pero ¿qué pueden hacer si le ponen tres sanciones y después los directivos no hacen nada?”¹³⁸. También las familias critican estas escuelas, señalando los paros, el ausentismo docente, los problemas de infraestructura, la inseguridad, los pobres aprendizajes.

Estrategias familiares y segmentación

Las familias también desarrollan sus propias respuestas frente al desborde, y esas respuestas refuerzan la segmentación que las estrategias institucionales producen. Cuando tienen la posibilidad, envían a sus hijos “a una técnica”, a una escuela privada o a un establecimiento fuera del barrio. Dentro de cada comunidad, las familias y los jóvenes distinguen claramente entre las escuelas de su zona. La escuela técnica, con su jornada extendida y sus mayores exigencias, representa el modelo de institución exigente en aprendizaje y disciplina: “es la única que zafa, vas a estudiar, no vas a bolar”. En el extremo opuesto están aquellas “donde se dice que van todos los pibitos que no tienen futuro”¹³⁹. Entre ambos polos se ubican las escuelas que intentan mantener condiciones básicas de convivencia y ambientes aceptables para el aprendizaje.

133 Entrevista N° 11 directivo; 13/11/2024.

134 Entrevista N° 17 directivo; 13/6/2025.

135 Entrevista N° 13 directivo; 24/4/2025.

136 Entrevista N° 15 directivo; 22/5/2025.

137 Entrevista N° 11 joven; 3/7/2024.

138 Entrevista N° 35 joven; 19/9/2024.

139 Entrevista N° 14 joven; 22/8/2024.

Las estrategias institucionales —sean deliberadas o emergentes— se ven así reforzadas por procesos de autoselección estudiantil. Las escuelas más exigentes atraen a quienes “se toman mucho más en serio el colegio, que les gusta aprender y esas cosas. Van con otra cabeza y capaz que no se pierden tanto como me perdí yo”¹⁴⁰. En cambio, los estudiantes más “perdidos” o aquellos que solo buscan obtener el certificado eligen establecimientos “a los que van amigos, gente igual que yo”¹⁴¹. Aun dentro de una misma institución, los jóvenes deciden “con quién se juntan”: si con compañeros orientados al estudio o con quienes priorizan la *joda*¹⁴². De este modo, incluso las escuelas que adoptan estrategias inclusivas y se esfuerzan por sostener marcos de convivencia terminan recibiendo estudiantes que ya pasaron por filtros de autoselección.

La segmentación no opera sólo entre barrios o entre escuelas públicas y privadas: opera también dentro de las escuelas públicas a las que asisten los jóvenes de barrios populares.

Lo que muestra esta variabilidad de estrategias no es solo que hay escuelas mejores y peores, sino algo más estructural: el mismo desborde que diferencia a los alumnos entre comprometidos, desconectados y conflictivos termina diferenciando también a las instituciones. Las escuelas más selectivas o las que, con más recursos y liderazgos consolidados, logran sostener marcos de convivencia retienen a los alumnos más comprometidos; las que carecen de esos recursos terminan concentrando a quienes más dificultades tienen, sin capacidad para contenerlos. Así, la segmentación no opera sólo entre barrios o entre escuelas públicas y privadas: opera también dentro de las escuelas públicas a las que asisten los jóvenes de barrios populares. Las escuelas desbordadas no son un problema homogéneo que admite un abordaje uniforme. Son instituciones que procesan de maneras distintas una misma crisis, con una variabilidad que depende de condiciones que el análisis puede identificar y que la política puede modificar.

Consideraciones finales

Los niños, jóvenes y adolescentes no crecen solos: crecen en tramas sociales. Tramas que entretengan familias, escuelas, servicios y espacios de sociabilidad que, cuando funcionan, les permiten acumular los recursos que necesitan para imaginar una vida que les organice el presente. Lo que este trabajo muestra es que en los barrios populares bajo estudio esas tramas están fuertemente deterioradas: muchas familias ya no pueden acompañar la crianza de sus hijos, los servicios están sobrepasados, el barrio carece de alternativas a “la esquina”. La falta de inversión y de ingresos se ha trasladado al terreno de la crianza. Se necesitan mejores lugares donde crecer que tengan mejores escuelas.

La escuela es, junto con la familia, uno de los componentes centrales de estas tramas y también el que más claramente expresa su colapso. El desborde escolar que aquí analizamos tiene dimensiones que la política educativa debe asumir: problemas de gestión, de recursos, de motivación, de infraestructura. Pero también es la consecuencia previsible de pedirle a una institución que resuelva, con los recursos de siempre, problemas que la exceden por todos lados. Docentes que no logran conectar con alumnos que vienen de situaciones difíciles; directivos que acumulan intervenciones de crisis mientras buscan cómo cubrir a los profesores que se van; equipos de orientación que atienden

140 Entrevista N° 35 joven; 19/9/2024.

141 Entrevista N° 45 joven; 20/8/2024.

142 Entrevista N° 42 joven; 3/7/2024.

Consideraciones
finales

con dos profesionales a seiscientos alumnos. Detrás de cada uno de estos síntomas hay una causa común: las escuelas están haciendo solas lo que debería ser una tarea social compartida.

El resultado de este proceso tiene una dimensión que va más allá de los indicadores educativos. La promesa que está en el origen de la escuela argentina —que el estudio permite “ser alguien” no importa el origen social— es también el núcleo de la narrativa igualitaria que le dio cohesión a este país y que organizó sus conflictos (Torre, 2025). Esa promesa se erosiona cuando un joven concluye que “la escuela no es para mí”¹⁴³; cuando los docentes comprueban que “muy pocos alumnos pueden imaginarse un futuro”¹⁴⁴. La expectativa de un futuro creíble sólo es posible cuando se cuenta con los recursos necesarios para cuidar, crecer y educar. Si la trama que hace posible estas actividades se rompe el futuro se encoge en un presente que se repite.

Este deterioro no es nuevo ni inevitable, sino el resultado acumulado de décadas de desinversión y de una política que optó por observar el este desarrollo por sobre revertirlo, hasta transformarse en parte del mismo. Hoy, la política puede continuar esta posición prescindente y naturalizar un destino de segmentación y fragmentación social; o puede volver a plantearse construir una nueva promesa para los jóvenes de los sectores populares. Para eso no solo necesitamos crecimiento, ingresos y generación de empleo. Necesitamos lugares en donde haya condiciones que hagan posible que las familias críen, los jóvenes crezcan y las escuelas eduquen.

143 Entrevista N° 21 joven; 15/7/2024.

144 Entrevista N° 8 docente; 4/6/2025.

Bibliografía



- Anauati, M. V. y Elizondo, G. (2025). [Monitor de barrios populares. Hacerse grandes: realidad y expectativas en la transición a la adultez](#). CIAS-Fundar.
- Anauati, M. V., Cao, M. y Elizondo, G. (2025). [Juventudes, desigualdad y pobreza: la transición a la adultez en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires \(AMBA\)](#). Revista Sociedad, N°50, Universidad de Buenos Aires.
- Dalle, P. (2016). Movilidad social desde las clases populares: Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013). CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Devoto, F. (2003). Apuntes para una historia de la sociedad argentina en el siglo XX. Instituto Ravignani, Universidad de Buenos Aires. Seminario Argentina-Brasil. La visión del Otro. (Funceb, Bid, Intal, noviembre de 2003)
- D'Alessandre, V., Costoya, V., & Semmoloni, C. (2025). Primera Infancia en Argentina: Desafíos y oportunidades para un abordaje integral. Tres acciones estratégicas para recomponer la trama de crianza de la primera infancia (Documento de Políticas Públicas). Universidad de San Andrés; CIAESA; CEDH; Minderoo Foundation.
- Germani, G. (1970). La estratificación social y su evolución histórica en la Argentina. Seis estudios. También en: Germani, G. (2010). La sociedad en cuestión (antología). Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani/CLACSO.
- Hernández, D. y Anauati, M. V. (2024). [Monitor de barrios populares. Informe](#). CIAS-Fundar.
- Hernández, D. y Zarazaga, R. (2025). [La narrativa rota del ascenso social. Un estudio sobre las expectativas de los jóvenes de barrios populares](#). CIAS-Fundar.
- Ksztman, R., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. Revista de la CEPAL, 91, 133-152.
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE/UNESCO).
- Tedesco, J. C. (2020). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Siglo XXI Editores.
- Torre, J. C. (2025). Naidés es más que naidés: El impulso igualitario en la trayectoria de la sociedad argentina. Prismas: Revista de historia intelectual, 29(2), [143-165].
- Torre, J. C., Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. *Nueva historia argentina*, 8, 1943-1955. 257-312

Acerca del equipo autoral

Daniel Hernández

Especialista en políticas públicas. Profesor y vicerrector de investigación y Transferencia del Instituto Universitario CIAS. Licenciado en Sociología de la UBA, Doctor en Sociología por la Escuela Interdisciplinaria en Altos Estudios Sociales de la UNSAM. Profesor de la Escuela de Política y Gobierno de la UNSAM. Se desempeñó como Director ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica en el Ministerio de Educación de la Nación, subsecretario de Empleo y Capacitación Laboral en el Ministerio de Trabajo de la Nación y director nacional de Políticas Regionales en el Ministerio del Interior.

Gonzalo Elizondo

Licenciado en Sociología de la UBA y magíster en Políticas Públicas y Gerenciamiento del Desarrollo por la Universidad Nacional de San Martín. Profesor en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (UBA). Se desempeña como investigador en el Instituto Universitario CIAS. Profesor en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología (UBA). Se desempeña como investigador en el Instituto Universitario CIAS.

Equipo Fundar

Dirección ejecutiva: Martín Reidó

Dirección de proyectos: Lucía Álvarez

Coordinación editorial: Gonzalo Fernández Rozas

Corrección: Gonzalo Fernández Rozas / Juan Abadi

Diseño: Jimena Zeitune

CiAS



www.cias.ar
www.fundar

cias@cias.org.ar
info@fundar