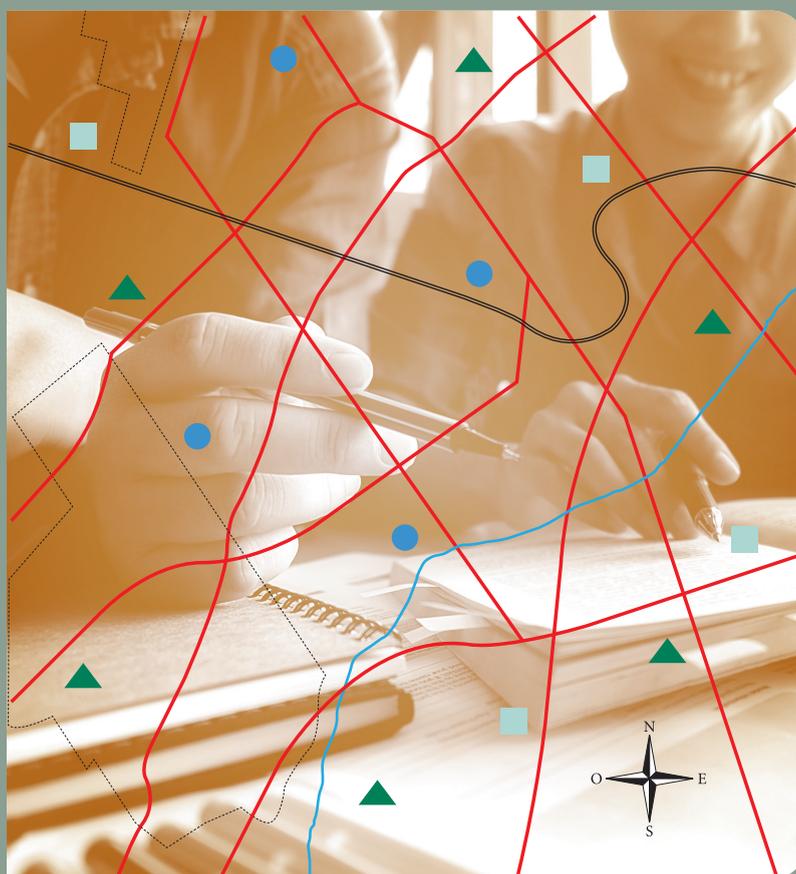


ESCUELA, TRAYECTORIAS Y TERRITORIO

Aportes para pensar la política educativa

Secretaría de Investigación



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina es una universidad pública con carreras de grado y de posgrado gratuitas orientadas a potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Desde la UNIPE sostenemos un modelo de formación docente centrado en la excelencia académica y en la investigación, lo que supone concebir a los docentes como profesionales capaces de objetivar sus propias prácticas, de producir conocimientos a partir de las situaciones que enfrentan a diario y de producir teoría, vale decir justificaciones disciplinares, didácticas y pedagógicas que den cuenta en forma cada vez más consistente de su propio desempeño profesional. En este sentido, la construcción de una actitud investigativa por parte de quienes ejercemos la docencia es una condición indispensable en el marco de las profundas y vertiginosas transformaciones sociales que implican la complejización de nuestro trabajo a la luz de las nuevas demandas sociales, institucionales, de las familias y de los propios estudiantes.

Escuela, trayectorias y territorio

Escuela, trayectorias y territorio

Aportes para pensar la política educativa

Presentación de Ana Pereyra y Julia Pasin

Cecilia Brunetto

Patricia Davolos

Lucas De Oto

María del Carmen Feijoó

Florencia Finnegan

Denise Fridman

Silvio Giangreco

Bárbara Guevara

Marcelo Krichesky

Silvina Kurlat

Lucía Litichever

Ornella Lotito

Paula Lozano

Carolina Meschengieser

Pedro Núñez

Jaime Piracón

Axel Rivas

Myriam Southwell

Cora Steinberg

Ariel Tófaló

Luisa Vecino

Eliana von der Wettern

Escuela, trayectorias y territorio : aportes para pensar la política educativa /
Cecilia Brunetto ... [et al.] ; prólogo de Ana Pereyra ; Julia Pasin. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2021.
Libro digital, PDF - (Investigaciones ; 7)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-3805-64-6

1. Acceso a la Educación. 2. Derecho a la Educación. 3. Políticas Públicas. I.
Brunetto, Cecilia. II. Pereyra, Ana, prolog. III. Pasin, Julia, prolog.
CDD 370.9

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN
Ana Pereyra
Secretaria de Investigación

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Directora editorial
María Teresa D'Meza

Edición y corrección
Deborah Lapidus y Juan Manuel Bordón

Diseño y diagramación
Oscar Bejarano y Natalia Ciucci

COLECCIÓN INVESTIGACIONES
© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2021
Piedras 1080 - (C1070AAV)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

1ª edición, julio de 2021

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que:

- se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Secretaría de Investigación UNIPE, *Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2021.
- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN 978-987-3805-64-6

Las autoras y autores de este volumen, y el equipo de la Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, dedican este libro a la memoria del profesor Silvio Giangreco (1965-2021), docente investigador, compañero y colega al que vamos a extrañar.

Índice

PRESENTACIÓN

Ana Pereyra y Julia Pasin 11

CAPÍTULO 1

Desigualdades sociales y educativas en el ámbito urbano en la Argentina reciente

*Cora Steinberg, Lucas De Oto, Ornella Lotito,
Carolina Meschengieser y Ariel Tófaló* 15

CAPÍTULO 2

Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana

*Myriam Southwell, Denise Fridman, Bárbara Guevara,
Lucía Litichever, Pedro Núñez, Jaime Piracón y Luisa Vecino* 37

CAPÍTULO 3

La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos

Marcelo Krichesky y Silvio Giangreco 57

CAPÍTULO 4

Políticas multiactorales de Educación de Jóvenes y Adultos: los inicios del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires

*Florencia Finnegan, Cecilia Brunetto, Silvina Kurlat,
Paula Lozano y Eliana von der Wettern* 83

CAPÍTULO 5

Ojos mirando alumnos: desafíos de justicia en la educación
secundaria

Axel Rivas 105

CAPÍTULO 6

Experiencias regionales de articulación entre transferencias
condicionadas de ingresos y educación

María del Carmen Feijoó y Patricia Davolos 125

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES 143

Presentación

Ana Pereyra y Julia Pasin

EN ESTA OPORTUNIDAD TENEMOS EL GUSTO de presentar *Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa*, segundo volumen de la serie de libros que reúne y presenta como artículos los resultados de investigaciones que se desarrollaron en la Universidad Pedagógica (UNIPE) en el período 2013-2015.¹

La UNIPE es una universidad pública orientada a potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Las actividades de investigación son centrales en su modelo de formación que, basado en la indagación, procura la construcción de un vínculo productivo con todos los saberes constitutivos tanto de la profesión docente como de los demás agentes que se desempeñan en el campo pedagógico educativo. Originalmente provincial y radicada en el ámbito bonaerense, la UNIPE es una universidad joven que en abril de 2017 inauguró su carácter nacional, con el desafío que ello supone.

Entre 2013 y 2015, desde la Secretaría de Investigación impulsamos y acompañamos la realización de una serie de proyectos de investigación en los que se expresan los intereses diversos de los investigadores de la Universidad. Estos proyectos se inscribieron en las líneas de trabajo en las que se organizó la labor investigativa de la UNIPE en el período: a) análisis de las prácticas y producción de conocimiento didáctico disciplinar; b) educación y tecnologías de la información y la comunicación (TIC); c) políticas públicas y educación; y d) filosofía, historia del pensamiento y estudios culturales.

1. El primer volumen es *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense. Usos y representaciones en la actividad pedagógica*, publicado en 2018.

En particular, en este volumen se compilan aquellos trabajos que agrupamos en la línea de políticas públicas y educación. Así, con enfoques y énfasis diversos, los seis capítulos que integran este libro reflexionan sobre la escuela en un contexto complejo y heterogéneo. Ello implica analizar las políticas públicas que dan lugar a formatos escolares diversos y que impactan en la vida cotidiana de las familias y en los modos de escolarización de niños, niñas y jóvenes (y también de los adultos); también se contemplan las características específicas de los territorios heterogéneos en los que el sistema educativo se despliega. De este modo, se consideran la producción y reproducción de desigualdades que allí pueden tener lugar, así como las potencialidades de la escuela para revertir esos procesos.

Los proyectos de investigación cuyos resultados aquí se comparten han contado con financiamiento específico de la UNIPE y con el apoyo de otras instituciones. Agradecemos especialmente al Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), que ha confiado en la Universidad a través de una convocatoria conjunta de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (Picto).

El libro se organiza en seis capítulos. En el primero de ellos, Cora Steinberg, Lucas De Oto, Ornella Lotito, Carolina Meschengieser y Ariel Tófaló trabajan sobre los modos en los que las desigualdades se expresan en el territorio y dan lugar a diversas estructuras de oportunidades. Corroboran en este marco la hipótesis que sostiene que en la Argentina conviven contextos urbanos heterogéneos en los que se desenvuelve el sistema educativo, y que esos contextos no necesariamente coinciden con los límites jurisdiccionales.

El equipo construye, de forma rigurosa, una valiosa tipología a escala nacional de diecisiete escenarios en los que prevalecen logros y desafíos específicos para las políticas educativas. En el capítulo se trabaja especialmente sobre la Provincia de Buenos Aires, en donde pueden identificarse trece de los diecisiete escenarios mencionados, dando cuenta de la multiplicidad de situaciones que conviven en el territorio bonaerense y que cuestionan la idea de que las mismas políticas puedan tener idénticos resultados aun al interior de una misma provincia. La investigación se ocupa también de la dimensión subjetiva de las desigualdades, con especial atención al análisis de una localidad bonaerense representativa de un escenario urbano marginal densamente poblado. La reflexión se centra aquí sobre las estrategias que ponen en juego las familias para lograr una escolarización exitosa de niños, niñas y jóvenes.

En el segundo capítulo, Myriam Southwell, Denise Fridman, Bárbara Guevara, Lucía Litichever, Pedro Núñez, Jaime Piracón y Luisa Vecino analizan las transformaciones que tuvieron lugar en los años previos a su investigación

en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. El estudio se ocupa especialmente de la resignificación de los vínculos generacionales, de los cambios en la convivencia escolar y de la construcción de ciudadanía en ese marco. Metodológicamente, entre otras estrategias puestas en juego se recuperan las voces de estudiantes de escuelas secundarias de diferente perfil, ubicadas en distintos puntos de la Provincia de Buenos Aires. El sentido que la escuela tiene para las y los jóvenes forma parte de las indagaciones de este estudio y resulta un aporte importante para pensar la escuela del presente.

En el capítulo siguiente, Marcelo Krichesky y Silvio Giangreco presentan un estudio cuyo objetivo fue analizar la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables. El foco está puesto en una serie de formatos escolares alternativos que en los últimos años se han vuelto canales habituales para que la vuelta a la escuela sea posible, en clave del cumplimiento efectivo del derecho a la educación de todos y todas. En este sentido, la investigación trabaja sobre la experiencia en los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (Cesaj), en las Escuelas de Reingreso (ER) y en los Bachilleratos Populares (BP). A partir de una gran cantidad de entrevistas con diversos actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, supervisores), los autores abonan a la hipótesis acerca de la capacidad de estos espacios institucionales para reponer procesos de sociabilidad de los que los jóvenes que los transitan se ven de otro modo excluidos. En este marco, sostienen que las relaciones pedagógicas con eje en la confianza y el reconocimiento operan como un refugio frente a la vulneración cotidiana de derechos de las y los jóvenes.

En el cuarto capítulo aparece nuevamente como clave de análisis el derecho a la educación, pero la reflexión ilumina en este caso a adultos bonaerenses que no han finalizado sus estudios secundarios. La investigación presentada por Florencia Finnegan, Cecilia Brunetto, Silvina Kurlat, Paula Lozano y Eliana von der Wettern se ocupa de las políticas de educación para jóvenes y adultos, reflexionando sobre la segunda etapa del Plan de finalización de estudios primarios y secundarios (FinEs) y los modos de su producción en la Provincia de Buenos Aires. La investigación se ocupa, en este sentido, tanto de la multiplicidad de actores y ámbitos gubernamentales que intervienen en la producción de esta política pública, como de sus implicancias en la ampliación o restricción del derecho a la educación. Las autoras sostienen a lo largo de toda la escritura un ejercicio de vigilancia epistemológica que implica conocer y reconocer la existencia de procesos de inclusión excluyente que este tipo de políticas puede actualizar, y también analizan las tensiones específicas que el Plan FinEs involucra en su ejecución en la Provincia de Buenos Aires, cuyas particularidades y diversidad de escenarios podemos reconstruir a partir de la lectura de capítulos previos en este mismo volumen.

A continuación, Axel Rivas nos presenta de un modo sistemático y reflexivo la posición de directores y supervisores de escuelas secundarias públicas del conurbano bonaerense en relación a los desafíos que enfrentan en su tarea cotidiana. En esta clave, el estudio construye e identifica una serie de dilemas de justicia educativa que lejos de ser excepcionales aparecen como representativos de los conflictos y las tensiones que atraviesan las prácticas de directores y supervisores en el día a día de su desempeño profesional. La puesta en movimiento de esta «metodología de dilemas» es la que permite para el autor sortear la tentación de caer en exageraciones poco productivas para el análisis del sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires: ni el extremo de la mirada de catástrofe, que de antemano obtura cualquier práctica que se oriente a darle un sentido a la escuela en contextos adversos para el ejercicio pleno de los derechos de los jóvenes, ni la mirada compasiva que desconoce o invisibiliza las dificultades concretas que atraviesan a las escuelas secundarias públicas del conurbano bonaerense. A lo largo del capítulo, lo que se presentan son las estrategias reales y situadas que los actores ponen en marcha para hacerle frente a estos «dilemas».

Finalmente, María del Carmen Feijoó y Patricia Davolos comparten su análisis sobre los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos en América Latina, con foco en las dimensiones educativas incorporadas a estos programas en términos de sus condicionalidades. En este sentido, se retoman brevemente las interesantes conclusiones de otros trabajos de las autoras sobre las dimensiones educativas de la Asignación Universal por Hijo (AUH) argentina, para avanzar en este capítulo sobre otros tres estudios de caso nacionales: Bolivia, Brasil y Uruguay. Las autoras sostienen así el interés por las articulaciones entre el sistema de protección social y el sistema educativo, aportando una clave de lectura comparativa regional imprescindible para situar y complejizar los análisis locales.

En síntesis, con mucha satisfacción invitamos a la lectura de un volumen que reúne una serie de producciones diversas y rigurosas para pensar la(s) escuela(s) a través del análisis de algunas políticas educativas y de una recuperación reflexiva de la voz de sus estudiantes, docentes, directores y supervisores. *Escuela, trayectorias y territorio* conforma así un aporte de la universidad pública que esperamos colabore con el diseño de políticas públicas que efectivamente se orienten a garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

Ana Pereyra
Secretaria de Investigación de la UNIPE

Julia Pasin
Directora de Investigación de la UNIPE

Desigualdades sociales y educativas en el ámbito urbano en la Argentina reciente

*Cora Steinberg, Lucas De Oto, Ornella Lotito,
Carolina Meschengieser y Ariel Tófaló¹*

EN LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS se han implementado en nuestro país distintos modelos de desarrollo económico, social y educativo que han producido dispares procesos de inclusión y exclusión social y han resultado en una fuerte fragmentación y segregación económica, social, institucional y educativa. Desde inicios del siglo XXI, se desplegaron un conjunto de políticas públicas que acompañaron desiguales procesos de desarrollo socioeconómico en las distintas regiones del país. Si bien diversos estudios corroboraron que en materia social se han reducido brechas críticas como resultado de estos procesos, la investigación socioeducativa constata la persistencia de una gran heterogeneidad de escenarios territoriales en los que operan las políticas públicas en general y las educativas en particular (Steinberg, Cetrángolo y Gatto, 2011; Kessler, 2014; Tiramonti (comp.), 2004).

En paralelo, si bien en los últimos años se ha consolidado un marco normativo que promueve el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes,² persisten aún muchos contextos de gran vulnerabilidad social donde el sistema educativo enfrenta fuertes desafíos para sostener una oferta inclusiva y de calidad. Los resultados de las últimas evaluaciones de

1. Este capítulo recupera los principales hallazgos de la investigación «Educación, territorio y sociedad. Un estudio sobre la dimensión objetiva y subjetiva de las desigualdades sociales y educativas en Argentina», Picto UNIFE n° 0092 2012, dirigida por Cora Steinberg.

2. Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sancionada (N° 26.061/2005) y Ley de Educación Nacional (n° 26.206/2006).

aprendizaje nacionales muestran que los niños, niñas y adolescentes provenientes de hogares de bajos recursos, en contextos de alta vulnerabilidad social y con menor capital educativo, son quienes experimentan mayores dificultades en sus trayectorias escolares y en el acceso a aprendizajes básicos (Ministerio de Educación, 2013; Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

El presente estudio entiende las desigualdades como fenómenos relacionales que deben comprenderse desde una perspectiva multidimensional. El objetivo general de la investigación es estudiar la naturaleza de estas desigualdades tanto en su dinámica objetiva como subjetiva, analizando la territorialización de las mismas y atendiendo a los vínculos que se establecen entre los grupos sociales y la estructura de oportunidades disponible en cada contexto.

El territorio es conceptualizado como un espacio social donde se despliegan dinámicas particulares que responden a una historia de relaciones entre distintos actores e instituciones del Estado, el mercado y la sociedad civil. Dichos espacios constituyen a su vez una particular estructura de oportunidades objetivas y subjetivas. Esta estructura de oportunidades está compuesta por el conjunto de recursos materiales, simbólicos y sociales presentes en un espacio social dado (Bourdieu, 2010; Kaztman *et al.*, 1999; Tenti Fanfani (coord.), 2007).

Dados este objetivo, se desarrolló una estrategia metodológica que permitió generar evidencia sobre las múltiples dimensiones que inciden en el desarrollo y bienestar de los hogares y triangular los resultados obtenidos de diferentes fuentes, haciendo foco en dos unidades de análisis: el territorio, definido a partir de la división político administrativa de mayor nivel de desagregación posible (localidades); y los hogares como espacio primario de socialización de los niños, niñas y adolescentes. En primer lugar se analizaron datos cuantitativos provenientes de fuentes secundarias de información pública con el fin de elaborar una tipología de escenarios territoriales urbanos en la Argentina, a fin de dimensionar la diversidad de estructuras de oportunidades delimitadas geográficamente. Luego, a partir de un abordaje cualitativo, se estudió la situación específica de una localidad representativa de uno de los tipos de escenarios urbanos identificados en el análisis cuantitativo: el escenario urbano marginal densamente poblado. Esta parte de la indagación se realizó a partir de un estudio de casos de dos hogares, con el objeto de profundizar sobre la dimensión subjetiva de las desigualdades sociales y educativas, poniendo especial énfasis en las oportunidades de acceso y tránsito de los niños, niñas y adolescentes (NNA) de estos hogares por el sistema educativo formal.

La primera etapa del trabajo permitió corroborar la hipótesis que señala la coexistencia en la Argentina de una gran disparidad de contextos urbanos en donde opera el sistema educativo en cada una de las provincias. Para ello, mediante la técnica de análisis de *cluster* se clasificó a las más de mil localidades urbanas en diecisiete tipos de escenarios territoriales con características diversas, tanto desde el punto de vista de su jerarquía político-

administrativa y su escala poblacional como en función de los atributos sociales, económicos y educativos de sus habitantes. De esta forma fue posible describir las diferentes estructuras de oportunidades que se configuran en el ámbito urbano de la Argentina, para luego ponerlas en relación con los logros y desafíos educativos que prevalecen en cada uno de estos contextos. El Mapa 1 presenta la georreferenciación de las localidades según la tipología elaborada, mostrando el modo en que se distribuyen los diecisiete tipos de escenarios territoriales a lo largo de nuestro país.

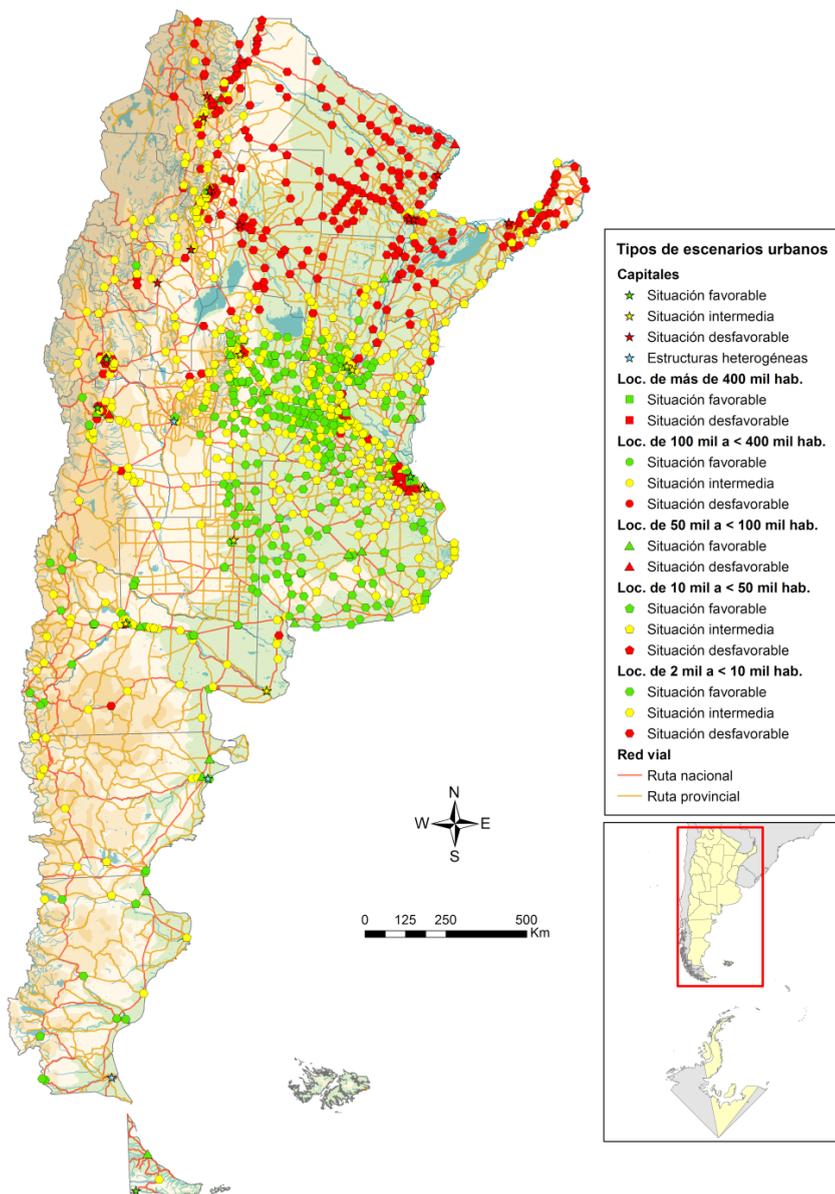
LA MIRADA PARTICULAR SOBRE UN CASO JURISDICCIONAL: PROVINCIA DE BUENOS AIRES

El proceso de elaboración de la tipología de escenarios territoriales condujo a la construcción de una base de datos georreferenciados que permite analizar a cada una de las jurisdicciones en un contexto de marcos normativos comunes que garantizan derechos sociales, económicos y culturales en todo el país. Por una cuestión de espacio, en este informe se incluye solo el análisis de la Provincia de Buenos Aires. La selección de esta provincia resulta relevante por el ámbito de acción de la Universidad Pedagógica y el uso de estos resultados en el marco de los procesos de formación de formadores y funcionarios para el sistema educativo.

La Provincia de Buenos Aires, ubicada en el centro del territorio nacional, tiene la superficie más amplia del país con 307.571 km² y una densidad de 50,8 habitantes por km² (Indec, 2013) en una geografía caracterizada como llanura con zonas de sierra y costa, de clima cálido y húmedo, con un suelo fértil propicio para el desarrollo intensivo de las actividades agropecuarias, pesqueras, industriales y de servicios. Se trata asimismo de la provincia que reúne el mayor porcentaje de habitantes del país. Cuenta con 198 localidades urbanas cuya población se concentra fuertemente en el cordón que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha particularidad ha hecho que esta subregión se constituya para muchos estudios sociales, económicos y culturales en una unidad analítica específica, el conurbano bonaerense, dada la proximidad y fuerte vinculación que se establece entre estas localidades.³ Otros estudios indagan

3. Ver el interesante trabajo de Adrian Gorelik (2015) y otros capítulos del libro *El gran Buenos Aires*, sexto tomo de la colección *Historia de la Provincia de Buenos Aires* publicada por Edhasa y UNIPE: Editorial Universitaria, donde se abordan en particular la especificidad de esta subregión, su historia, sus dinámicas económicas, sociales y culturales.

Mapa 1. Tipología de escenarios territoriales urbanos de la Argentina



Fuente: elaboración propia con datos de Indec 2010; SIISA 2014; BCRA 2013 y SiNCA 2010. Cartografía y códigos geográficos del Sistema Estadístico Nacional.

sobre la especificidad de las dinámicas político-institucionales y sociales en algunos de estos grandes conglomerados urbanos, evidenciando la coexistencia de fuertes disparidades en materia de oportunidades y desarrollo social en el marco de escenarios con distintos actores políticos clave, como las organizaciones sociales y su vínculo con las autoridades del nivel local (Rofman, 2010). En cambio, las demás localidades de la Provincia de Buenos Aires se agrupan en las estadísticas como «resto de Buenos Aires» o «interior de la Provincia». Este grupo se compone de localidades con mayor nivel de dispersión en el territorio y de más baja densidad poblacional.

La tipología de escenarios urbanos desarrollada en el proyecto identifica trece tipos de escenarios diferentes en la Provincia de Buenos Aires. Los indicadores utilizados en cada uno de los agrupamientos permiten distinguir los tipos de contextos en función de su estructura de oportunidades. Si se considera la clasificación síntesis que agrupa a las localidades en escenarios urbanos favorables, en situación intermedia o desfavorables, la evidencia indica que el 41% de la población en edad escolar obligatoria –de cinco a diecisiete años– reside en localidades urbanas que enfrentan dificultades en términos de empleo, acceso a la educación de los adultos, calidad de las viviendas, nivel de acceso hogareño a TIC, oferta de cajeros automáticos, oferta cultural y de establecimientos hospitalarios. Algunas de las localidades que se encuentran en este grupo son La Matanza, José C. Paz, Máximo Paz, Presidente Perón y Marcos Paz, localidades de distinta densidad poblacional pero que comparten indicadores de acceso a distintos recursos sociales, económicos y culturales deficitarios en comparación a sus pares. En muchos casos estas localidades también presentan las situaciones más problemáticas en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo. Por otro lado, el 21% de los niños, niñas y jóvenes residen en escenarios urbanos en situación intermedia según la tipología de referencia. En este grupo se ubican localidades como La Plata, Tigre, Arrecifes, Balcarce, Baradero, Capilla del Señor y Carlos Tejedor, entre otras. Finalmente, el 38% de la población en edad escolar reside en contextos urbanos favorables. En este grupo se pueden mencionar a Quilmes, Mar del Plata, Vicente López, Chivilcoy, 9 de Julio, Tres Arroyos y Urdampilleta, localidades que, a pesar de tener tamaños y poblaciones diferentes, exhiben mejores estructuras de oportunidades que sus pares y también, en la mayoría de los casos, mejores indicadores en materia educativa (Tabla 1). Esta distribución expresa que en la provincia coexisten diversos escenarios territoriales en los que opera el sistema educativo.

La selección de localidades que se presenta permite identificar la disparidad de situaciones educativas que se verifican en los distintos tipos de escenarios urbanos. En líneas generales, la evidencia empírica muestra una

Tabla 1. Selección de localidades de la Provincia de Buenos Aires según tipo de escenario síntesis, selección de indicadores educativos y tamaño poblacional

Localidades urbanas de la Provincia de Buenos Aires	Pob. 5 años no asiste (%)	Pob. 14 años sin primaria completa (%)	Tasa neta de escolarización secundaria	Pob. 20 a 25 sin secundaria completa (%)	Tamaño poblacional
Escenarios urbanos favorables					
General San Martín	4,5	8,4	80,4	44,0	Loc. de más de 400 mil hab.
Mar del Plata	4,5	12,0	78,3	38,2	Loc. de más de 400 mil hab.
Bahía Blanca	3,0	10,7	81,1	32,7	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
San Isidro	3,2	6,8	85,5	26,4	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
Tandil	2,3	8,4	83,5	33,5	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
Vicente López	1,8	6,1	87,2	23,3	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
Luján	3,4	12,0	75,4	42,8	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Pergamino	2,7	12,3	76,1	45,3	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
9 de Julio	1,1	8,5	78,3	51,8	Loc. de 10 mil a < 50 mil hab.
Ayacucho	1,0	8,9	76,7	54,2	Loc. de 10 mil a < 50 mil hab.
Tres Arroyos	2,2	9,4	80,7	49,6	Loc. de 10 mil a < 50 mil hab.
Urdampilleta	5,9	10,5	87,0	43,5	Loc. de 2 mil a < 10 mil hab.

Escenarios urbanos en situación intermedia					
La Plata	3,8	11,2	79,4	28,1	Capitales
San Fernando	4,6	9,9	78,6	43,9	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
San Nicolás	2,8	12,7	79,1	41,2	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
Tigre	6,5	9,3	77,8	49,1	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
Arrecifes	1,6	13,4	74,1	52,4	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Balcarce	1,5	12,9	76,2	44,8	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Baradero	2,0	13,1	77,6	40,0	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Cañuelas	6,2	12,3	75,7	46,3	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Lobos	2,7	12,4	72,4	52,2	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
San Pedro	4,2	19,3	67,8	53,6	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Los Cardales	4,0	15,2	68,6	56,9	Loc. de 2 mil a < 10 mil hab.
Moquehuá	5,7	15,0	75,2	51,8	Loc. de 2 mil a < 10 mil hab.
Escenarios urbanos desfavorables					
Florencio Varela	13,5	11,3	77,6	57,2	Loc. de más de 400 mil hab.
La Matanza	16,8	19,4	69,8	53,8	Loc. de más de 400 mil hab.
Ezeiza	13,7	11,5	77,9	55,5	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
José C. Paz	11,1	13,2	75,5	52,7	Loc. de 100 mil < 400 mil hab.
Marcos Paz	12,5	12,8	72,3	55,7	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Presidente Perón	10,9	18,2	69,7	56,1	Loc. de 50 mil a < 100 mil hab.
Máximo Paz	15,3	28,7	65,1	60,2	Loc. de 2 mil a < 10 mil hab.

Fuente: elaboración propia con datos de Indec 2010; SIISA 2014; BCRA 2013 y SiNCA 2010.

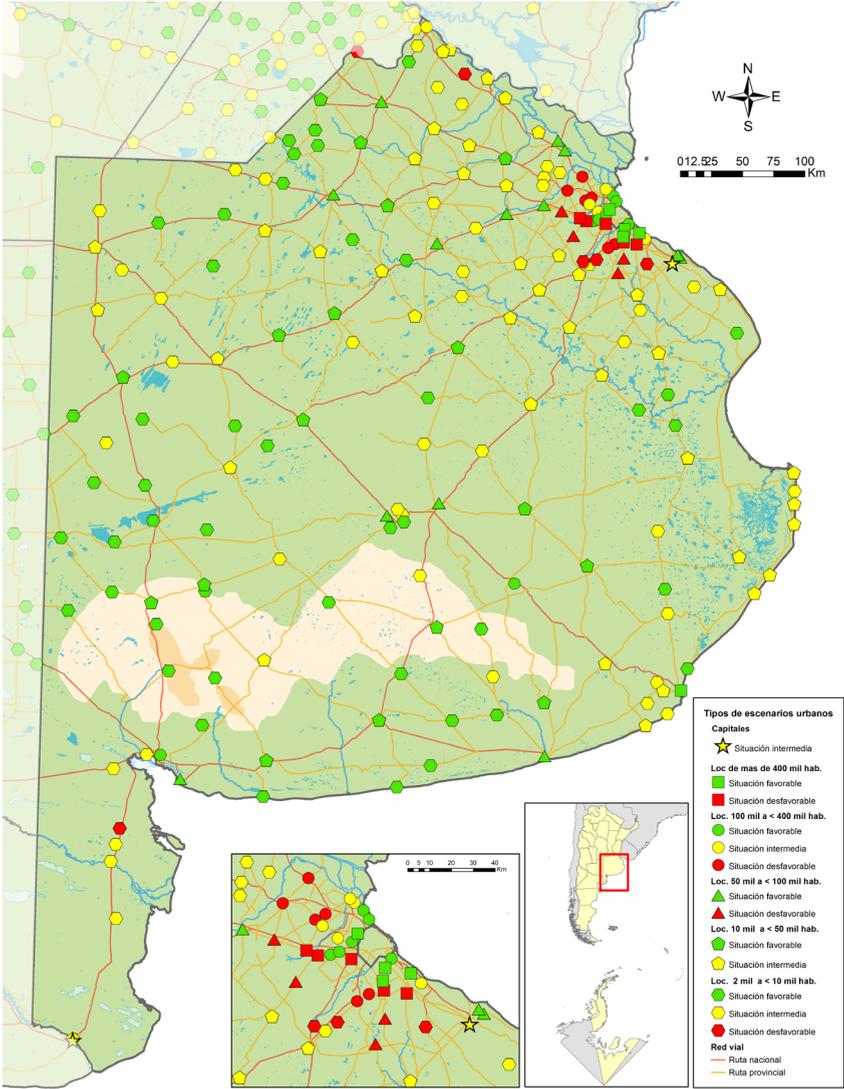
correlación entre el perfil de los escenarios y las probabilidades de la población que reside en ellos de acceder, permanecer y concluir la escolaridad obligatoria. Las tendencias indican que en aquellos territorios donde se configuran estructuras de oportunidades favorables, los indicadores educativos de acceso, trayectoria y terminalidad suelen ser más auspiciosos. Por el contrario, en los escenarios urbanos más desfavorecidos se advierten mayores dificultades para garantizar el derecho a la educación básica de niños y jóvenes. Sin embargo, la mirada debe ser particular ya que se advierten algunas excepciones en localidades donde se verifican mejores resultados educativos a pesar de la pertenencia a un contexto desfavorable. Sin duda, el análisis requiere avanzar en una mirada más específica sobre cada localidad para indagar sobre la particular dinámica de la oferta educativa, sus actores y las relaciones que posibilitan que, aun en escenarios con condiciones generales deficitarias, el sistema escolar logre buenos resultados. La evidencia presentada advierte acerca de la necesidad de ordenar la acción del sector educativo en el territorio en función de un principio de equidad que avance en una planificación estratégica de la distribución de recursos económicos, humanos y materiales en pos de fortalecer la acción en las escuelas atendiendo a la especificidad del tipo de escenario territorial en el que opera y a las necesidades de cada comunidad escolar. Avanzar en estrategias diferenciadas, en el marco de las políticas comunes orientadas a garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje, puede contribuir a reducir las brechas de desigualdad observadas.

FAMILIAS CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA): PRUEBAS SOCIALES PARA SU REPRODUCCIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA EN UN ESCENARIO URBANO DESFAVORABLE

El presente apartado recoge los resultados del componente cualitativo de la investigación, mediante el cual se indagó la situación específica de una localidad del tipo urbano marginal, densamente poblada, con el objeto de profundizar sobre la dimensión subjetiva de las desigualdades sociales y educativas, poniendo especial énfasis en el acceso y tránsito de los NNA por el sistema educativo formal. Este análisis proveyó evidencia empírica que permitió corroborar otra hipótesis de la investigación, según la cual las múltiples dimensiones que configuran los fenómenos de desigualdad son interdependientes entre sí y se co-constituyen.

El partido seleccionado fue La Matanza, que por su gran tamaño geográfico y poblacional presenta a su vez una subdivisión político-institucional que contiene a diferentes localidades. Si bien La Matanza presenta una gran disparidad interna en términos económicos y sociales, con una

Mapa 2. Tipología de escenarios urbanos en la Provincia de Buenos Aires



Fuente: elaboración propia con datos de Indec 2010; SIISA 2014; BCRA 2013 y SiNCA 2010. Cartografía y códigos geográficos del Sistema Estadístico Nacional.

gran segmentación territorial (Molina Derteano, Davolos y Viu, 2014), las localidades de González Catán, Virrey del Pino y 20 de junio presentan los indicadores de mayor vulnerabilidad y reflejan la situación promedio del partido.⁴ A fin de abordar el estudio en un espacio territorial específico, se decidió seleccionar entonces una de estas localidades: González Catán.

El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas, entre agosto y diciembre de 2015, e implicó la realización de un total de 37 entrevistas en profundidad. En primer lugar, se buscó caracterizar la estructura de oportunidades de La Matanza. Con este propósito, se entrevistó a referentes de instituciones y servicios públicos en el territorio: supervisores, directores y docentes de escuelas (primarias y secundarias, estatales y privadas), referentes zonales y personal médico de los principales hospitales y centros de salud, autoridades gubernamentales de la jurisdicción y de instituciones nacionales (Anses), referentes de organizaciones de la sociedad civil y religiosas.⁵ En segundo lugar, se seleccionaron dos

4. En efecto, a nivel de localidad La Matanza presenta indicadores de acceso a derechos sociales, económicos y culturales deficitarios: el 56% de los hogares con niños de seis a doce años no tiene computadoras, el 60% de los adultos no terminó el nivel secundario, el 1,4% de los hogares residen en viviendas con pisos deficitarios y el 18% no cuenta con saneamiento sanitario adecuado. Además, es muy baja la relación de algunos recursos claves por habitante: se registran solo 8,8 cajeros cada cincuenta mil habitantes (frente a 19 en contextos favorables); 0,3 salas de cine o teatro (1,8 en contextos favorables) y 1,3 establecimientos de salud con internación cada cincuenta mil habitantes (3 en contextos favorables). Se registran también allí indicadores de acceso y permanencia en el sistema educativo preocupantes: el 16,8% de los niños de cinco años no asisten a la escuela, el 19% de los niños de catorce años están aún en la primaria y el 54% de los jóvenes de veinte a veinticinco no finalizaron la secundaria. Estos indicadores pueden contrastarse con los que caracterizan el tipo de escenario urbano marginal en localidades de más de 400.000 habitantes (véase Tabla 1).

5. Respecto del área de salud, se entrevistó a cinco informantes clave que se desempeñaban como autoridades de la Secretaría de Salud y del hospital cabecera, así como a profesionales que de las Unidades de Salud 1 y 2 de la Región Sanitaria 1. Del área de protección social, se realizaron entrevistas con referentes de la oficina municipal de la Administración Nacional de la Seguridad Social (Anses), de la sede municipal de González Catán, referentes del Programa Envión y del Programa Podés, así como del Servicio de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. En el área de educación, se realizaron entrevistas con inspectores de la Dirección Provincial de Cultura y el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires que se desempeñan en González Catán, a un miembro del Consejo Escolar de La Matanza y a un referente del área de Infraestructura del municipio. También se realizaron entrevistas en dos escuelas primarias con miembros del equipo de conducción (directores, secretarías, orientadores escolares) y en otras dos escuelas de nivel primario, además de a los directivos, se entrevistó a docentes y preceptores. En cuanto a las organizaciones de la sociedad civil (OSC), se entrevistó a referentes de una con amplia presencia en el territorio.

familias residentes en los barrios El Dorado y Lasalle (González Catán) con NNA entre sus miembros.⁶

Las entrevistas con las familias se realizaron a partir de visitas reiteradas (cuatro a cada familia) con el objeto de poder construir una relación de confianza e indagar sobre distintos aspectos vinculados con el acceso a los recursos disponibles en el territorio, las redes y relaciones que ponen en juego para acceder a los mismos; sus percepciones sobre la «disponibilidad real» de dicha oferta; los obstáculos y dificultades que pueden bloquear los procesos de integración y desarrollo. Siguiendo a Danilo Martuccelli (2004), se buscó abordar la dimensión cualitativa de las experiencias sociales de los hogares en el territorio, la materialización de jerarquías y la interdependencia de las diversas situaciones de desigualdad social y educativa. Las guías de pautas utilizadas en este proceso (trayectoria escolar de los adultos y niños y jóvenes del hogar, relación con el trabajo de los miembros del hogar y su situación de empleo, relación con el espacio territorial y la movilidad, la vida familiar y privada) se circunscribieron al estudio de un conjunto de pruebas sociales particularmente significativas en una realidad histórica y social concreta, vinculadas a ámbitos indispensables para garantizar la reproducción social de los hogares y la participación significativa de los NNA en el sistema educativo (Martuccelli y Araujo, 2010; Auyero, 2013). Se buscó así poner en relación procesos colectivos e historias singulares, teniendo en cuenta las principales pruebas a las que se enfrentan de modo diferencial los individuos de estos dos hogares.

El Mapa 3 permite observar la localización de González Catán (así como los barrios El Dorado y Lasalle) dentro del partido de La Matanza, y la geolocalización de diversas instituciones, ofertas y servicios que componen su estructura de oportunidades.

González Catán presenta una amplia oferta de servicios y recursos básicos, de esto dan cuenta tanto los testimonios de los representantes de las áreas de gobierno como los de las familias entrevistadas. Las familias que

6. La familia 1 está conformada por Rosa, una mujer de 48 años, madre de nueve hijos, que en la actualidad convive solo con su madre y sus dos hijas menores (de once y catorce años, asisten a la escuela primaria y secundaria, respectivamente). Rosa fue entrevistada durante el lapso de cuatro semanas y también se realizó una entrevista con la hija de catorce años. La familia 2 la componen Adriana, una mujer de 39 años, madre de dos hijos (de veinte y catorce años) y en pareja con Luis, que no es el padre de los chicos pero convive con ellos. Asimismo, en este barrio se realizó un grupo focal con cuatro mujeres-madres de distintas edades. Todas ellas estaban cursando sus estudios primarios en la sede del Programa Envión local. Al momento de la entrevista, tres de estas mujeres tenían hijos en edad escolar. Por cuestiones de espacio no se transcriben fragmentos de entrevistas. Los nombres de los entrevistados fueron cambiados en el texto con el objeto de garantizar para ellos el anonimato.

acceso y goce de distintos derechos para las familias y los NNA, tales como servicios de salud, protección social o educación. Sin embargo, la capacidad de las familias entrevistadas de apropiarse y hacer uso de esos servicios es dispar. Esa disparidad está asociada no tanto a la ausencia de servicios próximos a nivel territorial, sino más bien a la baja calidad de los mismos, especialmente en algunos aspectos como infraestructura básica y salud.

Los avances en términos de la capacidad del Estado para hacerse presente con una diversidad de servicios en la estructura de oportunidades de un escenario urbano marginal deben matizarse al valorar la heterogeneidad en la calidad de esos servicios. Existe amplio consenso entre los entrevistados acerca de los grandes déficits en la oferta y las dificultades en el acceso a los mismos. Los esfuerzos por acercar las políticas y ofertas estatales a la población que reside en este municipio se identificaron en distintas dimensiones, entre ellas el acceso a la gestión municipal y a los servicios sanitarios.

En el primer caso, los entrevistados de las distintas áreas del gobierno local refirieron que en la última década el municipio impulsó un programa de descentralización de la administración pública para favorecer el acceso de los habitantes a los servicios básicos y «acercar la gestión municipal al vecino». Mediante esta política de descentralización, se establecieron sedes locales del municipio (o minimunicipios) localizadas en diferentes puntos de La Matanza. En González Catán existe una de estas oficinas donde funcionan distintas áreas y servicios municipales, además de programas de protección social. En cuanto a la segunda dimensión mencionada –el acceso a los servicios de salud–, el municipio se organizó a partir de una división por regiones sanitarias, mediante la cual se configura un ordenamiento que permite gestionar los hospitales, las salas de atención primaria y los centros de salud en una escala más pequeña. De acuerdo a los referentes entrevistados, el propósito de esta organización es garantizar la presencia de la oferta sanitaria en el territorio así como superar la tendencia expulsiva que históricamente caracterizó al sistema de salud. Sin embargo, las dificultades señaladas por los responsables de instituciones y referentes municipales del área (problemas para cubrir los cargos médicos, falta de insumos sanitarios básicos, graves falencias de infraestructura, problemas de mantenimiento y limpieza, déficit de camas para internación, horarios de atención acotados de las salas de atención primaria) configuran una oferta que no logra dar respuesta a las demandas recibidas, hecho que complejiza y vulnera las posibilidades de acceso a un servicio de calidad por parte de las familias residentes en los barrios de esta localidad.

Las experiencias de las familias entrevistadas abonan este argumento. En efecto, la atención de la salud de las mujeres y de los hijos es una de las pruebas sociales que revelan –en gran medida– las dificultades en este tipo de escenario territorial. Sus relatos corroboran que tanto el hospital como

las salas de atención primaria carecen de médicos suficientes y que los horarios de atención de estas últimas resulta acotado. Las familias conocen la oferta de atención sanitaria estatal presente en el barrio y la utilizan aunque, en muchas ocasiones, no les permite resolver sus necesidades de atención médica y recurren a hospitales de otras localidades o de la Ciudad de Buenos Aires, donde les pueden garantizar la atención. Esto da cuenta de que en muchas ocasiones las familias deben desplazarse a hospitales más lejanos, un problema que se articula con diversas dificultades para los traslados: transporte público deficitario, hechos de inseguridad que limitan la movilidad de mujeres, niños y jóvenes, inundaciones frecuentes en los barrios con infraestructura deficitaria. Además, la necesidad de acceder a servicios sanitarios que permitan resolver de forma adecuada las necesidades de atención de la salud –aun las más sencillas– hace que las familias incurran en gastos de traslados costosos para garantizarse esa atención médica de calidad. En efecto, en el área de salud el esfuerzo estatal por acercar la oferta al territorio no se traduce en servicios que sean totalmente aprovechables para las familias entrevistadas. Las dificultades descritas redundan en una oferta presente pero degradada.

La escolarización de los hijos –eje central de esta investigación– es también considerada como una de las pruebas sociales relevantes que debe enfrentar una familia en la sociedad actual. De ello dependen en gran medida sus posibilidades de integración social, socialización y acceso a un empleo en el futuro. Por ello, en las entrevistas realizadas se profundizó acerca de las características de la oferta educativa y de las capacidades de las familias para acceder y transitar por esta oferta en pos de garantizar la escolaridad de sus hijos.

Los testimonios confirman que en González Catán la oferta de educación de gestión estatal prevalece sobre la de gestión privada en todos los niveles educativos. La mayor debilidad identificada en esta oferta reside en los grandes déficits de infraestructura básica de las instituciones, no solo en relación al estado de los edificios, sino también y específicamente por la falta de espacio para alojar la cantidad de estudiantes matriculados en los niveles primario y secundario. Se vincula con esto la reiterada referencia de todos los entrevistados al crecimiento poblacional que atravesó la localidad en los últimos diez años, explicado principalmente por la migración –desde otros municipios– de personas que ocuparon terrenos cercanos a los barrios de Las Casitas y El Dorado, entre otros. Este crecimiento de la población de la zona no fue acompañado por la creación de nuevas escuelas ni por ampliación de los edificios escolares existentes. A pesar de estas dificultades, la escuela adquiere un rol de mucha relevancia en el territorio y se constituye como un espacio de referencia para las familias que se vinculan con ella no solo para acompañar a sus hijos en su escolaridad, sino ante la necesidad de resolver diversas situaciones como asesorarse sobre la gestión de trámites

relacionados a las garantías de sus derechos, como por ejemplo la Asignación Universal por Hijo (AUH).

Otro aspecto que se investigó, y sobre el cual se evidenció un amplio consenso tanto entre los referentes de los servicios y programas que conforman la estructura de oportunidades de González Catán como entre las familias que allí habitan, es la presencia de políticas públicas o programas orientados a la reducción de las desigualdades sociales y educativas. En particular, los testimonios de las madres de familia indican que la resolución de algunas pruebas sociales básicas, como la escolarización de los niños y jóvenes del hogar, ha sido facilitada por un conjunto de estrategias puntuales asociadas, por un lado, a la presencia de programas socioeducativos estatales de nivel nacional, provincial e incluso municipal (como la AUH, Envión y Podés), y, por otro lado, a los recursos que llegan a las escuelas (por ejemplo, los dispositivos tecnológicos provistos por Conectar Igualdad). Dan cuenta así de la capacidad del Estado para hacerse presente en el escenario urbano marginal estudiado.

En la trayectoria de los NNA de las familias entrevistadas se visibilizan algunos de los rasgos que permiten comprender las particularidades del tipo de escenario en el que residen y cómo la estructura de oportunidades incide en las posibilidades que tienen de garantizar el acceso a la educación. Para empezar, las políticas socioeducativas desplegadas por el Estado nacional y provincial llegaron a este territorio y ampliaron en forma efectiva las oportunidades de que los jóvenes completen su escolaridad. La presencia del programa Envión se percibe en la experiencia de los niños, niñas y jóvenes de estas familias, tanto de los que asistían a una escuela de gestión estatal como también de aquellos que lo hacían en una escuela privada, favoreciendo la terminalidad de sus estudios secundarios. A su vez, este programa desarrolla una oferta de educación para adultos, permitiendo que las mujeres que no habían concluido sus estudios retomen su escolaridad.

Por otro lado, la AUH aparece como una de las políticas de mayor extensión en el barrio y se identifica como un recurso crítico para el sostén de la vida de las familias. Entre estas existe una clara valoración de este recurso que se percibe como un derecho y que, a diferencia de otros programas, no se visualiza como mediado por lógicas políticas o clientelares. La única dificultad significativa referida por todos los entrevistados en relación con esta política se relaciona a la firma de la libreta sanitaria de sus hijos. Esta condicionalidad, que deben cumplimentar para continuar percibiendo la asignación, supone un inconveniente en el marco de una oferta de salud que –como se indicó– aparece como deficitaria e irregular. Así, obtener la firma de la libreta en las instituciones sanitarias del barrio se convierte en un problema. En algunos casos, la firma es gestionada sin la mediación del médico por empleados del centro de salud que solicitan un pago. En otros, deben sacar turnos y enfrentar largas esperas sin que esto garantice que lleguen a atenderlos. Asimismo, la

firma no supone que exista un control sanitario efectivo por parte del pediatra. Los testimonios de las entrevistadas evidencian que, a pesar de que existe una clara percepción en las familias respecto de que la AUH está fuertemente asociada a la idea de derecho, eso no se traslada necesariamente al cumplimiento de estas condicionalidades. Si bien perciben la irregularidad de la situación, no encuentran canales en el barrio a través de los cuales reclamar ni logran articular alguna modalidad de demanda hacia el Estado.

En el trabajo de campo también se indagó respecto de las problemáticas sociales que los diferentes actores percibían en el territorio de González Cacán, por ejemplo factores que dificultan las capacidades de los hogares para movilizar sus recursos y hacer efectivo el acceso a diversos derechos. En las distintas entrevistas se mencionó el peso que tiene en la cotidianidad de las familias la problemática del consumo de drogas y alcohol por parte de los jóvenes. Tanto las familias, que identifican a los grupos de jóvenes que consumen drogas en el barrio, como los referentes locales de los programas de protección social, que lo mencionan como el principal motivo por el cual acuden a sus servicios, señalan un incremento de la problemática en los últimos años.

Sumado a esto, los robos en el barrio son frecuentes y lesionan fuertemente la posibilidad de circular por las calles y hacer uso del espacio público, que es percibido por las familias como peligroso. Los testimonios que recoge esta investigación señalan que ni los servicios de seguridad ni los medios de transporte ingresan a los barrios donde viven estas familias. Los trayectos y recorridos se limitan a las arterias principales de la zona. La inseguridad que perciben en el barrio y las limitaciones del transporte público restringen de forma notoria la posibilidad de que principalmente las mujeres y los niños se desplacen solos. Todo eso implica que los vínculos familiares sean un recurso muy usado, tanto para acompañar a los NNA a la escuela como para trasladarse en caso de urgencias sanitarias.

Otro aspecto central que surgió en las entrevistas es el de las condiciones de infraestructura básica del barrio. En todos los casos se señala que el barrio no cuenta con recolección de residuos regular, alumbrado adecuado ni asfalto en todas las calles. Las familias entrevistadas refieren la existencia de ciertas mejoras registradas en el último tiempo, pero en términos generales se trata de un espacio altamente degradado con ausencia de servicios básicos de mantenimiento del espacio urbano. Específicamente en El Dorado y en 25 de Mayo los traslados se dificultan los días de lluvia, puesto que sus calles se inundan con mucha facilidad y esto complica incluso la llegada a la escuela o al trabajo. La condiciones habitacionales de estas familias también son deficitarias. Según los testimonios relevados y las observaciones realizadas durante las visitas, se corrobora que las casas son muy precarias, de piso de tierra. En muchos casos no cuentan con servicios sanitarios al interior de las viviendas, tampoco electricidad ni agua corriente.

Los testimonios de los distintos miembros de las familias entrevistadas indican un bajo nivel de reflexividad en torno a estas problemáticas, cierta naturalización de la baja calidad de los servicios y también de los procesos de mejora esperados respecto de su vivienda. No obstante, los entrevistados señalan que las cosas han cambiado y hacen alusión a mejoras básicas en sus condiciones de vida, como la llegada del agua potable o la construcción de veredas. La ambivalencia respecto a que el acceso a ciertos recursos supone el ejercicio de un derecho se hace más evidente en situaciones frente a las cuales la idea de derecho está explicitada en el discurso de las familias pero estas, simultáneamente, no perciben la posibilidad de realizar reclamos o demandas cuando el mismo es vulnerado.

De este modo, aunque existe una variedad de recursos vinculados sobre todo a políticas estatales –y en menor medida a organizaciones de la sociedad civil– que permiten gestionar ciertos riesgos sociales (como la salud), las familias asumen una gran proporción de estos riesgos de forma individual. Los elevados niveles de incertidumbre generados por una oferta de servicios estatales que en algunos casos está casi ausente (vivienda, espacio público) o que posee baja calidad (salud) son gestionados por las familias de este territorio en forma individualizada, aprovechando la propia red familiar como un activo para llevar adelante dichas situaciones.

La red familiar y de vecinos conforma en sí misma un recurso crítico en la estructura de oportunidades con la que las familias cuentan para afrontar la escolaridad de sus hijos, una de las pruebas sociales fundamentales indagadas por esta investigación. Frente a las dificultades que significa para adultos con pocos años de escolaridad acompañar a sus hijos cuando estos avanzan en los últimos años del nivel primario y en el secundario, el apoyo más habitual no lo proveen las escuelas o las instituciones del estado sino la propia red de relaciones dentro del barrio. Es un capital social, en términos de Bourdieu, que representa la posibilidad de acceder y concretar distintos objetivos. Por otro lado, la ausencia de instituciones o servicios destinados al cuidado infantil en la primera infancia limita las oportunidades y conspira contra el desarrollo de trayectorias educativas continuas por parte de las adolescentes y jóvenes que se convierten en madres antes de concluir la escuela secundaria. En términos generales, el cuidado de los niños debe resolverse en el seno de las familias y ello dificulta no solo la escolaridad de las adolescentes madres sino también la inserción en el mercado de trabajo de las mujeres adultas. A la ausencia de una oferta estatal de servicios destinados al cuidado infantil se agrega la ausencia de una oferta escolar estatal de jornada extendida y/o completa que permita a las madres comprometer más cantidad de horas de trabajo fuera de la casa. Así, en las trayectorias escolares se expresan algunos de los rasgos que permiten comprender las particularidades del tipo de escenario en el que residen y

cómo esa estructura de oportunidades incide en las posibilidades que sus habitantes tienen de garantizar el acceso a la educación.

El estudio de los casos analizados permitió dar especificidad a aquello que evidencian los indicadores socioeducativos a nivel macro, agregados a nivel de localidad: las grandes desigualdades en el acceso a servicios y recursos básicos como salud, educación, seguridad, vivienda e infraestructura urbana, y cómo la relación entre estas desigualdades que se dan simultáneamente impacta en las posibilidades de los más jóvenes de lograr permanecer y culminar la educación obligatoria, iluminando a su vez una dimensión central en estos procesos de profundización de la desigualdades sociales y educativas que no es posible visibilizar a partir de los indicadores cuantitativos utilizados: la calidad de los servicios presentes en el territorio. Si bien los entrevistados dan cuenta de un incremento en la oferta de servicios en los últimos años (sobre todo en algunos sectores), resulta evidente que la escasa calidad de los mismos incide fuertemente en la capacidad que posee una familia para acceder a un conjunto de derechos económicos, sociales, culturales y, en particular, para garantizar la participación plena de sus hijos en el sistema educativo.

El corpus de evidencia producido en el marco de este estudio, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, contribuye a construir una aproximación sistémica sobre las disparidades territoriales, sociales y educativas existentes en nuestro país. La mirada focalizada sobre las dinámicas particulares de un tipo de escenario, y de los recursos y activos que las familias allí movilizan, da cuenta de la dimensión cualitativa de estos fenómenos e ilustra la particular naturaleza de los entramados sociales, económicos y educativos del tipo de escenario estudiado. Se espera que esta investigación aporte al estudio de las desigualdades sociales y educativas en la Argentina y que aliente el desarrollo y la profundización de los enfoques multidimensionales. Por último, se busca también que los resultados del trabajo promuevan un debate en la comunidad educativa que oriente el diseño de políticas de equidad tendientes a reducir las grandes brechas evidenciadas.

BIBLIOGRAFÍA

Auyero, Javier

2013 *Pacientes del Estado*, Buenos Aires, Eudeba.

Braun, Annette; Ball, Stephen J.; Maguire, Meg y Hoskins, Kate

2011 «Taking Context Seriously: Towards Explaining Policy Enactments in the Secondary School», en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, n° 4, vol. 32, pp. 585-596.

Bezem, Pablo

2012 «Equidad en la distribución de la oferta de educación pública en la Argentina», Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación. <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Equidad-en-la-distribuci%C3%B3n-de-la-oferta-de-educaci%C3%B3n-p%C3%BAblica-en-Argentina.pdf>> [consulta: 12 de abril de 2019]

Bourdieu, Pierre

2010 «Efectos de lugar», en *id. et al., La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 119-124.

Flores, Carolina

2003 «Consecuencias de la segregación residencial: teoría y métodos». <https://www.academia.edu/1901141/Consecuencias_de_la_Segregaci%C3%B3n_Residencial_Teor%C3%ADa_y_M%C3%A9todos> [consulta: 12 de abril de 2019]

Gorelik, Adrián

2015 «*Terra Incognita*. Para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires», en Kessler, Gabriel (dir.), *El Gran Buenos Aires*, tomo VI de *Historia de la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Edhasa-UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 21-69.

Indec (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos)

2013 «Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Base de datos REDATAM. Definiciones de la base de datos», marzo. <<https://redatam.indec.gob.ar/redarg/CENSOS/CPV2010rad/Docs/base.pdf>> [consulta: 4 de noviembre de 2019]

Kaztman, Rubén

2001 «Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos», en *Revista de la Cepal*, n° 75, diciembre, pp. 171-189.

Kaztman, Rubén; Beccaria, Luis; Filgueira, Fernando; Golbert, Laura y Kessler, Gabriel

1999 *Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay*, Santiago, OIT-Fundación Ford.

Kessler, Gabriel

2014 *Controversias sobre la desigualdad social Argentina 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

López, Néstor; Corbetta, Silvina y Steinberg, Cora

2006 *Los contextos sociales de las escuelas primarias de México*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Martuccelli, Danilo

2004 «Representaciones e interculturalidad. Lo intercultural ante la prueba de la dinámica entre exclusión e integración social», en *Revista Cidob d'Afers Internacionals*, n° 66-67, octubre, pp. 53-68.

Martuccelli, Danilo y Araujo, Kathya

2010 «La individuación y el trabajo de los individuos», en *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 36, abril, pp. 77-91.

Ministerio de Educación (Argentina)

2013 Informe de resultados del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes 2013.

Ministerio de Educación Nacional y Deportes (Argentina)

2016 «Aprender 2016. Informe de resultados», Buenos Aires, Secretaría de Evaluación Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional.pdf> [consulta: 4 de noviembre de 2019]

Molina Derteano, Pablo; Davolos, Patricia y Viu, Gabriel

2014 «Los fenómenos demográficos y las desigualdades territoriales», en *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, n° 8, año 4, pp. 15-49.

Montes, Nancy

2004 «Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia, y el marco amplio: los otros», en Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 44-72.

Rofman, Adriana (comp.)

2010 *Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense. Un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón, Los Polvorines*, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rosanvallon, Pierre

2012 *La sociedad de los iguales*, Barcelona, RBA.

Sen, Amartya

1995 *Nuevo examen a la desigualdad*, Buenos Aires, Alianza.

Steinberg, Cora

2010 «La dimensión territorial del abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: insumos para el planeamiento educativo», ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación «Metas 2021», 13, 14 y 15 de septiembre, Buenos Aires.

2015 «Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa», en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Fundación OSDE-Siglo XXI, pp. 191-234.

Steinberg, Cora; Cetrángolo, Oscar y Gatto, Francisco

2011 *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*, Santiago de Chile, Cepal. <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/3853-desigualdades-territoriales-la-argentina-insumos-planeamiento-estrategico-sector>> [consulta: 8 de abril de 2019]

Steinberg, Cora; Meschengieser, Carolina; Fridman, Denise; Lotito, Ornella y Tófaló, Ariel

2013 «Una aproximación a las desigualdades sociales, educativas, económicas y territoriales en la Argentina reciente. Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas», ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología: 20 años de pensar y repensar la sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <<http://cdsa.aacademica.org/000-038/494>> [consulta: 4 de noviembre de 2019]

Steinberg, Cora y Tófaló, Ariel

2013 «Aportes para el análisis de las desigualdades educativas. El uso del Coeficiente de Gini para analizar la distribución del abandono escolar entre las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires», en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 3, n° 1, pp. 36-57.

Taylor, Steve J. y Bodgan, Robert

1987 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Tenti Fanfani, Emilio (coord.)

2009 *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*, Buenos Aires, IIPE/Unesco-PNUD.

Tiramonti, Guillermina (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana

Myriam Southwell, Denise Fridman, Bárbara Guevara, Lucía Litichever, Pedro Núñez, Jaime Piracón y Luisa Vecino

EN ESTE CAPÍTULO INDAGAMOS en las transformaciones que tuvieron lugar durante los últimos años en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Para ello nos focalizamos en la resignificación de los vínculos generacionales, los cambios que tuvo la convivencia escolar y la manera en que estos cambios inciden en la construcción de la ciudadanía.

El trabajo de investigación se centró en cuatro establecimientos: dos escuelas tradicionales (una de la zona norte del conurbano bonaerense y otra del interior de la provincia), que en sus orígenes dependieron de la jurisdicción nacional; y dos escuelas surgidas en el último tramo del siglo XX (una técnica, del interior de la provincia, y una escuela media ubicada en el oeste del conurbano). Estas escuelas fueron seleccionadas por tratarse de instituciones singulares (McLeod y Yates, 2006). Las diferencias residen en su ubicación geográfica, su historia, la población que reciben, entre muchos otros aspectos que hacen a la organización y dinámica institucional.

La metodología implicó la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección y análisis de datos a través de la exploración de los múltiples modos en que los jóvenes transitan la condición juvenil así como los perfiles docentes existentes.¹ La búsqueda de semejanzas y diferencias

1. En las cuatro escuelas se utilizaron los mismos instrumentos de indagación, con el objetivo de contar con información que permita la comparación. Se consideraron los siguientes ejes de indagación: 1) aspectos generales sobre la escuela; 2) vínculo y convivencia; 3) participación; 4) percepciones sobre justicia; 5) nuevas tecnologías; 6) aspectos sociodemográficos de los alumnos. Sin que este proyecto pueda considerarse estrictamente un estudio longitudinal, realizamos varias visitas a las

en las trayectorias de vida de quienes asisten a las escuelas seleccionadas permitió moverse entre lo que parece específico de un individuo y lo que parece representar un patrón social, para así preguntarse por el impacto de la escuela en este proceso.

El capítulo se encuentra organizado en dos apartados. En el primero presentamos discusiones sobre las principales transformaciones que tuvieron lugar en la escuela secundaria, centrándonos en los cambios culturales que ocurrieron, en tensión, entre el proceso de masificación del nivel y la persistencia de desigualdades. En un segundo momento analizamos estas mutaciones a la luz de los hallazgos de la investigación, para dar cuenta de los cambios en los sentidos sobre la escuela secundaria, en las características que asume el proceso de convivencia escolar, el rol de las tecnologías y las formas contemporáneas de construcción de la ciudadanía.

TRASFORMACIONES EN LA ESCUELA SECUNDARIA: CAMBIOS CULTURALES, MASIFICACIÓN Y PERSISTENCIA DE DESIGUALDADES

En los últimos años, las producciones académicas que analizaron la relación entre juventud y escuela secundaria oscilaron entre dos grandes líneas de investigación. Por un lado, mostraron que la expansión del nivel se caracterizó por abarcar de manera desigual a la población de acuerdo a la pertenencia social, situación que reavivó las discusiones entre universalismo y particularismo (Southwell, 2008), sobre la unidad y la fragmentación del sistema educativo y, también, sobre el aumento de fenómenos como la violencia en el espacio escolar (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti (comp.), 2004; Kaplan, 2009). Por otro lado, hay trabajos que hicieron hincapié en los cambios en los sentidos que los jóvenes le otorgan a su experiencia educativa (Tenti Fanfani, 2003; Kessler, 2002; Falconi, 2004 y 2007).

Estas producciones se ocuparon de la creciente preocupación por las funciones de la escuela media –supuestamente alejadas de su misión tra-

escuelas durante el trabajo de campo. En un primer momento se aplicó un cuestionario a estudiantes y, a partir del mismo, se seleccionaron los jóvenes a entrevistar, prestando atención a las dinámicas particulares de cada institución (mayor o menor heterogeneidad del alumnado, la presencia de distintas estéticas juveniles, entre otros factores) y considerando variables de género, étnicas o de clase social, y su relevancia para los ejes que forman parte de esta investigación. En cada escuela se realizaron treinta cuestionarios a estudiantes de quinto año, dos entrevistas a docentes, seis entrevistas a estudiantes (también de quinto año), además de entrevistas a un preceptor y a un integrante del equipo de conducción.

dicional– y el comportamiento de los jóvenes. Las investigaciones constataron numerosas transformaciones en las formas de hacer de las escuelas, en los sentidos atribuidos por docentes y alumnos al paso por ellas, así como en las formas de estar con otros. Las instituciones, a la par del incremento de las brechas de desigualdad, enfrentan nuevas demandas no solo referidas al tipo de contenidos que se transmiten sino fundamentalmente a los intentos de preservar un espacio de socialización entre similares. Las transformaciones sociales recientes tienen así un impacto tanto sobre lo que se considera que debe ser enseñado como sobre los vínculos que se establecen en el interior de la escuela. Se reconfigura y tensiona la relación igualdad/desigualdad.

A raíz de este proyecto de investigación podemos afirmar que, más que encontrar formas de resistencia por parte de los jóvenes, existe una divergencia de época entre –por un lado– los cuerpos y las subjetividades juveniles, y –por otro lado– aquellos que la escuela pretende moldear. Como consecuencia de ambas cuestiones, las distintas identificaciones juveniles confrontan con un contexto educativo caracterizado por un profundo cambio de sentido en relación al destino escolar y a la enseñanza media.

Hemos seleccionado cuatro focos para mostrar los modos en que estos fenómenos se expresan: las diferentes visiones acerca de la función y el sentido de la escuela secundaria; los usos de las nuevas tecnologías; la idea de convivencia y, finalmente, la construcción de la ciudadanía. En cuanto al primer aspecto, en torno de las visiones sobre la función de la escuela secundaria y los sentidos otorgados a la misma suelen aparecer diferencias según el sector social del que se trate y el grupo etario. En este sentido, pese a la masificación del nivel y la proclamación de la obligatoriedad, amplios sectores de la sociedad conservan una mirada sobre el sentido de la escolarización que dista de las búsquedas y los sentidos que les atribuyen los jóvenes. Durante los últimos años la escuela media ha discutido extensamente sobre la necesidad de introducir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos. Esta incorporación se ha dado de diferentes formas (algunas más institucionales que otras) y los programas de dotación han abierto profundas reflexiones sobre el sentido de la inclusión tecnológica y las formas en que las distintas generaciones se relacionan con las tecnologías.

Como señala François Dubet (2006), la noción de igualdad de oportunidades habilita el sostenimiento de desigualdades justas y es a través del sistema educativo que esta ficción se hace creíble. Por otro lado, el derecho al éxito se constituye en una exigencia moral a la vez que subjetiva: se está obligado a participar de la competencia en la que los resultados serán consecuencia directa del trabajo individual. Habrá, así, un proceso de destilación fraccionada o de democratización segregadora (ibíd.: 24), ya que frente a

resultados desiguales no quedará más que asumir el camino de la autorresponsabilización y la aceptación de circuitos escolares diferenciales.

Tal como plantea Emilio Tenti Fanfani (2003), en la actualidad el sentido de la experiencia escolar no es automático, como en otras etapas de la historia educacional. Mientras la enseñanza era frecuentada solo por los «herederos» y los «becarios», el sentido de la escuela era implícito, evidente en la realidad. Las ideas de crisis y pérdida de sentido que rodea a la institución escolar y caracteriza las miradas negativas sobre la escuela secundaria no son nuevas. Como mencionan en su trabajo Dussel, Brito y Núñez (2007), proliferan los estudios que diagnostican una institución que aparece «estallada», «fragmentada», «vacuada de contenidos», «jaqueada» o «sin sentido». En las últimas décadas, este tipo de imágenes se encuentra presente en los discursos y representaciones de diferentes actores sociales, entre ellos los propios jóvenes. La pregunta del «para qué» de la escuela es pertinente para la mayoría de ellos y, por lo mismo, los que no son capaces de construir una respuesta que los satisfaga tienen pocas razones para sostener su escolaridad.

Otra de las transformaciones que encontramos en las escuelas en los últimos tiempos se relaciona con la mirada en torno a la convivencia que incorpora una nueva manera de concebir la regulación en el espacio escolar. La participación de los distintos actores escolares en la discusión de las normas de convivencia y la búsqueda de resolución de los conflictos trae aspectos novedosos bien interesantes para analizar acerca de cómo se conforman los vínculos intra e intergeneracionales en el espacio escolar. Por ello, analizamos en qué medida las normas de convivencia contribuyen a conformar y sostener el estilo institucional de la escuela, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar (Litichever, 2010).

El sistema disciplinario vigente en la Argentina desde 1943² tuvo un proceso de revisión a fines de la década de 1990 y principios del siglo XXI. En ese período, las distintas jurisdicciones establecieron normativas para la conformación de sistemas de convivencia institucional con los que cada establecimiento debió elaborar un acuerdo de convivencia que regulara las relaciones entre docentes y estudiantes, y de estos entre sí. Las normas que allí se plasmaran debían ser el producto del consenso entre los actores institucionales. También, se estableció la conformación de consejos de convivencia con representantes de los diferentes actores institucionales. En la Provincia de Buenos Aires, en 2002 se dictó la Re-

2. Decreto N° 150073/43, «Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Oficiales y Privados)», que regía para todas las jurisdicciones del país, donde entre otras cuestiones dedicaba los artículos 200 al 206 a la disciplina escolar.

solución N° 1593 que establece el proceso de redacción e implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), dando como marco lineamientos generales sobre adolescencia, normas y convivencia en democracia.

Luego de siete años de vigencia de este marco regulatorio en la Provincia de Buenos Aires, en el año 2009 se dictó la resolución N° 1709, que marcó una avanzada al tratar de superar el carácter meramente sancionatorio que venía caracterizando a los acuerdos. Para revertir este diagnóstico, incluyó la descripción del proceso de participación por medio del cual se elaboran los AIC así como sus instancias de evaluación. Marcó así una diferencia con la resolución anterior, ya que no ubicó a los adolescentes frente a un mundo adulto distante u hostil sino que señaló las responsabilidades de los adultos de la escuela –en tanto «anfitriones» culturales (Arendt, 1996)– como constructores de una legalidad institucional y del decir de la ley.

Nos interesa distinguir que, desde nuestra perspectiva, la convivencia y la violencia refieren a procesos distintos y una no es sustituto ni solución de la otra. Cabe establecer una distinción sutil, pero pertinente: la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede la intención de pensarla de modo instrumental solo como forma de «atenuar» o «eliminar» los conflictos.

Otra transformación ocurrida en las escuelas se vinculó con la construcción de ciudadanía. Como punto de partida, sostendremos que las acciones políticas juveniles muestran algunos cambios en la fisonomía del movimiento estudiantil secundario. Al reflexionar sobre las movilizaciones estudiantiles que dieron origen al movimiento de los «pingüinos» en Chile, Oscar Aguilera (2011) sostiene la hipótesis de que un cambio en la subjetividad juvenil fue el paso de una sensación de desmovilización a un proceso de re-encantamiento con lo público. Por su parte, Falconi y Beltrán (2011) proponen entender las tomas de escuelas acontecidas en Córdoba, en 2010, como un fenómeno de apropiación cultural y de desarrollo de una ciudadanía activa estudiantil-juvenil en el espacio público social; una instancia por la cual ellos hicieron un uso simbólico y expresivo del espacio y, al mismo tiempo, recuperaron y reinventaron sentidos que los constituyeron en un sector diferenciado en el escenario escolar. Por eso resulta interesante incorporar una mirada diacrónica que dé cuenta de las tradiciones políticas de las instituciones (Manzano, 2011; Enrique y Scarfó, 2010), así como de la cultura política local, el encuadre institucional donde se inscriben las creencias e identidades de los sujetos y la relación entre afectos, emociones y política. Entendemos que este recorrido permite reflexionar sobre la politicidad juvenil –en el sentido que da al término Denis Merklen (2005), es decir como el conjunto de prácticas de socialización y cultura política de los sujetos– en tanto constitutiva de su identidad.

EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA: SENTIDOS, EXPECTATIVAS, CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN

Una de las preguntas de nuestra investigación se relaciona con la matriz históricamente consolidada para la escuela media, sus transformaciones y las formas en que dialogan los modos de ser jóvenes en la escuela hoy. Es justamente allí donde también cobran sentido las preguntas sobre la reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos. En este apartado presentamos los resultados de la investigación, organizados en los cuatro ejes o focos mencionados anteriormente.

Sentidos y expectativas sobre la escuela secundaria

A partir del trabajo de campo realizado, debimos repensar nuestros puntos de partida para señalar que, más que encontrarnos ante la desaparición o debilitamiento de la matriz meritocrática, hallamos una persistencia y reconfiguración de la misma. Si analizamos, por ejemplo, los recursos personales que los estudiantes ponen en juego para sostener su escolaridad, encontramos que según ellos el sostenimiento de la escolarización se relaciona directamente con el esfuerzo puesto en acudir asiduamente a la escuela. La falta de continuidad es atribuida a cualidades individuales, características personales o actitudes («vagancia», «fiaca», etc.) que les quitan continuidad y les dificultan la aprobación, por lo que en muchos casos repiten o abandonan. Entonces, finalizar la escuela se encuentra fuertemente vinculado a ir cotidianamente a ella. La asistencia, entienden, es considerada por los docentes al momento de evaluar su desempeño y pesa tanto o más que este al momento de acreditar el año escolar. No estaría en una misma posición un estudiante que asiste siempre que aquel que no, aunque en los desempeños académicos los resultados sean similares.

En este marco, cobra importancia el sentido que la escuela secundaria adquiere desde la mirada de los propios jóvenes, y es por ello que nos preguntamos sobre la experiencia escolar y la construcción de las representaciones sociales en torno a la condición estudiantil. Ante la pregunta «¿Para qué te parece que sirve la escuela?», los jóvenes mencionan como el principal sentido la «posibilidad de ingreso al mercado laboral» (un 50,8%, con una distancia considerable de las siguientes opciones). La obligatoriedad de la escuela secundaria para el futuro laboral da cuenta de un sentido arraigado en el imaginario social, ya que si bien presenta diferencias importantes entre escuelas, aparece con altas frecuencias en todas. Resultaron significativas, además, las respuestas «sirve para tu futuro» (30,8%), «para aprender» (29,2%), «te da cultura general» (24,2%), «para seguir estudiando»

prepara para la universidad» (23,3%) y «es importante para la vida» (20%). Se trata de sentidos vinculados a la escuela secundaria que mayoritariamente apuntan a futuras posibilidades que la escuela brindaría y dan cuenta de un fuerte deseo de que así sea.

Si ahora ponemos el foco en las diferencias entre las distintas escuelas para indagar en los diferentes perfiles institucionales, la pregunta por los sentidos de la escuela nos permite ver de qué modo se relacionan las propuestas institucionales, el perfil de alumno esperado y las representaciones de los propios jóvenes. Podemos señalar que la respuesta «sirve para conseguir trabajo» fue la valorada por los jóvenes que asisten a la escuela técnica y a la escuela media. Si bien tienen distintas orientaciones y se encuentran ubicadas en diferentes distritos, ambas instituciones reciben a estudiantes pertenecientes a sectores populares, provenientes de hogares en los que las trayectorias educativas se interrumpen mayoritariamente en la educación primaria completa o secundaria incompleta. En este contexto, la valoración que los jóvenes realizan de la escuela como «puerta de acceso» al mercado laboral resulta fundamental para obtener algún tipo de garantía de estabilidad a futuro.

Por su parte, entre los alumnos de la escuela secundaria del interior de la provincia la opción «sirve para conseguir trabajo» también fue la más mencionada aunque no tan abultadamente como en las dos anteriores. En esta escuela mantiene una distancia bastante menor con las otras categorías y las respuestas se distribuyen más uniformemente: las opciones «te sirve para el futuro», «para aprender» y «es importante para la vida» fueron mencionadas en frecuencias similares. A diferencia de lo que ocurre con el resto de las escuelas seleccionadas, no hay en esta institución un perfil de alumno claramente definido, asisten jóvenes de diferentes sectores sociales de la localidad, con diferentes trayectorias educativas familiares y variadas expectativas en cuanto su educación secundaria.

A su vez, en la escuela secundaria del conurbano bonaerense el sentido principal que se le atribuye a la escuela es «te da cultura general» (46,7%), opción que en las otras escuelas tuvo una relevancia variable: en la escuela técnica aparece en tercer lugar con un 33,3%, en la escuela del interior un porcentaje mucho menor del 16,7%, y en la escuela media del conurbano se encuentra ausente. Se observa aquí de qué modo el perfil institucional se hace presente en las representaciones de los y las jóvenes sobre su educación.

En resumen, aun con las variaciones señaladas, en todos los casos nos encontramos con la percepción de los jóvenes de que la escuela los preparará para encontrarse mejor posicionados luego, para superar en el futuro ciertas condiciones sociales heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La relación jóvenes-escuela que se les propone –y que ellos asumen como parte de la lógica escolar– implica que acumulen hoy para un

mañana donde utilicen, ya transformados en otros capitales, sus capitales escolares, remarcándose además que la centralidad está puesta en la transmisión de valores que se necesitarán activar o poner en juego cuando ingresen a la adultez.

A pesar de esta tendencia, sostenemos que la escuela adquiere además otros sentidos que, aunque solapados en los discursos, ponen en tensión esta imagen unívoca de *cheque post-fecha* (Parra Sandoval, 1998). La experiencia escolar es valorada y ponderada también en tiempo presente como ámbito de socialización entre pares (se hacen amigos, es un lugar de encuentro, etc.) y de intercambio intergeneracional.

Por ello, consideramos relevante tomar en cuenta el análisis sobre los modos en que se desarrollan los vínculos en la escuela, sobre todo aquellos que tienen que ver con la relación docente-alumno, teniendo en cuenta el espacio escolar como ámbito de socialización entre generaciones, de conocimiento y reconocimiento entre adultos y jóvenes. Para dar cuenta de ello, consultamos a los estudiantes sobre las características de un buen docente. La respuesta principal resultó «saber enseñar». Otras características valoradas fueron «que explique todas las veces que sea necesario», «que nos contenga y comprenda» y «que tenga buena onda». Así, un buen docente se vincula con las tareas históricamente consagradas al rol: la enseñanza y que esté presente para hacer eso. Al mismo tiempo, se esbozan nuevas habilidades que suponen otro tipo de vínculo donde se prioriza la capacidad de comprensión y contención. Entonces la imagen de qué es ser un buen docente se construye a partir de la articulación entre lo que se supone que es la especificidad de su tarea, «saber enseñar» y «explicar tantas veces como sea necesario», con una característica nueva, que contenga, comprenda y los respete. La condición de buen docente se centra, así, en la enseñanza pero no cualquier enseñanza sino una que sostenga como condición la escucha, la paciencia y la comprensión del otro.

En paralelo, lo que define a un docente querido es que «tenga buena onda» (la respuesta con mayor porcentaje en todas las escuelas), «que te escuche cuando tenés un problema» y «que nos respete». En síntesis, los estudiantes valoran un modo de vincularse más personalizado, que dé cuenta de una preocupación y atención tanto en lo vinculado al aprendizaje como por la persona alumno.

La tensión entre el formato tradicional de la escuela media y las transformaciones de las que fue testigo en las últimas décadas se evidencia en todos estos aspectos analizados: el sentido de la educación secundaria, las tensiones sobre el lugar de la autoridad docente, los diferentes modos de relación entre pares y con los adultos dan cuenta de la persistencia de una tensión entre un modelo institucional «moderno», que sigue performando las representaciones y acciones de los sujetos, y las condiciones actuales en las

que se desenvuelve la escolaridad de los jóvenes. Sostenemos, entonces, que una de las tensiones o contradicciones centrales de la escuela secundaria actual radica en que, por un lado, reconoce la caducidad del mandato fundacional y reconfigura el vínculo docente-alumno, buscando incluirlo desde una mirada integral de su condición de «joven estudiante»; pero, por otro, en las lógicas de interpretación de la dinámica escolar de los actores algo de la lógica del esfuerzo y del mérito sigue funcionando para explicarle a otros, y a uno mismo, los sentidos de la experiencia escolar. La matriz meritocrática propia de la escuela secundaria se reconfigura dando forma a un modo de medir esfuerzo: ya no es a través del estudio sino de la adaptación a las condiciones institucionales, a los vínculos entre pares y con los adultos de las instituciones. Podríamos, entonces, esbozar la idea de una «meritocracia inclusiva», que coloca el foco del premio y el castigo en las condiciones individuales para sostenerse dentro de la escuela.

Convivencia escolar, construcción de normas y resolución de conflictos

Los modos de tramitar la convivencia en secundaria adquieren particularidades en cada institución pero confluyen en características comunes de la matriz del nivel (Dussel, 2011). Por ello este nuevo escenario escolar toma diversas dimensiones en función de las características institucionales específicas.

En relación a los acuerdos de convivencia, hallamos una notoria incertidumbre sobre su proceso de elaboración. Si nos remitimos a la normativa vigente en la provincia, estos deben realizarse con una pluriparticipación de todos los actores escolares. El 70% de los estudiantes encuestados manifestó que en su escuela existe un acuerdo de convivencia, pero solo el 20,2% señaló que había participado en su redacción. No obstante, hay diferencias entre las distintas escuelas de la muestra. En el colegio secundario del conurbano ninguno de los estudiantes encuestados había participado, en la escuela técnica solo el 10%, en la escuela media el 28% expresó haberlo hecho y en la escuela secundaria del interior de la provincia el 37,5%. En esta última institución, los directivos y el Centro de Estudiantes han avanzado más en la construcción colectiva de las normas.

Por otra parte, la escuela media también muestra una intención por promover estas iniciativas. El caso del colegio secundario del conurbano es prototípico de las tensiones entre la persistencia de tradiciones institucionales y las innovaciones buscadas. La institución tiene un acuerdo general que refiere a los estudiantes como «integrantes» del colegio, hace mención al «derecho de enseñar y aprender» y a que ante la aparición de conflictos

se pueden utilizar instancias a nivel áulico como el consejo de aula. Sin embargo, en el lapso que duró el trabajo de campo no se inició el proceso de construcción colectiva del acuerdo de convivencia. Aun así, cabe destacar que, si bien muchos estudiantes de esta escuela señalaron que conocían el contenido del acuerdo, también plantearon críticas en relación a su carácter «estático», en tanto no se le suelen realizar adecuaciones y los estudiantes no fueron consultados para su elaboración. Finalmente, en la escuela técnica es donde observamos menor concreción de los procesos desde la perspectiva de la convivencia escolar, solo un tercio de los estudiantes (33,3%) destaca la existencia de este documento.

Ante este tipo de situaciones pareciera existir cierta desconfianza en la capacidad de los estudiantes para participar en el proceso de confección. A la vez, encontramos una forma de promover esta instancia desde las escuelas como una tarea escolar más, perdiéndose de vista la oportunidad de generar espacios compartidos de reflexión acerca de las reglas que debieran organizar el espacio escolar. Al mismo tiempo, algunas instituciones cuentan con otras instancias que combinan elementos tradicionales con otros novedosos que fomentan la participación de los estudiantes. En el caso del colegio secundario del conurbano, además del acuerdo de convivencia, cada vez que un estudiante completa tres observaciones por indisciplina se reúne el consejo de aula, una instancia donde se reúnen alumnos y docentes del curso para acordar una forma de resolución. Si el problema persiste, pasa al consejo de profesores (sin representación estudiantil). Esta combinación entre la persistencia de formas tradicionales de regulación, la centralización de la confección de los acuerdos por parte de los adultos, pero también la búsqueda por generar espacios intergeneracionales de discusión, tal vez se exprese como metáfora de los intentos de cambio y de cierta continuidad de prácticas propias de la gramática escolar. El relato de una de las docentes de la escuela de la zona norte del conurbano transmite la ambigüedad entre la confianza en la autonomía de los estudiantes y la persistencia de la regulación, sobre todo en dos aspectos centrales como son la asistencia y las formas de vestir. Al mismo tiempo, ese testimonio expresa las diferencias entre docentes en la institución:

[...] una de las cosas que los ordena, y que es un aspecto que todavía se sanciona, es el tema del régimen de asistencias. Y, realmente, sanciones respecto a la conducta no hay gran cosa, no hay más amonestaciones, cosa que me parece bien, apilar sellos no tenía ningún sentido. Están los consejos de aula y los consejos de profesores, que me parece que como idea son buenos. Tenemos un acuerdo de convivencia un poco desactualizado [...]. Hay una cosa muy graciosa acá, y es que cuando llega la época de verano, con la vestimenta, que no

se puede venir en musculosa, y empiezan a pasar las situaciones más insólitas que se te ocurran, donde las profesoras de antaño piden que vengan a buscar a un alumno porque tiene una remera. ¿Cómo llamo yo a una casa a decirle que vengan a buscar a la chica porque tiene una remera? ¿Con qué argumento enfrento eso? (Docente mujer, colegio secundario del conurbano).

Según las entrevistas a los estudiantes, los mecanismos de aplicación de sanciones como consecuencia de una falta no están tan claros, se vislumbra cierto estilo de *laissez faire* que conlleva el riesgo de decisiones arbitrarias y discrecionales por parte de los adultos de la escuela. Si bien los estudiantes hacen hincapié en la regulación sobre las formas de vestir, la misma pareciera ocurrir de manera implícita, más como un llamado continuo de atención que plasmado en una sanción particular. Así, un alto porcentaje de los estudiantes encuestados (casi un 70%) mencionan que no fueron sancionados. Del 30% que sí lo fue, ratearse y pelearse con algún compañero constituyen las dos razones más mencionadas. Las sanciones más frecuentes son la firma de actas, las amonestaciones y el apercibimiento escrito. En consecuencia, muchas normas parecieran negociarse en transacciones cotidianas que posibilitan el mantenimiento de cierto orden escolar pero que desdibujan el sentido de la ley y la posibilidad de su construcción colectiva.

Otro aspecto interesante para detenerse es el de la percepción de injusticias. Si bien en las escuelas los acuerdos de convivencia y otras normativas funcionan como referencia para definir cuándo una situación es justa y el modo «correcto» de resolverla –en este sentido son marcos de justicia que engloban a quienes allí son nombrados–, los actores educativos también poseen una definición particular sobre qué se supone que es una solución justa y cuál representa una injusticia, más allá de lo prescripto por la ley. En este aspecto buscamos, tal como propone Dubet (2006), analizar las injusticias sociales, ya que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta sean definidas como injustas. Consultamos a los estudiantes por las situaciones que consideran injustas en sus escuelas, las opciones más mencionadas refirieron a la aplicación de sanciones en dos sentidos: por su desproporción en relación al hecho realizado o por la existencia de diferencias en su aplicación entre estudiantes, lo que incrementaba la percepción de que las medidas no eran iguales para todos.

Si bien es plausible afirmar que las relaciones entre generaciones muestran trazos de mayor cercanía, las tensiones emergen cuando la construcción de identificaciones y estéticas juveniles entra en disputa con los intentos de control de la vestimenta considerada *apropiada* por parte de las autoridades.

En la puesta en marcha del sistema de convivencia en las escuelas encontramos cierta distancia entre lo que propone la normativa y lo que concretamente ocurre en las escuelas. Podemos notar que, si bien desde el fundamento de las normativas jurisdiccionales y nacionales se impulsa una concepción de la convivencia como un vehículo que habilite un ambiente armónico donde prime el diálogo y la participación de los distintos actores escolares en pos de generar una escuela más inclusiva, esto no siempre se ve reflejado en la dinámica que cobra la operativización de este sistema.

Tecnologías y cultura digital

En relación a las nuevas tecnologías nos centramos en el acceso a computadoras y a sus usos mediante el Programa Conectar Igualdad (PCI). Al igual que en el trabajo de campo realizado en las mismas escuelas durante 2010 y 2011,³ encontramos que el nivel socioeconómico continúa teniendo un peso sustantivo para analizar el acceso. Del total de la muestra, el 19% no tenía computadora en sus casas antes de la llegada del PCI. Al separar este dato según las escuelas, las diferencias son evidentes: mientras que en la escuela de mayor nivel socioeconómico (perteneciente a la zona norte del conurbano) tan solo el 3% no tenía computadora antes del programa, en la escuela media del oeste del conurbano, que atiende a sectores populares, esta cifra ascendía al 40%. En este sentido, de una u otra forma, el programa avanza eficientemente sobre el «todos con la compu». Son ilustrativas las palabras de una estudiante de esta última escuela, que comentó que no tenía computadora antes del PCI:

ENTREVISTADOR. ¿Y para qué la usás? ¿Facebook?

ESTUDIANTE. (*Risas*) No, pero mis hermanitos también tienen que buscar información. Yo por la noche me quedo [...] buscando información para mi hermano, haciéndole dibujitos, le hice un trabajo práctico a mi hermano. Y mi mamá también estudia y también le hago trabajos a mi mamá. Y buscamos todo por internet nosotros.

ENTREVISTADOR. ¿Qué hace tu mamá?

ESTUDIANTE. Estudia. Está terminando el secundario.

En el relato de esta estudiante aparece claramente el alcance del programa por fuera del entorno escolar puntual de quien la recibe, no solo se consti-

3. Proyecto PIP/Conicet «La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades», desarrollado por este mismo equipo de trabajo.

tuye como un objeto de la joven sino que termina por ser la primera computadora de un contexto un poco más extenso. En contraposición, en entornos donde las computadoras del PCI no tienen ese carácter de novedad, su impacto es mucho más restringido, tal como puede apreciarse en el siguiente extracto de entrevista de la escuela secundaria del conurbano:

ENTREVISTADOR. Y si fueses la encargada de distribuir las computadoras de Conectar Igualdad, ¿a quién se las darías?

ESTUDIANTE. No, a todos.

ENTREVISTADOR. ¿Y si no alcanzan para todos?

ESTUDIANTE. Se lo daría a los que no tienen computadoras, porque yo por ejemplo tengo, la netbook del Estado nunca la usé, nunca. [...] Y digo, hay gente que tiene y hay otros que les falta y no están teniendo. Entonces, me parece que se las daría a los que no tienen.

Al profundizar, el 62% percibe que el uso que se le da a la computadora en la escuela es poco, mientras que el 17% considera que se hace un uso suficiente y solo el 5% considera que se usa mucho. Paradójicamente, al discriminar según las escuelas descubrimos que en la escuela técnica, donde el programa había alcanzado una menor cobertura, el 27% consideró que el uso es suficiente y el 9% mucho. En contraste, en la escuela secundaria del conurbano hay una percepción de uso más baja, el 74% dice que se usa poco.

En lo que refiere a los tipos de uso, priman los de tipo escolar, prácticas como la búsqueda de información y las relacionadas con los contenidos temáticos curriculares. Así, una de las ventajas del PCI es que les facilita el estudio, la realización de tareas y trabajos prácticos (29,5%) y les da acceso a mayor información (25,3%). En este sentido, la mayor percepción de efectividad del programa en sus usuarios estaría en mejorar y facilitar tareas que ya están establecidas en la escuela secundaria, pero no tanto en su capacidad para renovar o alterar las formas de enseñar y aprender.

LA INSCRIPCIÓN DE LA POLÍTICA: CAUSAS, HITOS Y REPERTORIOS DE ACCIÓN

El proyecto buscó dar cuenta tanto de las acciones políticas juveniles (sus demandas, repertorios de acción, figuras de ciudadanía emergentes) como del impacto de las políticas públicas entendidas como formas de inscripción de la política en la escuela. Para ello problematizamos sobre los significados que adquiere la noción de ciudadanía y sobre las relaciones entre los agentes educativos, en particular entre docentes y estudiantes, indagando en sus prácticas cotidianas.

Las experiencias juveniles en la escuela secundaria actual tienen lugar en un escenario político normativo muy diferente del que transitaron las generaciones precedentes. La Ley de Educación 26206, sancionada en 2006, no solo establece la obligatoriedad del nivel secundario sino que –junto con las resoluciones del Consejo Federal de Educación– fomenta la participación de las y los estudiantes y la consolidación de una cultura democrática en las escuelas. Los lineamientos plasmados en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente aprobado por el Consejo Federal de Educación reconocieron la centralidad de fortalecer «espacios de participación de adolescentes y jóvenes a partir de iniciativas que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia en el nivel secundario (Centros de Estudiantes, Voluntariado escolar, Parlamentos Juveniles y Consejos de Convivencia)». En este caso se puede apreciar la construcción socioestatal de la categoría «juventud» en el marco de su construcción como valor o causa pública (Vázquez, 2013). Asimismo, se sancionaron distintas normativas que fomentan la participación juvenil, como la denominada «ley de voto joven»⁴ y la Ley de Creación y Funcionamiento de los Centros de Estudiante 26877 (2013), que dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. En ambos casos se trata de leyes que no fueron una demanda de los jóvenes sino una preocupación encarnada por un sector que se atribuye la representación juvenil, convirtiéndose en portavoz de una demanda. Más que la persistencia de un rol tutelar pareciera predominar una perspectiva que, al entender a la juventud desde cierto tipo de representación, promueve como camino legítimo de participación el espacio Centro de Estudiantes.

Por otra parte, existe un conjunto de programas, algunos de los cuales se desprenden de las leyes mencionadas, orientados a una cuestión que históricamente fue una preocupación del sistema educativo, como es la formación ciudadana, pero que actualmente adquiere nuevos sentidos. En ese entramado legislativo-institucional se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccionamiento de las políticas⁵ que nos permiten hablar de un repertorio de acciones, a veces no tan coordinado, que busca de diversas maneras una incidencia intencional sobre lo que sucede en el espacio escolar en torno a la ciudadanía (Fuentes y Núñez, 2015).

4. Ley 26744/12 de Ciudadanía Argentina, que establece el voto desde los dieciséis años, de carácter optativo.

5. Pueden mencionarse el Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y Convivencia Escolar, el Programa Jóvenes y Memoria o la elaboración de nuevas materias como Construcción de Ciudadanía, sumadas al incentivo de la creación y/o consolidación de los centros de estudiantes.

Los resultados muestran una traza particular, que posiblemente remita a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Las instituciones que cuentan con centros de estudiantes, y en las cuales los sentidos que los estudiantes otorgan son aquellos más vinculados a la defensa de los derechos de las y los jóvenes y a ser un canal de representación de los alumnos, son las escuelas más antiguas de la muestra, que nacieron como escuelas nacionales. Las otras escuelas nacieron en el declive del siglo XX, donde la preeminencia de lo individual eclipsó las causas colectivas. Creemos que en estos casos la impronta institucional tiene una relevancia notable, de manera que existe en estas escuelas una persistencia de las tradiciones de acción política a las cuales los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar (Batallán *et al.*, 2009; Núñez, 2013). Esta cuestión nos lleva a otro aspecto: ¿qué ocurre ante la aparición de formas de hacer política distintas a las reguladas por las normativas e incluso a las esperadas por docentes y directivos? En un trabajo donde indaga en las relaciones que se traman entre las generaciones en la escuela, Myriam Southwell (2012) sostiene que estas diferentes maneras de considerar lo político y sus expresiones permiten observar cierto desdibujamiento de los modos clásicos de pensar la política en la escuela a la vez que implican el surgimiento de nuevas formas de lo político que irrumpen en el escenario escolar. Esos modos no previstos e inciertos de expresión política juvenil –señala Southwell– son una de las instancias donde se refleja el desencuentro entre las actuales formas de ser joven y la propuesta de la escuela secundaria, incluso en aquellas instituciones que más incentivan la organización política de los estudiantes.

Asimismo, existe coincidencia entre los perfiles institucionales de aquellas escuelas que cuentan con Centro de Estudiantes y aquellas donde los estudiantes participan más activamente en la elaboración de los acuerdos de convivencia. Ambos aspectos parecieran redundar en la conformación de un clima escolar que genera la sensación de pertenencia y, podríamos hipotetizar, de cierta apropiación del espacio escolar por la participación en instancias que fomentan el involucramiento de los estudiantes en la resolución de los conflictos. Si bien no podemos trazar un diagnóstico lineal sobre la existencia de estas instancias y la de una experiencia educativa gratificante, ciertamente generan otras posibilidades de circulación por las instituciones, sean o no utilizadas por todos los estudiantes. Cabe realizar la salvedad que, aun cuando la puesta en práctica de la participación de los estudiantes no sea del todo recurrente, la existencia de esa posibilidad adquiere un valor particular para ellos. Es decir que del estudio de campo realizado se rescata que para los estudiantes es muy importante saber que existen espacios de diálogo y de expresión de sus inquietudes en la escuela. Podríamos inferir, entonces, que la apertura de estos canales les deja entrever una apreciación a su palabra y a sus opiniones por parte de los agentes escolares más allá del nivel más concreto de involucramiento en las actividades organizadas por estos espacios institucionales de participación política.

Resulta interesante detenerse entonces en la valoración más concreta de estos espacios por parte de los estudiantes. En la escuela secundaria del conurbano, el 30% de las menciones hizo referencia a «las actividades del Centro de Estudiantes», mientras que el 43,3% señalaba «el clima que hay en la escuela» y la más aludida fue «que podemos participar, opinar» (50%). Como vemos, la referencia concreta al espacio «Centro de Estudiantes», así como la percepción de un clima escolar que posibilita la participación, aparece como una dimensión clave de pertenencia institucional e integración. Esta misma escuela cuenta con una extensa tradición de organización estudiantil. El Centro de Estudiantes es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes como por muchos estudiantes. En la encuesta consultamos a los estudiantes acerca de cuáles eran los aspectos que más les gustaban de su escuela: en las dos escuelas que no cuentan con esta instancia de participación estudiantil los estudiantes valoran principalmente el espacio del taller (en la Escuela Técnica reúne el 53,3% de las menciones) mientras que en la escuela media del conurbano predominan las referencias a los profesores, docentes y directivos, con el 30%. En esta institución no hay referencias a la participación, pero algunos estudiantes hacen hincapié en el «clima que hay en la escuela» (23,3%). Finalmente, en la escuela secundaria del interior de la provincia son pocas las menciones al Centro de Estudiantes (6,7%) pero aumentan considerablemente las referencias a la posibilidad de «participar» (24,1%) y al clima escolar (37,9%). Asimismo, en esta escuela el Centro de Estudiantes organizó una Jornada de Convivencia Escolar para generar espacios donde discutir tanto el Acuerdo de Convivencia como distintas facetas de la vida en la institución.

En los relatos de algunos jóvenes pareciera primar una mayor confianza en sus relaciones con otros estudiantes y con los docentes y directivos, aspecto que puede llevar a que el paso por la institución sea más agradable de lo que suele creerse. Es el caso de Santiago, alumno de quinto año, para quien el sentirse «parte» por el haber participado en proyectos que mejoraron la infraestructura escolar o por haber sido consultado en el momento de la elaboración del Acuerdo de Convivencia revaloriza aspectos que hacen que su paso por la escuela sea mucho más ameno:

SANTIAGO. [...] este año en el verano vinimos a pintar el establecimiento con el proyecto de Pintemos Bien la Escuela [...]. Con el tema de responsabilidad también te pide el contrato [refiriéndose al AIC]. Y, básicamente, te exigen buen comportamiento.

ENTREVISTADOR. ¿Y sacarías algo del acuerdo? ¿Creés que hay algo que no debería estar?

SANTIAGO. No. Digamos que así como lo conformaron profesores, alumnos y directivos, está perfecto. Fue una decisión de todos, todos estaban de acuerdo con lo que se escribió ahí.

A partir del trabajo es plausible pensar que el intento de diferenciar entre una «buena» y una «mala» política en la escuela –la primera vinculada a actividades gremiales o culturales, la segunda a lo partidario– es un intento por parte de los docentes y directivos de resituar el límite entre un adentro y un afuera escolar. Las normativas, así como pueden ser elementos intangibles a los cuales los estudiantes apelen «por sus derechos», establecen modos «correctos» de participar. A la vez, en toda institución se producen formas legítimas e ilegítimas de participación política que pretenden moldear las prácticas de los sujetos. En definitiva, las situaciones que describimos parecieran emerger como la manifestación de nuevas líneas de diferenciación al interior del sistema, que presenta formas de construcción de la ciudadanía y de los modos de hacer política que asoman como diferentes y desiguales. Asimismo, el nuevo escenario promueve la aparición de la identificación política de los jóvenes como reafirmación de su lugar en la institución, como una estrategia más en su búsqueda de hacerse notar en el espacio escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, Oscar

2011 «Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos el 2006», en *Propuesta Educativa*, n° 35, Buenos Aires, Flacso, pp. 11-26.

Arendt, Hannah

2003 *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

Batallán, Graciela; Campanini, Silvana; Prudart, Elías; Enrique, Iara y Castro, Soledad

2009 «La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino», en *Última Década*, n° 30, Valparaíso, Cidpa, julio, pp. 41-60.

Dubet, François

2006 *La escuela de las oportunidades. Qué es una escuela justa*, Barcelona, Gedisa.

Dussel, Inés

2011 «La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas», en Tiramonti, Guillermina y Nantes, Nancy (comps.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires, Manantial, pp. 39-52.

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Núñez, Pedro

2007 *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Santillana.

Enrique, Iara y Scarfó, Gabriela

2010 «Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos», en *Revista Observatorio de Juventud*, n° 25, año 7, Santiago, Injuv, pp. 29-40.

Falconi, Octavio y Beltrán, Mariana

2011 «La toma estudiantil en Córdoba (2010): política estatal y debate público en la escuela secundaria», en *Propuesta Educativa*, n° 35, Buenos Aires, Flacso, pp. 27-40.

Fuentes, Sebastián y Núñez, Pedro

2015 «Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)», en *Espacios en Blanco*, n° 25, Unicen, pp. 351-372.

Kaplan, Carina

2005 «Subjetividad y educación: ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?», en Krichesky, Marcelo (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 95-112.

Kessler, Gabriel

2002 *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Litichever, Lucia

2010 «Los reglamentos de convivencia en la escuela media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad», tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Flacso-Argentina.

Manzano, Valeria

2011 «Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX», en *Propuesta Educativa*, n° 35, Buenos Aires, Flacso, pp. 41-52.

Martuccelli, Danilo

2009 «La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción», en *Diversia*, n° 1, Valparaíso, Cidpa, abril, pp. 99-128.

McLeod, Julie y Yates, Lyn

2006 *Making Modern Lives. Subjectivity, Schooling and Social Change*, Nueva York, State University of New York Press.

Merklen, Denis

2005 *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires, Gorla.

Núñez, Pedro

2013 *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires, La Crujía.

Parra Sandoval, Rodrigo

1998 «El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia», en Cubides, Humberto; Laverde Toscano, María Cristina y Valderrama, Carlos Eduardo (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp. 278-306.

Southwell, Myriam

2008 «¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades», en *Propuesta Educativa*, n° 30, año 15, Buenos Aires, Flacso, noviembre, pp. 25-35.

2012 «Formas de lo político en la escuela», en *id.* (comp.), *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e institucionales*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 49-68.

Tenti Fanfani, Emilio

2003 «Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes», ponencia presentada en el Seminario Internacional Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y los Países del Cono Sur, Buenos Aires, MECyT-Embajada de Francia. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001243.pdf>> [consulta: 15 de abril de 2019]

Tiramonti, Guillermina (comp.)

2004 *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Tyack, David y Cuban, Larry

1995 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Vázquez, Melina

2013 «En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento», en *Revista Argentina de Juventud*, n° 7, vol. 1, Universidad Nacional de La Plata. <<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2089>> [consulta: 29 de abril de 2019]

La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos

Marcelo Krichesky y Silvio Giangreco

DURANTE LOS ÚLTIMOS QUINCE AÑOS, como consecuencia de una creciente expansión de los sistemas educativos, en la Argentina –al igual que en la mayoría de los países de la región– se definieron leyes, políticas y programas orientados a garantizar la ampliación de la obligatoriedad escolar y el cumplimiento del derecho a la educación en relación al acceso, permanencia y/o finalización de la escuela, particularmente en el nivel secundario. En este marco, una nueva ola de políticas nacionales y jurisdiccionales (Terigi, Peraza y Vaillant, 2009) promovió propuestas para la educación secundaria centradas en cambios en el formato escolar y en un régimen académico con diferentes dispositivos de apoyo, tutorías, espacios opcionales, esquemas de evaluación alternativos y cursadas por trayectos.

En efecto, de modo anticipatorio y en otros casos convergentes a los lineamientos del Consejo Federal de Cultura y Educación (2009-2010),¹ se desarrollaron políticas jurisdiccionales orientadas a la creación de Escuelas de Reingreso (ER) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004), de Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en la Provincia de Buenos Aires (2008), así como un programa de inclusión y terminalidad educativa para jóvenes 14 a 17 años en Córdoba (2010). En otro plano de

1. En las Resoluciones 93/2009 (Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria) y 103/10 (Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares) del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) se presentan lineamientos sobre cambios institucionales y cumplimiento de la obligatoriedad educativa.

la vida social, el derecho a la educación cobró centralidad en las agendas de actores no estatales (particularmente sindicatos, organizaciones y movimientos sociales) y se expresó en la creación de bachilleratos populares: estos fueron enmarcados como escuelas de gestión social en clave de una expresión de lo público no estatal (Feldfeber, 2003), tanto a nivel nacional (Resolución del CFCyE 33/07) como en diferentes jurisdicciones del país.

Este artículo presenta los resultados de un estudio orientado a analizar la experiencia escolar de reingreso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes que viven en contextos de exclusión y vulnerabilidad, así como sus implicancias respecto de la problemática del lazo social. La investigación se desarrolló en instituciones con formatos escolares alternativos como los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), las Escuelas de Reingreso (ER) y los Bachilleratos Populares (BP).

ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EMPLEADA

Esta investigación contó con un enfoque combinado, cuantitativo y cualitativo,² en base a una perspectiva interpretativista desde la cual «el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural: en suma, no puede prescindir de la reflexividad propia de la acción humana» (Guber, 2008: 59). Se realizaron entrevistas a directivos (6), profesores (40), grupos focales (8), alumnos de los primeros años, de los últimos años y egresados (10). Las instituciones seleccionadas fueron dos ER de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), dos CESAJ localizados en una escuela de La Matanza y en un Centro de Formación Profesional (CFP) de San Martín, y dos BP de CABA. Además, se encuestó a 80 docentes de once CESAJ del conurbano y a 97 docentes de ER de CABA. En el caso de los BP, también se desarrollaron entrevistas complementarias a coordinadores de cuatro instituciones seleccionadas por su localización en diferentes entidades sociales y con diversas identidades políticas.³

2. Se analizó y procesó información de fuentes secundarias (relevamientos anuales de matrícula 2008-2014, censos nacionales 2011 y 2010, y radios censales de cada institución educativa y de los BP).

3. Los cuatro bachilleratos que se seleccionaron para complementar el estudio de los dos casos analizados en esta investigación se encuentran en un club de la zona de Villa Crespo, en Flores Sur, en Barracas (lindando con la Villa 21-24) y en Parque Patricios.

ANTECEDENTES Y LÍNEAS DE REFLEXIÓN

Como punto inicial de trabajo, esta investigación recupera estudios previos sobre el reingreso a la educación secundaria (Tiramonti, 2011; Krichesky *et al.*, 2008; Terigi, 2015; Terigi (coord.), 2012; Nobile, 2011), así como trabajos acerca de BP y educación popular (Ampudia, 2010; Elisalde, 2013; Sverdlik y Costas, 2008; Wahren, 2012; Gluz, 2012). De los estudios mencionados se recuperó, entre sus abordajes y perspectivas, el enfoque sobre formato escolar derivado de la gramática en tanto «estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción» (Tyack y Cuban, 2001: 23), con una trama curricular en la que se despliega la experiencia escolar.

Por otra parte, esta investigación parte de una serie de estudios sobre la experiencia escolar en educación secundaria (Núñez y Litichever, 2015; Martignoli, 2013; Kessler, 2002; Dutschasky, 2002) y recupera el enfoque de Dubet y Martuccelli (1998), que la definen como la manera en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo de la escuela y que se les imponen. Estas son: la lógica de la integración social, la lógica estratégica y la subjetivación.

La experiencia de reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela implica un proceso complejo de transición en escenarios sociales de extrema vulnerabilidad social. Este reingreso de sujetos alejados de los ritmos y la cultura escolar, que traen historias previas de fracaso y exclusión, no solo comprende la vinculación con otros pares y docentes sino también con el conocimiento escolar. En este sentido, una experiencia de reingreso implica que ciertos significados, comportamientos y estrategias comunicacionales propias del mundo colegial se crucen con disposiciones construidas en ámbitos diferentes, como la vida familiar, el barrio y la calle (Lahire, 2006b).

ACERCA DE LAS ESCUELAS DE REINGRESO, LOS CENTROS DE ESCOLARIZACIÓN PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES Y LOS BACHILLERATOS POPULARES: ALCANCE E ITINERANCIA DE LOS ESTUDIANTES

Las ER, los CESAJ y los BP –estos últimos como iniciativas de organizaciones y movimientos sociales– presentan una baja escala (BE) de cobertura para la población que se encuentra desescolarizada o abandonó el sistema educativo, pero también una significativa intensidad pedagógica (IP) (Terigi *et al.*, 2013). Nos detendremos a caracterizar aspectos normativos y esta tensión entre BE e IP.

Las ER fueron creadas en abril de 2004 en el marco del Programa Deserción Cero del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 814-

SED/04); y luego, en 2005, se crearon otras dos nuevas ER (Resolución 4539 SED/05, con el ciclo lectivo de agosto a agosto). En total son ocho establecimientos que contienen una matrícula cercana a 2.000 estudiantes, que a 2015 equivalen al 2% de los estudiantes de la secundaria común de la Ciudad. Si se considera el censo de 2010, los mismos representaban un 11% de los 17.559 jóvenes de entre 15 y 19 años que se encontraban por fuera de la escuela. Las ER presentan un régimen académico con materias anuales y cuatrimestrales, y un número reducido de asignaturas en comparación con los planes tradicionales de escuela media (Briscoli y Toscano, 2012). Las asignaturas se distribuyen en cuatro niveles y están sujetas a un régimen de correlatividades con instancias de apoyo escolar y tutoría, talleres opcionales y un esquema personalizado de cursada por trayectos, con lo cual se reconocen las materias aprobadas por los estudiantes con anterioridad a la vez que se regulan las que han quedado pendientes (Resolución 814/SED/04).

Los CESAJ, creados en 2008 (Resolución 5099/2008), alcanzaron en 2014 una cobertura de 5.172 alumnos que transitaban por 213 centros entre cuatro cohortes (2009/2013). Su incidencia, en base a estimaciones sobre el universo de adolescentes que abandonan el ciclo básico en el conurbano (Relevamiento Anual-RA- 2012), alcanzaría un 13,9% (Krichesky, 2014). Estas instituciones se encuentran diseñadas para que aquellos estudiantes que abandonaron el sistema concluyan el ciclo básico de secundaria en dos años, los cuales incluyen –junto a la formación general– una capacitación en oficios propia de la formación profesional. Se trata de un espacio de transición ubicado en una escuela, o en otra institución (organización social, iglesia, club, centro de formación profesional), para el cual se creó un diseño curricular con su secuencia didáctica y una organización cuatrimestralizada. Además, los CESAJ incorporan la figura de un docente tutor, a cargo del apoyo y seguimiento de las trayectorias escolares.

Los BP enmarcados como escuelas de gestión social a nivel nacional tienen un alcance de 93 experiencias.⁴ En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) constituyen actualmente cerca de 23 instituciones (con diferentes niveles de financiamiento y acreditación) y alcanzan a 1.500 estudiantes (UEICEE, 2014), con un crecimiento entre el 2009 y 2014 del 60%. En comparación con la matrícula que asiste a los Centros Educativos de Educación Secundaria (CENS) para jóvenes y adultos, representan un 11%.

4. En base al Informe de 2015 del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (Gemsep, 2015), en la Argentina existen en total 93 BP. El 38% (34) se encuentran en CABA, el 54% (49) en la Provincia de Buenos Aires y el 8% (7) en el resto de las provincias. El 46% (40) están oficializados por el Estado y pueden emitir títulos de estudios secundarios. De ellos, 23 se encuentran en CABA, 15 en Provincia de Buenos Aires y solo 2 en el interior del país.

Los BP reconocidos en la CABA, a través de la Resolución 669-MEGC-08 de 2008 y sucesivas resoluciones,⁵ desarrollan la propuesta curricular de los CENS para jóvenes y adultos de tres años, cuya titulación es Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades. No obstante, presentan adecuaciones curriculares, espacios de participación (asambleas, por ejemplo) e incorporan las parejas pedagógicas en el trabajo áulico.

TÓPICOS DE REFLEXIÓN

Entre los resultados alcanzados se prioriza para este artículo una serie de problematizaciones recuperada durante la investigación y ligada con: la vulnerabilización social y el refugio de las instituciones; los procesos de socialización en el reingreso a la escuela y la configuración del oficio de alumno; las relaciones pedagógicas; los procesos de aprendizajes.

Vulnerabilización y refugio en las instituciones

Las instituciones educativas albergan una matrícula caracterizada por la vulneración y la exclusión social, rasgos propios de un proceso de acumulación social de desventajas (Saravi, 2007). Junto a contextos críticos de vivienda (identificados por el radio censal de cada institución), se presentan otros factores como un prematuro ingreso al mercado laboral y el desarrollo de estrategias de supervivencia (individuales y familiares), el consumo de sustancias adictivas, la exposición a situaciones de violencia familiar, etc. Estas tendencias no solo aparecen en el estudio cualitativo sino en las encuestas tomadas en los CESAJ y las ER (ver cuadros 1 y 2 en Anexo, al final de este capítulo).

En estas instituciones aparece un discurso dominante vinculado con

[...] carencias, necesidades y sobre todo necesidad de afecto [...]. El que viene a esta escuela hace un esfuerzo enorme para venir a la escuela. Necesita el título para poder trabajar, a veces hasta los más quilomberos son pibes que necesitan un lugar de contención (Docente de Escuela de Reingreso).

5. A partir de la Resolución 10280-MEGC-11, se incorporan en la Ciudad de Buenos Aires once BP con la denominación de Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) bajo dependencia de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente.

Estas problemáticas sociales, propias de la ampliación de los procesos de obligatoriedad educativa con nuevas identidades y demandas sociales, son una nueva cuestión social que atraviesa la escuela (Tenti Fanfani, 2007) y satura en términos hegemónicos el discurso docente sobre las prácticas y el trabajo institucional. En los BP esta dinámica aparece en menor intensidad, desplazándose la mirada docente de la cuestión social a la reflexión sobre la formación en ciertas áreas del conocimiento, la reflexividad y participación social y política.

La preocupación por la integridad física y la violencia fuera de la escuela parece instalarse en los discursos docentes y de equipos directivos. «A nosotros nos mataron dos alumnos», señala una docente de CESAJ. «Los fusilaron por la espalda, eran dos alumnos de segundo año», comenta otro docente de ER. La violencia social, y en ciertos casos la muerte, se constituyen en un discurso que adquiere centralidad en el relato de los directivos y docentes, en especial los de los CESAJ y las ER.

Pese a esta complejidad social, en las entrevistas a docentes, tutores, estudiantes y egresados reaparecen cierta noción de «santuario» propia del programa institucional (Dubet, 2007), o con más precisión a la idea de «suspensión» (Simons, Masschelein, 2014), en tanto la escuela significa para esta población un tiempo libre y un espacio diferenciado de su vida cotidiana (familia, trabajo), además de un *impasse* o refugio afectivo, material y/o simbólico que opera como soporte de los individuos en tanto amortiguador social ante las situaciones adversas. En los relatos de los jóvenes y los docentes, todo lo crítico del afuera está mediado por el espacio escolar y las relaciones de convivencia pacífica y de escasos conflictos que –como cuerpos dóciles– se configuran durante el proceso de reingreso. «Como es un barrio de villa, es un barrio peligroso, pero acá en la escuela nunca hubo un problema grave», señala un grupo de jóvenes que cursa cuarto año en una ER.

Los egresados entrevistados expresan que los conflictos del barrio se hacen presentes en la escuela, pero con menor recurrencia que «afuera». Prima, en el espacio escolar, la búsqueda de la resolución de conflictos con el trabajo intensivo de asesores, tutores, preceptores y docentes. Hay en estas experiencias una cierta interrupción de los episodios de violencia y muerte –como analizan Auyero y Berti (2013) en su estudio sobre el conurbano– vinculados a la violencia familiar, la participación en situaciones de enfrentamiento con la policía, hurtos o consumo de sustancias. Son situaciones que afectan a la población escolar pero se expresan principalmente desde el discurso, sin que impacten en las relaciones estudiantiles (al menos una vez que se estabilizan luego del período inicial de reingreso, en el cual hay mayor complejidad). Este refugio o suspensión tiene puntos de contacto con la caracterización de frontera. Como señala Duschatzky (1999: 79):

[...] frente a la primacía del «cuerpo» (drogadicción, robos, violencia), la restricción de experiencias diversas, el vacío institucional y la legitimidad del «cara a cara» como única fuente de moralidad, la escuela opone la validez de la palabra, lo cual remite por lo tanto a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas.

La reconstrucción del lazo social: conformación del oficio del alumno y del proyecto vital

El término exclusión social fue acuñado en Francia, en los años setenta, para referirse a varias categorías de personas que no gozaban de la protección de derechos tales como salud, educación y jubilación. No obstante, en su estudio sobre la crisis de la sociedad salarial, Robert Castel (1996) prioriza como elemento analítico al debilitamiento o quiebre del lazo social (y la desafiliación) en lugar de la exclusión. Según este autor, el concepto de exclusión es un concepto laxo –u omniexplicativo por su don de ubicuidad (Karsz, 2000: 141).

Las crisis del lazo social en el plano de la subjetividad de adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad se ha considerado en trabajos más recientes (Merklen, 2005; Kessler, 2002; Di Leo y Camarotti, 2013) que abordan la construcción de la sociabilidad en los márgenes sociales y, en ciertos casos, en circuitos no legales; estos trabajos matizan la idea de la debilidad del lazo social y plantean otras formas de sociabilidad de fuerte vitalidad, aunque no necesariamente en interacción con la sociedad ampliada sino como instancias reproductivas al interior de la comunidad.

A partir de las entrevistas realizadas para este trabajo, se observa en las percepciones de docentes y directivos un núcleo común ligado a reconsiderar las características que asumen los jóvenes en su pasaje desde el reingreso al egreso de la escuela, y a cómo se va plasmando el oficio de alumno, lo cual confirma los hallazgos presentados en investigaciones previas (Tiramonti, 2011; Nobile, 2013). A través del estudio cualitativo y las encuestas complementarias (ver cuadros 3 y 4 en Anexo), intentamos comprender en qué aspectos se presentan esas modificaciones entre el reingreso y la finalización de los estudios. Algunos parámetros son los niveles de concentración en el aula, los tiempos para «estar en el aula», ciertos aspectos motivacionales para aprender, así como los vínculos con los compañeros, tutores y docentes.

En clave contemporánea, Perrenoud (2006) concibe la tarea del alumno como un oficio a aprender y a construir dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar. La reinserción en la escuela conlleva un proceso de resocialización con el mundo escolar y la modificación gradual de ciertos ritmos y comportamientos, de una relación con el saber

y la enseñanza, del modo de vincularse con los pares y con los docentes en base a un accionar individualizado y/o personalizado a cargo de docentes y tutores. El tutor constituye una figura relevante en estas experiencias.

Esta dinámica de la vuelta a la escuela implica la internalización de la coacción social que plantea Elias (2000), resultante de la interdependencia entre los seres humanos. Siguiendo a Lahire (2006a: 284), se observaría que los individuos socializados en diferentes ámbitos (como escuela y vida cotidiana) pueden «interiorizar tipos de representaciones diferentes o modos de pensamiento diferentes según el contexto donde se inscriba su acción», lo cual se traduce en diferentes predisposiciones y formas de actuar en situaciones nuevas.

Los relatos de los docentes también identifican ese proceso. Uno de ellos señala que «en primer año se trabaja fuertemente la vinculación con la escuela. Que descubran que son capaces de sostener un año de escolaridad. Hay estudiantes que se caen y este período es particularmente sensible». Tanto las entrevistas como las encuestas describen procesos de reingresos muy críticos y constatan una tendencia significativa a los cambios (entre el ingreso y el egreso) en aspectos como la concentración en clase, los vínculos y la convivencia con docentes y compañeros, o la disposición para el cumplimiento de tareas solicitadas.

En la configuración del oficio de alumno se estructuran sentidos diferentes (propios de la diferencia entre alumno y estudiante) que se emparentan con el trabajo docente y los procesos pedagógicos. En los CESAJ y las ER, con los matices de cada institución, los discursos docentes en torno a la enseñanza y lo que se aprende priorizan lo vincular y la confianza, saturados por la cuestión social y el otro sufriente. De este modo, la conformación del oficio de alumno adoptaría un carácter predominantemente adaptativo y de reparación mediado por relaciones de reconocimiento emocional, a su vez ligadas con estrategias de cuidado de carácter personalizado y tintes pastorales (Hunter, 1994), o con procesos de autorregulación. En el caso de los CESAJ, en esta adaptación también tiene un lugar significativo el tránsito por los talleres de formación profesional, muy valorados por los alumnos.

Esta dinámica no excluye que en términos discursivos se plantee el imperativo de la inclusión y la escolarización como un derecho. Es llamativo que, al reflexionar acerca de sus experiencias de reingreso, los estudiantes (alumnos y egresados) reproduzcan sentimientos de agradecimiento y conformismo, pero, por otro lado, conserven cierta idealización de los tránsitos realizados e interrumpidos por escuelas selectivas en las que se priorizó el mérito y la exigencia académica. En el caso de los BP, se establece un vínculo con los estudiantes (saliendo de la figura tradicional del alumno) como sujetos políticos: las relaciones pedagógicas se orientan al desarrollo de un capital militante (Gluz, 2013), en paralelo a una propuesta

formativa que pretende irrumpir en otros horizontes culturales y políticos. Los discursos de coordinadores y docentes de los BP señalan la fuerte presencia que le dan a la propuesta pedagógica de asambleas y movilizaciones que intentan implicar a los jóvenes en un proceso de mayor reflexividad y participación institucional, elemento que resulta de cierta vacancia en las ER y los CESAJ (esto es reconocido por los mismos directivos y docentes).

Hay algo del proyecto de futuro vital, como elemento constitutivo del lazo de los jóvenes con la dinámica social, que puede modificar ciertos aspectos del ciclo reproductivo de exclusión y que se pone en marcha en el pasaje por estas instituciones. Las elecciones, decisiones e intentos que hacen los jóvenes en materia de carrera educativa y laboral dependen tanto de la estructura de oportunidades presentes como de las expectativas acerca de los logros futuros (Tuñón, 2008). En el caso de los CESAJ, se presenta una tendencia a la continuidad en el ciclo superior, aunque su viabilidad resulta más factible en aquellos que funcionan en el marco de una escuela que alberga secundaria completa que en los que funcionan en sedes alternativas, puesto que allí se presentan mayores dificultades en el seguimiento de las trayectorias de los alumnos. En el caso de las ER, la opción por la continuidad de los estudios superiores es recurrente en los testimonios docentes y de los jóvenes, con similitud a los resultados de la encuesta realizada (ver cuadro 5 en Anexo). Del mismo modo acontece en los BP, donde se observa que, al finalizar, los jóvenes quieren seguir estudios superiores o formarse para un oficio. También se registra un proceso de vuelta al bachillerato en otro rol, como es el caso de egresados que vuelven para ser docentes en dichas organizaciones.

En síntesis: en ciertos casos, especialmente donde hay una situación de mayor homogeneidad social y de enclaves más cerrados (por ejemplo en las instituciones que están en la zona sur de CABA), se observa una ruptura con la situación de vulnerabilidad al proyectar seguir estudios terciarios para ser policías, enfermeras o asistentes sociales. Aquí el intento se restringe a codificar ciertas posiciones sociales en su contexto social. En menor proporción se presentan casos de jóvenes (ER y BP) cuyos proyectos vitales expresan intenciones de «salir», seguir otros estudios más alejados de su entorno social o ingresar en carreras de formación docente, continuando en ciertos casos desde un rol docente o emprendiendo otros estudios superiores no universitarios.

Las relaciones pedagógicas y la cuestión tutorial

Las experiencias de reingreso que se producen en los CESAJ, ER y BP se encuentran atravesadas por relaciones pedagógicas en base a diferentes modos y esferas del reconocimiento (Tello Navarro, 2011) donde el aspecto vincular –centrado en la empatía, la confianza, la proximidad– resulta un

elemento estructurante y común. Profesores y estudiantes ponen en juego, en particular en los CESAJ y las ER, aspectos prioritariamente emocionales que abonan en el campo afectivo y del cuidado, orientados a una mayor apertura de los estudiantes hacia la vida escolar, hacia sus compañeros y hacia los contenidos de estudio. Esta situación expresa una tendencia, caracterizada por Abramowski (2010), en lo que hace al querer magisterial a los más débiles bajo la figura del niño necesitado de cariño.

Las tutorías constituyen una estrategia que atraviesa la práctica docente a partir de un trabajo personalizado con los jóvenes ligado al «cuidado y apoyo» de los adolescentes que reingresan a estos espacios escolares. En los testimonios, los profesores expresan la posibilidad de conectarse «afectivamente con los alumnos», «establecer vínculo comunicativo», «hacer vínculos con los chicos», algo que se prioriza durante todo el trayecto de formación en ambas propuestas educativas. La tutoría, en los CESAJ, está anclada en un docente a cargo formalmente de esta función; en las ER, en cambio, se configura bajo una coordinación por año de estudio y tiene el acento puesto en la mediación entre los alumnos y los profesores bajo el seguimiento de su itinerario en los trayectos formativos. Esto incluye en su accionar un trabajo conjunto con los preceptores (llamadas, búsquedas en domicilios) para insistir en la continuidad y el regreso a la escuela. En el caso de los primeros años, la atención está puesta en la permanencia en la escuela y en atender problemáticas que la obstaculizan. En el último tramo, la vigilancia se orienta a acompañar a los jóvenes en la terminalidad y en sus proyectos a futuro. En el caso de los BP, el trabajo tutorial resulta una acción transversal a la propia acción docente y de los preceptores. En los discursos de estos docentes, el sujeto deficitario o débil al que hay que acompañar, sostener y proteger es reemplazado por un sujeto crítico y comprometido con rostro político, mientras que las prácticas pedagógicas se orientan en cierta medida a lograr una mayor participación social. Estas perspectivas bien diferenciadas sobre el sujeto-alumno-estudiante forman parte de supuestos que se manifiestan en las percepciones que los profesores tienen sobre el currículum y los aprendizajes.

Percepciones de docentes en torno a los aprendizajes

¿Cómo visualizan el aprendizaje los docentes y los jóvenes que transitan por estas experiencias organizadas alrededor de la pedagogía diferenciada (Perrenoud, 1998), que implica la individualización de los itinerarios formativos y, por consiguiente, la ruptura de la organización escolar graduada y homogénea? En principio, hay una percepción de puntos de partida singulares de las trayectorias escolares previas y del capital cultural que presenta la

población que asiste a los CESAJ, las ER y los BP. En los primeros dos casos, las historias de desenganche y fracaso con el sistema expresan mayores niveles de vulnerabilidad y de exclusión.

En este marco, las expectativas y prioridades que fijan los docentes de CESAJ y ER se concentran en aspectos socioafectivos y en un esfuerzo por adecuar contenidos con una lógica de jerarquización más dura. Se vuelven más significativos los contenidos que, a criterio de los docentes, les posibilitarán a los estudiantes regresar a la escuela media o egresar de manera exitosa. Los esquemas de individualización en la relación pedagógica permitirían una «educabilidad» (Baquero, 2001) más exitosa que en los formatos tradicionales, pues hay una preocupación constante en el desarrollo de diversas estrategias de apoyo y de adaptaciones curriculares teniendo en cuenta que el tiempo de trabajo es menor. «Prefiero que el pibe se vaya con algunas cuestiones puntuales... que sirva para desarrollarse en la calle, cuando tenga que salir a buscar laburo» (prof. de Ciencia de la Vida y la Tierra, 4º año).

Los indicadores del aprendizaje logrado en los CESAJ (ver cuadro 6 en Anexo) tienen que ver con cierta capacidad adaptativa para el ingreso al ciclo superior de la escuela media: haber incorporado las claves necesarias para transitarla, poder egresar y/o incorporarse en el futuro a propuestas de educación superior, haberse formado los hábitos necesarios para transitar como estudiante por el sistema. Con menor frecuencia aparecen respuestas que focalizan la atención en la defensa de los derechos y la inclusión laboral (ver cuadro 6 en Anexo). Cabe señalar que en los CESAJ analizados (particularmente el caso 1, que funciona en un Centro de Formación Profesional), la formación en oficios como peluquería, informática, construcción o herrería es muy resaltada por los jóvenes en los grupos focales. En las entrevistas a egresados, estos también valorizan los logros inmediatos que aparentemente puede proponer una formación para el trabajo.

En las ER, los docentes le otorgan a la escuela una importancia vital en la transformación de los estudiantes a partir de la adquisición de saberes, la incorporación y construcción de reglas de convivencia y la configuración de una red de relaciones que acrecienta su capital social. Lo expresado por los docentes es también destacado por los estudiantes en los datos de la encuesta desarrollada: las respuestas se concentran en las capacidades para la inclusión laboral, la continuidad de los estudios superiores y la defensa de sus derechos como adolescentes y jóvenes (ver cuadro 7 en Anexo)

Los docentes de ER rescatan el hecho de que los alumnos comienzan a tomar la palabra para expresar demandas sin llegar a la violencia física, aunque hay una cierta desconfianza alrededor de la calidad de su discurso. Si bien los jóvenes logran producir un discurso propio y hacerse escuchar, estos procesos destinados a incrementar la participación estudiantil no son sistemáticos y hay dificultad en su sostenimiento.

[...] el año pasado, en la asamblea los chicos enseguida se abrían. [...] Al comenzar el año percibía que los chicos se sentían de segunda. Terminó el año y estábamos por formar el Centro de Estudiantes. Lo siento como un logro. Este año no seguí con la experiencia (prof. de historia).

En los BP se presenta una mejora sustancial en la expresión oral que se correlaciona con la apertura a la participación institucional y social a partir de la instancia de la asamblea, un ámbito que permite un intercambio diferente al que ocurre cotidianamente, donde aprenden a valorar el poder del discurso y la importancia de su democratización. «Lo que dicen vale sin importar que sea distinto a lo que piensen los demás... muchos que siguen estudiando, vienen y te cuentan que los felicitan porque aportan mucho en la clase», se señala en un testimonio (prof. de matemática).

Los estudiantes también valoran la participación que se genera en las asambleas y la relación simétrica con los docentes. Es uno de los espacios con mayor potencia de aprendizaje, sobre todo en el aspecto de construcción de ciudadanía y de empoderamiento de derechos. Los estudiantes reconocen que de forma creciente van incorporando lo aprendido en otros ámbitos de su actuación social. Son conscientes de que se desenvuelven mejor frente a otros en el trabajo al incorporar conocimientos acerca de derechos individuales, políticos y sociales, como se ve en siguiente testimonio: «Yo cambié mi manera de expresarme, antes era terrible... Aprendés a dialogar y a defenderte en tu lugar de trabajo» (estudiante de 3^{er} año).

La educabilidad pasa a ser una propiedad de la manera en que se plantea, por ejemplo, el proceso asambleario como situación educativa y, por lo tanto, como efecto «de la interacción de los sujetos, con sus diferencias individuales, identidades sociales o culturales, etc., en las situaciones que proponen las instituciones y dispositivos escolares» (Baquero, Pérez y Toscano, 2008: 15). En este marco, aparecen aspectos cotidianos vinculados con el reconocimiento del otro, la valoración y apreciación de las diferencias, la complementariedad colectiva. Hacer la merienda para otros, escribir y presentar una carpeta donde un «otro» es el receptor, aceptar la presencia de los hijos de estudiantes y generar debates respecto a su cuidado son cambios significativos. Estas acciones cotidianas funcionan implícitamente en su formación y los empodera de cara a la resolución de conflictos habituales. En los BP también aparece como una marca indeleble la organización del trabajo en clase a través del aprendizaje de roles para el trabajo colectivo –así como la disposición espacial del trabajo en grupo en reemplazo del esquema individual–, ya que modifica la organización del dispositivo de la escuela tradicional. La existencia de la pareja pedagógica, junto al desarrollo

de experiencias productivas que trascienden lo escolar, resultan elementos valorados por los docentes y los estudiantes como claves para profundizar los saberes que circulan en el espacio escolar y para generar proyectos que trascienden el cotidiano del BP. Según el relato de egresados, estas experiencias posibilitaron la conformación de cooperativas que en algunos casos se transformaron en un medio de vida e inclusión laboral.

EN SÍNTESIS

Esta investigación asumió el desafío de explorar acerca del papel que cumplen las experiencias de reingreso escolar en procesos de filiación social, considerando para ello tanto el universo de propuestas «estatales» (CESAJ y ER) como aquellas construidas desde organizaciones y movimientos sociales (BP). Durante el estudio se pudo elaborar una hipótesis vinculada con cierta capacidad que ofrecen estas propuestas de suspender el escenario de vulneración y violencia que viven adolescentes y jóvenes en su cotidianidad, generando procesos de sociabilidad en estudiantes que se encuentran en los bordes de la exclusión. De acuerdo a intercambios producidos en el trabajo de campo, parecería que otras formas escolares (junto a relaciones pedagógicas centradas en la confianza y el reconocimiento) evitan que aspectos propios del contexto de vulnerabilidad ingresen de modo continuo a las instituciones.

Por otra parte, la frontera cultural y la autoridad que representan los docentes para estos jóvenes –que en ciertos casos son la primera generación que en su comunidad finaliza los estudios secundarios– confluyen en un cierto refugio afectivo o *impasse* que actúa como soporte de los individuos. Del mismo modo, lo que se observa en este trabajo abona en hipótesis planteadas por Duschatzky (1999: 77) al señalar la presencia de la frontera escolar en cuanto «apertura de cadena de significantes» que no necesariamente excluye o borra las huellas barriales de estos adolescentes, como era propio de la idea originaria de la escolarización. Asistir a la escuela, desde este enfoque y para estos adolescentes, significa adquirir reconocimiento social, posibilitar aperturas y plantear una oportunidad para crear espacios comunes.

En las percepciones de los docentes y de los jóvenes hay un común denominador ligado a un proceso gradual de incorporación de normas. Las rutinas que asumen los estudiantes en su pasaje por la escuela, junto a las nuevas relaciones que se producen con sus pares y sus docentes, van plasmando el oficio de alumno o estudiante. Mientras que en los CESAJ y las ER se observan tendencias ligadas con la posibilidad de reconstruir un oficio de alumno para adaptarse al sistema y poder continuar en estudios secundarios superiores, terciarios o universitarios, o para poder acceder a trabajos más calificados, en los BP se presentan además otras tendencias vinculadas

a la configuración de una subjetividad crítica y reflexiva. Esta división de aguas es solo explicativa de un fenómeno que en la práctica presenta unos matices y una heterogeneidad propia de las relaciones pedagógicas de los docentes con los estudiantes.

El proyecto vital es otra de las expresiones de construcción de lazos que el pasaje por estas instituciones ofrece o posibilita. Aquí, el proyecto vital y de futuro modifica ciertos aspectos del ciclo reproductivo de exclusión. Resulta significativa la percepción de docentes y estudiantes en torno a la continuidad en los estudios al egresar de estas instituciones, posibilitando rupturas de enorme importancia en la historia de estos adolescentes y jóvenes que previamente se encontraban en un escenario de alta exclusión social y educativa. No obstante, dichas rupturas son relativas y están condicionadas por el contexto de segregación social y residencial, así como por procesos de socialización homogénea. En uno de los casos analizados en esta investigación se manifiesta una excepción, ya que hay mayor heterogeneidad social de la población que asiste, vinculación continua con organizaciones y redes sociales. Lejos de haber un efecto de vinculación con «otros diferentes», propio de la alteridad, la socialización en espacios homogéneos es un mecanismo que refuerza dinámicas segregatorias y debilita los sentimientos de pertenencia a una colectividad mayor (Vignoli, 2001).

Finalmente, se puede afirmar que hay variaciones significativas en torno a los aprendizajes en las experiencias de los jóvenes en CESAJ, ER y BP. Si bien hay núcleos comunes vinculados a la formación para la continuidad de estudios y la configuración de un *habitus* como estudiantes, existe una cierta división de aguas en relación a ciertos aprendizajes sociales de colaboración y participación que se configuran en los BP. En los CESAJ y las ER esos aprendizajes son percibidos de modo más instrumental, como requerimientos para adaptarse al mundo del trabajo o a futuras inserciones en otros segmentos del sistema educativo.

Por otra parte, se observó a través de grupos focales y entrevistas a egresados que en algunos estudiantes de CESAJ y ER se presenta una matriz cultural hegemónica, desde la cual emerge la valoración de las escuelas secundarias por las que transitaban anteriormente y que les dieron cabida bajo el principio del mérito. Añoran la exigencia y la dificultad que ofrecían aquellas escuelas de las que fueron excluidos, sensación que va en desmedro de estas instituciones que sí los incluyen, donde la flexibilidad resulta asociada al facilismo. Esta cuestión paradójica no se presenta en los BP, donde la escuela de la que se fueron es considerada como expulsora y como un engranaje responsable de sus fracasos. Estos procesos de carácter subjetivo ameritan nuevas revisiones y estudios sobre la perspectiva que diferentes actores del sistema tienen sobre la justicia educativa, particularmente de aquellos adolescentes y jóvenes que fueron incluidos en el sistema educativo durante estos últimos años.

BIBLIOGRAFÍA

Abramowski, Ana

2010 *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

Acosta, Felicitas

2008 *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*, Buenos Aires, La Crujía-Ediciones Stella.

Ampudia, Marina

2010 «Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina de la década del 2000», en *id. et al. (comps.), Trabajadores y Educación en Argentina. De las estrategias sindicales a la acción de los movimientos sociales*, Buenos Aires, Editorial Buenos libros, pp. 203-226.

Auyero, Javier y Berti, María Fernanda

2013 *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Katz.

Baquero, Ricardo

2001 «La educabilidad bajo sospecha», en *Cuaderno de Pedagogía*, nº 9, año IV, Rosario, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, pp. 71-85.

Baquero, Ricardo; Pérez, Andrea Verónica y Toscano, Ana Gracia (comps.)

2008 *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario, Homo Sapiens.

Beccaria, Luis *et al.*

2002 *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*, Buenos Aires, Biblos-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bresser-Pereira, Luiz Carlos y Cunill Grau, Nuria

1998 «Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal», en *id. (eds.), Lo público no estatal en la reforma del Estado*, Buenos Aires, CLAD-Paidós, pp. 25-56.

Briscioli, Bárbara y Toscano, Ana

2012 «La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina», ponencia presentada en Primera Reunión del GT: Políticas Educativas y Desigualdad en América Latina y el Caribe, en el marco del

Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, 16 y 17 de julio, Santiago de Chile.

Castel, Robert

- 1996 *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- 1998 «La lógica de la exclusión», en Bustelo, Eduardo y Minujin, Alberto (eds.), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Bogotá, Santillana.

Castorina, José Antonio

- 2008 «Las contribuciones de la teoría social de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistemológico», ponencia presentada en XI Simposio Internacional Proceso Civilizador «Civilización, Cultura e Instituciones», Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/11%20-%20Castorina.pdf>> [consulta: 15 de mayo de 2019]

Di Leo, Pablo Francisco y Camarotti, Ana Clara (eds.)

- 2013 «*Quiero escribir mi historia*». *Vidas de jóvenes en barrios populares*, Buenos Aires, Biblos.

Dubet, François

- 2007 «El declive y las mutaciones de la institución», en *Revista de Antropología Social*, vol. 16, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 39-66.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo

- 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Duschatzky, Silvia

- 1999 *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- 2007 *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina

- 2002 *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

Elias, Norbert

- 1990 *Compromiso y distanciamiento*, Barcelona, Península.

2000 «La sociedad de los individuos», en *id.*, *La sociedad de los individuos. Ensayos*, Barcelona, Península. [1939]

Elisalde, Roberto

2013 «Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)», en *Organizações e Democracia*, vol. 14, nº 1, Marília, pp. 29-48.

Espíndola Ferrer, Fabiana

2013 «*Grietas*» en *el tejido social. Experiencias biográficas de jóvenes montevideanos desde los «lugares» del espacio social*, tesis de Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México. <https://ces.colmex.mx/pdfs/tesis/tesis_fabiana.pdf> [consulta: 15 de mayo de 2019]

Feldfeber, Myriam (comp.)

2003 *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?*, Buenos Aires, Noveduc.

Gemsep (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular)

2015 «Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Informe 2015». <<https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view>> [consulta: 9 de mayo de 2019]

Gluz, Nora

2013 «Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política», ponencia presentada en X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <<http://cdsa.academica.org/000-038/606.pdf>> [consulta: 6 de mayo de 2019]

Guber, Rosana

2004 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.

Hunter, Ian

1998 *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Karsz, Saül (coord.)

2000 *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa.

Kessler, Gabriel

2002 *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Krichesky, Marcelo

2014 «Políticas de re escolarización en la Provincia de Buenos Aires. Análisis de la incidencia de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria», UNIPE. <<https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2013-2015/Informe-final-CESAJ1.pdf>> [consulta: 8 de mayo de 2019]

Krichesky, Marcelo; Migliavacca, Adriana; Saguier, Malena y Medela, Paula

2008 *Escuelas de Reingreso (ER). Miradas de directores, docentes y alumnos*, Buenos Aires, Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf> [consulta: 3 de mayo de 2019]

Lahire, Bernard

2006a *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.

2006b «Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples», en *Revista de Antropología Social*, vol. 16, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 21-38.

Martignoni, Liliana

2013 *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*, Buenos Aires, La Colmena.

Masschelein, Jan y Simons, Maarten

2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Merklen, Denis

2005 *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires, Gorla.

Nobile, Mariana

2011 «Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de vínculos», en Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires, Flacso-Homo Sapiens, pp. 179-204.

2013 «Emociones y vínculos en la experiencia escolar. El caso de las escue-

las de reingreso de las Ciudad de Buenos Aires», tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales, Flacso. <<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/6118/TFLACSO-2014MN.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> [consulta: 11 de diciembre de 2019]

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

2015 *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, en colección *Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates*, Buenos Aires, GEU-Clacso.

Perrenoud, Philippe

1998 «¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos», en *Educación*, nº 22-23, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 11-34.

2001 *La construcción del éxito y el fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata.

2006 *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, Editorial Popular.

Saravi, Gonzalo (ed.)

2007 *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.

Sverdlik, Ingrid y Costas, Paula

2008 *Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales*, en serie *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, nº 30, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas. <<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Sverdlick.Bachilleratos%20populares.pdf>> [consulta: 6 de mayo de 2019]

Tello Navarro, Felipe Hernán

2011 «Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth», en *Revista de Sociología*, nº 26, pp. 45-57. <<https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27487/29161>> [consulta: 13 de mayo de 2019]

Tenti Fanfani, Emilio

2007 *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Terigi, Flavia

2010 «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía», en Frigerio,

- Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Del estante, pp. 99-110.
- 2015 «Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria», en Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Ponencias presentadas en la I Reunión científica, 21 y 22 de mayo de 2013, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Flacso, pp. 94-108.
- Terigi, Flavia (coord.)
- 2012 *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización para adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Unicef-Universidad Nacional General Sarmiento.
- Terigi, Flavia *et al.*
- 2013 «La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala», en *Revista del IICE*, nº 33, pp. 27-46.
- Terigi, Flavia; Perazza, Roxana y Vaillant, Denise
- 2009 *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tiramonti, Guillermina
- 2011 «Escuela media: la identidad forzada», en *íd. (dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires, Flacso-Homo Sapiens, pp. 17-33.
- Tuñón, Ianina y Salvia, Agustín
- 2008 «Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿una oportunidad para la inclusión social?», en Salvia, A. (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tyack, David y Cuban, Larry
- 2001 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

UEICEE (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa)

2014 «Relevamiento anual de matrícula», Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Vignoli, Jorge Rodríguez

2001 «Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?», en *Serie Población y Desarrollo*, n° 16, Santiago, Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7149/1/S017595_es.pdf> [consulta: 21 de noviembre de 2019]

Wahren, Juan

2012 «Movimientos Sociales y territorios en disputa. Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi», en *Trabajo y Sociedad*, n° 19. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712012000200008> [consulta: 6 de mayo de 2019]

ANEXO DE CUADROS

Cuadro 1. Percepciones docentes sobre problemáticas sociales del estudiantado en CESAJ

Tipo de problemática	Muy recurrente	Recurrente	Casi no ocurre	N/R	Total
Alumnos que tienen cercanía con situaciones de conflicto con la ley	36,7	25,6	28,9	8,9	100
Consumo de sustancias adictivas	71,1	14,4	8,9	5,6	100
Violencia de género y/o familiar	50,0	25,6	15,6	8,8	100
Trabajo infanto-adolescente en condiciones críticas	21,1	22,1	42,3	14,5	100 (N: * 99)

* Total de encuestados

Fuente: encuesta de elaboración propia en ER.

Cuadro 2. Percepciones docentes sobre problemáticas sociales del estudiantado en reingreso

Tipo de problemática	Muy recurrente	Recurrente	Casi no ocurre	N/R	Total
Alumnos que tienen cercanía con situaciones de conflicto con la ley	25,8	41,2	17,5	15,5	100
Consumo de sustancias adictivas	63,9	22,7	5,2	8,2	100
Violencia de género y/o familiar	41,2	45,4	3,1	10,3	100
Trabajo infanto-adolescente	16,5	27,8	27,8	27,8	100 (N: 90)

Fuente: encuesta de elaboración propia en CESAJ.

Cuadro 3. Cambios en los procesos de escolarización de los jóvenes en CESAJ

	1 ^{er} AÑO			
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Nivel de concentración en clase	7,87	39,33	46,07	6,74
Motivación en el cursado de la materia	17,05	53,41	27,27	2,27
Relación con sus compañeros	18,18	68,18	13,64	0,00
Relación con usted como tutor	36,71	58,23	5,06	0,00
Relación con los docentes	38,16	64,47	10,53	0,00
Disposición para el estudio y cumplimiento de tareas, etc.	9,70	47,88	35,76	6,67
Aprendizaje de contenidos prioritarios de la materia	10,34	65,52	22,99	2,30
	2 ^o AÑO			
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Nivel de concentración en clase	22,22	58,02	17,28	2,47
Motivación en el cursado de la materia	23,17	59,76	15,85	1,22
Relación con sus compañeros	35,37	51,22	13,41	0,00
Relación con usted como tutor	48,05	49,35	2,60	0,00
Relación con los docentes	48,15	48,15	3,70	0,00
Disposición para el estudio y cumplimiento de tareas, etc.	19,23	55,77	22,44	2,56
Aprendizaje de contenidos prioritarios de la materia	17,07	71,95	8,54	2,44

Fuente: encuesta de elaboración propia en CESAJ.

Cuadro 4. Cambios en los procesos de escolarización de los jóvenes en ER

	1 ^{er} AÑO				2 ^o AÑO			
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Nivel de concentración en clase	4,3	47,8	43,5	4,3	24,6	56,1	19,3	0,0
Motivación en el cursado de la materia	5,8	46,4	43,5	4,3	21,1	57,9	21,1	0,0
Relación con los docentes	42,0	50,0	6,0	2,0	59,5	38,1	2,4	0,0
Relación con sus compañeros	15,9	63,8	20,3	0,0	48,2	50,0	1,8	0,0

Fuente: encuesta de elaboración propia en ER.

Cuadro 5. Estudios de los egresados de ER

Carreras que eligen para continuar los estudios	Casos	%
Cursos de formación en Oficios/Formación Profesional	12	25,0
Enfermería	11	22,9
Docencia	8	16,7
Carreras para el ingreso a las fuerzas de seguridad	6	12,5
Otras (fueron mencionadas terciarios cortos y privados, terciarios en general, artísticas, Asistencia Social, Dibujo, Música, Profesorado de Historia)	7	14,6
Carreras tradicionales (Medicina, Abogacía, Psicología, Ingeniería)	4	8,3
Total	48	100

Fuente: encuesta de elaboración propia en ER.

Cuadro 6. Capacidades que se logran durante el trayecto en los CESAJ

	Casos	%
Capacidad para insertarse en el ciclo superior de la escuela secundaria	75	43
Posibilidades de adquirir el oficio de estudiante (hábitos, contacto con lecturas, materiales, vinculación con profesores)	47	27,0
Capacidad para desenvolverse más activamente en la sociedad	20	11,5
Capacidad para defender sus derechos (sociales, educativos, laborales)	19	10,9
Capacidad para insertarse en el mercado de trabajo	13	7,5
Total	174	100

Fuente: encuesta de elaboración propia en CESAJ.

Cuadro 7. Aprendizajes que obtienen los alumnos a partir de su experiencia en esta escuela

	Casos*	%
Capacidades para participar en el mundo del trabajo	55	19,4
Capacidad para continuar estudios terciarios o universitarios	46	16,2
Capacidad para defender sus derechos	40	14,1
Capacidad para relacionarse con sus pares	37	13,0
Capacidad para relacionarse con adultos de la escuela (director, docentes, preceptores, etc.)	36	12,7
Capacidad para relacionarse con adultos fuera de la escuela	31	10,9
Cuidado de la salud (prevención de adicciones, HIV, etc.)	23	8,1
N/C	16	5,6
Total	284	100

* Al ser una pregunta de respuesta múltiple, las respuestas superan en cantidad a los 97 respondientes.

Fuente: encuesta de elaboración propia en ER.

Políticas multiactorales de Educación de Jóvenes y Adultos: los inicios del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires

*Florencia Finnegan, Cecilia Brunetto, Silvina Kurlat,
Paula Lozano y Eliana von der Wettern*

ABORDAR EL PROBLEMA DE LA PRODUCCIÓN Y APROPIACIÓN (Ezpeleta, 2004) de políticas de educación de jóvenes y adultos (EDJA) se torna particularmente relevante cuando, aun en un contexto reciente de «inclusión progresiva» (Kessler, 2014) relativamente favorable para esta modalidad, no se puede soslayar la emergencia de procesos de «inclusión excluyente» (Gentili, 2011). Dichos procesos, producidos en el marco de una expansión de la escolaridad combinada con un aumento de la segmentación de las oportunidades educativas (Jacinto y Terigi, 2007), profundizan circuitos desiguales según el sector social de origen de los estudiantes.

En este escenario se crea el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), concebido como una propuesta con alcance nacional de terminalidad educativa para mayores de dieciocho años, a implementarse en articulación entre distintos ministerios y con diversas organizaciones sociales y gubernamentales. El Plan FinEs 2 Secundaria (en adelante, FinEs 2S) constituye la segunda etapa de esta política, que apuntó a favorecer la conclusión del nivel por parte de quienes no lo habían iniciado o completado.

La investigación de la cual resultan las reflexiones que se presentan en este artículo se orientó a analizar el proceso de producción de este Plan en la Provincia de Buenos Aires durante el período 2009-2014 y sus implicancias en la ampliación o restricción del derecho a la educación, con foco en las relaciones que se tejen a distintos niveles de decisión e implementación, y con particular énfasis en el nivel local, es decir en los distritos escolares y municipios en los que se ubican las sedes del Plan. La selección de los casos se fundó en la relevancia de abordar el problema de la construcción multiactoral de las políticas de EDJA, un rasgo distintivo de esta modalidad educativa. De tal

modo, se abordaron estas configuraciones desde la perspectiva de sus contribuciones a la realización del derecho a la educación de los sectores populares, contemplando para su comprensión el análisis de las trayectorias socioeducativas de los primeros egresados y analizando las posibles influencias del Plan en el fortalecimiento de la oferta escolar de nivel secundario de la modalidad.

El campo de la EDJA en Argentina y en América Latina y el Caribe se caracteriza por una relativa vacancia de estudios, producción teórica y metodológica específica, sumada a una dinámica de sistematización de iniciativas políticas y pedagógicas no siempre sostenida y de circulación acotada. Sin embargo, desde inicios de los 2000, la implementación de políticas gubernamentales de fortalecimiento de la modalidad y la expansión de experiencias educativas de movimientos sociales y populares han sido crecientemente objeto de indagación, generando una nueva dinámica en la cual se inscribe este estudio.

La primera parte del artículo presenta algunas de las opciones teóricas que orientaron la investigación para luego, previa descripción somera del Plan FinEs 2S, exponer los principales resultados producidos en el marco de la investigación en relación a las contribuciones y tensiones que el Plan originó. El texto concluye con algunas reflexiones que abren a interrogantes visualizados como nuevas líneas de indagación sobre el problema delimitado.

LA PERSPECTIVA TEÓRICA SUSTENTADA

La perspectiva investigativa adoptada se sostuvo en un paradigma teórico que conceptualiza la sociedad y el cambio histórico desde una relación de mutua determinación entre agencia y estructura.

Desde tal concepción social del sujeto es posible reconocer en los entramados de sus prácticas y representaciones tanto aquellas tendencias que hegemonizan un tiempo [histórico determinado], como las posibilidades de transgredirlas, de crear nuevas formas, de zafar de imaginarios cristalizados, preconstituidos, de escapar a mecanismos coercitivos (Achilli, 2005: 27).

El análisis de las relaciones que se traman en la producción del FinEs 2S se basó en un enfoque que concibe a la política pública como el «proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas» (O'Donnell y Oszlak, 2007: 560). En este recorrido, la noción de *producción* otorgó inteligibilidad a estas configuraciones, al hacer referencia al conjunto de procesos que involucran tanto el diseño y el planeamiento como la instalación, el

desarrollo y la institucionalización, a través de múltiples negociaciones, de una política pública, en este caso, educativa.

El abordaje del problema de investigación se orientó por una concepción de EDJA coincidente con la perspectiva que aportan Brusilovsky y Cabrera (2005: 277-278), en términos de un «eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares». En esta línea, el análisis contempló los señalamientos formulados por diversos autores del campo respecto de la persistencia de la función compensatoria asignada a la EDJA (Caruso Larrainci y Ruiz Muñoz, 2008) y su desplazamiento desde un carácter *remedial* a un carácter *residual* (Cragolino y Lorenzatti, 2009); «la concepción de la contención como asistencial [...] al dar lugar a la distribución de certificaciones que pueden generar tanto un efecto de devaluación en el mercado de credenciales, como la ilusión de logro de un recurso útil» (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010: 32); el análisis también señala la distancia que se advierte entre la retórica del derecho aplicada a la EDJA y las propuestas que la acompañan (Rodríguez, 2009).

En este punto, Michi (2012: 159-160) señala la pervivencia, reformulación y expansión de *lo alternativo*, que «contemplaría [...], por un lado, a iniciativas escolares de actores que no pueden concebirse como Estado ni como sector privado sino que van reivindicando el reconocimiento oficial como “gestión social” o “gestión pública popular”, y, por otro, a acciones de educación no escolares (ni en currículum ni en forma) llevadas adelante por ministerios de educación». En tanto, en otra línea, Misirlis (2010: 43) advierte que las propias políticas públicas de EDJA introducen una contradicción crucial: «producen espacios en la trama del sistema educativo que no son legitimados como tales».

Un análisis en perspectiva histórica de las continuidades y discontinuidades producidas en la EDJA reconduce a las transformaciones de la cuestión social. Al respecto, Danani (2012: 70)

un universalismo retrógrado, ya que aún destinándose «a todos», no todo universalismo ciudadaniza; [...] si su marco político institucional –aquel que, en definitiva, da significado específico a las intervenciones– se articula en torno de la lógica del no-derecho, si se justifica en la necesidad del inferior, si se afana en la determinación de los mínimos o de la subsistencia.

Es un «universalismo sin derechos» (Gentilli, 2011) que se expresa, entre otras aristas, en fenómenos de «precariedad institucional» (Pagano, 2011: 45, nota 26) que profundizan la desigualdad, toda vez que el Estado no provee los recursos requeridos para abordar la complejidad y magnitud de las problemáticas abordadas por las políticas.

Puntualmente, el abordaje de las trayectorias socioeducativas se postuló vinculada a la idea de trayectoria como una construcción pensada y trabajada en términos históricos, «sin sostener linealidades, sino de una manera compleja» (Nicastro y Greco, 2012: 27), «que incluye los aspectos estructurales al tiempo que las significaciones que los sujetos les otorgan» (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010: 5), «poniendo en consideración los significados y sentidos otorgados a la experiencia de sí en esa trayectoria» (Ampudia, 2008: 205). Este enfoque comprende indagar en los recorridos, las experiencias, los saberes y los sentidos que los sujetos van configurando en sus tránsitos por los diversos procesos de escolarización, así como en las tramas de las relaciones que se tejen en esos espacios compartidos donde lo educativo no se restringe ni se limita a lo escolar. En este sentido, siguiendo a Terigi (2015: 37), «la trayectoria educativa no es solo la trayectoria escolar. [...] se va construyendo a partir de la participación en una enorme cantidad de prácticas sociales, incluidas las prácticas de escolarización».

EL PLAN FINES 2 SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) fue creado en el año 2008 mediante la Resolución 66/08 del Consejo Federal de Educación. Como tal, se inscribió en un conjunto de políticas y programas gubernamentales generados en la Argentina con el propósito de garantizar el derecho a la educación en los términos fijados por la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN). Específicamente, esta política se propuso favorecer la conclusión del nivel secundario, para dar cumplimiento a la extensión de la obligatoriedad escolar establecida por la norma. En la Provincia de Buenos Aires, el Plan FinEs se originó en el Convenio 299/08, suscripto entre la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y el Ejecutivo Nacional, y su implementación fue enmarcada en las políticas jurisdiccionales de terminalidad educativa preexistentes, que habían plasmado en sucesivas versiones del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Resoluciones 1422/08 y 3536/09).

Específicamente, el Fines 2S se inició en la Provincia de Buenos Aires en el año 2010, dirigiéndose a jóvenes y adultos mayores de dieciocho años, con el objeto de «construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario» (Resolución DGCyE 3520/10). También denominado en sus inicios «Trayecto Educativo», el fuerte protagonismo del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación priorizó la convocatoria a los cooperativistas del Programa de Ingreso Social con Trabajo «Argentina Trabaja», aunque

rápidamente la demanda presionó para abrir el Plan a otros sujetos. De este modo, la matrícula creció exponencialmente de un cuatrimestre a otro a lo largo de los años, con base en un régimen académico flexible, una distribución territorial amplia anclada en organizaciones de base local y la implementación de programas sociales que subsidian estudios, como el caso del Programa de Respaldo a los Estudiantes de la Argentina (PROG.R.ES.AR, 2012) y de la línea «Ellas Hacen» (2013) del «Argentina Trabaja».

En el período investigado, el Plan se encontraba principalmente regulado por la Resolución 444/12 del gobierno educativo provincial, que lo instaló como un dispositivo de carácter presencial para el cursado del plan de estudios del bachillerato para adultos, de tres años de duración (Resolución 6321/95, refrendada por Resolución 1056/03), en seis cuatrimestres de cursada, más períodos de evaluación. El régimen académico planteaba una carga semanal de ocho horas reloj, distribuidas en dos días, con el requisito de asistir al menos al 75% de las clases. Aunque en un primer momento los estudiantes iniciaban el trayecto indefectiblemente en el primer año, luego se habilitó el ingreso en segundo o tercero, atendiendo al régimen de correspondencias entre niveles aprobados en sus trayectorias escolares previas (Disposición 99/12, modificada por la Resolución DGCyE 114/16).

Originalmente, y hasta el 2016, la selección de los docentes se concretaba en actos públicos específicos convocados por la Inspección de Educación de Adultos del distrito escolar, con la intervención de la Secretaría de Asuntos Docentes. Los postulantes presentaban «proyectos pedagógicos» cuya evaluación, combinada con la ponderación de la formación y la trayectoria docente (incluido el trabajo en el Plan), resultaba en el orden de mérito que definía las designaciones. Estos procedimientos podían variar y las universidades nacionales y algunas organizaciones sociales accedían a establecer sus propios criterios y procedimientos de selección de profesores.

Un aspecto a destacar es que, en cada distrito escolar, el Plan se gestionaba con el involucramiento de actores provenientes de al menos cuatro ámbitos gubernamentales diferentes: el Ministerio de Educación de la Nación; el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, responsable del programa Argentina Enseña, Trabaja y Aprende; la Dirección de Educación de Adultos dependiente de la DGCyE (a cargo de la coordinación provincial del Plan) y la Inspección de Educación de Adultos del distrito. Estos ámbitos establecían vinculaciones con las organizaciones a cargo de la gestión cotidiana de la sede, con las particularidades propias de cada territorio.

En la etapa delimitada, el inspector de Educación de Adultos era el principal responsable de la implementación del FinEs 2S en su distrito, asistido por uno o más «coordinadores administrativos» del establecimiento educativo «acreditador», un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) en el que se matriculaban los cursantes del Plan y cuyo equipo directivo firmaba

el conjunto de la documentación requerida a la hora de certificar la terminalidad del nivel. El gobierno municipal se constituía en un actor relevante según el grado de involucramiento que asumiera en esta política pública, tanto desde la perspectiva de la provisión de recursos como, principalmente, de la articulación política con las organizaciones territoriales y con las cooperativas del «Argentina Trabaja».

Por último, diversas organizaciones sociales o gubernamentales gestionaban las sedes, tarea a cargo de uno o más referentes del Plan. Con previa autorización de la Inspección, las abrían y organizaban la cursada de los estudiantes, agrupados en comisiones.

EL FINES 2S EN CLAVE DE GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: CONTRIBUCIONES Y TENSIONES

A continuación, se exponen aquellos resultados de la investigación que aproximan respuestas a los interrogantes referidos a los aportes del Plan para la garantía estatal del derecho a la educación, principalmente en relación con los sectores sociales que han visto vulnerada su realización. Tal como ya fue señalado, la sanción legal de la obligatoriedad escolar del nivel secundario por la LEN forzó el diseño de políticas públicas orientadas a fortalecer procesos educativos significativos y el logro de la terminalidad educativa. En este sentido, en adelante se destacan aquellos aspectos que, retomando las significaciones relevadas, se plantean como contribuciones de esta política a una ampliación de derechos, señalando, contradictoriamente, los factores que podrían abonar la idea de que el Plan podría reproducir circuitos educativos subalternos.

Se insiste en que la población que masivamente asiste al Plan FinEs 2S podría haber completado el nivel secundario en los CENS, en los Bachilleratos para Adultos o en alguna de las ofertas semipresenciales o a distancia existentes. Ante esta situación, resulta relevante ahondar en las razones que conducen al FinEs 2S, es decir, una pregunta que remite a lo que logra el Plan y que no había sido posible en las ofertas regulares del sistema educativo. En este marco, se recortan las voces de los primeros egresados del Plan, intentando dar cuenta de los sentidos que le otorgan a ese recorrido educativo.

En principio, una articulación de coyunturas parece posibilitar el escenario en el que los sujetos deciden que es el momento de retomar sus estudios y eligen, entre las ofertas vigentes de la EDJA, la propuesta del Plan FinEs 2S como la opción que les permite no solo acceder, sino, lo que es más relevante, también visualizarse como «sujetos de la posibilidad» de terminar la escuela secundaria y concretar ese propósito. En esta articulación,

incluimos diversos vectores: la dimensión estructural vinculada al contexto sociohistórico, los formatos familiares y la singularidad que se presenta en el momento de la decisión de retomar o volver a la escuela.

Los egresados entrevistados describen sus experiencias previas como truncadas: el «no pude», «no lo logré», «no fui capaz» aparecen como pivotes de las explicaciones. En contraste, volver a estudiar y terminar es valorado en términos de recuperación de la autoestima. Entendemos las trayectorias de los sujetos entrevistados en términos de temporalidad (Nicastro y Greco, 2012). Cada historia se construye y se relata en la articulación de diferentes momentos y tiempos que van delineando no unidireccionalmente los recorridos de esos trayectos. Es así que en el pasado se ancla el no poder cumplir o resolver una deuda pendiente por el «antes no pude»; el presente es la posibilidad de concretar ese pendiente, el «hoy sí puedo» vinculado a la coyuntura de implementación del Plan FinEs 2S; y el futuro es la recuperación de la visión de proyecto, la posibilidad de conseguir mejores condiciones laborales, de seguir estudiando, ser un ejemplo para la familia y para los hijos.

Al respecto, el análisis del material empírico producido en el marco de esta investigación indicaría que el Plan FinEs 2S, en el período analizado, aportó desde diversas aristas a la efectivización del derecho a la educación. En un primer sentido, lo hizo a partir de la implementación de un formato alternativo y complementario al de las escuelas secundarias de adultos del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. En esta línea, los actores refieren que la cursada se desarrolla en condiciones diferentes a las presentes en las ofertas escolares anteriormente descriptas. El régimen académico del FinEs 2S es significado como «accesible y flexible», en tanto combina la existencia de sedes en el propio territorio, cuatrimestralización de las materias, poco tiempo de cursada, flexibilidad para ausentarse o llegar más tarde, con la construcción de un clima grupal y familiar, más la posibilidad de acceder a la cursada «sin papeleos». Esto es percibido como fundamental para poder combinar el estudio con las responsabilidades laborales y familiares de jóvenes y adultos de sectores populares, que contrastan con la exigencia escolar de sostener una asistencia diaria y una cursada anualizada. Según una inspectora del sistema educativo provincial,

Muchos eligen lo que es el FinEs, por un montón de cuestiones, no solamente por el tema de la cursada, que es dos veces por semana, sino por todo lo que hay atrás, todo lo que se genera del vínculo con el docente y, a su vez, dentro, en el territorio mismo. Porque vos, a veces, vas con un vecino a estudiar. [...] El tema del FinEs surge directamente del barrio, desde el territorio. Entonces, esto genera que muchas veces [se anoten], así tengan o vergüenza o miedo a que hace

tantos años que no estudian, o que en algún momento fueron expulsados de la escuela; o sea, ellos están sin estudiar por un montón de cuestiones que surgieron a nivel del sistema educativo.

El aporte de un estudiante va en el mismo sentido:

Primero porque los CENS son todos los días, esto es una propuesta a semidistancia. Es decir, es presencial, pero van tres veces por semana, como mucho. Tienen horarios que se adaptan; tenés todos los horarios que se te ocurran en el FinEs.

A diferencia de otros programas de terminalidad, el FinEs 2S adoptó un régimen presencial. En palabras de los docentes, esto es necesario para «laburar con la subjetividad, ¿no?, de hacerlos parte [...] o sea, esto de ir construyendo confianza, de ir construyendo autoestima y de ir construyendo seguridad». Esa construcción se vuelve significativa considerando las dificultades que conlleva el trabajo autónomo, especialmente para sujetos cuyas trayectorias resultaron complejas y hace tiempo que no asisten a la escuela. Desde la perspectiva de los estudiantes, cursar plantea exigencias, además tienen que esforzarse y dedicarle el tiempo requerido a «volver a estudiar».

Pensé que iba a ser fácil, pero no; en realidad, no es que sea fácil, está bueno, porque venimos a estudiar, a aprender, y a medida que vamos viendo, nos interesa. [...] Sí, cuesta porque hay muchas cosas que se hacen..., más la casa, los trabajos, y más concentrarse en los trabajos que hay que hacer (Estudiante).

En este marco, en el que se construye compañerismo y trabajo en grupo, los docentes consideran que se producen aprendizajes significativos en la medida en que se construye una relación con el saber que recupere las experiencias de los sujetos, en la medida que el conocimiento nuevo se conceptualiza apelando a los puntos de contacto con la realidad, articulando con los aprendizajes logrados en los recorridos previos y favoreciendo un acceso crítico al conjunto de los bienes simbólicos socialmente producidos. Lo que plantean está en las antípodas de «una educación para pobres»:

Quizás demostrar a la física como algo tangible, sin quitarle tampoco científicidad; una cosa no es excluyente de la otra [...] porque sino estamos haciendo educación de pobres para pobres, y [sin] poder dar un salto respecto de lo que es el conocimiento científico (Docente).

De manera coincidente, los estudiantes entrevistados perciben que el nivel de aprendizaje supera al de sus trayectorias escolares previas. Para ellos, los profesores «explican más que en la escuela, te prestan más atención, y si te ven que estás trabado, te llevan, te buscan». De este modo, las propuestas de enseñanza contribuyen a la comprensión del contenido, rasgos valorados para enfrentar el desafío de «empezar de nuevo». Por su parte, algunos actores entrevistados plantean que el FinEs 2S estaría cambiando la lógica de la EDJA, al «salir al encuentro de la gente» y construir otro paradigma, fuera de la «impronta formal». Desde esta perspectiva, a diferencia de la oferta educativa que se desarrolla en el marco de organizaciones sociales, «el muro escolar te traba», «la escuela de adultos no te posibilita» por su «cultura institucional». Desde el punto de vista de la propuesta pedagógica, en referencia a la educación popular, mayoritariamente se percibe que en el FinEs se desarrolla otra forma de enseñanza, «no bancaria», en la que se enseñan contenidos socialmente significativos y con otro compromiso, apelando a la participación de los estudiantes en el aula.

En relación a la responsabilidad docente, los profesores sostienen la importancia de «generar el enganche, contenerlos, adaptarlos, retenerlos, buscar un contacto, manteniendo el respeto por la materia». Indican que no se trata solo de «enseñarles, sino también este ida y vuelta que permite entender que todos pueden». En consecuencia, los estudiantes señalan el impacto que esta trayectoria educativa tiene en sus historias de vida: «Está bueno que sea para todos porque se aprende a defenderse, cosas nuevas, a hablar, a tratar con personas» (Estudiante).

En consecuencia, estas experiencias de aprendizaje –que los estudiantes caracterizan como significativamente diferentes a las de sus trayectorias escolares previas– son significadas como «el logro de una meta, de lo postergado», la «satisfacción de saber y conocer», la «posibilidad de ir al teatro y más allá del barrio». Esto les permitiría reforzar sus posicionamientos como sujetos de derecho en diversos sentidos: por un lado, la cursada del nivel secundario en esta modalidad es parte de un proyecto de continuidad de los estudios que mayoritariamente toma forma en «seguir una carrera» en el nivel superior; por otro lado, los estudiantes anticipan que el título facilitará mejores condiciones de trabajo, permitirá encarar proyectos laborales por cuenta propia o escalar posiciones en los empleos actuales.

Hay mucha gente que terminó sus estudios para poder tener una mejor calidad de vida, sentirse uno. Y poder decir: «oh, sí, yo terminé el secundario [...] terminé el secundario» y contarlo. Entonces yo creo que lo que hace el FinEs 2S es levantarle el autoestima a la gente (Egresada).

En la intermitencia de los trayectos escolares, la vuelta a una «escuela normal» es percibida como difícil, no compatible con sus realidades. Los egresados entrevistados señalan que esta experiencia se diferencia de sus trayectorias escolares previas. En esta instancia, los docentes ocupan un lugar relevante en la construcción de la recuperación de la confianza en sí mismos al contemplar la particular situación de cada estudiante, insistiendo en que se «despojen del no puedo». Además, «son accesibles y dan bien la materia», de modo que sus propuestas de enseñanza contribuyen a la comprensión del contenido. Estas condiciones pedagógicas no eximen del esfuerzo de estudio pero son señaladas como una clave que potencia aprendizajes de diversa índole, muchos de los cuales exceden los contenidos tradicionales del nivel.

Los cursantes consultados manifiestan una alta valoración de esta política. No obstante, identifican una serie de factores que, desde su perspectiva, restringirían de algún modo la realización plena de sus propósitos. Estas limitaciones se encuentran principalmente referidas a ciertas deficiencias en la provisión de algunos recursos de infraestructura edilicia, equipamiento y material pedagógico disponible, relevantes para el funcionamiento de las clases. Por un lado, destacan la necesidad de que «todos puedan acceder a instalaciones que sean cómodas», evitando situaciones de precariedad de las sedes, ya que se registran «casos en que están en locales, en casas, en lugarcitos». Estos riesgos de «caer en cualquier espacio» se vinculan con que son las organizaciones sociales las encargadas de sostener los lugares de trabajo y, en algunas ocasiones, el hecho de que el FinEs «no sea una escuela» puede conducir a naturalizar la falta de insumos básicos para el dictado de las clases, e inclusive depositar en los estudiantes y docentes la responsabilidad de proveerlos: los relatos dan cuenta del desarrollo de diversas iniciativas (rifas, bonos voluntarios, eventos) destinadas a juntar fondos para materiales que no se proveen o tardan en reponerse.

Había algunos lugares que no tenían, mínimamente, un pizarrón. Hay algunos que ni siquiera tienen infraestructura, pero tienen una miniorganización o un referente que dice «bueno, juntemos 20 pesos cada uno y compremos un pizarrón...». En realidad, el Plan FinEs debería de proveer todas esas cosas, como viene del Ministerio de Educación, pero nunca llegó nada (Docente).

En este punto, los entrevistados refieren también a «dificultades para articular entre actores la política pública», limitando el uso compartido de los edificios, el equipamiento tecnológico, los pizarrones, etc. Los profesores coinciden, señalan que «las netbooks no vinieron» (aunque el plan

de estudios incluye el cursado de la asignatura Informática) y además, según la sede, «si uno quiere pasar un video o una película, o hacer alguna otra actividad, tiene los recursos más limitados». En relación a los recursos, se lamenta también la distribución discontinua de los libros que se otorgaban en los inicios del Plan, justificada parcialmente por el incremento exponencial de la matrícula, que tornó imposible la entrega individualizada de este material.

Por otra parte, esta expansión acelerada de los cursantes podría vincularse, como contracara, con procesos de desgranamiento. Algunos actores consultados refirieron que se suelen armar comisiones muy numerosas, anticipando que «muchos van a dejar», una estrategia que, a la vez que naturaliza en algún sentido esos fenómenos, no contribuiría a la permanencia de los estudiantes ya que se dificulta el seguimiento de sus trayectorias.

Los profesores consultados, por su parte, aludieron críticamente a una serie de cuestiones ligadas a las condiciones laborales docentes, que para algunos de ellos indicarían un armado «muy a pulmón» de esta política. Cuestionaron las condiciones de contratación que, aunque respaldadas por el Estatuto, no incluían inicialmente aguinaldo, vacaciones ni otras licencias pagas. Otras desventajas respecto del régimen docente es estar sujetos a constantes atrasos en el cobro de los contratos y la permanente renovación cuatrimestral por un monto menor al de las horas en las instituciones escolares. Estos factores limitarían, desde su perspectiva, el ingreso de docentes «muy calificados» y forzarían la cobertura de cargos con «maestros» de nivel primario, «idóneos» e incluso estudiantes que realizan su primera experiencia docente afrontando las complejidades que supone la enseñanza en el marco del Plan. La percepción acerca de la docencia en el FinEs 2S la construyen con frecuencia como una práctica que requiere «compromiso». No obstante, y contradictoriamente, tiende a destacarse que para muchos constituye una alternativa para concretar el difícil acceso a la docencia en el nivel secundario de la provincia o como escalón hacia otros ámbitos profesionales laboralmente «más protegidos».

Estábamos convencidos de que íbamos a encontrar un sector muy importante de docentes, o de estudiantes de profesorado, que iban a asumir este compromiso pedagógico no desde una concepción de que es un laburo, sino desde un compromiso social. Que esta articulación y la llegada de los docentes iba a generar cosas nuevas (Coordinador distrital del Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende (ATEyA)).

En otro orden de cuestiones, la expansión acelerada de la matrícula del Plan durante la etapa estudiada fue significada como un causal de per-

manente «descontrol» y de desorganización a nivel de la gestión distrital, acentuada en los territorios más numerosos. En este devenir, fue necesario incrementar los actos públicos de designación de profesores y hacer lugar a estudiantes de los profesorados para posibilitar la apertura de nuevas comisiones, con el requerimiento de aumentar la labor del personal administrativo encargado de llevar a cabo procedimientos vitales como controlar la documentación de los estudiantes, establecer el año en el que deben inscribirse, etc. Solamente en el caso de las sedes más organizadas, que cuentan con referentes con mayor experiencia en la interacción con programas y ámbitos estatales, las organizaciones habrían podido contribuir a la realización de estas tareas. Precisamente, los actores destacaron que la productividad de la política se asentaba en el trabajo del referente y en la autoorganización lograda por los docentes a la hora de garantizar procedimientos administrativos fundamentales para el funcionamiento de toda institución educativa:

Sí, multitudinarios. Estamos nosotros muy contentos con la propuesta que se está dando en nuestro territorio, pero es cierto, también, que nos damos cuenta de que los recursos con los que contamos, y se lo hemos dicho a nuestras autoridades y demás, son insuficientes, porque ahí sí roza con lo voluntario (Inspectora del sistema educativo provincial).

Asimismo, este aspecto «multitudinario» tornó más problemática la falta de personal para garantizar lo organizativo a gran escala: el seguimiento, supervisión y acompañamiento pedagógico de las comisiones. Al respecto, los actores señalaron la necesidad de fortalecer el Plan con recursos para «darle una vuelta de tuerca a lo pedagógico». Si se considera que en uno de los distritos donde se realizó el trabajo de campo el 60% de los profesores del FinEs 2S eran estudiantes universitarios que no contaban con experiencia docente, la necesidad del acompañamiento pedagógico se recorta como indispensable y estratégica. En esta línea, para algunos entrevistados, la supervisión pedagógica, una función que en el diseño del Plan descansaba de manera exclusiva en las Inspecciones de Adultos, se dificulta por la inexistencia de una «organización educativa» escolar dotada de equipos de conducción a cargo de esas funciones.

A mí me parece que acá lo que hay que reforzar es la calidad y las prácticas de enseñanza, igual que en la Secundaria común, igual que en el CENS, igual que en la primaria. Igual. Con una dificultad en el FinEs: que no tenemos un director que esté todos los días ahí supervisando. En todas las otras instancias, tenemos un director que tiene

la posibilidad de acompañar, de mirar, de asesorar, de orientar, de escuchar... Acá no lo tenemos. El referente es un organizador, ino es un director! Resuelven, sí, pero en lo que puede ser administrativo, organizacional, después, en lo que es netamente pedagógico, tampoco pueden intervenir porque, en la mayoría de los casos, los referentes son militantes o son gente de buena voluntad, pero no tienen título docente, no tienen formación pedagógica, no tienen autoridad para ir a observar, supervisar e indicar a un profesor (Inspectora del sistema educativo provincial).

Esta cuestión remite a la figura del referente de sede, quien, como ya fue señalado, tenía a su cargo funciones estratégicas para el funcionamiento de esta política, sin renta ni exigencias de calificación y presuponiendo su filiación a una organización «densa» que efectivamente lo sostuviera en el abordaje de tareas organizativas, administrativas y pedagógicas decisivas a la hora de gestionar el dispositivo complejo que instalaba el Plan.

Las condiciones antes señaladas parecen poner de relieve la necesidad de generar espacios de capacitación más sistemáticos y centrados en discusiones didácticas, que habiliten –según los propios docentes– el «intercambio de experiencias para desarrollar mejores prácticas». Principalmente, estos ámbitos de formación fueron indicados como oportunidades necesarias para realizar «entre pares» las adaptaciones curriculares requeridas para abordar los programas de las materias en el tiempo ajustado que fija el Plan. Esta complejidad puede ser analizada desde el escaso desarrollo en el campo de la EDJA de la formación de educadores y la producción didáctica específica en la cual referenciar el análisis de las propias prácticas de enseñanza, combinada con las complejidades del trabajo con sujetos con trayectorias escolares complejas y discontinuadas de larga data. La contracara del poco tiempo de cursada, que los estudiantes valoraban ampliamente porque les permitía sostenerla, radica en las dificultades para enseñar en dicho tiempo el contenido pautado por un plan de estudios diseñado originalmente para otras condiciones institucionales y con la única adaptación de la reducción de su carga horaria.

Al respecto, desde la óptica de algunos actores la cantidad de clases dictadas «no hace a la calidad», en tanto, nuevamente, podría compensarse «buscando gente comprometida y apasionada por dar clase», y profesores que puedan ubicarse en «un paradigma distinto», que se apoye en los saberes previos, para así garantizar los aprendizajes previstos en el plan de estudios. Sin embargo, también se advierte sobre la importancia de «no bajar el nivel» y que el derecho de los estudiantes a completar el nivel secundario se realice garantizando aprendizajes genuinos y no desde perspectivas paternalistas.

No se pone ningún tipo de filtro y para mí se contribuye a un estilo de sociedad, que no es la ideal. O sea, a esta cuestión del menor esfuerzo, lo más fácil. Bueno, sí, a estas personas el país las golpeó, o el Estado las golpeó en algún momento, pero tampoco pasar al otro extremo de que, «bueno, aprobémoslo, pobrecito», porque los estás marginando (Docente).

En ocasiones, el hecho de que el Plan tenga una carga horaria significativamente menor a la de otras ofertas educativas del nivel secundario, unido a su carácter no escolar y a su localización en organizaciones sociales, incide en que sea percibido como una política «de segunda» e, incluso, a que antes de la entrega de certificaciones a los primeros egresados, a fines del 2012, los mismos cursantes tuvieran dudas respecto de la validez de los títulos extendidos.

De boca en boca se va diciendo por ahí. Es más, hubo como una campaña hace un par de meses, a partir de los medios, de que el FinEs era [...] un plan exprés, que el título no servía, un montón de cosas, que era así, y después los chicos encima vienen y te preguntan. Hay docentes, me decían, que les dijeron que este título no iba a servir y como que después tenés que convencerlos, porque los chicos se deprimen (Docente).

Por último, algunas de estas vicisitudes del Plan se vieron reforzadas al firmarse la Disposición 99 de la Secretaría de Educación provincial, una norma que establece correspondencias entre estudios cursados con el propósito de validar y reconocer trayectorias reguladas por la ya derogada Ley Federal de Educación. Esto resulta controversial en relación con el Plan, en tanto habilita a quienes completaron la EGB 3 a inscribirse en el tercer año del FinEs 2S y terminar el nivel secundario en un año, a diferencia del ingreso a las ofertas de bachillerato de adultos, pautado para el segundo año.

Mirá, para mí, como el principal error que tiene el Plan es esto que hicieron con los chicos de noveno, que puedan entrar al tercer año. O sea, para mí el Plan estaría bueno si se hacen los tres años. Con lo que era el Polimodal, no les hagas hacer un año, porque esos pibes pueden ir a la universidad (Docente).

UNA FIGURA ESTRATÉGICA: EL REFERENTE DE SEDE

En el marco de una política que apelaba a la intersectorialidad, las sedes en las que los jóvenes y adultos cursaban el Plan FinEs son gestionadas por di-

versas organizaciones sociales y estatales. Estas organizaciones, con autorización de la Supervisión de Educación de Adultos de cada distrito escolar, eran las encargadas de la convocatoria, del armado de la sede en la cual los estudiantes cursan agrupados en comisiones, de ofrecer las instalaciones para las clases y de designar a los referentes responsables de un conjunto de tareas indispensables para el funcionamiento cada sede. En palabras de la coordinadora provincial durante el período 2009-2014:

Y después, cada sede donde funciona un FinEs tiene un referente de sede. [...] es la persona del territorio que promueve el Programa y que pone la sede a disposición. [...] Porque fijate que el Programa lo que paga son los tutores, en referencia a los profesores, pero después no hay preceptores, no hay directores. Entonces, hay una estructura territorial de organizaciones muy importante que sostiene el funcionamiento. Son 4.000 escuelas desparramadas; imaginate que son 4.000 grupos desparramados en la provincia que están funcionando en diferentes días, en diferentes horarios, articulados por una gestión territorial y sostenidos por toda la participación comunitaria (Coordinadora provincial FinEs 2S).

Los referentes, por lo tanto, eran los principales interlocutores de la sede con los CENS y las inspecciones en relación con la documentación relativa a los estudiantes, a los docentes y el desarrollo del Plan a nivel local: tienen que difundir la convocatoria del FinEs, realizar las inscripciones, armar la estructura de horarios de cursada, recibir a los estudiantes y a los docentes garantizando las condiciones para la cursada en el día a día y realizar el seguimiento cotidiano de las cuestiones administrativas y pedagógicas que se susciten. Desde el diseño de la política nunca estuvo contemplada una remuneración para esta figura, ni pautado un perfil o formación requerida para desempeñarse en este rol. Se trató de una fuerte apelación al compromiso militante como parte del interés de la organización por favorecer el acceso de los sectores populares al derecho a la educación. En este sentido, desde todos los niveles de gestión se concibió la figura del referente como la persona encargada del trabajo territorial: «El referente es una persona fundamental que está en el barrio y que es fundamental dentro de este programa. Se le da un lugar muy importante a la gente que está en los barrios» (Tallerista de Desarrollo Social).

Y una de las cosas interesantes es el vínculo que se establece entre los referentes territoriales, los docentes y los alumnos. Ese conjunto es el sostén. Por ejemplo, si la pata del referente falla, afecta al grupo, y de esos casos tenemos unos cuantos. Y justamente, la pata

desarticulada del referente territorial nos genera los problemas de legalidad (Inspectora distrital).

En los casos analizados, los referentes a cargo de las sedes se constituían en un soporte fundamental para la implementación de esta política. Tenían bajo su responsabilidad diversas tareas organizativas y administrativas orientadas al sostenimiento y registro de las actividades pedagógicas.

Esta multiplicidad de tareas asignadas y su conocimiento de la organización y del territorio da cuenta de su función estratégica en el armado del Plan. A menudo, sus intervenciones resultan fundamentales para encontrar y desplegar en cada caso las estrategias que permiten hacer efectiva la «flexibilidad» del régimen académico establecido. En los testimonios relevados, el trabajo de esos referentes era definido mayoritariamente como una «mediación», un «puente entre el profesor y el alumno» que adopta el sentido principal de lograr «contener a los compañeros y que nadie se quede en el camino», «que no sea nuevamente excluido». Estas iniciativas consistían fundamentalmente en gestionar el apoyo del grupo para el estudiante impedido de asistir e informar de la situación al profesor, para generar alguna alternativa de recuperación de las clases perdidas.

En este marco, el funcionamiento de esta política descansó en la existencia de una organización social –estatal o privada– que efectivamente fortaleciera a los referentes para el abordaje de las funciones nodales que el esquema organizativo asignaba a estas contrapartes. En consecuencia, la apelación a la gestión territorial de esta política, a través de organizaciones que «difunden, promueven, relevan, entusiasman, convocan, entrelazan el vínculo entre educación y realidad social», planteó la cuestión de la densidad institucional requerida para hacerse cargo de esta complejidad.

En este punto, la significación de la «militancia» como un plus que atravesaba el trabajo en torno al Plan no resultaba privativa de los referentes vinculados al ATEyA. Era compartida también por algunos funcionarios del área educativa, en un sentido que más allá de referir o no a una filiación política específica, aludía a una consonancia ideológica con esta política que, debido a la desproporción de los recursos que aplicaba en relación con su expansión geométrica en la provincia, demandaba una actitud de «compromiso» para sostenerse. Al mismo tiempo, esta adhesión parecía fundarse en una percepción y un consenso bastante sedimentado dentro del sistema educativo sobre la inadecuación de la oferta escolarizada de EDJA a las características y condiciones de vida de los sujetos a los que está destinada, y sobre la relevancia de implementar regímenes que «flexibilicen» el formato escolar vigente. Estas alternativas, para la mayor parte de los actores consultados, exigían –en palabras de un referente de sede– lo siguiente: «empezar a conectarse, el Estado, la educación, con las organizaciones y la

gente». Esto, en términos de un tallerista, significaba «ampliar el Estado: otras voces, otras disonancias».

REFLEXIONES FINALES

En principio, el estudio realizado permite responder a una de las preguntas centrales formuladas por la investigación. Según se pudo reconstruir a partir del trabajo en terreno, desde la perspectiva adoptada por los actores a cargo de la gestión del Plan y en las sedes estudiadas, se puede afirmar que en la Provincia de Buenos Aires el FinEs 2S constituyó, durante el período delimitado para el análisis (2009-2014), una política que efectivamente favoreció el acceso, la permanencia y el egreso del nivel secundario a importantes contingentes de ciudadanos que, habiendo superado la edad teórica prescripta, no habían completado la educación obligatoria en el marco de las ofertas escolares regulares.

Entre quienes lo transitaban y lo gestionaban cotidianamente, existe coincidencia en que una de las mayores fortalezas del Plan residiría en que su régimen académico se ajusta a las necesidades y condiciones de vida de la matrícula potencial de jóvenes y adultos, mayoritariamente de sectores populares pero también de sectores medios, en contraposición con el formato dominante y las lógicas más sedimentadas en la educación secundaria regular. Ahora bien, esas experiencias de aprendizaje fueron posibilitadas a partir de una articulación que combinaba, como ya se señaló, condiciones sociohistóricas, institucionales y subjetivas visualizadas por los egresados, en diversos sentidos, como una «oportunidad» para reforzar su posición como sujetos de derecho.

Desde esta óptica, y en sintonía con la realización del derecho a la educación, el FinEs 2S vino a cubrir una vacancia de las ofertas bonaerenses de EDJA de nivel secundario, sobre todo allí donde las alternativas semi-presenciales y a distancia mostraron su límite para favorecer a gran escala la terminalidad de los estudios, muchas veces en razón de las exigencias de trabajo autónomo que conllevan. En este sentido, el Plan pone el foco en las inadecuaciones de las ofertas escolares de secundaria de jóvenes y adultos, en el sentido del agotamiento de su formato, ampliamente estudiado, y en la producción de formas de escolarización «de baja intensidad» (Kessler, 2004) para los estudiantes de sectores populares. Si bien estas problemáticas son señaladas desde hace tiempo en las investigaciones y en los diagnósticos de las políticas educativas, su transformación hacia regímenes académicos alternativos no termina de plasmarse más que en arreglos que realizan las propias instituciones y en los textos de normativas de compleja y todavía incipiente implementación.

Ahora bien, esta conclusión general admite matices cuando se analizan puntualmente algunas cuestiones que resultan problemáticas en términos de igualdad educativa. Al respecto, la perspectiva adoptada en este estudio optó por analizar el grado en que las apropiaciones locales del FinEs 2S atenúan o profundizan la desigualdad educativa, contrastando sus aportes y problemas con los déficits de la oferta escolar de nivel secundario que de diversos modos anteceden la llegada al Plan y, particularmente, en la constitución de la EDJA secundaria como un circuito educativo devaluado. Esta preocupación sostiene el interrogante acerca de los fenómenos de «universalismo sin derechos» o «inclusión excluyente» (Gentili, 2011) producidos en la apropiación de esta política.

En este punto, la persistencia de cierta precariedad que atravesaba las condiciones edilicias, materiales y de personal de las sedes, se contraponen con políticas estatales que se plantean garantizar las condiciones para hacer efectivo el derecho a la educación. Particularmente, se destacan los desafíos que enfrenta la enseñanza en el marco del Plan a partir del perfil de los estudiantes y de los docentes, del abordaje de un plan de estudios diseñado para otras condiciones institucionales y de la poca disponibilidad de producción didáctica para la EDJA de nivel secundario. Este panorama exige una labor sistemática de elaboración de conocimientos y recursos específicos con adecuaciones curriculares que expliciten los criterios pedagógico-didácticos para que la resolución de la enseñanza no constituya una cuestión «doméstica» (Terigi, 2004) cuya definición recaiga únicamente en el proyecto que cada docente debe presentar para ser designado. Se trata de que el derecho a la educación no se restrinja al acceso a la certificación del nivel secundario completo, con un universo de estudiantes que expresa su intención de continuar estudios en el nivel superior.

En la medida en que se afirma que esta política contribuye con el acceso y la terminalidad educativa, cabe preguntarse qué aspectos del dispositivo podrían interpelar a la oferta escolarizada de EDJA. Asimismo, frente a los sentidos circulantes en relación a la «competencia por la matrícula», resulta interesante problematizar la idea difundida de la matrícula como propiedad de una institución, resignificándola en términos de un trabajo en conjunto desde diferentes políticas públicas, y con variedad de propuestas, para atender al derecho a la educación de los sujetos, principalmente aquellos de los sectores populares. Sin embargo, es importante dar cuenta de las condiciones que debería garantizar el Estado para que los aprendizajes en las distintas instituciones sean de carácter equivalente, tales como la situación laboral de los docentes, el sostenimiento económico y edilicio de las sedes, la formación de los educadores, la producción de adaptaciones curriculares cuando sean requeridas, entre otras.

En síntesis, a partir del panorama presentado, puede afirmarse que el FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires constituyó en la etapa

analizada una política que colabora con los objetivos de terminalidad del nivel secundario, en sintonía con la extensión de la obligatoriedad escolar. La disponibilidad de un dispositivo como el del Plan y la particular trama de relaciones en la que se sustentó su implementación ampliaron las posibilidades de jóvenes y adultos de acceder a experiencias formativas inéditas, reorientando hacia horizontes de logro sus trayectorias escolares previas. Sin embargo, en dirección a políticas de este tipo, es relevante tener en cuenta un conjunto de aspectos ya caracterizados de manera pormenorizada en el cuerpo de este artículo, vinculados mayormente con el trabajo sobre cuestiones pedagógicas y de disponibilidad de recursos, que pasaron relativamente desatendidos en el período analizado.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena

2005 *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Santa Fe, Labor de Editor.

Ampudia, Marina

2008 «El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia», en Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina, *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Buenos Libros, pp. 249-286.

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia

2005 «Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones», en *Revista Convergencias*, año 12, n° 38, Revista Argentina de Sociología-UAEM, Buenos Aires-México, pp. 277-311.

Brusilovsky, Silvia; Cabrera, María Eugenia y Kloberdanz, Carina

2010 «Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos», en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n° 1, año 32, pp. 24-39.

Caruso Larrainci, Arlés y Ruiz Muñoz, María Mercedes

2008 «La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica», en *id. et al., Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, Pátzcuaro, Ceaal-Crefal.

Cragnoilino, Elisa y Lorenzatti, María del Carmen

2009 «Prácticas de cultura escrita en una escuela de adultos llena de chicos», VIII Reunión de Antropología del Mercosur-RAM, Buenos Aires, documento inédito.

Danani, Claudia

2012 «El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo», en Gluz, Nora y Arzate Salgado, Jorge (coords.), *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a «los particularismos» neoliberales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento-UNAM-RIEPS, pp. 59-76.

Ezpeleta, Justa

2004 «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n° 21, México, pp. 403-424.

Finnegan, Florencia y Brunetto, Cecilia

2015 «Contextos, actores y relaciones. La producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, 2014», en Fridman, Denise y Pereyra, Ana (comps.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 379-400.

Finnegan, Florencia; Brunetto, Cecilia; Lozano, Paula y Kurlat, Silvina

2019 «Estudiar la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Abordajes, resultados e interrogantes en proceso», en Gluz, Nora y Steinberg, Cora (coords.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 68-79. <<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/actas-y-ponencias>> [consulta: 11 de septiembre de 2019]

Gentili, Pablo

2011 «Marchas y contramarchas», en id., *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno-Clacso, pp. 56-74.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia

2007 *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, IIPE-Unesco-Santillana.

Kessler, Gabriel

2004 *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

2014 *Controversias sobre la desigualdad social. Argentina 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Michi, Norma

2012 «Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros», en Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y adultos: Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Aique, pp. 131-189.

Misirlis, Graciela

2010 «Deudas y desafíos en la Educación de Jóvenes y Adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico», en *En camino a la VI CONFINTEA y en desarrollo del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas. 2007 – 2015, II Seminario Internacional de Alfabetización en el siglo XXI*, Buenos Aires, Fundación Santillana, pp. 37-44.

Montesinos, Paula; Sinisi, Liliana y Schoo, Susana

2010 «Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media», en *Serie Informes de Investigación*, n° 1, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002675.pdf>> [consulta: 9 de septiembre de 2019]

Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz

2012 *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

O'Donnell, Guillermo y Oszlak, Oscar

2007 «Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación» [1984], en *id. et al., Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*, Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación, pp. 555-584.

Pagano, Ana

2011 «Precariedad institucional, infancia y derechos. Reflexiones y debates para la elaboración de una agenda pública», en García, Ana Laura (coord.), *Productividad y precariedad en las prácticas con chicos, chicas y adolescentes de sectores populares*, Colección Dossier de Itinerarios

del ISTLYR, Buenos Aires, Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación-Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 34-64.

Rodríguez, Lidia

2009 «Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI Confinteia», en *Revista Brasileira de Educação*, nº 41, vol. 14, mayo-agosto, pp. 326-334.

Ruiz Muñoz, María Mercedes

2009 *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana-Crefal.

Terigi, Flavia

2004 «La enseñanza como problema de política educativa», en *Revista Novedades educativas*, nº 168, Buenos Aires, Noveduc, pp. 8-10.

2015 «Las cronologías de aprendizajes entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas» en *íd. et al., Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas. Seminario II DNPS*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 10-45.

Ojos mirando alumnos: desafíos de justicia en la educación secundaria

Axel Rivas

INTRODUCCIÓN

Los ojos de la escuela secundaria miraban alumnos para vigilarlos. La escuela secundaria nació en la Argentina, al igual que en otros países, con la misión de seleccionar a los más aptos para gobernar la sociedad. Era una escuela para pocos. Su modelo de justicia era meritocrático: las reglas de juego eran claras y explícitas, los alumnos eran los únicos responsables de sus aprendizajes. El trabajo docente consistía en enseñar y vigilar que se cumpla la norma, manteniendo la vara. La «calidad» se sostenía con la exclusión de los desaventajados.

Esa mirada fue cambiando. En la Argentina se abrió un proceso de democratización en el acceso a la educación, especialmente desde 1983 y con el hito de la obligatoriedad del nivel secundario en 2006. Desde entonces diversas políticas, normas y formas de pensar la educación dieron cauce a una discusión del modelo de justicia basado en la amenaza de expulsión como sistema disciplinario de aprendizaje en la escuela secundaria. Los ojos de directivos, docentes y escuelas comenzaron a transformar sus representaciones sobre quiénes impartían justicia: los alumnos.

Fue un tiempo de transición y confusión, que aún perdura. La investigación detrás de este texto tuvo como objetivo central captar las tensiones, en forma de dilemas de justicia, desde la perspectiva de directivos y supervisores de escuelas secundarias públicas en el conurbano bonaerense.¹ En una

1. El autor agradece la colaboración de colegas de la UNIPE para la realización de este estudio. El relevamiento de los dilemas fue realizado en conjunto con Rafael

región del país donde se han depositado todas las representaciones sobre lo fatídico, el estudio intentó revelar otra mirada, la de los actores reales dentro de los territorios escolares.

La investigación tuvo el propósito de discutir la justicia educativa en las escuelas. Esto implica afrontar los dilemas reales que viven docentes, directivos y otros actores de la gestión del sistema educativo; dilemas de quienes miran a los alumnos a los ojos día a día, de los que ponen el cuerpo, de los que viven la experiencia de las aulas y escuelas en tiempo real.

El territorio escogido para poner en práctica esta discusión fueron escuelas públicas de nivel secundario del conurbano bonaerense. Se trata de un ámbito rodeado de incertidumbre y adversidades, pero también lleno de diversidad, de respuestas educativas y de cambios en las concepciones y prácticas educativas.

En este estudio se buscó una metodología capaz de escapar a las perspectivas catastrofistas sobre la educación, lo público, la docencia, la escuela secundaria y el conurbano bonaerense (aun con distintos correlatos, todos arquetipos de «disfuncionalidad» según cierto sentido común fuertemente asentado en el consumo mediático superficial). Salir de estas tentaciones supuso una metodología capaz de reconstruir lo que pasa en el territorio y de reconocer los esfuerzos, los logros, los obstáculos, las deudas y los dilemas de sus actores educativos.

Esto no implica caer en una «metodología compasiva», que cuenta lo positivo para poner un contrapeso a lo negativo. Hacerlo implicaría suspender las contradicciones, la complejidad y las reales adversidades que se enfrentan, negando la propia experiencia de los educadores que ponen el cuerpo en las escuelas.

Se propuso una «metodología de dilemas» como una forma de advertir lo que ocurre en el territorio desde la perspectiva de los actores. Es un ejercicio de empatía, antes que nada: ponerse en el lugar del otro. Si lo que se viven son dilemas, hay que afrontarlos lo más clara y elaboradamente posible. En todo caso, uno de los aportes de la ciencia social es entender y retratar raíces, conexiones y usos de los problemas sociales. Es importante saber cómo funcionan esos dilemas, cómo se activan, qué generan en las representaciones y en las capacidades de actuar de los educadores públicos.

Gagliano y Silvio Giangreco, colegas docentes del seminario «La justicia educativa como paradigma actual de la gestión» de la Diplomatura en Formación para Directores e Inspectores. También se agradece especialmente la colaboración de Belén Sánchez y Fernanda Berti, docentes tutoras del espacio de formación, por la ayuda en la recopilación de los dilemas. Finalmente, se agradece la colaboración de los más de doscientos directivos y supervisores que participaron del proceso de formación, discusión y recopilación de casos de justicia educativa para este estudio.

Para ello se recurrió a la sistematización de casos ejemplares de abordaje de dilemas de justicia educativa por parte de directivos e inspectores de escuelas secundarias públicas del conurbano. En conjunto se analizaron 192 casos. Fue en el marco de un ejercicio realizado durante una instancia de formación de equipos de conducción de escuelas secundarias que tuvo lugar en tres sedes de la UNIPE (San Miguel, La Plata y Monte Grande) en 2015. En ese ejercicio se solicitó a los directivos e inspectores que relaten casos de dilemas de justicia educativa en los cuales haya resultado ejemplar su abordaje (por parte de ellos mismos u otros actores) para que puedan ser compartidos con sus colegas.

Es un estudio modesto pero lleno de luchas pequeñas y grandes, de batallas contra lo inexorable, de construcciones de nuevos destinos pedagógicos y educativos. Es un reconocimiento a muchas políticas en marcha en los años recientes y a sus deudas. Es parte de un tiempo complejo de cambios en las concepciones de la educación secundaria. Es un intento de contar lo que pasa, respetando tanto el dolor como el esfuerzo de quienes viven los dilemas de justicia educativa mirando a los ojos a sus alumnos.

DILEMAS DE JUSTICIA EDUCATIVA EN EL CONURBANO BONAERENSE

El extenso y variado conjunto de dilemas de justicia educativa en las escuelas secundarias puede agruparse con ciertos denominadores comunes basados en la puesta en crisis de la homogeneidad pedagógica. Se trata de dilemas de justicia centrados en la integración de alumnos con distintas características, en la diversidad cultural en las escuelas y en formatos organizacionales y didácticos que parecen estar en plena transición.

¿Qué deben hacer las escuelas y los directivos frente a rupturas profundas de la homogeneidad del sujeto pedagógico? Muchas de estas rupturas son el emergente de una concepción renovadora de la inclusión educativa. La escuela tradicional ocultó y marginó las diferencias (Puiggrós, 2006). Estas herencias positivistas generaron un sustrato de imposición cultural que se sedimentó en creencias y prácticas educativas.

El relato de una directora de escuela de Berazategui es un muy buen ejemplo de adaptaciones integrales para fomentar la diversidad cultural. Se trata de una escuela que tenía una alta proporción de alumnos de nacionalidad boliviana. En los años recientes comenzaron a llegar muchos alumnos repetidores de otras escuelas públicas de la zona. Esto generó diversos conflictos internos entre los nuevos alumnos y los de origen boliviano. La escuela decidió asumir el desafío de la integración a fondo, como eje de su proyecto institucional.

En vez de temerle a la mezcla, comenzaron a trabajar la dimensión del reconocimiento desde los proyectos pedagógicos. Realizaron actividades culturales sobre la historia y las tradiciones de Bolivia. Así les dieron sentido, no las aplicaron como meras rutinas escolares. Por ejemplo, organizaron un campamento donde todos los alumnos afianzaron sus vínculos y fue relatado como un hito de integración. Ellos mismos fueron protagonistas al ir más allá y cambiar el nombre de la escuela, que pasó a llamarse «Túpac Amaru» e incorporó la bandera boliviana junto a la argentina.

Algunas experiencias son frustrantes y dolorosas. Una directora de nivel primario eligió como caso de justicia en su escuela la historia de un alumno paraguayo de diez años que llegó al primer grado sin escolarización previa y hablando únicamente guaraní. La escuela hizo adaptaciones: en vez de asignarlo a primer grado lo situó con un grupo de pares de su edad pero con ayuda directa de una maestra de apoyo. El alumno logró notables progresos en poco tiempo, pero su familia volvió a trabajar al campo y el niño abandonó la escuela sin destino cierto.

Uno de cada diez directivos y supervisores consultados señalaron como caso paradigmático de búsqueda de justicia escolar la integración de alumnos con necesidades especiales. Esta alta proporción indica que estos dilemas de justicia son para las escuelas estudiadas un interrogante decisivo en sus debates internos y en el diálogo con las políticas educativas.

Por ejemplo, una directora relató el caso de un alumno que llegó a la escuela con TGD (trastorno generalizado del desarrollo) y sin asesoramiento específico acerca de cómo actuar. Las instancias oficiales no daban respuesta y la escuela vivía una tensión diaria ante la falta de conocimiento de la problemática específica. Finalmente, la escuela decidió hablar directamente con la psicopedagoga que atendía al alumno para encontrar un plan de acción de contingencia, esquivando los tiempos oficiales que en este caso habían sido demasiado lentos.

Otra directora señaló las dificultades que enfrentó con la integración de una alumna con TGD, un desafío inicialmente angustiante para los docentes ante la falta de herramientas para abordar la inclusión pedagógica. Fue justamente la directora, que tenía formación específica como profesora de educación especial, quien pudo realizar las adaptaciones y apoyar la integración de la joven. Sin embargo, el caso indica la fragilidad sobre la cual se asientan muchos de los procesos de inclusión, dado que fue fruto de la casualidad que la directora tuviese esa formación específica.

Ciertas situaciones relatadas por los directivos dejan un amplio espacio de incertidumbre. Se trata de casos donde se busca lo mejor para el alumno, pero la brecha entre las creencias de adhesión a la integración de los directivos confronta creencias menos definidas de parte de los planteles docentes, que padecen el incremento de su responsabilidad y de su caudal de trabajo.

Varios directivos relataron los dilemas de justicia que presentan las situaciones de embarazo adolescente (véase Fainsod, 2013). Estas situaciones han tendido a crecer en los años recientes por la combinación de dos tendencias. Por un lado, se constata un aumento de la proporción de embarazos de jóvenes menores de diecinueve años, que pasó de 31 a 36 cada 1.000 habitantes entre 1990 y 2011, con un alza significativa entre 2006 y 2011 (Unicef, 2013). Por otra parte esta situación es más frecuente en los sectores más vulnerables de la población, que son los que más han accedido a la escuela secundaria en los últimos veinte años.

Por lo tanto, más chicas embarazadas llegaron a las escuelas en los años recientes. Esto, combinado con las renovadas visiones de la inclusión educativa, tuvo un gran impacto: las escuelas comenzaron a realizar adaptaciones para recibirlas y no dejar que abandonen, especialmente con la creación de salas maternas para las madres adolescentes.

Una directora contó el caso de una joven madre que debía dejar la escuela para solventar los gastos que implicaba la crianza de su hijo recién nacido. La única alternativa era lograr que el bebé tenga una oferta de jardín maternal para que su madre pudiese ir a la escuela. Se hizo todo lo posible para que la madre no abandone hasta crear un espacio de jardín maternal en la propia escuela, al cuidado de algunas madres en contraturno y con donaciones de vecinos. Se trató de una adaptación fuera de la normativa oficial pero con el apoyo de los referentes educativos territoriales.

En otras situaciones similares, relatadas por al menos tres directivos, las escuelas se plantearon posibles adaptaciones frente a casos de embarazo adolescente. Se apeló a las tutorías con el Plan de Mejora (que formaba parte de la política nacional y provincial de apoyo a la educación secundaria con recursos para la definición de proyectos institucionales), así como a instancias de apoyo, recuperación y trabajo integrado para evitar la pérdida de pertenencia al grupo de pares y para una mejor adaptación a las condiciones específicas de cada alumna.

Una escuela fue más allá y diseñó un conjunto de estrategias multidimensionales para abordar los casos de embarazo adolescente y garantizar la continuidad pedagógica de las alumnas madres:

- Acompañamiento de las situaciones particulares de cada alumna/o, a cargo de EC (escuela común) y EOE (equipos de orientación escolar). Entrevistas a las/los alumnas/os. Acuerdos con alumnas/os y familia.
- Elaboración de planes de acompañamiento pedagógico para cada situación particular: materias que podían cursar, materias que trabajarían en el hogar a través de un dispositivo no presencial y semipresencial.

- Se acordó que para la acreditación fuera cada profesor –a partir de la modalidad de trabajo de la cursada de su materia– quien elaborara herramientas propias de evaluación.
- Se creó un grupo de Facebook donde docentes, chicas y chicos compartían un espacio virtual para lo vincular y pedagógico.
- Se incluyó el trabajo en red con otras instituciones: por ejemplo, charlas de profesionales de la salud.
- Se designó a una docente con horas Tesis (trabajo pedagógico institucional) para coordinar, sostener y acompañar a los actores involucrados.
- Reuniones mensuales con alumnos, familia y docentes.

Algunos de los relatos son testigos de situaciones devastadoras. En el barrio Almafuerte, de Glew, la directora de una escuela relató el caso crítico de una alumna de dieciséis años (L.) que era golpeada por su padrastro y que abandonó la escuela embarazada. La directora la buscó en el barrio y escuchó sus palabras: «Dire, yo quiero seguir estudiando, no quiero bordar toda mi vida». Eso movilizó a la escuela para ayudarla a recuperar las tres materias que adeudaba, enviándole actividades para realizar en su hogar cada viernes, pero al poco tiempo L. desapareció otra vez. El motivo: tuvo un parto prematuro y su pequeño hijo fue operado del corazón a los dos días de nacer. Los docentes se movilizaron nuevamente e hicieron una rifa para darle un apoyo material puntual. La trabajadora social del hospital le consiguió a L. un refugio para dormir, porque ya no podía volver a su casa. Quedaron todos a la espera de la salud de su bebé y, mientras tanto, la directora se preguntaba: «¿Qué hacemos con L.? ¿Cómo la ayudamos? ¿Qué hacemos con todas las L.?».

En Florencio Varela, una directora relató el abordaje de varios alumnos que asisten a la escuela en situación de calle. Así introdujo la problemática en el colectivo docente:

[...] la incomodidad que representa para algunos docentes tener a estos chicos en sus clases, [...] son deambuladores, con pocos límites internalizados, sin ninguna presencia adulta que los regule. Hasta hace pocos meses dormían donde podían, comían lo que encontraban, esencialmente subsistían. Están en la escuela, no faltan, a veces trabajan en clase, muchas veces se rehúsan a hacerlo, confrontan con los docentes y pelean con sus compañeros. Pero también desde que están en la escuela se bañan, usan ropa limpia y sienten que pertenecen a un lugar, que es su lugar. Desde el inicio del ciclo, el acopio de actas por la conducta fue notable. La mayoría con carácter despectivo y pretensiones expulsivas, y otras con preo-

cupación y [buscando] [...] recetas mágicas con soluciones proporcionadas desde afuera [...].

La directora propuso reuniones de trabajo para abordar la situación, generando rupturas intencionadas de la mirada naturalizada en varios de los docentes. De a poco se logró cambiar la mirada, generando una empatía con el sufrimiento de los chicos y modalidades nuevas de trabajo pedagógico. Por ejemplo, se acordó que, al momento de tener que llamarle la atención, docente y estudiante salieran del aula para generar un acuerdo de trabajo. Mientras tanto, el preceptor quedaba al cuidado de los demás alumnos.

La escuela se fue convirtiendo, de forma activa e intencional, en un abrigo frente el abandono social de sus alumnos. Los docentes dieron un giro de reconocimiento, asumiendo que su formación no los había preparado para ese tipo de trabajo de contención pero que era un desafío a asumir.

Algunas políticas también fueron dando marco a esta nueva versión de la escuela secundaria. La directora relató el día que los alumnos recibieron su *netbook* del programa Conectar Igualdad: «estos chicos recibieron su net el jueves 28 de mayo, la abrieron, la exploraron, la encendieron y entraron en ese mundo fascinante donde por unas horas no hubo desigualdad y ellos, como tantos otros, entraron de la mano de sus docentes a este mundo maravilloso de la era digital».

Otro de los relatos abordó el caso de L., un alumno que comenzó la escuela secundaria sin desfasaje de edad pero sin estar alfabetizado. Los profesores constataron que no sabía leer, escribir ni manejar las operaciones básicas. Se trataba de un caso extremo, pero existen muchos ejemplos de situaciones más leves de falta de saberes básicos al ingresar en el nivel secundario. La directora se planteó el siguiente dilema: ¿había que hacerlo regresar a la escuela que certificó sus saberes aun no adquiriéndolos? ¿O había que ajustar el régimen académico, promoviéndolo sin reconocer la vulneración de sus derechos de aprendizaje?

El abordaje propuesto sostuvo una tercera posición: estrategias pedagógicas diferenciadas de integración, sin perder el grupo de pares, y con adecuaciones para compensar los saberes no adquiridos. Comenzaron por actividades muy simples, le dieron una *netbook* inmediatamente para favorecer su motivación y fueron realizando adaptaciones con todos los profesores para generar planes de adecuación por materia.

Otro de los casos de alumnos en situación crítica relatados fue el de T., un alumno adicto al consumo de drogas que retomó la escuela luego de dos años de haber desertado. La problemática escaló a un grupo de padres de otros alumnos que señalaban la imposibilidad de sostenerlo en la institución, dado que generaba problemas de comportamiento y era visto como una situación inadmisibles. La directora respondió con varias estrategias

simultáneas: se habló con su familia para abordar el problema de la adicción; se planificó un proceso de excepción de cursada durante un período de tiempo, con un apoyo personalizado tres veces por semana para sostener un trabajo pedagógico concreto, mientras se fomentaba su reincorporación con varias conversaciones en el grupo de pares.

Con todas las dificultades del caso, el alumno recibió una muestra de reconocimiento de su singularidad y se logró mejorar el vínculo, el trabajo en clase en su retorno y la atención personalizada de su aprendizaje con los docentes. Su problema de adicción continuó, pero se logró abordar sus efectos en términos pedagógicos, con adecuaciones y sin un proceso expulsivo.

Los dilemas de la repitencia y el abandono fueron preponderantes en los testimonios recolectados. En una de las escuelas hicieron un hallazgo al seguir las trayectorias de los alumnos que repetían: una de las causas era el ausentismo en las mesas de examen. Esto desató una estrategia específica de nominalización de los alumnos, encuentros con las familias y trabajos prácticos para apoyar los aprendizajes sin derivar todo por vía del examen final. Una estrategia de «descompresión» del aprendizaje en un único núcleo central, el examen, funcionó para frenar una práctica expulsiva invisible y naturalizada.

El uso de la información apareció en varios casos como una estrategia clave para comprender las trayectorias de los alumnos y generar propuestas superadoras basadas en diagnósticos precisos. Una escuela, por ejemplo, identificó que el 82% de los alumnos adeudaban materias al finalizar el ciclo escolar. Se analizaron los casos individuales de esos estudiantes con un mapa de las materias que habían adeudado, para ver situaciones convergentes y específicas. En paralelo, se trabajó con los docentes para mirar sus propios patrones de aprobación y generar criterios comunes compartidos.

Estudiar trayectorias en detalle y usar las estadísticas es parte de un abordaje que varias escuelas situaron de manera integral. Una de las directoras señaló cómo este proceso permitió generar una fuente de discusión de los preconceptos que muchos profesores expresaban sobre sus alumnos, al observar que tenían muy buen rendimiento en otras materias. Esto abrió las puertas para una redefinición del concepto de éxito y fracaso escolar. Se generaron alternativas pedagógicas superadoras del proceso de exclusión por homogeneidad de las prácticas de enseñanza, que culminan en un examen final sin reconocer la posibilidad de que haya distintas modalidades de acceso al conocimiento.

Varios directivos señalaron que el abordaje preventivo de la repitencia y la deserción fue posible con la aparición de los Planes de Mejora Institucional, conocidos como «Plan de Mejora». Esto permitió el nombramiento de cargos de tutores para acompañar a los alumnos con dificultades y dio más tiempo y espacio para su inclusión en el proceso de aprendizaje.

La mayoría de los casos analizados no tuvieron un abordaje lineal de la repitencia y el abandono. En una escuela se puso el acento en la formación en servicio de los docentes para generar estrategias pedagógicas diferenciadas, que permitiesen trabajar con la singularidad de cada alumno manteniendo el grupo de pares. La idea central organizadora en este caso fue el trabajo en equipo de toda la institución, y no en capacitaciones individuales aisladas, para fomentar cambios conjuntos apoyados por una redefinición de la identidad institucional en pos de la inclusión pedagógica de todos los alumnos.

En otras escuelas la combinación de intervenciones puso mayor peso en el régimen académico, es decir las reglas de promoción de los alumnos de un ciclo escolar a otro (véase Baquero *et al.*, 2009). Una directora de Escobar relató una adaptación original del régimen académico a partir del Plan de Mejora: la creación de «espacios de aprendizaje personalizados» a través de un servicio de tutorías para los alumnos que habían repetido más de una vez el mismo año. Esto se complementó con la concurrencia como oyentes a años superiores y como ayudantes en años inferiores de aquellas materias que hayan aprobado.

En otra escuela, la directora relató la estrategia de revisión integral de las trayectorias de los alumnos asociada a ciertas adecuaciones del régimen académico. La primera iniciativa fue el «peinado de materias»:

[...] buscar en años anteriores las materias que el alumno había aprobado el año que repitió, tenerla en su trayectoria como aprobada y solo recurrir las no aprobadas, evitando la repitencia labrando acuerdos con el alumno y su familia para asistir al plan de mejoras institucionales en las materias [en las] que por inasistencias deba recuperar contenidos.

En una escuela de Lomas de Zamora, la directora destacó la importancia de observar cuidadosamente los datos de materias aprobadas, repitencia y trayectoria de los alumnos. Ante un diagnóstico crítico que evidenciaba las raíces del alto abandono en la desaprobación de materias en el primer trimestre de años anteriores, se planteó el siguiente dilema:

[...] continuar con las consideraciones generales que establece el régimen académico a fin de cumplir con la acreditación y el cumplimiento de asistencia de alumnos o bien buscar diferentes estrategias de intervención cuyo objetivo de aprendizaje se manifieste en aula-taller con apertura de mesas evaluadoras fuera del calendario de actividades docentes, posibilitando al alumno decidir cuándo está en condiciones de rendir, aun sin la condición de alumno regular por inasistencia.

Esta reflexión profunda disparó una discusión pedagógica en el seno de la institución. El camino elegido fue poner en crisis el modelo de enseñanza graduado tradicional. Algunas de las estrategias se resumen a continuación en palabras de la directora de la institución:

Se comenzó con los primeros y segundos años. Los alumnos se movilizan en el turno a distintas aulas donde pueden realizar sus actividades con un aprendizaje espiralado, donde comienzan y terminan actividades cortas que tienen que terminar en el día. En el abordaje del aprendizaje, el docente enseña lo que le falta aprender al alumno articulando los contenidos curriculares por departamento curricular. Los profesores que forman parte del Plan de Mejora acompañan las aulas, realizando tutorías. La presencia de dos docentes instala la pareja pedagógica [...] también se desestructuró el régimen de asistencia, posibilitando al alumno llegar más tarde por situaciones laborales o ciertas faltas justificadas.

Otro grupo importante de casos de dilemas de justicia educativa abordados de forma destacada o ejemplar en el relato de los directivos consultados es el referido a escuelas en situación crítica. El relato de la directora de una escuela de Berazategui es un ejemplo de las posibles metamorfosis institucionales en el conurbano bonaerense. Su punto de partida era el siguiente:

el clima institucional era hostil, de agresión de los alumnos prácticamente contra cualquier adulto que se les cruzara, todos los días las auxiliares sacaban mesas o sillas rotas de las aulas, pues los adolescentes se llevaban los hierros pequeños de esos muebles, el aluminio de las ventanas o alguna otra cosa que pudiera servir para vender afuera o por el simple hecho de dañar. En este contexto los docentes creían que no se podía hacer nada, enseñar era una aventura, muchos pedían expulsiones, otros decían que algunos alumnos no eran para esta escuela.

En una reunión plenaria se plantean alternativas. Algunos docentes proponen la expulsión de los alumnos considerados problemáticos, otros admiten que les tienen miedo a los alumnos y no saben qué hacer. El equipo de conducción se propone cambiar las estrategias: evitar discutir con los alumnos porque usan gorra o no traen el guardapolvo, hablarles en privado y no en público, garantizar el vínculo y cuidar la postura de autoridad de los adultos desde una mayor compostura.

Este reposicionamiento vincular fue acompañado por una visita constante de la directora a las aulas, la revisión de los proyectos de enseñanza

para generar más articulación entre materias y más sentido para los alumnos, así como la organización conjunta de actos escolares por parte de distintas divisiones. Los cambios fueron acompañados por actividades específicas, según la directora:

Festival del día del estudiante, las Jornadas de Convivencia [educadores y estudiantes caminando, jugando, bailando y almorzando juntos]; Jornadas de Teatro; [el programa] Jóvenes y Memoria, viajes al Tigre, al teatro en CABA, de noche; Jornadas de pintura y limpieza, donde alumnos y docentes comparten la tarea [...] la construcción de AIC [Acuerdo Institucional de Convivencia] con todos los actores institucionales.

El proceso de transformación institucional duró unos tres años y generó una poderosa adhesión por parte de toda la escuela. Incluso pasó a ser buscada por nuevos alumnos y completó su matrícula.

En una escuela de Villa Corina, en las afueras de Avellaneda, el director señaló un estado de situación crítico cuando tomó posesión de su cargo: alta repitencia y deserción, planificaciones docentes olvidadas en una carpeta vieja llena de tierra, tragedias personales y otras situaciones que devolvían una imagen institucional derrotada ante la comunidad.

Una serie de estrategias combinadas fueron implementadas para hacer frente a este diagnóstico: el retorno a la planificación didáctica, con eje en la recuperación de los diseños curriculares vigentes y con unidades temáticas; la articulación entre docentes, a partir de un cronograma de trabajo, criterios compartidos de evaluación y una comunicación clara hacia los alumnos para que comprendan el plan de estudios y puedan dimensionar las etapas de aprendizaje.

Esta visión tan básica de planeamiento curricular parecía una tarea olvidada que el director relató de la siguiente manera: «había en la escuela un orden siniestro, si buscamos orden y no justicia, no generamos aprendizaje [...]. La idea es que la justicia educativa pueda dialogar con la pedagogía que circula en las instituciones».

El directivo señaló que este proceso dio más sentido a la capacitación docente y en especial aprovechó el espacio creado por el Plan Nacional de Formación Permanente para el fortalecimiento del trabajo en equipo. En esta segunda etapa –explicó– se avanzó en cuestiones más concretas de la planificación didáctico-curricular:

destacar con letra negra los contenidos que son NAP [núcleos de aprendizaje prioritario]; consignar una actividad relacionando un contenido con las TIC [tecnologías de la información y la comunica-

ción]; bibliografía para el alumno; bibliografía para el docente [...] usar las clases como hojas de ruta marcando qué contenidos se llegaron a ver, porque los alumnos también tienen derecho a saber lo que no pudieron aprender o no llegaron a profundizar.

El director concluyó su relato señalando que el proceso de revisión de las prácticas tuvo efecto en la reducción de los índices de repitencia y abandono.

En otra escuela, la directora indicó que cuando tomó posesión de su cargo se destacaba el alto nivel de ausentismo de los alumnos y su naturalización institucionalizada. Se propuso «crear un lugar donde quieran estar». La estrategia privilegiada fue el desarrollo de talleres de teatro, ajedrez, radio, tejido y técnicas de estudio. También se promovió una mayor interacción con las familias, citándolas para firmar las inasistencias y conversando individualmente sobre cada caso, con campañas de valores cada semana en cada curso y elección de delegados por curso para fomentar su participación. En definitiva, se activaron distintos motores de responsabilidad e involucramiento que permitieron la recuperación del poder simbólico de la escuela.

Las experiencias reseñadas son un muestrario de posibilidades. En los contextos más críticos, lejos de la mirada de los medios de comunicación y quizás de la sociedad entera, hay escuelas que buscan caminos. Están batallando. No solo ofrecen su voluntad sino también estrategias secuenciadas e integradas. Mucho queda por aprender de la educación en el conurbano.

LAS BRECHAS DE LA JUSTICIA EDUCATIVA

Tomando como punto de partida los dilemas y respuestas de los directivos o supervisores consultados este texto, se pueden plantear una serie de reflexiones sintéticas sobre los desafíos de la justicia educativa en la escuela secundaria. Las preguntas que orientan estas reflexiones son las siguientes: ¿qué modelos de justicia educativa construyen y defienden los directores y supervisores de escuelas públicas secundarias del conurbano bonaerense? ¿Cómo lo hacen, en qué condiciones? ¿Qué implicancias tiene esto en las políticas educativas pasadas, presentes y futuras?

Lo primero que puede decirse es que se trata de un tiempo dinámico de cambios y movimientos. No se puede establecer un diagnóstico fijo, a la manera de «las escuelas son siempre iguales, todo cambia menos las escuelas», ni un diagnóstico unívoco, generalizando por encima de la variedad, riqueza, disparidad o desigualdad de los contextos que existen incluso dentro del conurbano.

Lo segundo, es que pueden observarse en estos movimientos y disparidades algunas situaciones nuevas que van tomando forma en el horizonte

sociológico de las prácticas educativas. En particular, el gran desplazamiento que ha generado la visión y la legislación de la educación secundaria obligatoria para todos. Esto fue acompañado por políticas, discursos, procesos de formación, nuevas concepciones y muchas dudas abiertas en los territorios. De estos movimientos «tectónicos», visibles e invisibles, pueden extraerse a partir de este estudio tres conclusiones en forma de brechas, como desafíos inciertos.

La brecha entre las creencias y las prácticas

Durante el largo período desde el retorno a la democracia, las convicciones educativas han cambiado profundamente. Se abrieron las puertas del acceso a la educación, se crearon normas que reconocieron derechos, se amplió la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su finalización, entre muchas otras políticas. En el período más reciente (2003-2015, hasta donde llega este estudio), la Provincia de Buenos Aires acompañó al gobierno nacional en un tono de políticas compartidas para enfrentar la exclusión con una batería de acciones simultáneas y con creencias basadas en la justicia social.

Esto se integró en las creencias de numerosos actores del sistema educativo: movió representaciones represivas y discriminatorias, puso en crisis el modelo selectivo de la escuela secundaria y generó un sustrato nuevo del sentido común educativo. Este nuevo sustrato no es definitivo, más bien es una mezcla donde predomina un orden nuevo de creencias de inclusión: se piensa en los alumnos como sujetos de derecho de manera mucho más amplia que hace tres décadas o que en los inicios del siglo XXI.

Sin embargo, una hipótesis de este estudio es que una de las brechas más difíciles de zanjar ha sido la que va de las creencias a las prácticas. Esto indica que faltaron y faltan dispositivos para traducir las nuevas ideas de justicia en nuevas prácticas pedagógicas. No es que no haya prácticas nuevas, también hubo grandes avances en este sentido, algunos de ellos registrados en este estudio. No obstante, todo es demasiado a pulmón, dependiente de las voluntades y poco sistémico aún.

Las ideas de justicia, las concepciones de aceptación de los sectores populares en la escuela pública, la creación de un nuevo escenario escolar donde todos se sientan protagonistas ganó más lugar en las ideas que en las prácticas. Ejemplo de ello son las numerosas capacitaciones docentes y materiales publicados que hablaron poco a las prácticas y mucho a las ideas. Parecen faltar más avances en las transposiciones didácticas de las nuevas ideas de justicia. Esto se evidenció en las variadas respuestas que relataron los directivos e inspectores consultados sobre los dilemas de justicia educativa. A la hora de llegar a las aulas y traducir la inclusión en una renovación

de las pedagogías, muchos se vieron limitados por sus tiempos, capacidades, contextos y/o planteles docentes.

La brecha entre los directivos y los docentes

La segunda brecha se presenta entre el cuerpo directivo (incluyendo también aquí al cuerpo de inspectores en la Provincia de Buenos Aires) y los planteles docentes. No parecen estar en el mismo grado de sintonía con respecto a los modelos de justicia educativa. Claro está que incluso dentro de ninguno de estos grupos puede esperarse un alto grado de homogeneidad, pero aun en un terreno muy diverso hay ciertas continuidades: los directivos e inspectores parecen haber incorporado más en sus creencias las ideas de justicia impulsadas desde la gestión nacional y provincial, mientras que los docentes están más lejos en este camino.

Las representaciones de justicia educativa se han transformado profundamente en buena parte del colectivo de directivos e inspectores de escuelas públicas secundarias bonaerenses. Esta es una hipótesis que surge del presente estudio, luego de interactuar con muchos de ellos en instancias formativas, escuchar sus relatos y visitar varias escuelas. Esta transformación no es casual ni efecto global de las políticas. Tiene rostros concretos y personas que han dejado su marca en la gestión, recorriendo innumerables escuelas, llevando su impronta de garantía de derechos y poniendo el cuerpo donde pocos se atreven. La Dirección de Educación Secundaria del período 2003-2015 es un ejemplo en este camino.

La brecha abierta entre directivos y docentes es una tensión propia de un tiempo de cambios que no pueden hacerse de un día para el otro. Es un desafío de los años por venir, que requerirá herramientas concretas de trabajo en cada escuela. Pero también está inexorablemente atada a la primera brecha: las traducciones pedagógicas ayudarán a hacer de las creencias de justicia un lugar más habitable para más docentes.

La brecha entre las voluntades y el realismo de los territorios

Esta es la brecha más profunda y urgente en la Provincia de Buenos Aires. El conurbano es, en especial, un territorio cargado de intensas desigualdades que conviven en espacios urbanos densos, divididos por cordones de acceso diferenciado a servicios públicos, trabajos y condiciones de vida. Las escuelas reciben de su contexto notables dosis de adversidades, se trata de una provincia donde el Estado tiene grandes dificultades para llegar a cada lugar.

Los docentes, los directivos y los inspectores quedan partidos al medio. En su camino diverso de voluntad de justicia se encuentran con montañas de pequeños y grandes problemas cotidianos con los cuales hay que lidiar. Ni siquiera la mejora económica de la última década dejó tranquilidad en los territorios. Aun con más ingresos y trabajo que hace diez o quince años, las personas se recluyen en sus hogares, gana el temor, la fragmentación, la desconfianza y la ruptura del lazo social. Hacer escuela justa en estos territorios es una batalla cuerpo a cuerpo.

Deberían cambiar demasiadas cosas para que pueda empalmarse el modelo de justicia pedagógica en las escuelas secundarias del conurbano con las condiciones de vida de sus habitantes. Esa lejanía genera incredulidad, un aliado cercano del malestar docente arraigado en poderosos motivos: contextos difíciles, familias rotas, demandas de todo tipo, bajos salarios, problemas edilicios, multiempleo docente o alumnos dispersos en la inmediatez ansiosa de las pantallas, entre muchos otros obstáculos. Es muy difícil cambiar los modelos de justicia educativa y las prácticas pedagógicas en medio de tanta adversidad.

CONCLUSIONES Y CAMINOS

Estas tres brechas dan como resultado un tiempo de confusión, donde reina tanto la fuerza expansiva de la inclusión arraigada en creencias de justicia social como las fuerzas contractivas del agotamiento docente en la batalla desgastante de cada día. No se puede obviar que las prácticas pedagógicas tradicionales y la organización institucional de las escuelas no han variado profundamente. Sí hubo movimientos, pero en su núcleo duro sigue presente un modelo enciclopédico, abstracto, diseñado para la selección social, memorístico, aburrido y carente de sentido para la mayoría de los jóvenes de todos los sectores sociales.

En muchos docentes y directivos todavía flota en el aire una nostalgia del modelo de justicia meritocrático que se ha ido evaporando en el aire. Se desea volver a las reglas, a la pedagogía visible donde el alumno es el único responsable del aprendizaje. La diversidad crujiente de los territorios y el desbordante trabajo docente traen este anhelo de una justicia basada en una vara homogénea como un atajo hacia el control de las aulas, aun a costa de excluir a los más desaventajados o derivarlos a escuelas y aulas de segunda categoría.

Un libro publicado por Gonzalo Santos (2013), un profesor de escuelas públicas del conurbano bonaerense, traduce ese deseo. Se trata de un pequeño tratado que expresa visceralmente los padecimientos de la docencia contemporánea. Santos se autorretrata como un profesor que nunca quiso

ser docente pero que le tocó ese trabajo y sus alumnos le impiden ejercerlo. No lo respetan ni ellos ni el sistema. Todo es un simulacro, nadie quiere enseñar ni aprender.

Detrás de sus anécdotas, Santos retrata un modelo pedagógico de justicia. Se trata de la justicia meritocrática. Él desearía poder dar clases y que lo escuchen, incluso sugiere que si no estuviesen los pocos alumnos molestos, los demás podrían aprender. Su frustración con la falta de normas expresa la decadencia de un orden escolar perdido.

En este modelo de justicia no hay lugar para los perdedores. Al menos, no se sabe qué pasaría con ellos. Quizás deberían ir a escuelas remediales o de oficios. Quizás serían los sacrificios que el sistema debería mostrar para que los demás valoren que pueden acceder a la escuela y se dediquen a estudiar.

No hace falta tener mucha imaginación para entender cómo esta desazón expresa el sentimiento real de muchos profesores. El testimonio del padecimiento de Santos es el de muchos de sus colegas. Ese sentimiento merece un profundo respeto de quienes no pisan las aulas. Pero un testimonio no debería convertirse en teoría pedagógica. Otras visiones son posibles, aun reconociendo la desesperación de quienes las rechazan o desconfían de ellas.

El modelo de justicia educativa compensatoria ha intentado crear puentes entre los excluidos y el sistema educativo, evitando las trampas de la nostalgia meritocrática. Ha tenido desarrollo en la Provincia de Buenos Aires, donde se impulsaron numerosas políticas de apoyo a la entrada y el sostenimiento en la escuela secundaria de los sectores populares.

Pero las brechas señaladas en el apartado anterior son visibles. El territorio inmenso y desigual del conurbano ha dejado entrar todo tipo de problemas en los senderos del sistema educativo. El paradigma compensatorio, que redistribuye en favor de los sectores desaventajados, requiere aún de muchas nuevas políticas articuladas y más recursos para poder abordar la compleja realidad de las escuelas. Incluso con mayor poder de acción educativa, serán las políticas económicas las que podrán dar todavía más fuerza a la búsqueda de la justicia educativa.

En ese camino inconcluso y lleno de incertidumbre, esta investigación muestra la mezcla de tres temporalidades en las creencias y las prácticas de las escuelas secundarias del conurbano. El relato de numerosos directivos consultados sobre los principales dilemas de justicia que debieron enfrentar y sus resoluciones ejemplares muestran un terreno en movimiento.

La justicia meritocrática es puesta en discusión en numerosos casos donde se busca evitar la exclusión de los más desaventajados. La justicia compensatoria es aprovechada para intentar cerrar brechas. Un ejemplo clave es el Plan de Mejora, que brinda financiamiento estatal para tutorías y otros

apoyos a los alumnos. En cambio, la justicia pedagógica, que busca transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje y crear vínculos poderosos y diversos con el conocimiento, hace apariciones incipientes en este contexto mediante una búsqueda aún confusa de nuevos senderos superadores de la justicia compensatoria como techo.

Muchos de los testimonios de directivos e inspectores muestran la importancia de los abordajes integrales. Ejemplos de ello son los dilemas de escuelas en situación crítica o las situaciones críticas de los alumnos recorridos en este estudio. Ciertos relatos certifican lo que otros estudios previos han mostrado en la literatura sobre los procesos de mejora integral de las condiciones institucionales de la justicia educativa (Ruiz, 2010; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014): la importancia del clima institucional, el foco en lo pedagógico, la creación de un colectivo de trabajo conjunto entre los docentes, el respeto y la valoración de los alumnos y de la comunidad educativa como parte de un proyecto común, la creación de actividades desafiantes e innovadoras, la definición de un proceso constante de mejora con autoevaluación institucional, el liderazgo distribuido de los equipos directivos, la consolidación en el tiempo de una visión compartida de la escuela como espacio de todos, entre otros rasgos claves.

El camino hacia una visión integradora de la justicia educativa pasa por la revisión de las pedagogías, por las relaciones entre alumnos, docentes y conocimiento. Pero este camino no es uniforme. En algunos casos parte de situaciones críticas que obligan a revisarlo todo. En otros, se sustenta en el liderazgo pedagógico de un equipo directivo con visiones abrumadoramente convencidas de la inclusión como derecho. Sobre esa base de creencias, varios casos de escuelas reseñadas encontraron una multiplicidad de acciones para revisar las prácticas y generar procesos convergentes de inclusión y aprendizajes de los alumnos.

Esta parece ser la mayor lección de este estudio: en condiciones adversas, complejas, cambiantes, llenas de incertidumbre, como las que rodean a las escuelas públicas secundarias del conurbano, la firmeza de las convicciones de la inclusión deben ser tan grandes y profundas que deriven inevitablemente en la búsqueda de variados caminos para hacerse reales. Las escuelas analizadas demuestran que hay muchos caminos de justicia posibles aún en el conurbano. Muestran fuerzas vivas, búsquedas, sueños de integración de los sujetos populares históricamente excluidos de la escuela secundaria.

Son movimientos revolucionarios que las antenas de la crisis educativa no logran captar. No se puede olvidar que el 40% de los alumnos que asisten a escuelas secundarias en la Argentina son la primera generación en sus familias que llegan a este nivel educativo. Estos alumnos parecen ser invisibles cuando se habla de la crisis educativa de la escuela secundaria.

Los educadores entrevistados muestran que sus representaciones en torno de la inclusión de esos nuevos alumnos han cambiado en los años recientes. Cada vez parecen ser más, especialmente entre los directivos y supervisores, los que sienten que su misión es justamente construir una escuela secundaria para todos, derribando las fronteras del modelo excluyente de la meritocracia pura.

En ese camino los dilemas afloran. No se trata de elegir un modelo de justicia y eliminar los otros. Este estudio muestra y acompaña la postura que indica la necesidad de combinar distintos modelos de justicia (Dubet, 2005). No se trata de eliminar el mérito, taparse los ojos e ignorar los esfuerzos y los logros diferenciales de los alumnos. El criterio de justicia del mérito debería permanecer en las escuelas. Los alumnos que se esfuerzan deben saber que vale la pena su esfuerzo. La vara (ejercicios, notas, exámenes, normas de convivencia, etc.) debe seguir funcionando, generando una guía, una brújula compartida que estimula, empuja y da sentido al recorrido educativo.

Pero no debe ser este criterio el único ni el prioritario en la organización de la justicia educativa. El criterio compensatorio es una vía fundamental para evitar que el mérito sea una ficción encubridora de la reproducción de las desigualdades sociales. Dar más apoyo y reconocimiento a los diversos sectores y necesidades de los alumnos es parte de un modelo de justicia que tanto el Estado como las escuelas deben recorrer.

El tercer criterio, el pedagógico, debería ser el más importante en el proceso de revisión profunda de la escuela secundaria. Este se combina con los anteriores y los supera en su capacidad de generar procesos de transformación de las relaciones entre los alumnos y el conocimiento. Es el criterio que busca hacer de la escuela un lugar donde se disfrute de aprender, donde se desafíe a los alumnos a generar respuestas colectivas, a interactuar y transformar el mundo transformándose ellos mismos a través del conocimiento.

Las escuelas secundarias cargan pesadas herencias, tanto de exclusión social como de pedagogías homogéneas, rutinarias y enciclopédicas. Aprender fue durante mucho tiempo un trabajo insostenible mediado por la presión de los exámenes, la repetición y la exclusión. Cambiar ese rumbo es extremadamente difícil. Algunas de las escuelas analizadas están dando decididos pasos en esa dirección. Otras se encuentran navegando entre vendavales desconocidos e intentan aplicar criterios de justicia superadores de los que heredan del pasado. Esos pasos ya son un avance. Fueron acompañados por muchas políticas recientes. Pero hay tanto por recorrer desde las políticas y desde las pedagogías que la inclusión real de los alumnos todavía aparece lejana en el horizonte.

BIBLIOGRAFÍA

- Auyero, Javier y Berti, María Fernanda
2013 *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Katz.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Sbulatti, Santiago
2009 «Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires», en *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, nº 4, Buenos Aires, pp. 293-319.
- Bellei, Cristián; Valenzuela, Juan Pablo; Vanni, Xavier y Contreras, Daniel
2014 *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, Santiago, Universidad de Chile.
- Dubet, François
2005 *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Fainsod, Paula
2013 «Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana», tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana
2006 *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Rivas, Axel
2014 *Educación hoy en el Conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Aique.
- Ruiz, Cristina (coord.)
2010 «Parámetros, regulaciones, mecanismos y estrategias para la mejora del trabajo escolar: entre la tarea institucional y la integración del sistema», UNIPE. <<https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2009-2010/Proyecto09.pdf>> [consulta: 25 de septiembre de 2019]
- Santos, Gonzalo
2013 *En las escuelas. Una excursión a los colegios públicos del GBA*, Buenos Aires, Parabellum.

Unicef

2013 «Situación del embarazo adolescente en Argentina, en el día mundial de la población», Buenos Aires, Unicef Argentina, julio. <<https://es.calameo.com/read/003655858e931123aa3f2>> [consulta: 25 de septiembre de 2019]

Experiencias regionales de articulación entre transferencias condicionadas de ingresos y educación

María del Carmen Feijó y Patricia Davolos

INTRODUCCIÓN¹

Con una cobertura que alcanza a más de 132 millones de personas, es decir el 21,5% de la población de la región,² los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) se han convertido en la política social estelar de América Latina y el Caribe. Con aproximadamente veinte años de existencia, el camino transitado por estos abre la discusión respecto de qué tipo de institucionalidad y rutas de inclusión han venido generando. Aunque todos comparten un marco de diseño común, son programas heterogéneos en términos de su cobertura, monto de prestación, operatoria, criterios de elegibilidad y definición de derechos. Pero más allá de las innovaciones que los programas han experimentado a lo largo de estos años, siguen compartiendo la característica de que el acceso a los mismos se realiza por vía no contributiva y el hecho de que requieren de los beneficiarios el cumplimiento de ciertos comportamientos denominados «condicionalidades».

1. Agradecemos la lectura y los comentarios de Rosalía Cortes y Paulo H. Arcas de IPE-Unesco Buenos Aires, y a los integrantes del *workshop* «Welfare States, Labour Rights and Basic Income in Latin America», realizado en Salvador de Bahía en 2016.

2. Estimación propia, a partir de información correspondiente a 2015 de la «Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe», Naciones Unidas, Cepal, División de Desarrollo Social. Disponible en: <<http://dds.cepal.org/bpsnc/>>.

Más allá del amplio consenso que han adquirido por el reconocimiento del impacto positivo en materia de disminución de la pobreza por ingresos, este artículo analiza el camino transitado por los programas en términos de los condicionamientos operativos que les crea el tipo de institucionalidad que los rige y el tipo de sinergias que generan con acciones integrales de superación de la pobreza. El foco de este trabajo está puesto en el tratamiento de las dimensiones educativas incorporadas a los programas en términos de condicionalidades.

Entre los PTCI vigentes en la región se seleccionaron tres casos para efectuar un análisis comparativo: Bolivia, Brasil y Uruguay. Tomando en consideración las diferencias en sus puntos de partida (dadas por el tipo de construcción histórica del bienestar en cada espacio nacional), los casos tienen en común el giro a la izquierda en sus coaliciones gobernantes durante los primeros años del siglo XXI, cuando se implementan los PTCI considerados, que aún continúan al escribir este artículo.

EL TRATAMIENTO DE LAS CONDICIONALIDADES

Los PTCI nacidos durante el nuevo siglo, en el marco del mencionado giro político de los gobiernos hacia la centroizquierda, se caracterizan por incluir entre sus premisas el concepto orientador de inclusión como parte del proceso de reducción de las desigualdades sociales y el acceso a derechos. Esta innovación no alteró los ya mencionados rasgos de ser no contributivos y condicionados.

El debate sobre la pertinencia y sentido de la existencia de condicionalidades como requisito para el acceso a la transferencia monetaria surge en la década los noventa con la primera oleada de los programas. Inicialmente promovida por los organismos financieros internacionales, conceptualizaban la pobreza y su reproducción por la existencia de déficits acumulados de capital humano. El incentivo hacia ciertos comportamientos de las poblaciones vulnerables, vía el cumplimiento de las condicionalidades, se funda dentro de esta perspectiva en que el bienestar es visto básicamente como una responsabilidad de los individuos cuyos comportamientos deben ser controlados. Esta concepción meritocrática y de justicia retributiva deja a un lado en la explicación de la pobreza los obstáculos provenientes de la estructura social (Dubet, 2012 y 2015). Paralelamente, surge la discusión en torno a un ingreso o renta básica de ciudadanía no condicionada, debate que estuvo presente en el origen de los pioneros PTCI municipales brasileros, aunque la fórmula que logró imponerse fue la de condicionalidades blandas.

En el largo plazo, los programas que nacieron con la primera perspectiva mencionada fueron flexibilizando la evaluación de las condicionalidades

considerando que su no cumplimiento era un dato que daba cuenta no de las limitaciones individuales sino de la existencia de obstáculos de las poblaciones más vulnerables para acceder a las instituciones que debían garantizar el acceso a esos derechos. Este paulatino cambio de enfoque fue convirtiéndose en una alerta sobre problemas del diseño de los programas que no debían superarse solo imponiendo penalidades a los individuos sino con mecanismos de acompañamiento e intervenciones más integrales y multidimensionales.

Otros autores destacaron la relación entre condicionalidades y cohesión social, como así también su funcionalidad para la creación de consensos sociales amplios para la implementación de los PTCI que redujeran el prejuicio contra el pobre no merecedor, denominado como «población que elige vivir asistida o bajo planes». Por otra parte, entendidas esas acciones como intercambios entre programas y familias, se consideraba que podrían generar un proceso positivo para el cumplimiento efectivo de derechos.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La discusión que plantea este trabajo se focaliza en el análisis de las normativas y condiciones institucionales que generan los programas en sus diseños. El objetivo es realizar un seguimiento de la condicionalidad educativa y cuáles son las acciones previstas para producir articulaciones entre el sistema de protección social y educación. Para el logro de los objetivos propuestos por los PTCI resulta insuficiente analizar solo la acción de las transferencias y sus correspondientes condicionalidades hacia las familias (demanda), es necesario tomar en consideración qué ocurre, a su vez, con las instituciones educativas disponibles (oferta) para esas poblaciones.

El antecedente que dio origen a este estudio comparativo lo constituye un trabajo anterior, que hizo foco en las dimensiones educativas de la Asignación Universal por Hijo (AUH).³ La AUH (2009) implicó un cambio significativo en la política de protección social, al extender como componente no contributivo del sistema de seguridad social el cobro de asignaciones familiares para todos los trabajadores con ingresos inferiores al salario mínimo, más allá de su registración y condición de actividad en el mercado laboral. Esta definición de derechos, implica que el programa no posee cupos ni mecanismos de focalización, siempre que las familias cumplan con los

3. El trabajo es resultado de una línea de investigación iniciada en 2012 en la UNIPE y en el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo-Unesco Buenos Aires (ver Feijoó y Poggi, 2014; Feijoó y Corbetta, 2015; Feijoó y Davolos, 2015).

requisitos establecidos. Pero al igual que todos los PTCI de la región, establece dos requisitos o condicionalidades (salud y educación) por parte de los destinatarios para mantener la transferencia. Según la normativa vigente, se percibe un 80% de manera regular mensual y el 20% restante al terminar el año, contra la entrega debidamente cumplimentada de la libreta de Seguridad Social, Salud y Educación. Transcurrido el año correspondiente a la entrega de la libreta, se considera un año más y al culminar el segundo año se da de baja la transferencia hasta que se cumplimenten las condicionalidades y se realice una nueva alta.

Por los incentivos que supone, la condicionalidad o corresponsabilidad educativa tiende a reforzar el acercamiento de los niños, niñas y adolescentes, y sus familias, a la escuela. En esta dirección, en la fase de implantación de la AUH se hizo eje en la potencialidad del programa en relación al regreso a la escuela de desertores o no matriculados, así como en la continuidad de los que ya concurrían, sobre todo aquellos del ciclo secundario, dado que en el nivel primario la tasa de escolarización es cercana al 100%.

La evidencia encontrada (Feijoó y Corbetta, 2015) mostró que el diseño de la AUH no incorporó la articulación con otros programas educativos que tuvieran como destinatarios a la misma población de los perceptores de la AUH para mejorar la retención y la calidad de aprendizaje de estos grupos. Tampoco generó nuevos programas que dieran cuenta de una vocación interinstitucional. Además, se encontró que desde las escuelas no es posible identificar el contingente de niños, niñas y adolescentes bajo el programa, dato que permitiría conocer, por ejemplo, la distribución cuantitativa de esa población en el territorio y su permanencia en las escuelas, así como la identificación de los motivos que la obstaculizan (Feijoó, 2016). Adicionalmente, el control y la supervisión de las condicionalidades no es realizada por los responsables de la política educativa sino por la Anses⁴ –organismo responsable y ejecutor–, que solo verifica que se hayan entregado las libretas de seguridad social en los plazos establecidos y con las debidas certificaciones en materia de salud y educación, acciones cuya responsabilidad recae en las familias.

En tanto, la normativa hacia los destinatarios solo establece la sanción por incumplimiento, no hay alternativa de promover cambios en la oferta educativa para mejorar las condiciones de asistencia y aprendizaje. Así, se desaprovecha una ventana de oportunidad que permitiría producir sinergias entre ambos sistemas (Feijoó y Davolos, 2016). Es decir, se configura

4. La Administración Nacional de la Seguridad Social (Anses) es un ente descentralizado dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social que gestiona las prestaciones de seguridad social contributiva, a lo que se le ha sumado la gestión del subsistema no contributivo de la AUH.

un escenario con una oferta que no ha producido cambios para la incorporación exitosa de esas poblaciones excluidas o en peligro de desvinculación.

La evidencia del caso argentino llevó a indagar el tratamiento que realizan otros PTCI de la región con el objeto de tomar nota de lecciones que pueden ser aprendidas en el análisis comparativo.

PRESENTACIÓN DE LOS CASOS: BRASIL, URUGUAY Y BOLIVIA

Los PTCI se configuran tanto por la historia, la tradición política y las estructuras institucionales de los países en los que se insertan, como por las definiciones constitucionales que delimitan qué autoridad se hace cargo de las políticas, el esquema de articulación entre sectores y la división del trabajo entre los territorios y las administraciones centrales. Pero es el diseño institucional, la operatoria y gestión concreta de los PTCI la que introduce distinciones significativas dentro del gran marco conceptual que reúne a estos programas bajo dos grandes objetivos: reducir la pobreza por ingresos y romper la reproducción intergeneracional de la pobreza mejorando las capacidades y el desarrollo humano de las nuevas generaciones.

Bolivia

Bolivia presenta una trayectoria de protección social de tipo excluyente (Barba Solano, 2007; Filgueira, 1998), con una amplia mayoría de su población por fuera de los mercados laborales formales y de la seguridad social. La asunción en 2006 de Evo Morales –cuyo período actual finaliza en el año 2020– de la mano de una novedosa coalición étnica, cultural y social conformada por una gama amplia de movimientos sociales, grupos indígenas y clases medias urbanas, marcó el inicio de una etapa de superación de esa trayectoria excluyente. La nueva Constitución, masivamente votada por la población en 2009, sienta las bases de esta nueva etapa, fortaleciendo en su acción la participación y atención a los pueblos originarios.

El Bono Juancito Pinto (BJP), implementado por decreto desde 2006, es la principal medida de carácter educativo del sistema de protección social. Junto al Bono Juana Azurduy para mujeres embarazadas y niños menores de dos años, con el que se buscó reducir la mortalidad infantil, constituyen los principales programas de PTCI en el marco del plan de erradicación de la extrema pobreza. El programa está a cargo del Ministerio de Educación pero las Fuerzas Armadas actúan como agente pagador, dada su cobertura territorial a lo largo de todo el país. No establece en su diseño otras articulaciones con programas o ministerios.

El BJP es una transferencia condicionada orientada a reducir los costos de oportunidad de los hogares perceptores para desestimular el trabajo infantil e incentivar la matriculación y permanencia escolar. A diferencia de otros PTCI de la región, tiene carácter universal, no focaliza por ingresos del hogar ni por la relación con el mercado de trabajo. Otorga una única transferencia plana anual, equivalente aproximadamente a 25-30 dólares, al final del ciclo lectivo a todo niño entre 6 y 18 años –sin límite de edad para la educación especial– que asiste a la escuela pública en cualquier punto del país (en 2014, el límite de edad aumentó hasta los 20 años). Por tanto, dados los objetivos prioritarios del BJP, no contempla como población-meta a la primera infancia (menores de 6 años), donde se registra la mayor incidencia de la pobreza.

La asistencia escolar del 80% al establecimiento educacional, verificada según reporte del maestro, resulta la única condicionalidad exigida.⁵ Por su monto reducido, su efecto es escaso para los ingresos de los hogares pero tiene un importante impacto simbólico. Su operatoria es sencilla y centralizada, sin responsabilidad de los gobiernos locales. No se registran acciones de seguimiento de la condicionalidad y se acompaña con acciones locales como la provisión del transporte escolar. El decreto de creación de BJP no se acompaña con acciones orientadas a la capacidad de prestación de servicios de la oferta educativa, en caso que aumente la presión de la demanda de vacantes.

Brasil

La trayectoria de Brasil se ubica entre los regímenes de bienestar duales (Barba Solano, 2007; Filgueira, 1998) en los que convive la exclusión de la cobertura de la protección social de grupos históricamente discriminados como los campesinos, trabajadores urbanos informales, población afrodescendiente, quilombola y grupos indígenas, con sectores formales que acceden a mecanismos de seguridad social modernos e integrales.

La Constitución Ciudadana de 1988 produjo cambios sustantivos con la creación del Sistema de Seguridad Social, y un presupuesto único y exclusivo en tres dimensiones de los sistemas de protección social: previsión, asistencia y salud. La asunción de Lula da Silva en 2003 inicia una nueva etapa en la institucionalidad de la protección social nacional, asociada a un período de crecimiento económico, incremento del empleo formal y

5. Los directores distritales tienen a su cargo el registro del 100% de las escuelas del país y coordinan el cronograma de entrega del Bono.

del salario mínimo. Esta dinámica fortaleció la cobertura de la seguridad social, junto con una poderosa batería de acciones dirigidas al conjunto de población excluida de esa cobertura. En el año 2004, el lanzamiento del programa Fome Zero enfoca a la familia como unidad de intervención a partir de la adopción del programa Bolsa Família (BF), articulando bajo ese paraguas a todos los programas de transferencia de ingresos condicionados del Sistema Único de Asistencia Social.⁶ Esta unificación se construye sobre la base de informaciones registradas por los municipios en el Catastro Único, instrumento de gestión que mide el nivel de vulnerabilidad de las familias (Índice do Desenvolvimento da Família, IDF), y sobre el que las municipalidades implementan acciones de políticas sociales complementarias.

El programa es un derecho o garantía de renta mínima de sobrevivencia utilizando la línea de pobreza como criterio de elegibilidad. Otorga cupos por municipios e incluye dos tipos de transferencias: a) un bono básico por familia pobre por ingresos, independientemente de su composición; b) bonos variables según el número de hijos/as y según la edad de los mismos en cada núcleo familiar, y más tarde incorpora un bono a familias en situación de extrema pobreza. Los bonos son mensuales, el básico de aproximadamente 35 dólares y los variables llegan a un máximo de otros 35 dólares cada uno. Para permanecer en el programa, las familias deben actualizar sus registros cada dos años y permitir la revisión de su elegibilidad, definida por el criterio de los ingresos (autodeclarado) y ejecutada por los municipios.

La implementación de esta política se sostiene en la articulación y coordinación que ejerce el Ministerio de Desarrollo Social y Combate al Hambre con los Ministerios de Educación y Salud (condicionalidades) y los organismos encargados de la gestión local. Los Centros de Referencia de la Asistencia Social (CRAS), dada su proximidad geográfica y conocimiento de las especificidades locales, son los que operan como articuladores territoriales del conjunto de las políticas públicas, ajustando las características de los programas a las demandas y necesidades de la población a la que se dirigen (Mirza, Lorenzelli y Bango, 2010).⁷ Dentro de la literatura especializada (Lobato, 2014; Cohen y Franco, 2006), la gestión municipal

6. En 2011, durante el mandato de Dilma Rousseff, se complejiza y relanza el programa bajo el nombre Brasil sin Miseria.

7. Existen más de 5.000 CRAS en el ámbito municipal a lo largo del país. Complementariamente a los CRAS, se crean los CREAS (Centro de Asistencia Social Especializado de Referencia), que cumplen servicios especializados y continuos a las familias y personas en situaciones de amenaza o de violación de los derechos.

del BF se señala como una de sus principales virtudes y la base del éxito de la política social.

En la implementación del BF, el gobierno federal ofrece incentivos financieros a los gobiernos municipales al ser responsables de la identificación e inscripción de estas familias en el Registro Único, puerta de entrada a la Política Nacional de Asistencia Social. Para ello se diseñó un mecanismo denominado Índice de Gestión Descentralizada (IGD), que permite evaluar y mejorar la capacidad de administración de recursos y los estándares de gestión de los municipios.

Las condicionalidades y su cumplimiento quedan comprendidas en un modelo de intervención que privilegia garantizar el acceso y la permanencia de los usuarios en los servicios de educación y salud por sobre las sanciones o la suspensión ante el incumplimiento (Cecchini y Madariaga, 2011; Fiszbein y Schady, 2009). Los Ministerios de Salud y Educación envían la información al Ministerio de Desarrollo Social. Ante un incumplimiento y su detección, el Ministerio le envía una notificación a la familia. Después del segundo incumplimiento, el beneficio se suspende por treinta días. Los montos se acumulan y se reintegran una vez que la familia vuelve a certificar sus condicionalidades. Cuando el incumplimiento se da en los jóvenes de entre 16 y 17 años, se desvincula a la familia de ese bono variable que afecta al joven, mientras que los demás beneficios de la familia resultan preservados. Si una familia sufre suspensiones reiteradas de las transferencias, es activada una intervención de acompañamiento socioasistencial desde el municipio y solo si luego de este apoyo la familia continúa incumpliendo las condicionalidades por un período mayor a un año, se cancela definitivamente la transferencia (Gazola Hellmann, 2015).

En particular, el control de la condicionalidad educativa se realiza a través del sistema escolar online *Presença* (en planillas papel para aquellas escuelas sin acceso a internet), dependiente del Ministerio de Educación. Este sistema tiene a su cargo el control de la frecuencia escolar de los estudiantes BF, consignando las causas del ausentismo para planificar futuras acciones desde el ámbito educativo. La condicionalidad exige la matrícula y una frecuencia escolar mínima del 85% para niños de 6 a 15 años y del 75% para adolescentes de 16 y 17 años.

Por tanto, en relación con la historia político-institucional y la propia génesis de estos programas, Brasil es el que presenta un mayor grado de descentralización y participación de los gobiernos locales. También evidencia en su formulación institucional una alta articulación sectorial, al ser el BF el que enlaza a la población vulnerable con el resto de los programas. Finalmente, dando cuenta de la compleja arquitectura que supone su funcionamiento, en 2005 se conformaron instancias de control social de la sociedad civil en el espacio local. Sin embargo, se advierten dificultades tanto en su

integración y desempeño concreto como en la emergencia de una «ciudadanía activa» vinculada al desarrollo del BF (Hevia, 2010).

Uruguay

Uruguay se caracteriza por una historia de centralismo de la gestión pública y de construcción del bienestar denominado universalismo estratificado (Barba Solano, 2007; Filgueira, 1998), configurado por un desarrollo temprano y extendido del mercado de trabajo formal y de su sistema de seguridad social, con pautas y calidad de beneficios diferenciales por sector laboral. Conjuntamente a ello, se desarrolla una amplia provisión de servicios públicos de educación y salud.

La asunción del Frente Amplio en 2005 modela una nueva arquitectura de las instituciones del sistema de protección social, superadora del legado de desprotección de las políticas neoliberales de los años noventa. En el año de asunción del nuevo gobierno, se crea el Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay (Mides), con la finalidad de proponer las políticas nacionales en materia de desarrollo social y hacer frente a la emergencia existente en ese momento en el país. Paralelamente, se instaura el Gabinete Social y el Consejo Nacional de Políticas Sociales (coordinado por el Mides), ámbito de articulación interinstitucional nacional y de programación de las políticas sociales intersectoriales. Luego de una primera etapa centrada en la emergencia y en la población en extrema pobreza atendida con el programa Plan de Atención Nacional de Emergencia Social (Panes), a partir del 2008 se inicia el Programa Asignaciones Familiares-Plan de Equidad (AFAM-PE) cuyo rasgo central es conformar una ruta universal de acceso garantizada por el Estado, enmarcada desde 2011 en un proceso de paulatinas reformas estructurales del sistema impositivo y de salud, una reforma del Estado y la formulación de un Plan de Igualdad de Oportunidades.

El AFAM-PE es un programa dirigido a niños, niñas y adolescentes que extiende las asignaciones familiares por fuera de la seguridad social contributiva. Este objetivo se combina con la utilización del Índice de Carencias Críticas (ICC), que mide vulnerabilidad no monetaria y una línea máxima de ingresos como criterio de elegibilidad del programa.⁸ El monto de la transferencia depende de los ingresos del titular y del cónyuge. La agencia implementadora es el Banco de Previsión Social responsable del pago de

8. La experiencia argentina de extensión de las asignaciones familiares a través de la AUH se asemeja al caso uruguayo. La diferencia es que, en el primer caso, el acceso se acredita por la condición en el mercado de trabajo.

las asignaciones familiares, pero la coordinación general del programa está a cargo del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) con la participación en la coejecución de varios ministerios públicos. El monto de la transferencia es en promedio de 65 dólares mensuales por menor, con un incremento al inicio del secundario. La verificación del cumplimiento de las condicionalidades en salud y educación fue escasa hasta principios de 2013, cuando se endurecieron los controles con acciones de baja del programa. Hasta ese momento, el control y seguimiento sistemático era considerado una pieza débil de la gestión.⁹ Para los operadores y gestores de las distintas oficinas del Mides, este avance es nodal, ya que permite empezar a trabajar sobre los obstáculos concretos que experimentan las familias y que la gestión no concluya en una simple penalización (Amarante *et al.*, 2009; Rossel, Courtoisie y Marsiglia, 2016).

Uruguay amplía los programas ya existentes en el sistema de seguridad social, superando la distinción inicial entre transferencias contributivas y no contributivas. Esta ruta denominada «camino contributivo corregido» (Olesker, 2014) pretende corregir la dualización en la prestación de servicios entre dichos subsistemas, que origina una importante estratificación. El supuesto es que las políticas están diseñadas para el conjunto de las personas del país y las acciones focalizadas a través de la RAIS (Red de Asistencia e Integración Social) constituyen, en esta perspectiva, un camino hacia sistemas universales. De esta forma, se definen tres poblaciones sobre las que hay que actuar. La primera es la población total del país, sobre la cual actúan los sistemas universales. La segunda son los segmentos de población que están en situación de pobreza o son vulnerables a la pobreza y, finalmente, hay un tercer segmento sobre el cual actúan las políticas más intensamente focalizadas. Estas son poblaciones vulnerables a situaciones de pobreza extrema o pobreza estructural y representan alrededor de un 5% de la población del país.

También, de forma innovadora para el país, comienza un proceso de formulación de instrumentos y capacidades de gestión localizadas para articular más proximidad con la ciudadanía a nivel departamental. Las Mesas Interinstitucionales de Políticas Sociales (MIPS) constituyen, desde 2006, pilares de esa arquitectura y resultan una iniciativa que promueve un proceso de descentralización en la gestión y transferencia de recursos a los gobiernos subnacionales de segundo y tercer nivel. En principio, tiene como fin producir una herramienta de territorialización de las políticas sociales que promueve la participación ciudadana estableciendo vínculos con las organizaciones de la sociedad civil. El funcionamiento de las MIPS sigue

9. También se ha avanzado en un Sistema Integrado de Información del Área Social (SIAS), que pretende integrar la totalidad de la información del área social.

considerándose un desafío en la construcción de la institucionalidad del Uruguay, país con una cultura aún predominantemente centralista.¹⁰

ARTICULACIONES DE LOS PTCI CON EL SISTEMA EDUCATIVO

Bolivia presenta avances de reformas educativas tendientes a la descentralización y delegación al nivel municipal de algunas funciones, con fuertes continuidades de mantenimiento de un sistema educativo centralizado. La reforma educativa de 2010 tiene por objetivo generar engranajes político-administrativos acordes con las características del nuevo Estado Plurinacional, que promueve la revalorización de las culturas, valores y tradiciones originarias basándose en las características poblacionales de las distintas áreas geográficas del país (Imen, 2010). En el caso de Brasil, el sistema educativo básico es compartido por los municipios y estados. Los municipios, por la Ley de Educación de 1996, deben ofrecer la *educação infantil* y el *ensino fundamental*. Si los municipios no logran atender a toda la demanda, los estados la asisten complementariamente, siendo el Ministerio de Educación y Cultura el responsable de la coordinación de la educación nacional. Por su parte, en Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública, con su Consejo Directivo Central (Codicen), define las orientaciones generales de los niveles y modalidades educativas de su órbita y designa a los integrantes de los Consejos de Educación, entre ellos, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Consejo de Educación Secundaria (CES), según lo establecido en la Ley General de Educación 18437, de diciembre de 2008.

Más allá de las restricciones que ponen los aspectos institucionales en los países, de acuerdo a la centralización o descentralización que detentan, existen distintas articulaciones e iniciativas del sistema educativo con los sistemas de protección social (condicionalidades), y también distintas formas de articulación de las políticas nacionales con el territorio donde están enclavadas las escuelas.

En Brasil, el Programa Mais Educação nace en 2007 con un concepto de intersectorialidad desde el campo educativo articulado con el BF. Es operacionalizado por la Secretaría de Educación Básica en el marco del Programa Dinheiro Direto na Escola. Mais Educação es una estrategia del Ministerio

10. Ver, por ejemplo, el «Reporte del Sistema de Información. Periodo 2011-2013» (Mides, 2014a), donde se destacan los avances asumidos por estos espacios en facilitar y potenciar la llegada de los nuevos programas prioritarios a los territorios, así como en las acciones de contacto y revinculación educativa desarrolladas a partir de las definiciones de bajas en las asignaciones familiares.

de Educación para ampliar la jornada y modernizar la currícula escolar en las escuelas públicas del país. Se centra en la oferta escolar para producir un enlace entre educación y territorio («territorios educativos») y superar las profundas desigualdades educacionales existentes. La implementación de este programa a nivel nacional prioriza la incorporación de las escuelas de territorios con mayor población de alumnos con PBF, promoviendo nuevos aprendizajes y habilidades. El resultado esperado es el involucramiento de toda la comunidad en pos de construir un ambiente favorable al aprendizaje.

Para el caso de Uruguay, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), implementado en 2005, y el Programa Aulas Comunitarias (PAC) surgen como un esfuerzo conjunto del Consejo de Educación Primaria y Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública y el Programa Infancia del Ministerio de Desarrollo Social, incorporando a las organizaciones de la sociedad civil para mejorar los aprendizajes de alumnos de contexto social desfavorable y en riesgo de desvinculación. El PMC atiende a los niños de extra-edad, con altos niveles de repetición, a los de bajo rendimiento escolar o de ingreso tardío a las aulas, y está direccionado a tres tramos de edad: primera infancia, infancia y adolescencia. En este caso, el maestro trabaja en la propia escuela con todo el colectivo estudiantil. El PAC, por su parte, restringe su población a los menores de dieciséis años y es un programa puente para el reingreso en la educación media clásica. Prevé el ingreso de los alumnos a segundo año en liceos y escuelas técnicas de su zona de residencia, tras un primer año de talleres a cargo de organizaciones de la sociedad civil. Ambas iniciativas (PMC y PAC), a diferencia del programa brasileño, son intervenciones «tardías» o de «segunda oportunidad» en el curso de vida de los niños y adolescentes en riesgo y, a menos que se enmarquen en el cambio de las escuelas existentes, pueden seguir reproduciendo barreras y factores de exclusión (Fernández Aguerre y Alonso Bianco, 2012).

Como se observa en los diferentes casos, las competencias y responsabilidades jurisdiccionales definidas por la arquitectura institucional de los países no son necesariamente un obstáculo para generar innovaciones. Los principios de igualdad educativa y de contenidos curriculares se construyen en el orden nacional, pero existen márgenes diferenciales para la gestión local. En el caso de Brasil, el BF se articula con programas de base local en los que se provee un incentivo como resultado del incremento del número de inscriptos en el catastro, promoviendo el protagonismo del nivel municipal. En el caso de Uruguay, donde la responsabilidad por la provisión del servicio educativo es del nivel central, aparecen programas de mejoramiento de la oferta educativa a nivel local enfocados en aquellos sectores con dificultades para cumplimentar el derecho a la educación. Aunque vale aclarar que, en este caso, el trabajo con el seguimiento y discusión sobre los efectivos obstáculos existentes no fue el fuerte de la gestión de los programas de protección

social. Finalmente, en el caso de Bolivia, si bien la principal transferencia de ingresos es de orden educativo, se trata de una implementación totalmente centralizada, sin articulaciones importantes con programas a nivel local. El rol de las unidades educativas se reduce a la responsabilidad de facilitar y verificar los datos de los alumnos y alumnas del Registro Único de Estudiantes para que pueda efectivizarse el pago del bono.

CONCLUSIONES

Partiendo de la experiencia argentina, el planteo de este artículo se focaliza en identificar oportunidades de producción de sinergias entre los sistemas de protección social y educación en otros tres casos regionales: Bolivia, Brasil y Uruguay. Más allá de los objetivos de los PTCI, las experiencias presentan importantes heterogeneidades en sus aspectos institucionales y, específicamente, en la forma de implementación de las condicionalidades educativas.

El PTCI brasileño establece los mecanismos institucionales más sofisticados previstos en el diseño integral del programa para detectar no solo el incumplimiento de las condicionalidades, sino los obstáculos concretos que estas familias tienen para cumplirlas y generar así dispositivos de acompañamiento a nivel local. A su vez, en un contexto general caracterizado por el bajo diálogo entre sectores, el caso brasileiro evidencia intentos más consistentes de transformar esos obstáculos en políticas educativas como el Programa Mais Educação. Por su parte, el caso uruguayo propone ampliar con un componente no contributivo programas ya existentes con relativamente alta cobertura e historia en el sistema de seguridad social. El PTCI uruguayo presenta, respecto al brasileiro, mayores obstáculos de gestión de las condicionalidades, aunque avanzó en el establecimiento de mejores mecanismos de monitoreo confiando en la potencialidad de las mesas interinstitucionales locales. Finalmente, el caso boliviano apunta a ampliar la cobertura de la protección social frente a la magnitud de los grupos excluidos en su punto de partida y, a través del BJP, prioriza el fortalecimiento de la inclusión educativa (escolarización) y la reducción de las tasas de trabajo infantil y adolescente.

La dimensión territorial y los espacios de participación y control por parte de la sociedad civil resultan dos aspectos que aumentarían la potencialidad de los PTCI. Los efectores y las poblaciones están instaladas en territorios desiguales –el barrio, la comarca, la zona– cuyas características influyen y determinan la calidad de los servicios que prestan. En otras palabras, la pobreza tiene una expresión territorial y, en este sentido, no todos los PTCI incorporan esta dimensión atendiendo a la multidimensionalidad de la pobreza. El caso de los CRAS en Brasil, como el intento de las Mesas Interinstitucionales en Uruguay, son iniciativas relevantes que deben forta-

lecerse en sus capacidades. El caso del PTCI boliviano presenta una ejecución totalmente centralizada donde los gobiernos locales no tienen un rol. Es en estos escenarios territorialmente situados donde pueden explorarse con más éxito estrategias de integralidad e intersectorialidad.

El escenario local también es un espacio relevante para pensar la participación popular. Con frecuencia, los destinatarios de los programas se informan entre pares sobre las normas y condicionalidades para ingresar o continuar en ellos, pero ese intercambio no genera espacios de acción colectiva para incidir sobre sus diseños. Las instancias de participación implican que la voz de los destinatarios sea tenida en cuenta, orientando la elaboración de respuestas pertinentes para la satisfacción de esas prioridades autopercibidas. Iniciativas como las Mesas Interinstitucionales uruguayas y los intentos de promoción de una ciudadanía activa desde el Bolsa Família brasileño marcan caminos innovadores, pero parecería que aún resultan muy débiles.

Va de suyo que la dimensión territorial se fortalece cuando hay distribución de recursos a ese nivel. En ese sentido, el protagonismo del nivel municipal en el caso brasileño, con mecanismos de incentivos monetarios para el nivel local, o los programas Dinheiro Direto na Escola y Mais Educação, son un interesante camino a seguir.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahão de Castro, Jorge y Modesto, Lúcia (orgs.)

2010 *Bolsa Família 2003-2010. Avanços e desafios*, Brasília, IPEA.

Amarante, Verónica; Arim, Rodrigo; De Melo, Gioia y Vigorito, Andrea

2009 «Transferencias de ingresos y asistencia escolar. Una evaluación ex-ante de esquemas alternativos en Uruguay», serie Documentos de Trabajo 06/09, Montevideo, Instituto de Economía. <<http://www.iecon.cee.edu.uy/dt-06-09-transferencias-de-ingresos-y-asistencia-escolar-una-evaluacion-ex-ante-de-esquemas-alternativos-en-uruguay/publicacion/100/es/>> [consulta: 27 de septiembre de 2019]

Barba Solano, Carlos

2007 «América Latina: ¿reducir la pobreza o construir ciudadanía social para todos? América Latina: regímenes de bienestar en transición al iniciar el siglo XXI», en *Caderno CRH*, vol. 20, n° 50, Salvador de Bahía, Universidade Federal da Bahia, mayo-agosto, pp. 197-211. <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18912/12277>> [consulta: 27 de septiembre de 2019]

2016 «Las transferencias monetarias (TM) en América Latina. Conflictos pa-

radigmáticos», en *id.* y Valencia Lomelí, Enrique (coords.), *La reforma social en América Latina en la encrucijada. Transferencias condicionadas de ingresos o universalización de la protección social*, Buenos Aires, Clacso-Universidad de Guadalajara, pp. 27-66.

Cecchini, Simone y Lavigne, Milena (eds.)

2014 «Políticas públicas para la igualdad: Hacia sistemas de protección social universal», en *Serie Seminarios y Conferencias*, n° 78, Santiago de Chile, Cepal-Mides, junio.

Cecchini, Simone y Madariaga, Aldo

2011 *Programas de transferencias condicionadas. Balances de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*, Cuadernos de la Cepal n° 95, Santiago de Chile, Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/1/S2011032_es.pdf> [consulta: 10 de octubre de 2019]

Cohen, Ernesto y Franco, Rolando (eds.)

2006 *Transferencias con corresponsabilidad. Una mirada latinoamericana*, México, Flacso-Sedesol.

Draibe, Sonia

2006 «Brasil: Bolsa-Escola y Bolsa Familia», en Cohen, Ernesto y Franco, Rolando (eds.), *Transferencias con corresponsabilidad. Una mirada latinoamericana*, México, Flacso-Sedesol.

Dubet, François

2012 «Los límites de la igualdad de oportunidades», en *Nueva Sociedad*, n° 239, mayo-junio, pp. 42-50. <http://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf> [consulta: 26 de septiembre de 2019]

2015 «Conversaciones sobre lo público», en *Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social*, año 5, n° 10, Buenos Aires, pp. 23-27.

Feijóo, María del Carmen

2016 «Hacer de la AUH una aliada de la educación», en *La Nación*, Buenos Aires, 18 de abril.

Feijóo, María del Carmen y Corbetta, Silvina

2015 «La institución escolar y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)» en *id. et al.*, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 399-424.

Feijoó, María del Carmen y Davolos, Patricia

- 2015 «Es hora de debatir a fondo las políticas sociales en América Latina», en página web de la revista *Nueva Sociedad*, noviembre. <<http://nuso.org/documents/debatir-sobre-las-politicas-sociales-en-argentina>> [consulta: 26 de septiembre de 2019]
- 2016 «Políticas de Transferencia Condicionada de Ingresos y sus articulaciones con el Sistema», documento inédito presentado en el workshop «Welfare States, Labour Rights and Basic Income in Latin America», Salvador de Bahía.

Feijoó, María del Carmen y Poggi, Margarita (coords.)

- 2014 *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco.

Fernández Aguerre, Tabaré y Alonso Bianco, Cecilia

- 2012 «Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011)», en *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, Montevideo, vol. 21, n° 1, pp. 161-182.

Filgueira, Fernando

- 1998 «El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada», en Roberts, Bryan (ed.), *Ciudadanía y política social latinoamericana*, San José, Flacso-Social Science Research Council, pp. 71-116.

Fiszbein, Ariel y Schady, Norbert

- 2009 *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*, Washington D.C., The World Bank.

Gazola Hellmann, Aline

- 2015 «¿Cómo funciona Bolsa Familia? Mejores prácticas en la implementación de programas de transferencias monetarias condicionadas en América Latina y el Caribe», nota técnica n° 856, Banco Interamericano de Desarrollo, septiembre. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7210/como_funciona_bolsa_familia.pdf> [consulta: 27 de septiembre de 2019]

Hevia de la Jara, Felipe

- 2010 «¿Relaciones directas o mediadas? Participación ciudadana y control social en el programa Bolsa Familia», en *One pager*, n° 106, Brasilia, International Policy Center for Inclusive Growth. <<https://ipcig.org/pub/esp/IPCOnePager106.pdf>> [consulta: 10 de octubre de 2019]

- 2011 «Participación ciudadana institucionalizada y organizaciones civiles en Brasil: articulaciones horizontales y verticales en la política de asistencia social», en *Revista de Estudios Sociales*, n° 39, Bogotá, Universidad de Los Andes, abril, pp. 95-108.

Imen, Pablo

- 2010 «Políticas educativas y diversidad en Bolivia: las complejidades y tensiones entre la redistribución y el reconocimiento», en *Revista del Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires*, n° 9-10, mayo-diciembre. <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/176/>> [consulta: 30 de septiembre de 2019]

Lobato, Lenaura de Vasconcelos Costa

- 2014 «Bolsa Familia y educación: desafíos del caso brasileño», en Feijoó, María del Carmen y Poggi, Margarita (coords.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco, pp. 175-204.

Marco Navarro, Flavia

- 2012 «El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia: programas de transferencias monetarias e infancia», documento de proyecto, Santiago de Chile, Cepal. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4005/1/S1200591_es.pdf> [consulta: 10 de octubre de 2019]

Mides (Ministerio de Desarrollo Social)

- 2014a «Mesas Interinstitucionales de Políticas Sociales (MIPS). Reporte del Sistema de Información. Periodo 2011-2013», Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social, abril.
- 2014b «De la equidad hacia la igualdad. Las políticas sociales del gobierno nacional en el período 2010-2014», Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social-Consejo Nacional de Políticas Sociales, octubre.

Mirza, Christian Adel; Lorenzelli, Marcos y Bango, Julio

- 2010 «¿Es posible un nuevo Estado de bienestar en América Latina? La reconfiguración de las matrices de bienestar en el Mercosur», Serie Avances de Investigación, n° 36, Madrid, Fundación Carolina.

Olesker, Daniel

- 2012 «La reforma social: Hacia una nueva matriz de protección social del Uruguay», en *Revista Regional de Trabajo Social*, n° 55, vol. 26, Montevideo, pp. 4-7.

Rossel, Cecilia; Courtoisie, Denise y Marsiglia, Magdalena

2016 «Programas de transferencias, condicionalidades y derechos de la infancia. Apuntes a partir del caso del Uruguay», en Serie Políticas Sociales, n° 215, Santiago, Cepal-Unicef. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37328/S1420825_es.pdf?sequence=1> [consulta: 27 de septiembre de 2019]

Unicef

2011 «Todos los niños y niñas en la escuela para el 2015. Iniciativa Mundial Niños y Niñas fuera de la Escuela», La Paz, Bolivia Únete por la Niñez. <<http://docplayer.es/32557447-Todos-los-ninos-y-ninas-en-la-escuela-para-el-iniciativa-mundial-ninos-y-ninas-fuera-de-la-escuela-bolivia-unete-por-la-ninez.html>> [consulta: 30 de septiembre de 2019]

Valencia Lomelí, Enrique

2010 «Los debates sobre los regímenes de bienestar en América Latina y en el Este de Asia. Los casos de México y Corea del Sur», en *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XVI, n° 47, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, enero-abril, pp. 65-103.

Documentos oficiales, leyes, decretos e información surgida de los portales de los ministerios públicos de la República Federativa del Brasil, del Estado Plurinacional de Bolivia y de la República Oriental del Uruguay.

Sobre las autoras y los autores

CECILIA BRUNETTO es profesora y licenciada en Educación por la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) y magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Se desempeña actualmente como jefa de departamento en el ámbito de la Secretaría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), donde además es docente e investigadora.

PATRICIA DAVOLOS es socióloga por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Ciencias Políticas por el Instituto de Altos Estudios Sociales (Unsam) y doctora en Ciencias Sociales por la UBA. Se desempeña como profesora investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y en la UNIPE. Ha escrito «Un análisis de la microgestión de la política social. El caso de la Asignación Universal por Hijo en el territorio» (2020, junto a Alejandra Beccaria) y «Políticas de Transferencia Condicionada de Ingresos y sus articulaciones con el sistema educativo» (2019, junto a María del Carmen Feijoó), entre otros artículos o capítulos de libros sobre políticas sociales y protección social.

LUCAS DE OTO es licenciado y profesor de Geografía egresado de la Universidad del Salvador y máster en Geoinformación para la Gestión de Recursos Naturales por la Universidad de Twente (Países Bajos). Ha trabajado como consultor especialista en Sistemas de Información Geográfica (SIG) para ministerios y agencias gubernamentales como el Instituto Geográfico Nacional (IGN) y el Indec. Colabora como investigador y profesor adjunto en el Conicet y la UNIPE. Es docente de la Universidad de Twente, donde además coordina varios módulos del programa de maestría y en el departamento de Procesamiento de Geoinformación. Colabora en la creación de material didáctico y cursos de capacitación en el uso de geotecnologías como parte del programa permanente de transferencia de conocimientos a países en desarrollo de esa universidad.

MARIA DEL CARMEN FEIJOÓ es socióloga (UBA) con estudios de maestría en Flacso. Fue investigadora del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Cedes, Conicet) y profesora titular de las Universidades de Buenos Aires, Quilmes y Columbia (Nueva York). Creó la oficina del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en Argentina, fue oficial del Programa de Educación de la Fundación Ford, coordinadora de RedEtis en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE Buenos Aires) y es profesora de la UNIPE. Desempeñó diversos cargos públicos, entre ellos el de secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de Políticas Sociales 2002-2003. Ha escrito *Nuevo país, nueva pobreza* (2003) y *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (2014), entre otros libros y publicaciones.

FLORENCIA FINNEGAN es licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA, con estudios de maestría en Ciencia Política. Actualmente coordina el Equipo de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) de la UNIPE, incluyendo la Diplomatura de Estudios Avanzados en EDJA, el desarrollo de investigaciones y otras actividades académicas docentes y de extensión vinculadas con este campo. Es vicerrectora del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR). Participó como compiladora y coautora del libro *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (Aique, 2012) y como autora en el volumen colectivo *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (UNIPE, 2018), entre otras producciones.

DENISE FRIDMAN es licenciada en Sociología (UBA), especialista y máster en Problemáticas Sociales Infantojuveniles y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente es docente e investigadora en la UNIPE e integra la Secretaría de Extensión en esa misma institución. También forma parte del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes que funciona en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA. Integra el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los vínculos intergeneracionales (Flacso). Sus temas de investigación son la convivencia escolar y la resolución de conflictos de convivencia en la escuela secundaria.

SILVIO GIANGRECO es licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), especializado en política educativa. Se desempeña actualmente como coordinador de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial en la UNIPE, donde además es docente regular de las asignaturas Problemática de la Educación Primaria, Sujetos de la Educación Primaria y Evaluación y Aprendizaje. En los últimos años ha investigado alrededor de políticas públicas y experiencias sociales centradas en dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel secundario en la República Argentina.

BÁRBARA GUEVARA es licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Investiga temas relacionados con las trayectorias escolares de jóvenes en contextos de pobreza y las estrategias familiares en relación con la experiencia escolar. Ha participado en equipos de investigación en la FaHCE y la UNIPE, vinculados a estudios de trayectorias y la escuela media. Ha publicado artículos y colaboró en el reciente volumen *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria* (UNIPE: Editorial Universitaria, 2020). Actualmente se desempeña como docente de nivel superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y participa en programas del Ministerio de Educación de la Nación.

MARCELO KRICHESKY es licenciado en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Sociales. Se desempeña como docente en la Unsam y en la UNIPE, donde dirige la Especialización en Políticas Educativas. Ha escrito artículos sobre inclusión, nuevos formatos escolares y desigualdad educativa. Coordinó el libro *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa* (2006) y compiló volúmenes como *Proyectos de orientación y tutoría* (2004), *Adolescencia e inclusión educativa* (2011), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (2015), junto a Andrea Pérez, *La educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires* (2018), junto a Valeria Dabenigno y Tamara Vinacur, y *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (2018).

SILVINA KURLAT es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la UBA y ha realizado la Especialización Docente en Políticas y Programas Socioeducativos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Se desempeña como docente investigadora en el equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la UNIPE y como profesora en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR). Además, trabaja como asistente técnico pedagógico en el programa Promotores de Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Educación (UBA).

LUCÍA LITICHEVER es magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (Flacso), licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y profesora de enseñanza primaria. Co-coordina el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales conformado en el Área Educación de Flacso. Se dedica a la formación docente y a la investigación. Sus líneas de investigación son en torno a la desigualdad y la educación secundaria, la convivencia, la participación y los vínculos intergeneracionales.

Es co-autora junto a Pedro Núñez del libro *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela* (Grupo Editor Universitario, 2015).

ORNELLA LOTITO es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y maestranda en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Ha trabajado en diferentes políticas públicas y proyectos educativos. En el Ministerio de Educación de la Nación, integró los equipos del Programa Conectar Igualdad y del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa, entre otros. Ha sido consultora de Unicef y desde 2019 se desempeña como oficial del área de Educación en este organismo. En el ámbito académico, fue becaria del Centro Cultural de Cooperación y formó parte del grupo de investigación «Desigualdades sociales, territoriales y educación básica» de la UNIPE.

PAULA LOZANO es licenciada y profesora en Ciencias de la Comunicación con orientación en Procesos Educativos (UBA). Se desempeña actualmente como coordinadora técnica en el área de la Secretaría de Investigación de la UNIPE, donde además es docente e investigadora. Participa en espacios de formación de educación popular en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Comunicación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

CAROLINA MESCHENGIESER es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Entre 2012 y 2017 desarrolló tareas de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) en el marco del programa Desigualdades Educativas y Territoriales, dirigido por Cora Steinberg. En su trayectoria profesional se ha desempeñado en diferentes organismos internacionales y gubernamentales en proyectos relacionados con el área educativa.

PEDRO NÚÑEZ es licenciado en Ciencia Política (UBA) y doctor en Ciencias Sociales (IDES/UNGS). Se desempeña como investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (Flacso/Conicet) y como docente en la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Ha publicado diversos artículos sobre escuela secundaria, desigualdad y ciudadanía. Escribió el libro *La política en la escuela* (La Crujía, 2013), es co-autor con Lucía Litichever de *Radiografías de la experiencia escolar* (GEU, 2015) y co-compiler de los libros *Escuela secundaria, convivencia y participación* (Núñez, Litichever y Fridman, Eudeba/OEI) y de la colección *Lecturas sobre pensadores, obras y problemas clásicos en educación* (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y Flacso).

JULIA PASIN es socióloga y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como directora de Investigación en la UNIPE, donde actualmente integra el proyecto de investigación «La educación en sus fuentes. Una sociología del conocimiento de las estadísticas educativas en Argentina». Forma parte del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes del Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) y ha participado en diversos proyectos de investigación en la UBA y en la UNIPE.

ANA PEREYRA es doctora en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Es secretaria de Investigación y profesora regular en la Maestría en Formación Docente de la UNIPE. Sus investigaciones se concentran en la formación y la profesionalización docente desde un enfoque inclusivo, el planeamiento educativo y el tratamiento escolar del pasado reciente. Es la referente para América Latina de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) y del Proyecto Prefalc (Francia-América Latina) «Máster Internacional: Formación y Desarrollo Profesional para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes».

JAIME PIRACÓN es psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Ciencias Sociales por Flacso Argentina y candidato a doctor en Ciencias Sociales de la misma institución. Actualmente es docente e investigador de la UNIPE. Además, se desempeña como capacitador docente en la Escuela de Maestros del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ha escrito diversos artículos sobre las relaciones entre TIC y escuela, y sobre los videojuegos como práctica cultural. Recientemente participó del libro colectivo *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (UNIPE: Editorial Universitaria, 2020).

AXEL RIVAS es licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y máster en Ciencias Sociales y Educación (Flacso Argentina). Dirige la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (Udesa) y es el presidente del Consejo Nacional de Calidad de la Educación de la Argentina. Se ha desempeñado como docente en las universidades de San Andrés, Di Tella y Alberto Hurtado de Chile, en la UBA y en la UNIPE. Ha publicado numerosos artículos sobre política comparada de la educación y es autor de *¿Quién controla el futuro de la educación?* (Siglo Veintiuno, 2019) y *Revivir las aulas* (Debate, 2014), entre otros libros.

MYRIAM SOUTHWELL es doctora (PhD) por la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales (Flacso), profesora y licenciada

en Ciencias de la Educación (UNLP). Es investigadora principal del Conicet y profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue secretaria académica de Flacso Argentina, presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, integrante del Comité Ejecutivo International Standing Conference on History of Education. Ha escrito numerosos trabajos sobre teoría, historia y política de la educación.

CORA STEINBERG es licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Políticas Sociales y Planeamiento de la London School of Economics (Inglaterra) y profesora adjunta de la UNIPE. En su carrera profesional se ha desempeñado en el Ministerio de Educación de la Nación, en el Ministerio de Trabajo y en el Ministerio de Desarrollo Social. Ha sido consultora en el IPE Unesco Buenos Aires, en la Organización de Estados Iberoamericanos y en el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Sus publicaciones y temas de investigación están relacionados con las desigualdades sociales, territoriales y educativas. Actualmente se desempeña como Especialista de Educación de Unicef Argentina.

ARIEL TÓFALO es licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña en la actualidad como consultor de Educación de Unicef Argentina y como investigador en la Dirección de Información y Estadística del Ministerio de Educación de la Nación. Ha participado en numerosos proyectos de investigación vinculados con la educación básica, tanto en universidades y dependencias estatales como en organismos internacionales. Sus intereses, investigaciones y publicaciones se relacionan con el abordaje de fenómenos educativos desde perspectivas mixtas, con énfasis en la producción y análisis de indicadores cuantitativos.

LUISA VECINO es licenciada y profesora en Sociología, magíster en Comunicación y Cultura, doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Fue docente del nivel medio y capacitadora docente para la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente de grado en el Instituto Superior de Formación Docente n° 21 de Moreno y en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Es coautora del libro *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos* (2016, Grupo Editorial Universitario).

ELIANA VON DER WETTERN es licenciada en Sociología (UBA) y técnica en Pedagogía y Educación Social (ISTLYR). Se desempeña actualmente

como asistente técnica pedagógica en el programa de Promotores de Educación y en el Centro de Promoción y Atención a la Primera Infancia del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Participó en distintas investigaciones realizadas por el equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la UNIPE.

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Secretaría de Investigación | Prácticas pedagógicas y políticas educativas

Investigaciones en el territorio bonaerense

Secretaría de Investigación | Las TIC en la escuela secundaria bonaerense

Usos y representaciones en la actividad pedagógica

Alicia Barreiro (comp.) | Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros

La construcción del conocimiento social y moral

Myriam Southwell (dir.) | Hacer posible la escuela

Vínculos generacionales en la secundaria

Ana Pereyra y Liliana Calderón (comps.) | Didáctica profesional y trabajo docente

Aportes teóricos para su análisis en la formación

Secretaría de Investigación | Estudios sobre prácticas docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores e investigadoras

EN PREPARACIÓN

Laura Cilento y Oscar Conde (coords.) |

Textualidades alternativas

Casos de literaturas marginalizadas en la Argentina

COLECCIÓN INVESTIGACIONES:

SERIE AVANCES

Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón y María Inés Oviedo | Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional

Laura Mombello (coord.) | Una mirada sobre la propia práctica

La reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE



De la mano de políticas públicas que ampliaron la escolarización en las primeras décadas del siglo XXI, la escuela ha debido desplegarse sobre territorios y trayectorias vitales diversas. Cada uno de los seis capítulos de este libro analiza, con enfoques y énfasis diferentes, cómo esas políticas dieron lugar a nuevos formatos escolares e impactaron en la vida cotidiana de niños, niñas, jóvenes y adultos. En *Escuela, trayectorias y territorio*, los autores contrastan datos estadísticos a la vez que recuperan las voces de alumnos, docentes, directores de instituciones y otros actores, en un intento por reflexionar sobre cuestiones como la diversidad de estructuras de oportunidades que conviven dentro del sistema educativo o cómo han variado los esquemas disciplinarios a partir de transformaciones en los lazos intergeneracionales. Este volumen, fruto de proyectos de investigación realizados por la UNIPE entre 2013 y 2015, se pregunta también por los dilemas de justicia que surgieron en estos nuevos contextos, las variantes regionales que han tenido los programas de transferencias de ingresos en América Latina o el riesgo que representan los procesos de universalización sin derechos.

