

Tiempo de hogar: escuelas albergue, derechos y protecciones

RAFAEL BOLCATTO, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
rafael.bolcatto@uner.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2919-6305>

DOI: 10.33255/26181800/2338

Resumen

El siguiente artículo condensa parte de las investigaciones realizadas en las escuelas albergue del nivel primario ubicadas en la provincia de Entre Ríos. En términos generales, se recupera parte de los resultados obtenidos en un proceso de investigación vinculado a la tesis de posgrado en Ciencias Sociales, con impronta disciplinar del Trabajo Social. En dicho trabajo, se estudian las articulaciones existentes entre los albergues como parte anexa de las escuelas de jornada completa y las estrategias asistenciales como parte constitutiva de la protección a las infancias. Nos referimos a ello en vista de que, si bien las escuelas tienen como objetivo la enseñanza (y garantizar el derecho a la educación), permanecer en los albergues permitiría acceder a un conjunto de derechos que, en muchas ocasiones, no serían posibles desde los hogares, desde otras instituciones estatales asociadas al sistema educativo o de otros programas sociales/asistenciales. A partir de los resultados obtenidos, observamos y ponemos en discusión que el albergue ofrece una gran potencialidad para garantizar ciertas protecciones, invitándonos a repensar y discutir escenarios donde las infancias permanecen en instituciones sociales, estatales y asistenciales, fuera de su grupo familiar.

PALABRAS CLAVE: asistencia, albergue, escuelas, derechos, protecciones

Home time: boarding schools, rights, and protections

Abstract

This article summarizes part of the research conducted in primary-level boarding schools located in the province of Entre Ríos, Argentina. Broadly speaking, it presents some of the findings obtained through a research process developed within the framework of a postgraduate thesis in Social Sciences, with a disciplinary focus on Social Work. The study examines the articulations between boarding facilities attached to full-day schools and assistance-based strategies as a constitutive component of child protection. This perspective is relevant because, although schools are primarily aimed at teaching and guaranteeing the right to education, staying in boarding facilities enables access to a set of rights that, in many cases, would not be available within the household, through other state institutions linked to the education system, or through other social and assistance programs. Based on the results obtained, the study argues that boarding facilities hold significant potential for guaranteeing certain forms of protection, inviting us to rethink and discuss scenarios in which children remain in social, state, and assistance-based institutions outside their family environment.

KEYWORDS: assistance, boarding schools, schools, rights, protection

Introducción

Se considera que existe una relevancia social, en tanto la problemática asociada a las infancias, el acceso a los derechos, la educación, las protecciones, las pobrezas y las condiciones de vida conforman temas recurrentes en el debate público y en las agendas políticas de los gobiernos nacionales y provinciales. Los indicadores sociales sobre pobreza infantil en Argentina evidencian un deterioro estructural que excede los ciclos económicos. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2025)¹⁻², en el primer semestre de ese año la población bajo la línea de

¹ La autora además menciona que, en clave asistencial, Argentina debería contar con un sistema público universal: sostienen que, al igual que la educación y la salud, la asistencia social debe constituirse como un sistema público dirigido al conjunto de la población y no solo a los sectores más pobres.

² Dichos relatos sobre la procedencia de sus estudiantes luego fueron cotejados con los libros de asistencia de cada una de las escuelas.

pobreza alcanzaba el 31,6 %, mientras que los hogares con niños y niñas mostraban índices de privación material y de derechos sensiblemente superiores. Estas cifras revelan un fenómeno que trasciende la coyuntura económica y se inscribe en lo que Clemente (2014) denomina *pobreza persistente*, caracterizada por su reproducción intergeneracional y por la combinación de carencias estructurales, institucionales y simbólicas que impiden la movilidad social ascendente. El abordaje de las infancias en contextos de pobreza requiere reconocer la densidad histórica y conceptual que atraviesa a ambas categorías y su estrecha relación con las formas de protección y asistencia que el Estado y la sociedad han configurado en distintos períodos.

En cuanto a las escuelas primarias de jornada completa con anexo albergue, estas constituyen una institución singular dentro del sistema educativo argentino. Históricamente asociadas a la escolarización en territorios rurales dispersos, estas escuelas surgieron como respuesta estatal frente a distancias geográficas, dificultades de acceso y condiciones materiales que obstaculizaban la asistencia cotidiana. Sin embargo, las transformaciones sociales, territoriales y económicas experimentadas en las últimas décadas plantean interrogantes acerca de su función actual. ¿Siguen siendo únicamente una respuesta frente a la dispersión rural? ¿Qué lugar ocupan hoy en la garantía de derechos de niños y niñas? ¿De qué modo las prácticas cotidianas que allí se desarrollan —alimentación, alojamiento, acompañamiento pedagógico, cuidado del cuerpo y organización del tiempo— reconfiguran el sentido tradicional de la escuela como institución dedicada exclusivamente a la enseñanza? ¿Por qué algunas familias optan por este tipo de institución cuando podrían acceder a escuelas más cercanas?

Estas preguntas adquieren especial relevancia en contextos atravesados por desigualdades persistentes, donde las instituciones escolares suelen asumir funciones ampliadas que exceden el plano estrictamente pedagógico. En el caso de las escuelas con albergue, la permanencia semanal de los estudiantes no solo permite sostener la asistencia escolar, sino que habilita el acceso a un conjunto de condiciones materiales que inciden directamente en las trayectorias educativas y en la vida cotidiana de niños y niñas que las habitan. En este sentido, las escuelas albergue pueden ser pensadas como espacios donde se articulan enseñanza, asistencia —entendida como transferencia de recursos y servicios— y protección, configurando dispositivos institucionales que intervienen en la organización cotidiana de la vida infantil.

En este marco, la investigación se propuso analizar el funcionamiento de las Escuelas Primarias de Jornada Completa con Anexo Albergue (EJCAA) de la provincia de Entre Ríos, atendiendo a su configuración histórica, territorial e institucional, así como a su inscripción en el sistema de protecciones a la infancia. Para ello se

definieron como objetivos específicos: i) identificar y precisar las características generales del funcionamiento de las escuelas de jornada completa con anexo albergue en la provincia de Entre Ríos; ii) reconstruir el proceso histórico de conformación de las escuelas albergue del nivel primario en el ámbito provincial; iii) reconocer las características de la población que asiste y permanece en estas instituciones, identificando continuidades y transformaciones respecto de su propuesta original; iv) explorar los motivos e intereses de las familias que optan por este tipo de institución, analizando rupturas y continuidades en relación con el rol fundacional de las escuelas; y v) recuperar las representaciones del personal docente y directivo acerca del sentido y funcionamiento del dispositivo albergue.

Este artículo expone resultados parciales de una investigación desarrollada en el marco de una tesis de posgrado en Ciencias Sociales, orientada desde el campo del Trabajo Social. El estudio se centra en escuelas primarias de jornada completa con anexo albergue de la provincia de Entre Ríos y analiza la articulación entre las regulaciones gubernamentales, las prácticas de los actores locales y la dimensión asistencial, que se despliegan en estas instituciones.

1. Antecedentes y discusiones teóricas

Este apartado reconstruye críticamente parte de la producción teórica, normativa y empírica que ordenó el trabajo investigativo. La misma aborda el cruce entre infancias, asistencia y educación, con foco en las escuelas albergue como dispositivo institucional donde esas dimensiones se articulan. La revisión se organiza en cuatro ejes: (1) infancias, pobreza y vulnerabilidades; (2) transformaciones en la intervención estatal: del paradigma tutelar al enfoque de derechos; (3) asistencia social, protección y escuela; y (4) antecedentes empíricos sobre ruralidad y escuelas albergue. En conjunto, el recorrido permite identificar aportes consolidados y una vacancia relevante: la dificultad para comprender a las escuelas albergue como institución escolar que, a la vez, aloja, cuida, alimenta, acompaña y educa, y por lo tanto se inscribe de lleno en los debates contemporáneos sobre protecciones a la infancia.

1.1. Infancias, pobrezas y vulnerabilidades

La literatura revisada coincide en que la infancia no constituye una etapa natural, homogénea ni universal, sino una categoría social e históricamente construida,

atravesada por desigualdades y experiencias heterogéneas (Lionetti y Míguez, 2010; Cosse et al., 2011; Skliar, 2022). Desde esta perspectiva, hablar de «infancias» en plural habilita a pensar trayectorias diferenciadas, condiciones materiales desiguales y formas diversas de regulación institucional. Este enfoque resulta decisivo para estudiar instituciones que intervienen sobre niños y niñas en contextos de vulnerabilidad, porque evita lecturas abstractas y exige situar los procesos en condiciones sociales concretas.

En ese marco, la pobreza infantil se comprende como fenómeno multidimensional: no se reduce a ingresos, sino que involucra privaciones materiales, simbólicas, relacionales y territoriales que condicionan el ejercicio efectivo de derechos y las trayectorias educativas (Minujin, Delamónica y Davidziuk 2006; Clemente, 2014). Esta conceptualización desplaza interpretaciones economicistas y permite entender por qué ciertas infancias quedan expuestas a intervenciones institucionales específicas. Asimismo, la infancia puede abordarse como campo de intervención biopolítica, donde las políticas producen modos de gobierno de la vida, y donde incluso el lenguaje de derechos convive con enfoques que tienden a moralizar, objetivar o «capitalizar» a la niñez (Bustelo, 2011). Para el problema de las escuelas albergue, esto implica que no pueden interpretarse únicamente como respuesta logística a distancias o dispersión poblacional: también deben leerse como institución que procesa, en su cotidianeidad, necesidades vinculadas a cuidado, sostenimiento material y permanencia escolar de niños y niñas en contextos de desigualdad (Minujin, Delamónica y Davidziuk, 2006).

1.2. Transformaciones en la intervención estatal sobre la infancia: paradigma tutelar y enfoque de derechos

La reconstrucción histórica muestra que el paradigma tutelar fue una matriz central en la configuración de intervenciones estatales y paraestatales sobre infancias pobres. Este paradigma articuló saberes médicos, jurídicos y filantrópicos, legitimando intervenciones en nombre de la salud pública, la moral y el orden social (Torrado, 2003). A la vez, produjo una grilla clasificatoria que distinguía a los niños integrados al circuito familia-escuela de aquellos definidos como «menores», asociados a pobreza, abandono o delincuencia, habilitando modalidades específicas de control y normalización (Lionetti y Míguez, 2010). La consolidación del patronato, su burocratización y el lugar de los saberes expertos en la institucionalización de la minoridad fueron claves en ese proceso (Llobet, 2010). En el plano provincial, la

expansión de asilos, hogares y reformatorios expresa la territorialización de esta lógica y su inscripción en redes donde se combinaban beneficencia y acción estatal (Haimovich, 2016). En síntesis, el paradigma tutelar organizó una «protección» no neutra: produjo categorías, jerarquías y prácticas que combinaron asistencia, disciplinamiento y encierro (Torrado, 2003; Llobet, 2010).

El enfoque de derechos, impulsado por la Convención sobre los Derechos del Niño, redefine el estatuto de niños y niñas como sujetos plenos de derechos y desplaza la tutela discrecional hacia un sistema de protección integral que supone obligaciones estatales y políticas intersectoriales (Lucero, 2013; Repetto et al., 2016). En Argentina, este giro se expresa en el pasaje normativo del régimen de patronato a la protección integral, limitando la discrecionalidad judicial de la institucionalización y promoviendo corresponsabilidad entre Estado, familia y comunidad (Lucero, 2013). En Entre Ríos, la normativa provincial se alinea con esta perspectiva al sostener el derecho a vivir en el entorno familiar, la participación y el diseño de políticas basadas en protección integral (Lucero, 2013). No obstante, la literatura advierte tensiones persistentes: la consagración normativa no garantiza por sí misma la materialización de derechos, especialmente bajo transformaciones neoliberales que restringen derechos sociales, debilitan financiamiento y recortan capacidades estatales (Bustelo, 2011). El enfoque también se apoya en lecturas que subrayan obligaciones estatales de respeto, protección y satisfacción, y la interdependencia de derechos como fundamento para abordajes integrales frente a problemáticas complejas (Pautassi y Royo, 2012; Carballeda, 2016). Para el análisis de escuelas albergue, esto es decisivo: su funcionamiento suele ubicarse en una zona ambivalente donde conviven racionalidades tutelares residuales y exigencias actuales de garantía de derechos (Bustelo, 2011; Lucero, 2013).

1.3. Asistencia social, protección y escuela: una articulación histórica y problemática

La asistencia social es una categoría central para comprender las escuelas albergue como dispositivo de protección, porque permite analizar el lugar de instituciones (incluida la escuela) en la producción de respuestas frente a vulnerabilidades. Históricamente, la asistencia se reconfigura con la modernización estatal: se desplaza desde la beneficencia hacia formas más secularizadas y organizadas, vinculadas a la cuestión social (Tenti Fanfani, 1989). Conceptualmente, puede comprenderse como parte de la política social y como componente de la protección social, distinguible de

La seguridad social contributiva, pero articulada con ella en un campo más amplio de regulaciones y prestaciones (Campana y Servio, 2018). En diálogo con la pregunta por el sentido de «estar protegido», estos debates permiten pensar la protección como una relación compleja entre dimensiones de política social, particularmente relevante en contextos de desigualdad persistente (Castel, 2011). De hecho, las crisis recurrentes reactivan el lugar de lo asistencial en la agenda pública y estatal, volviendo imprescindible analizar su alcance y modalidades concretas (Andrenacci y Campana, 2018).

La literatura destaca, además, dos rasgos relevantes en cuanto a la asistencia social: (a) la asistencia suele llevarse a cabo a través de programas y proyectos que carecen de anclaje institucional y territorial³, lo que genera una alta volatilidad y falta de estabilidad en las intervenciones (Arias, Hiquis, y Sierra, 2024); y (b) su carácter heterogéneo y atravesado por racionalidades en disputa, que pueden ir desde lógicas filantrópico-moralizadoras hasta perspectivas de justicia o desarrollo humano (Servio, 2020). A su vez, se subraya la territorialización de lo asistencial como rasgo constitutivo: se despliega «cerca» de los problemas, por demanda directa o por indicadores territorializados, lo que vuelve productivo interrogar instituciones educativas situadas —como las escuelas albergue— como nodos de protección y cuidado en territorios específicos.

En este marco, la relación entre escuela y asistencia tiene una larga trayectoria histórica en Argentina, especialmente visible en políticas alimentarias y dispositivos de ayuda escolar: desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, la alimentación infantil se integró a preocupaciones higienistas y sanitarias, con la escuela como espacio privilegiado de regulación y prevención (Billorou, 2008; Cammarota, 2020). La crisis de 1930 profundizó la institucionalización de la asistencia escolar mediante dispositivos y marcos normativos orientados a comedores y provisiones alimentarias (Billorou, 2008). En términos conceptuales, esto permite discutir la supuesta oposición entre enseñanza y asistencia: pensar la asistencia como «desvío» pedagógico invisibiliza la dimensión de cuidado y responsabilidad constitutiva de la práctica educativa, especialmente cuando las condiciones de vida afectan la escolaridad (Antelo, 2005). Esta discusión se sintetiza en la noción de condiciones de educabilidad, que subraya que el aprendizaje requiere soportes sociales y materiales; en escenarios de empobrecimiento y desigualdad, la escuela se ve interpelada a asumir funciones ampliadas de contención, alimentación y articulación de respuestas (Tenti Fanfani, 2015). En las

³ La publicación del Indec hace referencia a la provincia de Entre Ríos a través de datos específicos para sus dos aglomerados urbanos principales: Concordia y Gran Paraná. Concordia: Es uno de los aglomerados con indicadores más altos, alcanzando un 38,5 % de hogares pobres y un 49,2 % de personas bajo la línea de pobreza. Gran Paraná: Presentó niveles menores, con un 21,6 % de hogares y un 29,9 % de personas en situación de pobreza.

escuelas albergue, este punto se vuelve especialmente denso porque la organización de la vida cotidiana (alojamiento, alimentación, cuidado) forma parte del dispositivo escolar.

1.4. Antecedentes empíricos sobre ruralidad y escuelas albergue: dispersión y vacancias

La producción sobre escuela rural en Argentina es amplia y heterogénea: incluye reconstrucciones histórico-institucionales vinculadas a expansión estatal, integración territorial y construcción de ciudadanía; análisis de políticas educativas; y estudios situados sobre prácticas escolares en territorios rurales (Ascolani, 2012, 2015). En estos trabajos aparece, de manera recurrente, que la educación rural no siempre fue prioridad, pero asumió funciones específicas: sostén de población rural, formación vinculada al trabajo agrario y regulación territorial (Lionetti, 2018). Otro conjunto de investigaciones enfatiza el vínculo entre ruralidad, escuela y cuidados, mostrando que la escolaridad en estos territorios suele exceder lo pedagógico, incluyendo arreglos institucionales y mediaciones con el mundo familiar (Billorou, 2008). Asimismo, estudios sobre «aldeas escolares» describen experiencias donde la escuela organiza modalidades espaciales y residenciales para garantizar acceso educativo en contextos de dispersión (Franco, 2007; Assaneo, 2018).

A su vez, se analizan transformaciones recientes de la ruralidad (cambios productivos, despoblamiento, reconfiguración escuela-familias) y su impacto en el trabajo docente, la vida comunitaria y la escolaridad (Gutiérrez, 2020). En una clave de política educativa, se discuten desafíos contemporáneos para garantizar una educación común y, a la vez, reconocer funciones comunitarias de la escuela rural en marcos normativos recientes (Plencovich et al., 2011). Para Entre Ríos, los antecedentes permiten situar políticas y transformaciones institucionales: por un lado, análisis sobre programas específicos y el Estado entendido como entramado de prácticas e instituciones (Petitti, 2019); por otro, lecturas contextualizadas que articulan transformaciones macro y dinámicas micro-institucionales en la escolaridad rural entrerriana (Mayer, 2014).

En cuanto a investigaciones centradas específicamente en escuelas albergue, los estudios son más acotados y dispersos, pero aportan claves relevantes. Se describen albergues como respuesta institucional a distancias, aislamiento y falta de transporte, así como espacios de arraigo territorial y centro comunitario (Freire, 2019). Desde abordajes etnográficos, se analizan tensiones entre lo escolar y lo doméstico,

aislamiento geográfico, precariedad de servicios y formas de vida atravesadas por economías de subsistencia (Guirado, 2010). También se aportan reconstrucciones históricas del dispositivo albergue y su articulación entre escolarización, alojamiento y asistencia en contextos rurales (Montenegro, 2021).

En síntesis, el estado del arte permite afirmar que existe producción consolidada sobre infancias, pobreza y derechos; sobre asistencia y protección social; y sobre escuela rural. Sin embargo, el punto de intersección donde se ubican las escuelas albergue permanece menos desarrollado: no solo por escasez de trabajos, sino por falta de articulaciones sistemáticas entre desigualdad, enfoque de derechos, racionalidades asistenciales y escuela como institución de cuidado (Bustelo, 2011; Campana y Servio, 2018; Tenti Fanfani, 2015). Esta vacancia justifica investigaciones situadas que analicen cómo se configuran, en un territorio específico, los arreglos institucionales mediante los cuales se producen protecciones a la infancia en la vida cotidiana escolar.

2. Aspectos metodológicos

Para esta investigación se adoptó una perspectiva cualitativa, de carácter flexible y no estructurado, por considerarse la más adecuada para abordar la problemática, dado que las categorías y dimensiones de análisis requieren ser cualificadas más que cuantificadas.

En una primera etapa se desarrolló una reconstrucción histórica del objeto, favorecida por la disponibilidad de documentos digitalizados y de acceso público. También se recuperaron representaciones de informantes clave mediante entrevistas realizadas de forma virtual. Se realizaron análisis a documentación no digitalizada disponible en archivos gubernamentales y en escuelas. El trabajo con documentos se justifica en tanto estos permiten comprender el fenómeno central de estudio, conocer antecedentes del ambiente e identificar vivencias y situaciones que se producen en él. (Hernández Sampieri, 2014).

El estudio se centró en las escuelas primarias de jornada completa con anexo a albergue (EJCAA) de la provincia de Entre Ríos, un tipo institucional poco frecuente dentro del sistema educativo provincial: existen solo ocho establecimientos de estas características sobre más de 1275 escuelas primarias. Estas instituciones se encuentran distribuidas en distintos departamentos —Paraná, Victoria, Nogoyá, Villaguay, Islas del Ibicuy, Gualeguaychú, Diamante y Federación—, lo que evidencia su carácter excepcional dentro del mapa educativo entrerriano y su presencia en territorios con características socioespaciales diversas.

La investigación incluyó un trabajo de campo orientado a realizar entrevistas —abiertas y semiestructuradas— y observación. La observación se apoyó en instrumentos como registro de campo y documentación fotográfica y audiovisual.

Para el desarrollo del trabajo de campo se seleccionaron tres escuelas mediante un criterio intencional o no probabilístico, atendiendo a la diversidad territorial y a la factibilidad operativa de la investigación. En la selección se consideraron variables como la composición del alumnado albergado (edad y sexo), las distancias a los centros urbanos, las condiciones de accesibilidad y la disposición del personal directivo y docente para colaborar con el estudio. Las instituciones seleccionadas fueron la Escuela N.º 56 Francisco Ramírez, ubicada en el departamento Diamante; la Escuela N.º 85 General Francisco Ramírez, del departamento Villaguay; y la Escuela N.º 166 Profesor Facundo Arce, situada en el departamento Paraná, en la localidad de Puerto Víboras.

En cuanto a las entrevistas, se utilizaron inicialmente entrevistas abiertas, entendidas como aquellas que «se basan en una guía general de contenidos y otorgan al entrevistador flexibilidad para conducir el intercambio» (Hernández Sampieri, 2014, p. 403). En una segunda fase se realizaron entrevistas semiestructuradas que, a partir de una guía de trabajo, permitieron introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y ampliar información (Hernández Sampieri, 2014). Además de estas técnicas, se incorporaron algunos datos estadísticos básicos —como lugares de procedencia, distancias hacia la escuela y disponibilidad de instituciones cercanas— con el fin de contextualizar el universo estudiado y aportar elementos descriptivos complementarios.

En síntesis, se consideró que los objetivos de la investigación podían abordarse a partir de dos líneas principales: (i) un análisis documental orientado a reconstruir la creación de las escuelas albergue, las políticas educativas que las configuraron y las concepciones de infancia que las atraviesan, con especial atención a normas y resoluciones del Consejo General de Educación (CGE) que inciden en su funcionamiento; y (ii) el análisis de las representaciones de los actores involucrados respecto de la intervención específica de estas escuelas, incluyendo personal directivo, docente, administrativo y de servicios, así como familias. Este segundo eje permitió analizar la relación escuela-familias y su articulación con otros organismos estatales y programas vinculados al cuidado y al desarrollo de la infancia.

3. Hallazgos y discusiones

3.1. ¿Por qué hablamos de tiempo de hogar?

Uno de los primeros documentos que pudimos hallar y analizar, refiere a la resolución del CGE N.º 0486/03. La noción de *tiempo de hogar* surge de dicha Resolución, dictada en un contexto atravesado por la crisis social, política y económica de 2001, y previa a la sanción de la Ley Nacional 26061 y su correlato provincial. Esta resolución reformula los lineamientos administrativos y pedagógicos de las escuelas de jornada completa y con albergue anexo, reconociendo que el marco normativo anterior había perdido significación frente a las transformaciones sociales, curriculares y estructurales del sistema educativo.

El nuevo encuadre no solo amplía la carga horaria bajo la premisa de fortalecer la calidad pedagógica, sino que introduce una redefinición sustantiva del sentido institucional de las escuelas con albergue. Allí aparece con fuerza la distinción entre el tiempo estrictamente escolar y un tiempo posterior a la jornada áulica, denominado *tiempo de hogar*. Este no sustituye a la familia, pero remite a una experiencia análoga en términos de cuidado, contención y organización de la vida cotidiana. Se trata del momento en que confluyen descanso, alimentación, estudio, higiene, ocio y convivencia, bajo una intencionalidad formativa explícita.

La resolución otorga a este tiempo un valor pedagógico y protector. No se lo concibe como un mero complemento asistencial ante las condiciones de su población, sino como un espacio de construcción de autonomía, de desarrollo de valores, de acuerdos normativos y de convivencia democrática. Se incorporan dimensiones sensibles vinculadas al resguardo de la intimidad, la sexualidad, la salud física y emocional, marcando un quiebre respecto de reglamentaciones anteriores que tendían a excluir a estudiantes con problemáticas físicas o consideradas «mentales». En este marco, las escuelas albergue asumen una responsabilidad adulta de crianza y crecimiento, inscribiendo su tarea en una lógica de protección integral.

El momento del comedor escolar también es resignificado. Deja de ser entendido exclusivamente como respuesta a necesidades materiales en tiempos de crisis y pasa a concebirse como un espacio pedagógico, saludable y culturalmente situado. Se reconoce la intervención estatal como garante del funcionamiento de los comedores, asignando responsabilidades claras al equipo directivo y docente, lo que supone un avance en la formalización de la función protectora del Estado.

La Resolución 486/03 señala expresamente que el preceptor debe «comprender la importancia de la conceptualización del Tiempo del Hogar como enfoque esencial

de los albergues», atribuyéndole un rol pedagógico y no meramente disciplinario. Esta formulación marca un desplazamiento respecto de la figura histórica del celador, asociada a tareas de vigilancia y control, y redefine la función en términos de acompañamiento formativo, coordinación de la vida cotidiana y trabajo en equipo con docentes y otros actores institucionales. El requisito de formación docente refuerza empíricamente este cambio, evidenciando una reconfiguración del perfil profesional acorde a la ampliación de responsabilidades vinculadas al cuidado y la protección integral.

En otros aspectos, la resolución reconoce cambios en las configuraciones familiares y en las relaciones entre lo rural y lo urbano. Las escuelas con albergue comienzan a recibir estudiantes no solo de zonas rurales dispersas, sino también de sectores urbanos atravesados por situaciones de empobrecimiento, ampliando así su función histórica y profundizando su dimensión asistencial. En este sentido, la norma justifica su actualización en virtud de:

Las profundas problemáticas sociales, económicas y culturales que se vivían en la época, y de las particularidades de la provincia con vastas zonas rurales, pequeñas poblaciones y ciudades con sectores excluidos de los servicios básicos, a los que se sumaban nuevos grupos empobrecidos. (Res. 486/03).

Esta formulación permite comprender que la escuela con albergue deja de pensarse exclusivamente para la ruralidad dispersa y pasa a inscribirse en un escenario de nuevas pobrezas y diversificación territorial de la demanda educativa.

En este sentido, el tiempo de hogar funciona como categoría articuladora. Permite comprender la transición desde una escuela albergue pensada principalmente para garantizar escolaridad en territorios rurales, hacia una institución que asume formalmente un rol ampliado de cuidado, protección y organización de la vida cotidiana de niños y adolescentes en situaciones sociales complejas. La resolución 486/03 no solo actualiza disposiciones administrativas, sino que introduce nuevas conceptualizaciones sobre infancias, familias, hogar y Estado, otorgando a las escuelas con albergue un estatuto institucional que combina función pedagógica y función protectora.

En cuanto al diálogo con los antecedentes y nuestras referencias teóricas, observamos que los enfoques propuestos por la resolución anticipan problemáticas que luego serían discutidas en la literatura sobre pobreza infantil; en particular, el documento permite advertir tempranamente los efectos de la crisis social y económica de comienzos del siglo XXI y la creciente articulación entre instituciones educativas

y estrategias asistenciales dirigidas a poblaciones en situación de vulnerabilidad. De este modo, la resolución no solo reorganiza el funcionamiento de las escuelas con albergue, sino que también refleja un proceso más amplio en el cual la escuela comienza a integrarse a las tramas institucionales de protección social destinadas a la infancia. Diversos trabajos han señalado que, frente a la reconfiguración de la cuestión social y al aumento de las desigualdades, la escuela comienza a asumir funciones que exceden lo estrictamente pedagógico y se vinculan con la provisión de cuidados y recursos materiales (Tenti Fanfani, 2015). Al mismo tiempo, estudios sobre educación rural y transformaciones territoriales advierten que los límites entre lo rural y lo urbano se vuelven cada vez más difusos, dando lugar a configuraciones híbridas que reconfiguran las instituciones educativas destinadas históricamente a poblaciones rurales (Cerdá y Mateo, 2020). En este marco, la resolución permite advertir un desplazamiento significativo: las escuelas albergue dejan de atender exclusivamente a poblaciones rurales dispersas y comienzan a recibir estudiantes provenientes de sectores urbanos empobrecidos, lo que amplía su función histórica y reconfigura su lugar dentro del sistema de protecciones.

3.2. Albergues y protecciones

En lo que refiere a la actualidad, los hallazgos de la investigación se organizan en cuatro ejes de análisis. El primero aborda al albergue como dispositivo de protección territorial, entendiendo su inserción en tramas locales marcadas por desigualdades y distancias geográficas. El segundo se centra en la garantía material del derecho a la educación, considerando tanto la infraestructura cotidiana —alojamiento, alimentación, organización del tiempo— como el acompañamiento docente que sostiene las trayectorias escolares. El tercer eje analiza las relaciones entre escuela, familias y redistribución del cuidado, poniendo en discusión las responsabilidades que se despliegan en torno a la crianza y la protección. Finalmente, el cuarto eje examina la corresponsabilidad institucional y las tramas de protección que se configuran alrededor de las escuelas albergue primarias, destacando los vínculos con otros actores estatales y comunitarios.

3.2.1. El albergue como dispositivo de protección territorial

El análisis comparado permite sostener que el albergue no constituye simplemente una modalidad organizativa escolar, sino un dispositivo territorial de protección

frente a desigualdades estructurales que condicionan el acceso efectivo a la educación y a otro conjunto de derechos. En primer término, referida a las posibilidades de acceso y continuidad, el alojamiento semanal aparece como condición de posibilidad de la trayectoria escolar. La directora de la Escuela N.º 166 lo sintetiza de forma clara: «El hecho de que el alumno pueda llegar el lunes y permanecer hasta el viernes nos asegura una continuidad más propicia en su trayectoria». En la misma línea, una Maestra orientadora señala que «si no tienen el albergue, no vienen todos los días», destacando que la permanencia no solo asegura asistencia regular a clases, sino también seguimiento pedagógico y adquisición de hábitos.

Las distancias y condiciones de accesibilidad refuerzan esta lectura territorial. En contextos definidos por sus propios actores como «inhóspitos e inaccesibles», donde, por ejemplo los días de lluvias, el acceso por tierra resulta «imposible», la escolaridad diaria se vuelve inviable sin alojamiento. Incluso en zonas menos aisladas, estudiantes que viven «a 6 o 7 kilómetros» sin medios propios dependen del transporte escolar; de lo contrario, «no vendrían nunca». La protección territorial no se expresa únicamente en el alojamiento, sino en la articulación entre traslado y permanencia.

Ahora bien, el estudio muestra una transformación relevante en la configuración territorial y poblacional del dispositivo. Si en su origen las escuelas albergue respondían principalmente a la dispersión rural —hijos de peones, hacheros o trabajadores del campo—, en la actualidad el perfil se ha modificado. En la Escuela N.º 85, la preceptora afirma que los estudiantes son «todos de los barrios de la ciudad», mencionando sectores periféricos con alta vulnerabilidad. En la Escuela N.º 166, se reconoce que la población rural ha disminuido considerablemente y que quienes asisten desde zonas rurales son «los menos» en comparación con los provenientes de centros urbanos cercanos (Hernandarias). Esta mutación tensiona el sentido fundacional del dispositivo: de respuesta a ruralidad dispersa a contención de vulnerabilidad urbana y periurbana⁴.

La justificación histórica —halladas en documentos fundacionales— confirma que el albergue nació como respuesta estatal frente a contingencias territoriales y sociales. En un caso, su formalización se produjo luego de que una lluvia intensa impidiera que veinte estudiantes regresaran a sus hogares, obligando a improvisar alojamiento; en otro, surgió frente a la «precariedad y pobreza» de las familias rurales, concebido como un «beneficio social» que permitía a los padres trabajar sabiendo que sus hijos estaban cuidados. En palabras de un directivo, el objetivo

⁴ En cuanto al total nacional, la pobreza: afectó al 24,1% de los hogares, lo que equivale a 9,5 millones de personas (31,6% de la población).

era «salvaguardar la integridad de los chicos». Esta lógica de protección persiste, aunque en escenarios sociales distintos.

El punto más sensible del análisis aparece cuando los actores describen al albergue como espacio que compensa carencias estructurales del entorno familiar. Una celadora afirma que «los chicos están mucho mejor [en la escuela] que en la casa, con todas las comodidades, con todas las atenciones». Otro directivo destaca que recibir cuatro comidas diarias, contar con agua caliente y sábanas limpias constituye para muchos niños algo «impagable». Un episodio relatado por el equipo —un niño que, tras desayunar y almorzar, preguntó sorprendido «¿y después vamos a volver a comer?»— ilustra crudamente las condiciones de privación que atraviesan algunas trayectorias.

No obstante, estas representaciones requieren un análisis cuidadoso. Si bien el albergue efectivamente garantiza alimentación, higiene, abrigo y organización cotidiana —componentes centrales para el ejercicio del derecho a la educación—, también emergen discursos que tienden a interpretar las desigualdades en clave moral o familiar («falta de responsabilidad de los padres»). Esta ambivalencia revela que la protección territorial puede articularse simultáneamente con lógicas desde enfoques de derechos y con lecturas que individualizan la vulnerabilidad.

En síntesis, el albergue opera como una respuesta territorial institucionalizada frente a desigualdades persistentes, aunque el contenido de esas desigualdades haya mutado. De dispositivo para sostener escolaridad rural dispersa, se ha convertido progresivamente en espacio de protección ante vulnerabilidad urbana y periurbana. La protección que ofrece no es abstracta ni meramente normativa: es cotidiana, material y organizada en el tiempo. Precisamente por ello, su análisis exige situarlo en el cruce entre política educativa, política social y transformación territorial.

3.2.2. La garantía material del derecho a la educación: la infraestructura cotidiana y el acompañamiento docente

El análisis de los testimonios permite sostener que el albergue no solo amplía el tiempo escolar, sino que configura una verdadera infraestructura cotidiana que materializa condiciones mínimas para el ejercicio de un conjunto de derechos que, en última instancia, hacen posible el derecho a la educación. Esta materialización no se expresa en términos abstractos, sino en prácticas concretas vinculadas a alimentación, higiene, organización del tiempo, alojamiento y acompañamiento pedagógico.

En primer lugar, la alimentación aparece como condición básica de posibilidad del aprendizaje. Las fuentes señalan que el acceso a cuatro comidas diarias constituye

un elemento central en la experiencia institucional. Tal como se registra en la matriz de análisis, ningún niño rechaza la leche cuando se la ofrece, y un episodio resulta especialmente ilustrativo: al recibir desayuno y almuerzo, un niño preguntó sorprendido: «¿Y después vamos a volver a comer?». Más allá de su dimensión anecdótica, esta escena evidencia que la escuela no solo educa, sino que interviene sobre situaciones de inseguridad alimentaria que inciden directamente en la disposición física y cognitiva para aprender. La garantía del derecho educativo se apoya, entonces, en una base alimentaria que excede el currículo.

En la vida cotidiana de los albergues, uno de los aspectos que aparece con mayor recurrencia en los relatos del personal docente y de preceptoría es el momento del aseo personal, vinculado al cuidado del cuerpo, el uso de las duchas y la preservación de la intimidad. Este espacio adquiere una relevancia particular porque se relaciona con aprendizajes vinculados a la autonomía, el respeto por la privacidad y el reconocimiento del propio cuerpo, dimensiones que se articulan tanto con la Educación Sexual Integral como con el derecho a la intimidad reconocido por la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. En este sentido, garantizar condiciones adecuadas de higiene —acceso a agua caliente, ropa limpia, uso de cortinas o separadores en las duchas— forma parte de las condiciones de vida que estructuran la cotidianidad de las infancias en los albergues y constituye una forma concreta de materialización de derechos durante el denominado «tiempo de hogar». El personal de preceptoría destaca la importancia de estos cuidados, en tanto condiciones de vida y también como un momento pedagógico donde se promueven hábitos de autonomía y convivencia. En términos de política pública, se observan avances vinculados a la garantía de estas condiciones, particularmente en la construcción o mejora de las instalaciones sanitarias de los albergues. Las nuevas edificaciones, como las de las escuelas N.º 85 y N.º 166, incorporan diseños que priorizan la privacidad y el cuidado del cuerpo, mientras que en otras instituciones —como la escuela N.º 56— se han realizado mejoras en los baños existentes mediante la instalación de separadores y puertas que resguardan la intimidad. Junto con estas prácticas, otro aspecto central en la vida de los albergues es el derecho al juego y a la recreación, reconocido tanto en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño como en la Ley 26061, la Ley provincial 9861 y la Ley de Educación Nacional 26206. Las actividades recreativas, los juegos y los momentos de tiempo libre constituyen espacios fundamentales para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de niñas y niños, y forman parte de las protecciones que estas instituciones despliegan en su vida cotidiana. En este marco, la organización de rutinas —horarios de merienda, aseo, estudio y descanso— aparece como una dimensión estructurante

del albergue, regulando el tiempo social de la infancia y sosteniendo condiciones de convivencia que favorecen la escolaridad y el bienestar, aunque también evidencian la presencia de una regulación institucional sobre la vida cotidiana que convive con los procesos de aprendizaje y cuidado.

El alojamiento y el resguardo físico completan esta infraestructura. Las habitaciones con camas individuales, sábanas limpias y espacios amplios contrastan con situaciones de hacinamiento o precariedad habitacional mencionadas por los actores. La frase «los chicos están mucho mejor [...] que en la casa» sintetiza una representación extendida: el albergue como espacio de mayor seguridad. Sin embargo, esta afirmación requiere análisis crítico, ya que instala una comparación que puede invisibilizar las causas estructurales de la precariedad familiar y trasladar la lectura hacia el plano moral e individual.

Finalmente, el tiempo para el estudio constituye un elemento igual de importante. El albergue ofrece las condiciones materiales y el acompañamiento adulto fuera del horario áulico; se revisan cuadernos «uno por uno» y se habilitan espacios específicos ante exámenes. La permanencia extendida de lunes a viernes evita ausencias por razones climáticas o de transporte y asegura continuidad pedagógica. En este sentido, la materialización del derecho a la educación no se reduce al acceso formal a la escuela, sino que implica la creación de condiciones efectivas para sostener el aprendizaje.

El análisis de los testimonios permite sostener que el albergue no solo amplía el tiempo escolar, sino que configura una verdadera infraestructura cotidiana que materializa condiciones mínimas para el ejercicio del derecho a la educación. Esta materialización no se expresa en términos abstractos, sino en prácticas concretas vinculadas a alimentación, higiene, organización del tiempo, alojamiento y acompañamiento pedagógico. Desde una perspectiva teórica, estos dispositivos pueden interpretarse como estrategias asistenciales, entendidas no como un mecanismo residual o caritativo, sino como un conjunto de intervenciones estatales orientadas a garantizar condiciones materiales básicas frente a situaciones de vulnerabilidad social. En esta línea, la asistencia forma parte constitutiva de los sistemas de protección social, en tanto transfiere recursos y servicios destinados a sostener condiciones de vida mínimas y a hacer efectivo el acceso a derechos (Campana y Servio, 2018). Bajo este enfoque, la asistencia no se opone al paradigma de derechos, sino que constituye uno de los mecanismos mediante los cuales estos se materializan en la vida cotidiana.

3.2.3. La elección del albergue desde la perspectiva familiar

Otro de los hallazgos de la investigación surge del análisis de las entrevistas realizadas a distintas familias cuyos hijos, hijas o nietos permanecen en los albergues. Estos testimonios permiten incorporar la perspectiva familiar sobre la experiencia institucional y comprender cómo se valoran, desde el ámbito doméstico, las condiciones de cuidado, alojamiento y acompañamiento que brindan estas escuelas.

A partir del trabajo exploratorio realizado, es posible advertir que los motivos de elección del albergue permiten comprender que la decisión familiar no responde exclusivamente a factores geográficos o a las distancias entre el hogar y la escuela, sino a una articulación compleja entre accesibilidad, cuidado, organización doméstica, recursos y expectativas educativas. Lejos de constituir una decisión excepcional, la inscripción en una Escuela de Jornada Completa con Anexo Albergue (EJCAA) emerge como estrategia racional frente a obstáculos estructurales que condicionan la vida cotidiana.

Uno de los motivos centrales refiere a la garantía de asistencia regular. Las entrevistas muestran que las distancias, la precariedad del transporte y la inestabilidad laboral de los adultos dificultan sostener la presencialidad diaria en escuelas de jornada simple o completa sin alojamiento. En cuanto al albergue, algunas entrevistadas mencionan que «me ayuda un montón porque cuando llueve mucho ellos ya no pueden ir, y si mi marido no puede, ya no tengo con quién mandarlos». La acumulación de desventajas —falta de movilidad propia, trabajo rotativo del cónyuge, dependencia del transporte público— configura un escenario donde la asistencia escolar se vuelve frágil. En este marco, el albergue reduce incertidumbres y estabiliza trayectorias. Estos relatos dialogan con la noción de vulnerabilidad acumulativa (Bustelo y Minujin, 1998), en tanto los obstáculos económicos y territoriales no operan aisladamente, sino que se superponen y amplifican. La elección del albergue no expresa desinterés familiar por la escolaridad, sino una estrategia para sostenerla en contextos adversos.

Junto a la asistencia, emerge con fuerza la dimensión del cuidado. Las madres y tutoras reconocen inicialmente temores asociados a dejar a sus hijos durante la semana, pero estos disminuyen a medida que se consolidan experiencias positivas. La confianza en el personal docente y en los preceptores aparece como elemento central: se valora que los niños estén «bien cuidados, alimentados y enseñados». En algunos casos puntuales, la elección se vincula directamente con situaciones de riesgo en el entorno familiar, incluyendo consumo problemático y episodios de abandono. En este sentido, el albergue opera como espacio que, articulado con distintos

referentes familiares, previene intervenciones más drásticas del sistema de protección de derechos.

Este punto introduce una dimensión clave: el albergue no sustituye a la familia, pero sí redistribuye responsabilidades de cuidado, especialmente en contextos donde las tareas domésticas y escolares recaen mayoritariamente sobre mujeres. La posibilidad de que los hijos permanezcan en la institución de lunes a viernes disminuye la carga cotidiana asociada al traslado, la alimentación y la supervisión de tareas, configurando una reorganización práctica del trabajo reproductivo.

Asimismo, las familias asocian el albergue con mejoras en el comportamiento y en la organización cotidiana. La permanencia semanal es valorada como factor que «cambia el comportamiento», refuerza el respeto y reduce el tiempo de exposición a la «calle» o a entornos considerados riesgosos. La educación es entendida no solo como adquisición de contenidos, sino como formación en hábitos y normas. Esta lectura, aunque comprensible desde las experiencias relatadas, también introduce una dimensión normativa que asocia escuela con orden y familia/barrio con desorganización, lo cual exige análisis crítico.

En relación con el rol asistencial a través de transferencias de recursos o servicios, las posiciones familiares no son homogéneas. Algunas entrevistadas reconocen explícitamente la importancia de la ayuda material (ropa, mercadería, alimentación organizada), mientras que otras minimizan esta dimensión y destacan exclusivamente la asistencia a clases y el cuidado. Esta diferencia puede interpretarse, siguiendo a Campana (2018), como un intento de distanciamiento respecto de los *efectos de subjetivación* que históricamente acompañaron de manera peyorativa a los dispositivos asistenciales. En este sentido, recibir recursos a través de la escuela —institución con alto reconocimiento simbólico— no produce la misma marca que acceder a programas focalizados de asistencia social (Arias, 2020).

En conjunto, la elección del albergue aparece como una estrategia que articula tres dimensiones: garantía de asistencia, seguridad en el cuidado y acceso a recursos materiales y organizativos que exceden la jornada escolar. La escuela no solo educa, sino que se convierte en actor central en la organización del cuidado infantil en territorios atravesados por desigualdad. Esta redistribución, sin embargo, no elimina tensiones: puede fortalecer trayectorias educativas, pero también desplaza hacia la institución responsabilidades que deberían ser abordadas desde políticas sociales integrales ante situaciones de pobreza persistente (Clemente, 2014).

3.2.4. Corresponsabilidad institucional y tramas de protección en torno a las escuelas albergue primarias

Los datos permiten ubicar a las escuelas primarias con anexo albergue como parte corresponsable del sistema de protección integral, en tanto sostienen escolaridad y, a la vez, articulan intervenciones con agencias estatales que operan ante vulneraciones o riesgos. En las tres escuelas con las que realizamos el trabajo de campo, se observa un vínculo directo con Áreas de Niñez (NAF municipal y COPNAF) mediante circuitos de derivación y seguimiento: la directora de la Escuela 166 señala que ingresan estudiantes «a pedido de áreas NAF municipales», cuando dichas áreas consideran que el albergue puede «solucionar determinadas situaciones» que se trabajan con familias, o cuando dichas áreas no cuentan con lugar en sus «hogares». A la par, en la Escuela 85 se registra una lógica de control de derechos asociada a la escolaridad: ante ausentismo o interrupciones, aparecen llamados y requerimientos de organismos como COPNAF, reforzando que la institución escolar no decide en soledad, sino en un marco de corresponsabilidad y exigibilidad. Esta trama se completa con el trabajo territorial conjunto: la Maestra Orientadora de la Escuela 85 refiere que trabaja «mucho con el COPNAF» y se apoya en promotoras sociales que acompañan a familias en barrios, mostrando que la protección se produce en coordinación con otras áreas.

En segundo lugar, el albergue funciona como dispositivo de detección y gestión de demandas de salud cuando las familias no logran garantizar accesos oportunos. La Escuela 166 sostiene una «red con el hospital de Hernandarias» para emergencias y traslados, y se documenta la gestión institucional de turnos y derivaciones a centros de mayor complejidad (por ejemplo, Hospital San Roque de Paraná) para estudios neurológicos o controles de visión. Un hallazgo relevante es que la escuela no solo deriva: moviliza recursos (comunitarios y municipales) para sostener tratamientos, compra de anteojos o traslados, y se apoya en logística municipal (remis o transporte) para garantizar asistencia a sesiones con psicopedagogía o fonoaudiología. En este punto, la corresponsabilidad se expresa como traducción operativa de derechos: sin mediaciones institucionales, parte de esas prestaciones no se concretan.

Por último, aparece la articulación con el sistema judicial como dimensión poco visible pero estructurante de las protecciones: el personal (por ejemplo, de preceptoría) debe conocer y hacer cumplir restricciones judiciales que pesan sobre adultos del entorno familiar, controlando quién está autorizado a retirar a un niño o niña o a realizar una visita en horario del albergue. Además, se describen intervenciones para garantizar el derecho a la educación cuando existen omisiones familiares.

4. Conclusiones

Ahora bien, ¿por qué podemos sostener que las escuelas albergue constituyen instituciones de protección a la infancia? Los resultados permiten afirmar que, en el territorio entrerriano, las Escuelas Primarias de Jornada Completa con Anexo Albergue configuran un dispositivo socioeducativo que trasciende la ampliación horaria y produce condiciones materiales y organizativas que hacen posible el ejercicio efectivo del derecho a la educación. En primer lugar, el albergue opera como una infraestructura cotidiana de derechos al concentrar un conjunto de prestaciones que sostienen la vida escolar: alimentación, alojamiento, higiene, organización del tiempo, recreación y acompañamiento para el estudio se articulan como soportes indispensables para garantizar trayectorias educativas de niños y niñas atravesados por desigualdades persistentes. En este sentido, dichas prestaciones pueden comprenderse también como componentes asistenciales del sistema de protecciones (siguiendo algunas definiciones que nos aportan Arias, Hiquis, y Sierra, 2024), en tanto la asistencia refiere a ayudas, servicios o recursos destinados a cubrir necesidades básicas que las personas no pueden resolver por sus propios medios o que quedan por fuera de los accesos vinculados al empleo. Desde esta perspectiva, y siguiendo definiciones contemporáneas de la asistencia social, puede entenderse como un sistema público de servicios, prestaciones y regulaciones orientado a prevenir situaciones de precariedad y a promover condiciones mínimas de bienestar social.

Este punto tensiona una lectura restringida de la escolaridad como acceso formal a la institución: en los relatos y escenas recogidas del trabajo de campo —por ejemplo, el asombro ante la garantía de varias comidas diarias o la centralidad del aseo y la intimidad— se observa que la escuela interviene sobre privaciones que impactan directamente en el aprendizaje. En términos teóricos, esto permite comprender a las EJCAA como parte del sistema de protecciones, en tanto la asistencia no aparece como un obstáculo pedagógico, sino como una dimensión constitutiva de la protección social, generando las condiciones para la enseñanza-aprendizaje cuando estas se encuentran comprometidas⁵.

En segundo lugar, el trabajo mostró que la protección que produce el albergue es territorial y relacional. Históricamente pensado para ruralidad dispersa y distancias, el dispositivo se reconfigura frente a transformaciones sociales y territoriales: la presencia creciente de estudiantes provenientes de centros urbanos y periurbanos

⁵ Estas conclusiones nos permiten pensar, o al menos poner sobre la mesa de discusión, si la escuela albergue permite consolidar una estrategia asistencial que puede dar respuesta a las problemáticas planteadas por Arias (2024) respecto a la «lógica de programas desarticulados» o a la fragmentación del sistema en un camino «sinuoso».

empobrecidos indica un desplazamiento de su función original y evidencia que las EJCAA absorben demandas vinculadas tanto a barreras geográficas como a vulnerabilidades socioeconómicas urbanas. Esta mutación o transformación amplía su alcance institucional, pero también complejiza su sentido: ya no se trata solo de resolver el acceso por distancia, sino de sostener estabilidad cotidiana, continuidad pedagógica y condiciones mínimas de vida en contextos donde el Estado aparece de modo fragmentado o insuficiente a través de otros dispositivos.

En tercer lugar, la investigación permite identificar cómo las familias interpretan y valoran el funcionamiento del albergue en relación con las condiciones concretas que enfrentan para sostener la escolaridad de sus hijos e hijas. Las entrevistas familiares muestran que la elección del albergue se organiza como una estrategia racional frente a obstáculos acumulativos —como las dificultades de transporte, la precariedad laboral, la organización doméstica o las condiciones del entorno— y no como una delegación simple ni como desinterés por la educación. Sin sustituir a las familias, el albergue reordena responsabilidades cotidianas: estabiliza rutinas, concentra tareas de cuidado, provee tiempo para estudiar y reduce incertidumbres que afectan la asistencia escolar. Este hallazgo refuerza la idea de que la institución escolar participa activamente en la generación de condiciones materiales y organizativas que permiten sostener la escolaridad de niños y niñas en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, también introduce una tensión central: en la medida en que el albergue contribuye a compensar carencias estructurales, puede consolidarse como una respuesta «de hecho» frente a déficits más amplios de políticas sociales integrales, desplazando hacia el dispositivo escolar responsabilidades que exceden su mandato pedagógico. Sin embargo, las representaciones docentes recogidas durante el trabajo de campo muestran que estas funciones no son percibidas como una distorsión de la tarea educativa. Por el contrario, el personal educativo tiende a interpretar el albergue como un espacio de protección necesario para sostener las trayectorias escolares. En este punto, los hallazgos dialogan con las reflexiones de Antelo (2005), quien cuestiona la oposición entre enseñar y asistir como una dicotomía simplificadora de la práctica educativa.

En otros aspectos, el estudio muestra que las EJCAA se insertan en tramas de corresponsabilidad institucional que incluyen áreas de niñez, salud, sistema educativo y, en ocasiones, justicia. La escuela cumple un rol corresponsable: deriva, gestiona, articula y traduce derechos en decisiones operativas, desde la escolarización de niñas y niños con discapacidad hasta el acceso a controles médicos o el seguimiento ante situaciones de riesgo. Sin embargo, esta función protectora convive con ambivalencias: junto a un discurso de derechos, emergen lecturas moralizantes

o tutelares («mejor que en la casa», «falta de hábitos», «irresponsabilidad familiar») que tienden a individualizar la vulnerabilidad y a desplazar el foco desde lo estructural hacia lo familiar. En esa zona de tensión se juega parte de la conclusión: las escuelas albergue pueden ser instituciones de protección sin dejar de ser, simultáneamente, espacios donde se disputan sentidos sobre pobreza, familia, infancia y responsabilidad estatal.

De esta manera, este trabajo aporta evidencia para comprender a las escuelas albergue como instituciones educativas que producen protecciones a la infancia en clave cotidiana, territorial y corresponsable. El concepto de «tiempo de hogar», recuperado de la Resolución 486/03, resulta productivo para nombrar esa especificidad: un tiempo no escolar en sentido estricto, pero institucionalmente organizado, donde se articulan cuidado, socialización, asistencia y el derecho a la educación.

En resumen y en relación con los objetivos propuestos, los resultados permiten afirmar que la investigación logró identificar las principales características del funcionamiento de las Escuelas de Jornada Completa con Anexo Albergue en la provincia de Entre Ríos, mostrando que estas instituciones organizan una infraestructura cotidiana de derechos basada en alimentación, alojamiento, cuidado, acompañamiento pedagógico y regulación del tiempo escolar y extraescolar. Asimismo, el análisis histórico permitió reconocer que, si bien estas escuelas surgieron originalmente como respuesta estatal a la dispersión rural, en la actualidad experimentan una transformación significativa en su función territorial y en el perfil de la población que atienden, incorporando crecientemente estudiantes provenientes de contextos urbanos y periurbanos empobrecidos. En este marco, las entrevistas con familias permitieron comprender que la elección del albergue no responde exclusivamente a factores geográficos, sino a una estrategia vinculada con la organización del cuidado, la estabilidad de las trayectorias escolares y el acceso a recursos materiales que exceden la jornada educativa. Finalmente, la recuperación de las representaciones del personal docente y directivo permitió identificar tensiones entre discursos basados en el enfoque de derechos y lecturas que tienden a individualizar la vulnerabilidad social, evidenciando que el funcionamiento del dispositivo albergue se produce en un campo de disputas sobre el sentido de la protección, la responsabilidad familiar y el rol del Estado.

.....

Referencias bibliográficas

- ANTELO, E. (2005). La responsabilidad de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 87-104). Del Estante Editorial.
- ANDRENACCI, L. (Comp.). (2006). *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Prometeo / Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ANDRENACCI, L. y Campana Alabarce, M. (2018). Presentación. En M. Campana, L. Andrenacci y M. Servio (Coords.), *La asistencia social en Argentina y América Latina: avances, problemas y desafíos* (1.ª ed.). Pegues.
- ARGENTINA. LEY 26061 DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. (26 de octubre de 2005). *Boletín Oficial de la República Argentina*, N.º 30767.
- ARGENTINA. LEY 26206 DE EDUCACIÓN NACIONAL. (14 de diciembre de 2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*, N.º 31054, 15 de diciembre de 2006.
- ARIAS, A., Hiquis, F. y Sierra, N. (2024). Institucionalizar la asistencia. Notas para pensar la necesidad de su disputa. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 14(28), 18-26.
- ASCOLANI, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teías*, 14(28), 309-324.
- ASCOLANI, A. (2015). Ruralidad, Analfabetismo y Trabajo En La Argentina. Proyectos y Acciones Del Consejo Nacional De Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação* 14, (3) - set./dez
- ASSANEO, A. (2018). Frontera, escuela e identidad: la disputa territorial en la región del Nahuel Huapi a través de la educación. *Revista TEFROS*, 16(1), 69-88.
- BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (Coord.). (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- BILLOROU, M. J. (2008). El surgimiento de los comedores escolares en la Pampa en crisis. *Quinto Sol*, 12, 175-200.
- BUSTELO, E. S. y Minujin Z., A. (Eds.). (1998). *Todos entran: Propuesta para sociedades incluyentes*. Unicef.
- BUSTELO, E. (2011). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- CAMMAROTA, A. (2020). Alimentación, escuela, filantropía y comedores escolares en Capital Federal (1900-1940). *Estudios Sociales. Revista de Investigación Científica*, 30(55), e20884. <https://doi.org/10.22201/enesl.23959169e.2020.55.20884>
- CAMPANA, M. (2015). Regímenes de bienestar en América Latina y el Caribe: notas para pensar lo contemporáneo. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 5(8), 26-46.
- CAMPANA ALABARCE, M. (2018). La Asistencia Social como derecho: integración y precariedad. *Escenarios*, 18(27), 33-43.

- CAMPANA, M. y Servio, M. (2018). La Asistencia Social en el Municipio de Rosario. En L. Andrenacci, M. Campana y M. Servio (Coords.), *La Asistencia Social en Argentina y América Latina. Avances, problemas y desafíos* (1.ª ed.). Pegues.
- CARBALLEDA, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del trabajo social. *Revista Margen*, (82).
- CASTEL, R. (2011). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* (V. Ackerman, Trad.). Manantial.
- CERDÁ, J. M. y Mateo, G. (Coords.). (2020). *La ruralidad en tensión*. Teseo; CEAR; CONICET.
- CLEMENTE, A. (2014). *Pobreza y políticas socioasistenciales en la Argentina contemporánea*. Espacio Editorial.
- COSSE, I., Llobet, V., Villalta, C. y Zapiola, M. C. (Eds.) (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Teseo.
- FRANCO, A. D. (2007). Escuelas rurales y producción del espacio. Aldea escolar Chacay Oeste, provincia del Chubut. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, (6), 109-125.
- FREIRE, G. (2019). *Análisis de las incidencias territoriales en escuelas de muy difícil acceso* [Ponencia]. XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- GUIRADO, M. B. (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5788/ev.5788.pdf
- GUTIÉRREZ, T. (2020). La función de la escuela rural más allá de las aulas. La promoción social de la familia (Región Pampeana 1960-1990). En A. De Arce y A. Salomón (Eds.), *Una mirada histórica al bienestar rural argentino: debates y propuestas de análisis*. Teseo.
- HAIMOVICH, A. (2016). El problema del menor. El paradigma tutelar en la Entre Ríos de principios del siglo XX. En V. Verbauwede y R. Zabinski (Comps.), *La intervención del Estado en lo social ¿desde un enfoque de derechos?*. Fundación La Hendija.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. (2025). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2025* (Informes técnicos, Vol. 9, N.º 237; Condiciones de vida, Vol. 9, N.º 21). <https://www.indec.gob.ar>
- LIONETTI, L., y Míguez, D. (2010). *Las infancias en la historia argentina: intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Prohistoria.
- LLOBET, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- LUCERO, M. V. (2013). *Infancia y derechos: radiografía crítica de la Ley 26061. Escenarios provinciales normativos, institucionales y jurisprudenciales*. Eudeba.

- MAYER, S. (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales: dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. La Colmena.
- MINUJIN, A., Delamónica, E. y Davidziuk, A. (2006). *Pobreza infantil: conceptos, medición y recomendaciones de políticas públicas* (Cuaderno de Ciencias Sociales N.º 140). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). <https://www.flacso.or.cr/publicaciones/cuadernos/cuaderno140.pdf>
- MONTENEGRO, A. G. (2021). *Vivir la escuela: Un enfoque histórico-etnográfico sobre la dimensión formativa de la domesticidad en un albergue rural de Malargüe (Mendoza, Argentina, 2013-2016)* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades]. Repositorio Digital Universitario (UNC). <http://hdl.handle.net/11086/547281>
- PAUTASSI, L. y Royo, L. (2012). *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición*. Naciones Unidas.
- PETITTI, E. M. (2019). El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991). *Educação e Pesquisa*, 45, e189675.
- PLENCOVICH, M., Costantini, A., y Zucaro, G. (2011). Educación, ruralidad y territorio: ¿vino nuevo en odres viejos? En M. Plencovich y A. Costantini (Orgs.), *Educación, ruralidad y territorio*. Ciccus.
- PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. Ley 9861 de Protección Integral de los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes. (24 de julio de 2008). *Boletín Oficial de La Provincia de Entre Ríos*.
- PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. Consejo General de Educación. *Resolución N.º 0486/03 C.G.E.* (13 de marzo de 2003).
- REPETTO, F., y Andrenacci, L. (2006). Ciudadanía y capacidad estatal: dilemas presentes en la reconstrucción de la política social argentina. En L. Andrenacci (Comp.), *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*. Prometeo.
- REPETTO, F., Aulicino, C., D'Alessandre, V., Díaz Langou, G. y Tedesco, J. P. (2016). *El futuro es hoy. Primera infancia en la Argentina*. Editorial Biblos / CIPPEC.
- SERVIO, M. (2020). Racionalidades históricas en disputa: las visiones sobre la asistencia social en Argentina. En M. Campana Alabarce y E. Hermida (Comps.), *La asistencia como derecho: por una ley nacional de asistencia social*. Espacio Editorial.
- SKLIAR, C. (2022). Tiempos, afectos y formación: la potencia del instante. En C. Kaplan (Comp.), *Emociones, sensibilidades y escuela*. Homo Sapiens.
- TENTI FANFANI, E. (1989). *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. Centro Editor de América Latina.
- TENTI FANFANI, E. (2015). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- TORRADO, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Ediciones de la Flor.