

SERIE ► La Educación en Debate / Documentos de la Diniece

Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario

Las perspectivas de los actores locales

ISSN: 2314-2863



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdor. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. SILEONI

Secretario de Educación
Lic. Jaime PERCZYK

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen DÍAZ

**Directora Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa**
Dra. Liliana PASCUAL

Propietario: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de
Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1448

Web: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Correo electrónico: diniece@me.gov.ar

Propiedad intelectual: 5166731

SERIE ► La Educación en Debate / Documentos de la Diniece

Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario

Las perspectivas de los actores locales

DIRECTORA DE LA PUBLICACIÓN
Liliana PASCUAL

COORDINADORA ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Cristina DIRIÉ

EQUIPO EDITORIAL
Cristina DIRIÉ
Mariana LANDAU
Virginia GINOCCHIO

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Coordinación: Noelia RUIZ
Equipo Responsable:
Karina ACTIS
Juan Pablo RODRIGUEZ
Coralía VIGNAU

AUTORES
Florencia FINNEGAN
Adriana SERULNIKOV

Área de Investigación y Evaluación de Programas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)
Subsecretaría de Planeamiento Educativo
Secretaría de Educación
Ministerio de Educación de la Nación

**Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario
Las perspectivas de los actores locales**

Serie La Educación en Debate / N° 15 / Octubre de 2014

ISSN: 2314-2863

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

El artículo presenta los principales resultados y reflexiones producidos en el marco de la investigación ***Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos***¹, desarrollada en el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación – DiNIECE-ME a solicitud de la Coordinación de Programas para la Inclusión y la Retención de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas- DNPS². El Estudio se centró en el análisis de los aportes que realizan las principales líneas de política socioeducativa en marcha (Centros de Actividades Juveniles, Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar y Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario) a los cambios impulsados en la educación secundaria.

La perspectiva analítica sostenida reconoce que las políticas públicas se llevan a cabo tanto en la etapa de diseño y gestión, como en los procesos de apropiación protagonizados por los múltiples actores que las resignifican y producen en distintos niveles de implementación. Por tanto, interesó particularmente estudiar el desarrollo de estas iniciativas en terreno: los procedimientos que caracterizan los procesos de

gestión, las alternativas que ponen en juego quienes toman a su cargo y participan de estos programas socioeducativos, los problemas que se plantean y los que enfrentan, los sentidos y articulaciones que van construyendo individual y colectivamente los protagonistas de las escuelas estudiadas, en la apropiación de estos programas.

En este marco, el texto incluye en su primera parte una descripción sintética de los aspectos sustantivos del diseño de investigación y un panorama general de las políticas socioeducativas federales, nacionales y provinciales destinadas al nivel secundario, especificando las redefiniciones de los programas socioeducativos nacionales bajo estudio producidas en cada contexto provincial en la etapa considerada. En la segunda parte, se dan a conocer un conjunto de rasgos que refieren a los procesos de apropiación y desarrollo de estas líneas socioeducativas en los diversos contextos locales. Por último, se expone una serie de reflexiones, interrogantes y problemas surgidos del proceso de investigación, con el propósito de aportar conocimiento que permita profundizar el desarrollo de las políticas socioeducativas, mejorando su pertinencia y relevancia y, en alguna medida, contribuyendo a la construcción de alternativas.

Palabras clave

Políticas socioeducativas- Educación secundaria- Apropiaciones

Listado de abreviaturas

ATT: Asistente Técnico Territorial del Plan de Mejora Institucional
 CAJ: Centro/s de Actividades Juveniles
 DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
 DNPS: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas
 LEN: Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006
 ME: Ministerio de Educación de la Nación
 MGL: Mesa de Gestión Local
 PEI: Proyecto Educativo Institucional
 PMI: Plan de Mejora Institucional
 PPAE: Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar
 PRSE: Programa/s – Proyecto/s Socioeducativo/s

¹ El equipo de investigación estuvo integrado por Florencia Finnegan (coordinación) y Adriana Serulnikov. Ana Pagano participó en la etapa de diseño.

² Al momento de la realización del Estudio, Alejandro Garay dirigía la DNPS y Adriana Fontana se encontraba a cargo de la Coordinación aludida.

Índice

1. Presentación	7
2. El estudio	10
2.1. Perspectiva metodológica	10
2.2. Marco analítico	11
3. Las políticas socioeducativas para el nivel secundario	16
3.1. Líneas socioeducativas impulsadas por la DNPS del ME	16
3.1.1. Centros de Actividades Juveniles	18
3.1.2. Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario	19
3.1.3. Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar	20
3.2. Políticas y programas socioeducativos para el nivel secundario en las provincias abordadas	21
4. Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias	28
4.1. Las políticas socioeducativas en el marco de las transformaciones del nivel secundario	28
4.2. Los sentidos construidos en relación con las iniciativas socioeducativas	32
4.3. Las políticas socioeducativas y sus contribuciones a la igualdad educativa	39
5. Consideraciones finales	47
6. Bibliografía	53

1. Presentación

Este material da cuenta de los principales resultados y reflexiones producidos en el marco de la investigación referida a *Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos*³, desarrollada en el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación – DiNIECE-ME. El Estudio, solicitado por la Coordinación de Programas para la Inclusión y la Retención de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas- DNPS⁴, se inscribió en una secuencia de producciones afines realizadas en los últimos años por acuerdo entre ambas áreas⁵. El trabajo se centró en el análisis de los aportes de algunas de las principales líneas de política socioeducativa en marcha a los cambios impulsados en la educación secundaria, con vistas a construir conocimiento en torno a algunas consideraciones e interrogantes significativos para la reflexión y la toma de decisiones en relación con el futuro desarrollo de estas políticas impulsadas por el ME y, según el caso, por los ministerios provinciales de educación.

¿En qué contextos se planteó y se replantea el campo socioeducativo en nuestro país? Sin duda, en las últimas décadas se han producido cambios que modificaron la situación de los adolescentes. Sus condiciones de vida sufrieron transformaciones como producto de los procesos de empobrecimiento ocurridos durante el último cuarto del siglo XX y, consiguientemente, los modos de socialización derivados de este contexto pusieron de relieve el predominio de nuevas complejidades y una creciente heterogeneidad y fragmentación en sus formas de vida.

Particularmente, aquéllos que transitaban por la década de los noventa fueron atravesados por transformaciones sociales que dieron como resultado la conformación de “una estructura heterogénea de expectativas, demandas e intereses en el interior de estas generaciones de jóvenes. Pro-

bablemente, esta situación, junto a las cambiantes condiciones económicas del contexto, drenó en las generaciones juveniles la tradicional confianza en la movilidad social ascendente lograda a través del tránsito primero por el sistema educativo y la posterior inserción laboral en un trabajo estable” (Tuñón, 2008: 258).

En la actualidad, en nuestro país, existen grupos de adolescentes que establecen contactos frágiles con el sistema educativo, así como con los espacios laborales formales. Suelen resolver el día a día contando únicamente con sus propios recursos. La ausencia de regularidades institucionales, solucionar en forma individual la propia vida, la autopercepción de su responsabilidad en relación con la “incapacidad” para incorporarse a diferentes ámbitos, son algunos de los aspectos que forman parte de sus trayectorias vitales inestables (Reguillo, 2007). Así, es posible pensar que la alternancia de las actividades que llevan adelante estos jóvenes, la mutación de sus lugares de residencia/habitación, la variabilidad de las intervenciones institucionales con las que estos grupos toman contacto y los diferentes tejidos relacionales en los que transcurre su cotidianeidad se constituyen en dimensiones que restringen las posibilidades de construir identidades sociales en base a las cuales pensar y realizar proyectos personales.

Al respecto, en los últimos años, una serie de políticas públicas se encaminan a revertir estas situaciones. Las normativas recientes así lo demuestran: la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061/2005), la Ley de Educación Nacional (LEN, N° 26.206/ 2006) y el Decreto de Asignación Universal por Hijo para Protección Social (PEN N° 1602/2009). En este marco, específicamente en el nivel secundario “un número significativo de escuelas vienen desarrollando desde 2008 proyectos socioeducativos cuyo propósito es abordar una de las dimensiones clave de la problemática educativa: la inclusión y retención de jóvenes y adolescentes en situación de mayor

³ El equipo de investigación estuvo integrado por Florencia Finnegan (coordinación) y Adriana Serulnikov. Ana Pagano participó en la etapa de diseño.

⁴ Al momento de la realización del Estudio, Alejandro Garay dirigía la DNPS y Adriana Fontana se encontraba a cargo de la Coordinación aludida.

⁵ Se puede consultar la publicación más reciente en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/serie/informe/info6.pdf>

vulnerabilidad” (Ministerio de Educación, 2011:12), propuestas que la política de los Planes de Mejora Institucional –PMI- se propone revisar, ampliar y profundizar, incluyendo las reformulaciones que se juzguen pertinentes.

Asimismo, en este contexto, diferentes experiencias gubernamentales y de la sociedad civil dan cuenta de la existencia de ámbitos que ofician como un nexo entre estos grupos de adolescentes y la escuela secundaria. Se trata de iniciativas que contribuyen a mejorar sus trayectorias educativas, en la medida en que se articulan con sus condiciones de vida y que ofrecen un lugar de pertenencia a partir del cual ellos pueden apropiarse de contenidos educativos y culturales y plasmar, a través de diversas actividades artísticas, deportivas, educativas, laborales, sus sellos personales. También es claro que las trayectorias inestables de estos grupos de adolescentes presentan nuevos desafíos a la hora de diseñar propuestas educativas que consideren de manera situada sus procesos escolares. Frente a la necesidad de las actuales políticas educativas de asegurar el derecho a la educación de toda la población y de promover la obligatoriedad escolar de la escuela secundaria (establecida por la LEN) resulta relevante desarrollar indagaciones, fundamentalmente relativas a las condiciones que generan las políticas educativas provinciales y nacionales en línea con estos propósitos y analizar las propuestas escolares que producen un mayor “enganche” de aquellos grupos de adolescentes que mantienen contactos frágiles con los procesos de escolarización o aún permanecen fuera de la escuela. En esta línea, el presente Estudio hace foco en algunas de las experiencias que se inscriben en estos desafíos político-educativos.

Ahora bien, la perspectiva sostenida en este Estudio reconoce que, en el abordaje de estas problemáticas, las políticas públicas se llevan a cabo tanto en la etapa de diseño y gestión, como en los procesos de interpretación y apropiación a cargo de los actores que las concretan en sus distintos niveles de implementación. Configuran así una hechura

que da cuenta de voluntades, decisiones y acciones en las que adquiere espesor el recorrido de los sujetos, las prácticas y los discursos producidos en distintas instancias.

Desde esta perspectiva, esta investigación otorgó un lugar central a las voces de los sujetos implicados en estas políticas y proyectos. Aún cuando la consulta se haya abierto a los responsables (directos e indirectos) de estos programas en los niveles centrales de sistema educativo nacional y de las provincias, se dio particular relevancia a los posicionamientos de los actores del nivel local⁶, entre ellos: equipos de conducción escolar, profesores en distintos roles, coordinadores y talleristas de proyectos socioeducativos, alumnos, padres y otros referentes significativos.

En este marco, en la primera parte de este artículo se incluye una descripción sintética de los aspectos sustantivos del diseño de investigación, dando cuenta del objeto de estudio delimitado, de los propósitos planteados, de las opciones metodológicas adoptadas, así como de las principales postulaciones teóricas que enmarcaron el análisis. Finalmente, en esta sección se traza un panorama general de las políticas socioeducativas federales, nacionales y provinciales destinadas al nivel secundario y, específicamente, se presentan las redefiniciones adoptadas en cada contexto provincial abordado en relación con los programas socioeducativos nacionales bajo estudio, en la etapa considerada.

En la segunda parte, teniendo en cuenta las dimensiones de análisis planteadas en esta investigación y las perspectivas aportadas por los actores involucrados, se dan a conocer un conjunto de rasgos que refieren a los procesos de apropiación y desarrollo de estas líneas socioeducativas en los diversos contextos locales. El abordaje contempla los sentidos y prácticas que se construyen en relación con las contribuciones que estas iniciativas se proponen y concretan para los procesos de escolarización en el nivel secundario.

⁶ El nivel local refiere a aquellos actores escolares y no escolares (gubernamentales, sociales, comunitarios) involucrados de algún modo en el desarrollo de los programas socioeducativos en las localidades geográficas en las que se ubicaban las escuelas seleccionadas por este Estudio.

Por último, y a partir de la información presentada, se expone una serie de reflexiones, interrogantes y problemas surgidos del proceso de investigación, con el propósito de aportar conocimiento que permita profundizar el desarrollo de las políticas socio-educativas, mejorando su pertinencia y relevancia y, en alguna medida, contribuyendo a la construcción de alternativas.

En este sentido, la expectativa es que, puestas a circular, las reflexiones, preguntas y puntos de vista que el material incluye a través de las voces de los sujetos consultados y en los análisis a que dan lugar, estas ideas entren en diálogo, se discutan y generen nuevas lecturas e interpretaciones respecto de la problemática estudiada que, aunque siempre provisionarias, aporten al campo de estas políticas educativas orientadas a la realización del derecho a la educación.

2. El Estudio

La investigación se propuso relevar las prácticas educativas y sociales que desarrollan las escuelas de nivel secundario dentro del marco de la implementación de programas socioeducativos (PRSE) de la DNPS. Puso especial énfasis en la perspectiva que sostienen los diversos actores involucrados en estas iniciativas respecto de las contribuciones específicas que éstas realizan para concretar la obligatoriedad del nivel y para ampliar las oportunidades educativas y culturales de los participantes.

En línea con este propósito, interesó investigar qué potencialidades, procesos educativos y sociales y articulaciones interinstitucionales destinados a favorecer la vinculación escolar de los adolescentes y jóvenes habilita la implementación de estas políticas en los ámbitos escolares y en las localidades abordadas.

En este texto se realiza una presentación sintética de los resultados producidos en la primera etapa de trabajo, llevada a cabo en los años 2012 y 2013, en instituciones escolares estatales de nivel secundario que se encontraban desarrollando algunas de las siguientes propuestas impulsadas por la DNPS para el nivel y que ésta decidió poner bajo estudio: *Programa Nacional de Extensión Educativa- Centros de Actividades Juveniles (CAJ)*, *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario* y *Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (PPAE)*.

Los criterios para la selección de provincias y escuelas se dirimieron en conjunto entre la DNPS y el Área de Investigación y Evaluación de Programas de la DINIECE. En este contexto, se decidió abordar escuelas de provincias con baja densidad poblacional y con presencia de contextos rurales o semirurales⁷. Los cinco establecimientos educativos seleccionados, localizados en las provincias de La Pampa, San Juan y Santa Cruz, debían contar con un CAJ -o propuesta provincial similar, pero siempre en vinculación con el programa nacional-, ser sede de un Coro o una Orquesta también del programa nacional y, en lo posible, estar localizados en un municipio conveniente

con el PPAE. Si bien en la selección de las escuelas participaron los referentes provinciales de políticas socioeducativas, los márgenes de elección se vieron restringidos por los requisitos mencionados⁸. También fueron puestas en consideración la receptividad que tendrían las escuelas para participar de la indagación y las condiciones geográficas que garantizaran la accesibilidad.

En función de los resultados y las reflexiones producidos en el marco del Estudio en cuestión, que fueron presentados en diversas instancias a los referentes nacionales y jurisdiccionales de políticas socioeducativas, la DNPS planteó dar continuidad a la investigación abarcando otras jurisdicciones, ampliando el total de casos, a la vez que priorizando, escuelas secundarias que fueran sede del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. La segunda etapa del Estudio, en desarrollo al momento de esta publicación, se está llevando a cabo en las provincias de Tucumán, Salta y Buenos Aires (Municipio de La Matanza), abordando un total de 6 (seis) escuelas secundarias, 2 (dos) por jurisdicción, que sean sede de una Orquesta o de un Coro, respectivamente.

2.1. Perspectiva metodológica

La investigación aquí presentada previó un abordaje de tipo cualitativo, en tanto esta estrategia permite poner de relieve los sentidos y las interpretaciones que los actores involucrados en las propuestas socioeducativas les otorgan a los procesos y circunstancias en que se desarrollan sus prácticas. La información relevada apuntó a reconstruir los complejos procesos de apropiación de los lineamientos de las políticas y programas nacionales por parte del nivel central jurisdiccional y del nivel local- escolar. Procesos signados por conflictos, tensiones, negociación entre actores y otras situaciones en las cuales se van construyendo perspectivas y definiciones singulares en las políticas provinciales, en las escuelas estudiadas, en sus contextos y en los

⁷ Cabe destacar que, de manera complementaria, la segunda etapa -que al momento de la realización de esta publicación se encuentra en desarrollo- aborda provincias de alta densidad poblacional y escuelas situadas en contextos urbanos.

⁸ Se trata de tres líneas con niveles de cobertura muy diversos según cada localidad, en función de sus especificidades y grados de desarrollo.

recorridos que describen los actores entrevistados.

Interesó particularmente estudiar el desarrollo de estas iniciativas en terreno: los procedimientos que caracterizan los procesos de gestión, las alternativas que ponen en juego quienes toman a su cargo y participan de estos PRSE, los problemas que se plantean y los que enfrentan, los sentidos y articulaciones que van construyendo individual y colectivamente en proceso los protagonistas de las escuelas estudiadas, en la apropiación de estos programas.

El énfasis puesto en la perspectiva de los actores locales se sustenta en la idea de que una política excede la decisión de un actor gubernamental. Para comprenderla, es necesario “incorporar las muchas y diversas decisiones de los muchos actores participantes, gubernamentales y extra-gubernamentales, que en sus diversas interacciones han preparado y condicionado la decisión central, le dan forma y la llevan después a la práctica, haciéndola y rehaciéndola (...)”. En esta comprensión, una política es “una estrategia de acción colectiva, deliberadamente diseñada y calculada, en función de determinados objetivos. (...) El curso de acción que se desata y que efectivamente es desarrollado, intencional o reactivamente, por los varios actores gubernamentales, por los otros poderes estatales, por la multitud de diferentes actores políticos, grupos económicos y organizaciones sociales, con sus interacciones cooperativas o conflictivas, puede distanciarse más o menos de la estrategia intencional de acción colectiva, diseñada y organizada por la autoridad estatal” (Aguilar Villanueva, 1996: 25).

Desde esta comprensión, las circunstancias históricas que dieron origen a la producción de estas políticas, las tramas generadas en los contextos jurisdiccionales, locales y en las instituciones educativas seleccionadas y los significados que les atribuyen los sujetos a las mismas se constituyeron en los principales vectores que trazaron los cursos de acción seguidos en este Estudio (Denzin, 1994). Así, los actores de las escuelas abordadas ocupan un lugar central en este proceso de investigación y, si bien debe señalarse el carácter no representativo ni generalizable del conocimiento producido sobre estas instituciones, su aporte puede contribuir a restituir las complejidades de estas políticas, descifrar los significados construidos en las prácticas (Sautu, 2003)

y proporcionar nuevas lecturas e interpretaciones a la problemática estudiada.

El Estudio, cuyo trabajo de campo se desarrolló entre junio y agosto de 2012, adoptó como estrategia metodológica la entrevista semi-estructurada, empleada en forma individual y grupal. Relevó el punto de vista tanto de los equipos directivos y pedagógicos, profesores, tutores y estudiantes de las escuelas abordadas, así como de los referentes municipales, coordinadores, talleristas, jóvenes participantes de los programas socioeducativos que se desarrollan en esos establecimientos. Se consultó, además, a referentes del Plan de Mejora Institucional – PMI - de las escuelas, a responsables de otras funciones vinculadas con el fortalecimiento de la escolaridad en el nivel secundario, que ocupan figuras específicas establecidas en cada una de las jurisdicciones e instituciones y a padres de los estudiantes. Del mismo modo, fueron entrevistados otros actores locales gubernamentales (autoridades municipales, operadores de programas sociales provinciales) y comunitarios (generalmente integrantes de ámbitos deliberativos en funcionamiento en las localidades).

Asimismo, con el objeto de situar los procesos y ampliar el potencial interpretativo del Estudio, fueron entrevistados funcionarios de los ministerios de educación de las jurisdicciones, responsables a distintos niveles de la definición y gestión de las políticas socioeducativas para el nivel secundario, así como autoridades a cargo de este nivel educativo.

El corpus del Estudio incluyó, además de los *registros de campo*, el análisis de fuentes documentales y estadísticas destinadas a delinear los rasgos de los contextos provinciales y locales y, específicamente, de las políticas socioeducativas abordadas.

2.2. Marco analítico

Con la intención de producir conocimientos sustantivos sobre la problemática, la investigación definió un conjunto de *dimensiones de análisis*, resultado de un “ida y vuelta” entre los ejes previstos y las reflexiones que dieron lugar las indagaciones, en el trabajo en terreno. En este proceso, fueron elaboradas dos grandes dimensiones analíticas que abarcan y especifican, en buena medida, el objeto de estu-

dio: 1. *El campo socioeducativo, las políticas públicas y la desigualdad educativa*; 2. *El campo socioeducativo, la obligatoriedad de la escuela secundaria y los procesos de escolarización de los sectores populares*. Sobre estas cuestiones, como ya se mencionó, se relevaron significados construidos por diversos actores y experiencias impulsadas por las escuelas y, cuando fue pertinente, por otros ámbitos institucionales locales.

En la perspectiva teórica asumida, siguiendo a Ezpeleta (2004), el proceso de diseño y ejecución de una política educativa está ineludiblemente atravesado por la “preocupación por las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles”. Efectivamente, las políticas se transforman y resignifican a lo largo de un trayecto que va desde su *existencia teórica* en los discursos de especialistas y técnicos de la educación, a su *proyección práctica*, aquella que logran darle los docentes en las escuelas. Para esta autora, se trataría de un proceso de sucesivas recontextualizaciones, de verdadera construcción política que, para ser reconstruido, debe considerarse conjuntamente con los aspectos contextuales, habitualmente solapados en los enfoques sobre las lógicas internas de las innovaciones centralmente promovidas.

Por consiguiente, para “afinar los procesos de implementación” sería pues necesario atender a las posibles articulaciones planteadas entre los desarrollos pedagógicos y no pedagógicos propios de la vida escolar, en tanto son los docentes quienes, poniendo en juego sus conocimientos, creencias y habilidades, calibran la factibilidad de los programas o proyectos y, consecuentemente, también su compromiso de acuerdo a la aceptación o rechazo que la convocatoria recibida les genere, no sólo en términos individuales, sino en un contexto laboral colectivo y específico, que ofrece condiciones favorables o adversas a los cambios esperados (Ezpeleta, 2004).

Otro aspecto a considerar en los procesos de apropiación de políticas educativas se deriva del carácter multidimensional de la institución escolar: siguiendo a Ezpeleta (2004) así como la escuela es una *organización pedagógica* (en tanto “lugar donde se educa” y ajustado a lógicas curriculares), es también una *organización administrativa* y una *organización*

laboral. Desde su perspectiva, las políticas tienden a interpelar a la dimensión pedagógica de la escuela, subestimando en alguna medida las otras racionalidades (políticas, administrativas, laborales, sindicales) que actúan en la institución, siendo que es frecuente que éstas subordinen, en la práctica, a la primera. Precisamente, destaca la autora, la tendencia “a ignorar la dimensión cultural de la escuela” obstaculizaría la posibilidad de comprender el comportamiento de los docentes frente a las convocatorias de cambio.

Sin embargo, los requerimientos de transformación de la educación secundaria, por su envergadura, comprometen hoy a las distintas dimensiones de la institución escuela. En este sentido, la pauta de obligatoriedad del nivel (LEN N° 26.206, Art. 16) hace también necesario volver sobre las tensiones existentes entre el carácter universal de una política pública y el enfoque de la focalización. Una cuestión que resulta controversial, inscripta en los debates referidos a las continuidades y rupturas que presentan las políticas socioeducativas actuales respecto de las propuestas compensatorias generadas a partir de los '90.

Algunas normas marcan directrices en este sentido. En la Ley de Protección Integral de los Derechos de la Infancia N° 26.061, por ejemplo, se plantea en términos de asegurar los derechos de toda la población, de afianzar la presencia del Estado, como garante de esos derechos, al tiempo que define a los niños y las niñas como ciudadanos/as y recupera a la universalidad como criterio político (López Oliva, 2006). Concretar estos propósitos supone elaborar una agenda de transformaciones que contemple “además de políticas sociales de corte universal, la recomposición de los deteriorados sistemas de salud y educación pública y un nuevo pacto fiscal, mediante el cual la Nación y las provincias pudieran avanzar de forma consensuada hacia instancias de mayor equidad en el marco de un Estado federal” (Pautassi, 2010: 272). De esta forma, la necesidad de impulsar políticas universales que permitan superar los problemas derivados de la focalización, señalada desde distintas posiciones y puntos de vista, plantea tensiones e interrogantes que no siempre logran encontrar condiciones y resoluciones satisfactorias. Un debate que Dubet (2011: 13) sitúa en la distinción entre la “igualdad de oportunidades” y la “igualdad de posición”, como paradigmas de justicia que con-

ducen ya sea a “abolir una posición social injusta, o bien permitir a los individuos que escapen de ella, pero sin someterla a juicio”.

Además, aunque actualmente el enfoque de derecho atraviese la definición de las políticas sociales (entre ellas, las educativas) apuntando a ampliar el poder social de los sectores populares, la situación de ventaja o desventaja relativa que éstos tengan para plantear sus exigencias y que éstas sean efectivamente atendidas deriva no sólo de las exigencias y protecciones establecidas jurídicamente, sino también de las posibilidades de acceder a una serie de “recursos” y “capacidades” desigualmente distribuidos, vinculados con la interacción social, las culturas, los saberes, el lenguaje, la disponibilidad de bienes materiales, las posibilidades económicas y financieras, entre otros (Pautassi, 2007). Cuestión que adquiere complejidades específicas en el caso de los adolescentes y jóvenes de sectores populares, colectivo sujeto tanto a procesos de injusticia socioeconómica como cultural, fundada ésta última en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación que devalúan sus identidades (Fraser, 2006).

Sin duda, la Ley de Educación Nacional (LEN) introduce nuevas condiciones normativas, con implicancias para el nivel secundario común y de jóvenes y adultos, en tanto consagra la ampliación de la obligatoriedad escolar y la garantía en el acceso a la oferta de educación permanente (entre otros, Cap. IV, Cap. XI y Art. 138).

En este sentido, desde ciertas posiciones se plantean advertencias respecto a la función social otorgada a la educación. Fundamentalmente, en relación con la concepción de la educación como herramienta privilegiada en la realización plena de la ciudadanía social⁹, planteo que tuvo un lugar central en los discursos de las reformas educativas de los '90, identificados con cierta “ilusión educativa” (Valencia Lo-

melí y Padilla Altamira, 2010). De algún modo, toma cuerpo “una concepción de educación como vector central en el logro de la inclusión social” (Montesinos, 2010: 7). Desde esta concepción, la cuestión educativa es colocada en el centro de las iniciativas de política social orientadas a los sectores más vulnerabilizados. Al respecto, algunas perspectivas señalan “un avance que, de algún modo, marcaría una ruptura con los planes y programas anteriores de esta naturaleza: la inclusión de los beneficiarios en el sistema educativo de finalización de los estudios obligatorios” (Levy, 2009: 16) y el paso de las “contraprestaciones” de las políticas sociales de la década de los 90, a las “condicionalidades” de las del presente (Neufeld, 2011). Asimismo, advierten que, a nivel de las políticas, es en “la tensión entre lo universal y lo particular donde se puede vislumbrar un horizonte más justo” (Thisted, 2012: 41).

Aproximarse a un análisis de los programas que forman parte de las políticas socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación (ME), supone revisar algunos puntos de vista que se refieren a estas políticas o, también, al llamado “campo socioeducativo”. En este marco, se registran posturas diversas en torno a las rupturas o continuidades que en el presente introducen las denominadas “políticas socioeducativas” en relación con las políticas focalizadas impulsadas en décadas pasadas¹⁰. Al respecto, las hipótesis e interrogantes se centran en diversas cuestiones, tal como se expone a continuación.

Diferentes voces advierten acerca de la continuidad de criterios de focalización (y sus efectos) que aluden a la presencia de políticas y relaciones sociales fundadas en modos de neosistencialismo que, ciertamente, las “políticas actuales intentan disolver con medidas como la Asignación Universal por Hijo, pero que en su articulación con programas que priorizan a los sectores en condición de pobreza culminan por poner en tensión las pretensiones de universalización e igualdad” (Gluz, 2011: 76). De manera

⁹ “Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social” (CEPAL/OEI, 2010). “El crecimiento, desarrollo y reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y habilidades que las personas adquieren” (Banco Mundial, 2011).

¹⁰ La implementación de los programas focalizados en el campo educativo se expandió en la década de 1990. Es sabido que ha significado una serie de transformaciones fundamentales que profundizaron la diferenciación de los/as destinatarios/as de la tarea educativa y el abandono de los ideales de igualdad y universalidad como fundamento y meta de las acciones estatales (Montesinos, 2004).

coincidente, otras perspectivas puntualizan la existencia de una discriminación entre escuelas según el nivel socioeconómico de los estudiantes (Montesinos y Sinisi, 2009), la presencia de propuestas de las agencias estatales que focalizan “los recursos en la medida que la escuela demuestre su condición de empobrecimiento” (Redondo, 2011: 20) y, también, advierten sobre el campo desde y sobre el cual se despliegan las políticas socioeducativas, constituido “tratando de incidir sobre la escuela por fuera de ella en un proceso de particular productividad” (Montesinos, 2014: 8).

Cierto es que la expansión de este tipo de políticas se produce en un escenario donde aún persisten procesos vinculados con la desigualdad educativa. Puede observarse, así, la vigencia tanto de los datos cuantitativos de este problema (Tuñón, 2011) como de las formas en que la desigualdad educativa se corporiza en las dinámicas escolares, sea a través de concepciones donde la pobreza es entendida como una marca estigmatizante y vergonzante (Neufeld, 2005), o bien operando un borramiento de las diferencias y de las marcas socioculturales, a través de prácticas escolares homogeneizantes (Thisted, 2011).

Otro aspecto que cobra relieve en los procesos de desigualdad educativa es la fragmentación de la experiencia escolar, en la medida en que se trata de una dimensión que revela la consolidación de circuitos educativos diferenciados (Kessler, 2002). La existencia de estas asimetrías implica reconocer que si bien crecieron las oportunidades educativas de los más pobres, también aumentaron las condiciones y oportunidades de educación de los más ricos, pero en mejores condiciones y con un progresivo aumento de sus alternativas educativas (Gentili, 2011).

Sin embargo, la realidad da cuenta de un escenario que está lejos de manifestarse en forma estática. Organizaciones sociales, personas y movimientos sociales y políticos se plantean revertir estos procesos de desigualdad educativa teniendo en cuenta las posibilidades de participar en la arena de la política. Es allí donde se revelan disputas tendientes a “transformar la distribución del poder social de los/as ciudadanos/as de nuestro país” (Finnegan y Pagano, 2010: 82).

En este marco, pueden analizarse las relaciones entre procesos de escolarización y prácticas y circuns-

tancias de los sectores populares, en términos de ampliar y generar trayectorias escolares “que se ensamblen con sus condiciones de vida; es decir, que provean nuevas formas de acceso al conocimiento y de mecanismos de integración social” (Montesinos y Pagano, 2010: 306). Parece, entonces, necesario revisar la relación entre procesos de escolarización, sectores populares y segregación urbana y escolar. Es en esta dirección que se puede considerar la necesidad de ampliar los términos conceptuales que fundamentan la segregación educativa, incorporando a las dimensiones de clase, estatus profesional o poder “una dimensión poco explorada pero de existencia objetiva: el espacio residencial de apropiación, concertación y distribución entre los hogares de los bienes y servicios, públicos o privados, así como de los funcionamiento fundamentales de la vida social” (Salvia y De Grande, 2008: 67).

Ciertamente, desde distintos puntos de vista se señala el riesgo de estar negando a los sectores populares el derecho a la educación, ya sea porque se generen procesos educativos que desemboquen en una escolaridad de “baja intensidad”, caracterizada por el “desenganche” de las actividades escolares (Kessler, 2004); como también por “la persistencia de condiciones de exclusión y desigualdad que se han trasferido hacia el interior del mismo sistema escolar (...) generando una universalización sin derechos, entendida como un proceso de acceso a la escuela producido en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivas las dimensiones atribuidas y reconocidas al derecho a la educación desde 1948” (Gentili, 2011: 36).

Estos análisis no se contraponen con el hecho de que, en cierto modo, los sectores populares siguen percibiendo a la escuela como un ámbito que les permite trazar un recorrido vital articulado con procesos de movilidad social ascendente. En efecto, el análisis de los imaginarios de los adolescentes de los sectores populares permite postular que “en los discursos de éxito, el estudio aparece como medio privilegiado para el ascenso social. Al final del túnel se vislumbra no sólo la composición tripartita de hogar-trabajo-estudio, sino un anhelo de que se estructure y organice la vida cotidiana en torno a un proyecto, a un todo orgánico” (Molina Dear-tano, 2008: 282).

Las políticas socioeducativas que se abordaron en el Estudio que aquí se presenta tienen por propósito operar sobre la escolarización en el nivel secundario, que ha experimentado un proceso sostenido de expansión en las últimas décadas, reforzado en Argentina con el establecimiento de su obligatoriedad en el año 2006. Este proceso se desarrolla en un contexto que, desde una comprensión ampliamente consensuada, detenta múltiples problemas, entre ellos “la vigencia de muchos dispositivos que tenían su justificación en la vieja lógica de la función selectiva (la estructura curricular enciclopedista y segmentada en materias, el sistema de evaluación y promoción, los sistemas disciplinarios, el tiempo y la jornada escolar, etc.)” (Tenti Fanfani, citado por: Kessler, 2002: 13), la inadecuación del formato de atención educativa

dominante, los procesos de diferenciación según el sector social de origen de los estudiantes, la escasa relevancia social y cultural de los contenidos que se abordan, las problemáticas vinculadas a la formación y las condiciones de trabajo docente.

El campo de esta investigación abordó estos temas y problemas que se localizan en los cruces que define la trama de dimensiones de las políticas socioeducativas entre su diseño, los niveles de apropiación de las instituciones escolares, la pauta de obligatoriedad de la escuela secundaria, los procesos de desigualdad educativa y los desafíos que enfrentan las políticas públicas para revertir las trayectorias escolares inestables de los estudiantes de sectores populares.

3. Las políticas socioeducativas para el nivel secundario

El Ministerio de Educación de la Nación ha venido desarrollando, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas creada en 2007¹¹, una serie de iniciativas de política, atravesadas por sucesivas redefiniciones de sus orientaciones y líneas de acción a nivel federal y nacional que en el presente se orientan “por los principios de **igualdad y calidad educativa**”¹². Entre otros propósitos, estas acciones apuntan a “crear espacios socioeducativos para la enseñanza y el aprendizaje que posibiliten la inclusión, la permanencia y la promoción escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se hallan en contextos socioeconómicos y culturales vulnerables”¹³. En este marco, se apunta a fortalecer los vínculos entre las escuelas, las familias y la trama institucional local, a impulsar instancias de intercambio y capacitación docente, a proveer bienes materiales y simbólicos y a propiciar el acceso a “propuestas educativas ricas, potentes, de alta intensidad en cuanto a la experiencia escolar o sociocomunitaria que promueven”¹⁴.

Los siguientes apartados abordan el proceso de configuración y reconfiguración de esas líneas de política educativa central, así como de los principales rasgos que las caracterizan. También, en coherencia con la perspectiva analítica asumida por la presente investigación, se ponen de relieve las particularidades de los contextos de producción de las políticas educativas y las condiciones locales que delimitan sus apropiaciones a nivel de las jurisdicciones y las escuelas.

3.1. Líneas socioeducativas impulsadas por la DNPS del ME

Específicamente, la LEN encomienda al Ejecutivo nacional consensuar federalmente e implementar políticas de “promoción de la igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones (...) que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Art. 79), iniciativas que deben contemplar estrategias de provisión de “textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable” (Art. 80). Para el nivel secundario, las políticas socioeducativas incluyen la prescripción para las provincias de sostener “espacios extracurriculares”, abiertos a los alumnos y a todos los jóvenes de la comunidad, que favorezcan el acceso “al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura”, a la vez que generar “espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena” para los sujetos no escolarizados (Art. 32).

En el momento de la sanción de la LEN, tres eran las principales líneas dependientes de la entonces Dirección Nacional de Políticas Compensatorias para el nivel secundario en esa etapa:

- los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), iniciados en 2001 (ver apartado 3.1.1.);

¹¹ Desde la década de los '90, se han desarrollado políticas denominadas “compensatorias”, impulsadas por un área ministerial homónima: el Plan Social Educativo y el Programa Nacional de Becas Estudiantiles constituyen las iniciativas emblemáticas en este campo, destinadas al nivel secundario. Al respecto, se puede consultar entre otros textos: Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia (2001) “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”, en Duschatzky, Silvia. (comp.) Tutelados y asistidos, Buenos Aires: Paidós; y Gluz, Nora (2006) “La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE - UNESCO. Las continuidades y rupturas que se plantean entre estas orientaciones y las actuales políticas socioeducativas constituye motivo de controversias. Algunas aproximaciones a este debate se plantean en el apartado “Marco Analítico” del presente trabajo.

Al respecto de estos debates, la DNPS se ha venido planteando interrogantes del tipo: “¿Las políticas socioeducativas son sólo para los ‘sectores vulnerados’? ¿Son políticas para pobres; son parches; son by-pass? ¿Cómo atraviesan la antinomia: universales vs. focalizadas? Si partimos de reconocer que la enseñanza (...) implica más de lo que acontece en el aula y en la escuela: ¿es posible construir en la DNPS un espacio para ampliar las trayectorias de niños, niñas y jóvenes que crecen en contextos vulnerados? ¿Podemos (...) lograr acuerdos intersectoriales e interinstitucionales que contribuyan a los procesos de escolarización?” ME-DNPS, (2012) Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas- Seminario Interno DNPS, Buenos Aires (pág. 10).

¹² ME, DNPS (2014) *Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas* (mimeo)

¹³ ME, DNPS (2014) op. cit.

¹⁴ ME, DNPS (2014) op. cit.

- el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE): creado en 1997, otorgaba Becas de Retención a los estudiantes, fondos para desarrollar Propuestas Institucionales para la Retención (PIR) a las escuelas secundarias que concentraban becarios y libros a ambos, atendiendo a estrictos criterios de focalización; y
- el Programa Nacional de Inclusión Educativa-Línea "Todos a estudiar" (PNIE): iniciado en 2004, proveía Becas de Inclusión destinadas a promover la asistencia escolar de adolescentes desescolarizados mediante la generación de Propuestas Pedagógicas de Inclusión -"Espacios puente"-, cuyos facilitadores pedagógicos y materiales solventaba e impulsaba la constitución de Mesas Locales con el objeto de involucrar en la problemática a actores sociales no escolares.

En 2008, la DNPS elaboró una reformulación de sus líneas de trabajo, plasmada en la "Propuesta de apoyo socioeducativo para el nivel secundario", para el trienio 2008-2010. La misma se planteó como "una síntesis superadora" de lo existente, orientada principalmente hacia el logro de una "unificación" de la gestión administrativa y la propuesta pedagógica de las acciones de "apoyo y acompañamiento" a las gestiones provinciales, los estudiantes y las escuelas. La estrategia impulsaba la definición por parte de las jurisdicciones de Propuestas socioeducativas para el nivel secundario y de proyectos socioeducativos institucionales -Proyecto Escolar-, de duración bi o trianual, a solventarse mediante un "Fondo escolar" específico para el desarrollo de estas "acciones complementarias".

Ahora bien, a partir del año 2009 al menos dos factores conducen a redefiniciones significativas de las

políticas socioeducativas para el nivel. Por un lado, la creación de la Asignación Universal por Hijo produce la declinación de gran parte de los subsidios en calidad de becas estudiantiles. Por otro, se inicia una nueva dinámica de acuerdos federales¹⁵ construidos para dar cumplimiento a la ampliación de la obligatoriedad escolar establecida jurídicamente en la LEN, en procura de producir "una nueva institucionalidad para la educación secundaria" que reconstruya su "unidad pedagógica y organizativa"¹⁶ nacional, severamente fragmentada.

En este marco, se prescribe que las propuestas socioeducativas para las escuelas secundarias definidas por las jurisdicciones sean, desde el año 2010, progresivamente subsumidas en los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria, al tiempo que los Planes de Mejora Institucional pasen a constituir el marco para la adopción de decisiones sobre estos programas a nivel de las escuelas¹⁷. Estas orientaciones establecen la relevancia de "ordenar, articular y unificar" el conjunto de las intervenciones, otorgándoles un carácter integral" (Resolución CFE N° 88/2009).

Al momento de la realización del Estudio, las políticas socioeducativas se encontraban en etapa de discusión, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016. Las estrategias de intervención contemplaban el trabajo articulado con los gobiernos provinciales y municipales y con otros organismos del Ejecutivo nacional, la provisión de fondos, el impulso a la discusión pedagógica y la capacitación de los actores incorporados en las iniciativas socioeducativas, así como el financiamiento del personal y los insumos de los programas y la provisión de materiales destinados a

¹⁵ "Principalmente el "Plan Nacional de Educación Obligatoria" (Resolución CFE N° 79/2009) y los "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (Resolución CFE N° 84/2009). Para ampliar este punto, se sugiere la consulta de: Schoo, Susana (2013) Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Serie La Educación en Debate. N° 10. Febrero de 2013. Área de Investigación y Evaluación de Programas. Ministerio de Educación de la Nación, disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109840/educa10.pdf?sequence=1>

¹⁶ Resolución CFE N° 84/2009 "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria".

¹⁷ El Plan de Mejora Institucional constituye una política impulsada desde la Dirección de Educación Secundaria del ME. En el marco de estos lineamientos, nominados como "actividades formativas extraclase", destinadas a "ampliar la propuesta pedagógico-escolar (...) orquestas, coros, centros de actividades juveniles y muchas otras alternativas pueden ser ampliadas o generadas utilizando los recursos del Plan de Mejora". Ministerio de Educación (2011), Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional, Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria, Documento 1. Para acceder a un análisis de esta política, se sugiere consultar: Montesinos, María Paula y Schoo, Susana (2014) *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*, Buenos Aires: ME- DiNIECE Serie "La educación en debate" N°13. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110035/serie%20en%20debate%2013%20WEB.pdf>

apoyar la escolarización de los estudiantes de sectores populares. Los siguientes programas y acciones socioeducativas impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación se encontraban dirigidos a las escuelas secundarias o tenían incidencia en su población de adolescentes y jóvenes¹⁸:

- Programa Nacional de Extensión Educativa: Centros de Actividades Juveniles (CAJ)
- Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar
- Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación
- Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario
- Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo
- Aporte para la Movilidad
- Parlamento Juvenil del MERCOSUR
- Política de Provisión de libros
- Becas Estudiantiles de Apoyo a la Escolaridad
- Muestras Gráficas Itinerantes: “De la Ley de Residencia al Terrorismo de Estado” y “Eva Perón, Mujer del Bicentenario”
- Área de Educación y Trabajo
- Programa Nacional Educación Solidaria
- Tren de Desarrollo Social y Sanitario “Ramón Carrillo”
- Programa Nacional de Ajedrez Educativo
- “El Cervantes va a la Escuela y la Escuela va al Cervantes”

Tal como fue adelantado, la presente investigación dio prioridad al abordaje de escuelas participantes en: los CAJ, el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario y el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar. Por esta razón, se realiza a continuación una presentación sintética de estas iniciativas, a través sus principales características.

3.1.1. Centros de Actividades Juveniles

Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) fueron creados por el Ministerio de Educación de la Nación a partir del año 2001 en las escuelas secundarias que integraban en ese tiempo el Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Con posterioridad, en 2008, esta política perdió relevancia al interior del ME, situación frente a la cual algunas jurisdicciones decidieron dar alguna forma de continuidad a su funcionamiento, en algunos casos con fondos propios. Al momento de la realización del Estudio, los 1925 CAJ diseminados por el país constituían una línea de acción del Programa Nacional de Extensión Educativa. Los centros se orientaban a “ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas así como fortalecer sus trayectorias escolares”¹⁹, apuntando a “la planificación de espacios educativos abiertos y flexibles a partir de los cuales se aborden, de modo innovador, los contenidos curriculares, conformando una herramienta que complementa y acompaña el desarrollo de las distintas disciplinas curriculares. Dicha planificación se realiza a través de un Proyecto Pedagógico CAJ, que integra el Proyecto Educativo Institucional (PEI)”²⁰.

A partir del 2011, las propuestas de los CAJ se enmarcan en los Acuerdos del CFE que prescriben la estructura curricular del nivel secundario, pasando a organizarse en cinco orientaciones posibles de ser elegidas por las escuelas para el desarrollo del “Proyecto pedagógico CAJ”: Educación Ambiental y Campamentos (incluye el proyecto específico Promotores juveniles ambientales), Desarrollo Artístico y Creativo²¹ (incorpora el proyecto específico Musi-CAJ), Comunicación y Nuevas Tecnologías (contempla el proyecto Radios escolares), Ciencia y Deporte y Recreación y tres ejes transversales (Participación Juvenil y Derechos Humanos, Educación Sexual In-

¹⁸ ME; DNPS, (2013) “Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud”. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109656/Cuadernillo%20Institucional%20de%20la%20DNPS.pdf?sequence=1>

¹⁹ ME, DNPS, (2013) “Programa Nacional de Extensión Educativa. Centros de Actividades Juveniles. Lineamientos Generales”.

²⁰ ME, DNPS (2014) op. cit.

²¹ Pudo registrarse la presencia de las actividades relacionadas con la producción de murales, cuyo antecedente en los CAJ se asocia con la línea “Murales que hablan”, impulsada desde 2005

tegral y Prevención del Consumo Problemático de Drogas), articulados con la promoción de la lectura y la escritura. Entre las estrategias de trabajo promovidas por la Nación (discontinuada en 2013) se destacaba el CAJ Itinerante²², un dispositivo de trabajo conjunto de educadores nacionales y provinciales que desarrollaban durante tres días consecutivos una variedad de actividades educativas y culturales destinadas a los estudiantes y al conjunto de la comunidad, en distintas localidades de las provincias.

El programa nacional establece que las actividades del CAJ, destinadas a adolescentes y jóvenes de las escuelas secundarias de la localidad asistan o no a la escuela sede u otras, deben sumar una carga horaria de al menos 8 horas semanales. El equipo institucional del CAJ se compone de un coordinador y talleristas, en cantidad proporcional a la matrícula de la escuela y con dedicación parcial (2.30 hs.- reloj semanales) o de tiempo completo (5 hs.- reloj semanales). Originariamente, la propuesta CAJ incluía la conformación de un Equipo de Gestión integrado por un Coordinador y estudiantes de cada división de la escuela elegidos por el conjunto del alumnado, junto a otros adultos convocados por los propios estudiantes, un dispositivo que en el presente parece no conformarse, tal como pudo observarse en las escuelas abordadas en el marco de este Estudio. A nivel de las jurisdicciones educativas, la gestión de los CAJ se encuentra a cargo de una Unidad Técnica Provincial.

3.1.2. Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario

Este programa, creado en 2008, propugna la instalación de estos ensambles en “zonas vulnerables del país”²³, con el fin de “promover e incrementar el acceso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la música”²⁴. Asimismo, se propone “fortalecer las trayectorias escolares (...) a través del estímulo, el

contacto y el disfrute de la música”²⁵. En el marco del Programa, “se organizan jornadas de capacitación jurisdiccional, nacional e internacional para el personal docente; se generan espacios de intercambio de experiencias y se transfieren recursos financieros para el mantenimiento de los instrumentos musicales y la adquisición de elementos accesorios. Además se llevan adelante encuentros de orquestas y coros infantiles y juveniles de alcance internacional, que reúnen a miles de chicos y chicas argentinos y de países del MERCOSUR”²⁶. Al momento de la realización de esta investigación, funcionaban 58 Orquestas y 49 Coros en 17 provincias y se encontraban en proceso de formación otros 23 Orquestas y 14 Coros.

En el caso de las Orquestas, el programa retoma propuestas previas generadas en Venezuela y en Chile e incorpora redefiniciones que ya venían siendo desarrolladas a nivel local desde 1998 por la cartera educativa de la Ciudad de Buenos Aires en el marco del Proyecto de Orquestas Infantiles y Juveniles de la Educación Pública. Se trata de orientaciones consideradas sustantivas por los coordinadores nacionales: principalmente, la inscripción del Programa en una perspectiva de derecho – opuesta a la idea de “rescate” de población en “riesgo”- y la incorporación de participantes en función de sus intereses y su compromiso –confrontando con el “mito” de las “aptitudes musicales” y la relevancia de la formación previa de los participantes. Idénticos criterios se aplican para la convocatoria a los Coros. Ambas líneas convocan a estudiantes de los niveles primario y secundario y a chicos y jóvenes desescolarizados, con variaciones sujetas a las definiciones provinciales. Asimismo, se impulsa la constitución de asociaciones de padres que acompañen el desarrollo de las actividades con su presencia y colaboración.

De esta forma, el Programa se orienta según algunos principios pedagógicos, definidos por su coordinador nacional en términos de: “*primero (...) limpiar*

²² Un antecedente de este dispositivo se encuentra en la propuesta “Subite al colectivo”, iniciada en 2005

²³ ME, DNPS (2014) op. cit.

²⁴ ME, DNPS (2014) op. cit.

²⁵ ME, DNPS (2014) op. cit.

²⁶ Consultado en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/>

toda esta cosa prejuiciosa que tienen los músicos sobre el talento y demás, (...) segundo (...) que esto no es un semillero para formar en el futuro una orquesta profesional; (...) tercero, que el objetivo de las Orquestas es justamente éste: tocar en la orquesta; entonces, todo lo que se hace en la enseñanza es con el objetivo de que los pibes después toquen juntos y esto lleva, como consecuencia, la enseñanza colectiva (...) en ese grupo no existe enseñar de a uno y los otros miran, sino que están todos con el instrumento, (...) y que la enseñanza de algo particular que se le dice a un pibe le sirva al resto, y que todos estén activos”.

El equipo de cada Orquesta incluye un director, profesores de lenguaje musical y de los diversos instrumentos y un asistente pedagógico. El ME solventa los contratos y provee todos los instrumentos musicales y otros materiales necesarios, en algunos casos de manera concurrente con la jurisdicción. De todas formas, no se plantea como “un programa de suministros”, como así lo afirma el coordinador nacional. El Ministerio se reserva una participación definitiva en la selección del personal, cuyo procedimiento contempla una convocatoria pública y un concurso que consiste en la realización de un coloquio y el dictado de una clase a alumnos. Asimismo, lleva a cabo diversas acciones de presentación, capacitación e intercambio entre los directores, profesores y estudiantes, entre ellos y con “maestros” nacionales y de otros países.

3.1.3. Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar

El Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (PPAE), iniciado a fines de 2009, se encontraba en

proceso de reformulación durante el desarrollo de la investigación²⁷. Esta iniciativa se proponía “colaborar con el efectivo ejercicio del derecho a la educación y acompañar a las escuelas en la construcción de estrategias que reduzcan el ausentismo y prevengan el abandono. (...) Para ello, se implementan dos estrategias centrales: el control de ausentismo en las escuelas y la construcción de acuerdos de trabajo entre las escuelas, los municipios, las instituciones y la comunidad educativa”²⁸. La propuesta apuntaba a “garantizar que el problema de la educación sea un problema político de la comunidad” (coordinadora nacional). En este marco, se daba relevancia a la identificación y registro de los “motivos de inasistencias” por parte de los establecimientos escolares, entendidos como posibles causales de ausentismo reiterado y abandono de la escolaridad, como una vía para complejizar el análisis de la problemática.

El programa apuntaba a favorecer el “trabajo en red” a nivel local, convocado por las autoridades municipales y escolares y con participación de estudiantes, padres y organizaciones de la comunidad, destinado a analizar la problemática del “abandono escolar”, con el objeto de delimitar los factores que lo producen y las estrategias adecuadas para abordarlo. Para llevar a cabo estas acciones, el Ministerio de Educación de la Nación aportaba fondos a los municipios convenientes, en función de la elaboración por parte de ellos de una propuesta de trabajo específica que incluyese la convocatoria a otros ámbitos gubernamentales y sociales²⁹. Las escuelas de cada localidad (secundarias o primarias y secundarias, según la provincia y el municipio de que se trate) debían designar un “referente con las funciones de organizar las acciones de control del ausentismo dentro de la escuela y aportar al trabajo en red”³⁰,

²⁷ El PPAE fue retomado a partir de 2013 por las Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad, “conformadas por actores sociales y educativos (escuelas, municipios, organizaciones sociales) que asumen conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los niños, niñas, jóvenes y adultos. De este modo, constituyen un espacio plural en el que la comunidad educativa ofrece respuestas a problemas complejos que inciden y dificultan las trayectorias escolares. En este contexto, la DNPS se propone fortalecer en las localidades (sobre todo las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad) distintos espacios de trabajo intersectorial en relación con las metas prioritarias del Plan Nacional de Educación Obligatoria en los niveles Inicial, Primario, Secundario y de la Modalidad de Jóvenes y Adultos (designados) “Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad”. ME, DNPS (2014) op. cit.

²⁸ Consultado en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/prevencion-del-abandono-escolar>

²⁹ Un antecedente de este tipo de acciones se registra en la constitución de las Mesas de Coordinación Local –MECOL impulsada por el Programa Nacional de Inclusión Educativa- Todos a Estudiar.

³⁰ ME, DNPS (s/f) “Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar. Documento de trabajo para las escuelas”.

optando por utilizar alguna de las dos herramientas diseñadas centralmente para el seguimiento de las inasistencias: un Sistema Informático y una Planilla de Seguimiento. Cabe aclarar que los referentes escolares del Proyecto detectados en el curso de esta investigación eran, mayoritariamente, integrantes de los equipos de conducción de los establecimientos escolares, quienes también recibían un aporte para el desarrollo de las acciones.

3.2. Políticas y programas socioeducativos para el nivel secundario en las provincias abordadas

Tal como ya fue planteado, la perspectiva analítica asumida por el presente Estudio insiste en la relevancia de considerar las particularidades de los contextos de producción de las políticas educativas y en cómo éstos condicionan sus apropiaciones a nivel de las jurisdicciones y las escuelas. En este marco, este apartado se ocupa de las características que revisten los procesos de apropiación locales de las políticas nacionales, en cada una de las tres provincias seleccionadas para esta investigación: La Pampa, Santa Cruz y San Juan. Las dinámicas se inscriben en determinadas condiciones de contexto local y, a su vez, generan condiciones de desarrollo tanto en las localidades como en las escuelas donde se asientan.

La Pampa

Esta provincia se destaca por ser el tercer distrito del país con menor densidad poblacional, con un muy bajo incremento intercensal 2001-2010, lo cual se combina con una proporción de población con necesidades básicas insatisfechas o en situación de pobreza e indigencia muy inferior al promedio nacional, según la fuente que se considere.

La jurisdicción inicia en 2007 un proceso de descentralización regido por la Ley N° 2358, que creó el Consejo Provincial de Descentralización y distribuyó a los municipios presupuesto aportado por el Fondo de Financiamiento Federal para el desarrollo de diversos programas. Estos programas son definidos en el ámbito de una Mesa de Gestión Local -MGL, instancia de concertación en funcionamiento en los municipios o en Comisiones de Fomento impulsadas por las respectivas áreas de Desarrollo Social del gobierno municipal³¹. En este marco, la jurisdicción decide articular la implementación de las políticas socioeducativas con el proceso de descentralización política y administrativa en curso, planteando que *“todo pasa por la Mesa”*.

“Cuando empezamos a escuchar a las escuelas con esta historia de que ‘solos no podemos’, empezamos a pensar en el recurso de estas MGL, presentar todos los programas de políticas socioeducativas a partir de las MGL. Cuando aparece el Plan de abandono (se refiere al PPAE) nos legaliza, al tener que firmar el convenio el municipio. Una legalización en el sentido de que uno podía pensar el campo de lo educativo ya en territorio. Veníamos trabajando con las trayectorias escolares y las trayectorias educativas y había bastante conciencia en las escuelas de esto de tener que ir a buscar en el afuera, era como darles un esquema de trabajo más organizado. Todas las propuestas que fueron llegando de PSE siempre se ubican territorialmente por eso para nosotros es bastante difícil medir el impacto de un programa por separado (...) En este momento, los municipios está definiendo cuáles son los proyectos que van a financiar, los ayudamos a que no se superpongan ni pidan por fuera de lo que es el problema real y a la vez les ponemos coto a las escuelas para que no pidan lo que ya tienen y a la vez que la comunidad sepa lo que la escuela recibe” (autoridad educativa jurisdiccional).

³¹ Esta política es gestionada a partir de la Mesa de Gestión Técnica Social Provincial, ámbito interministerial, que funciona en la Dirección General de Planificación de ese organismo, integrada por los Ministerios de: Bienestar Social, Salud, Educación, Producción como, también, Secretaría de Asuntos Municipales y áreas específicas. Esta política tiene el propósito de “lograr un compromiso articulado interministerial e intersectorial de gobernabilidad democrática para el cumplimiento sustentable de metas de equidad e integración social a través de las organizaciones comunitarias”. Específicamente, sus intervenciones de esta política se orientan a “fomentar la formación de mesas locales y micro regionales en barrios y localidades de la Provincia”. Salvo el caso de Santa Rosa, la mayor representación en estas mesas de concertación local corresponde a organismos estatales. También, pudo relevarse un desarrollo desigual de estos procesos de descentralización según el municipio que se considere.

Otra particularidad provincial es que, hasta el inicio de la “nueva secundaria”, el ciclo orientado del nivel secundario (ex Polimodal) se ofrecía de manera predominante a través de instituciones educativas de gestión privada (los “Institutos”). Totalmente subsidiadas por el Estado y con cuotas módicas, éstas constituían en muchos casos la única oferta del nivel de la localidad, situación por la cual eran cubiertas por algunas políticas socioeducativas provinciales a la par de las escuelas de gestión estatal.

En esta provincia, la Coordinación de PSE se encontraba bajo dependencia funcional de la Subsecretaría de Coordinación, ámbito en el cual también se localizaban las áreas de Planeamiento, Currícula y la gestión de los programas nacionales, al momento del Estudio. Del área dependían: Educación Sexual Integral, Plan de Lectura, Convivencia y otras iniciativas que asisten conjuntamente a las MGL en representación del Ministerio.

En este marco, la política socioeducativa jurisdiccional priorizaba tres “ejes”: trayectorias escolares, gestión institucional y convivencia. Precisamente, en torno al último eje, fue creado en 2010 el Programa Provincial de Convivencia en las Escuelas con el objeto de “propiciar la profundización de prácticas democráticas en el ámbito escolar, contribuir al mejoramiento de climas institucionales y la construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia”³². Se trata de un proceso paulatino, que avanza con la elección de delegados año por año, hasta lograr una generalización de los centros de estudiantes en todos los establecimientos educativos del nivel, con el fin de habilitar la representación estudiantil en las escuelas.

Otra particularidad jurisdiccional con fuerte incidencia en la implementación de iniciativas socioeducativas refiere a que, en esta jurisdicción, la política del Plan de Mejora Institucional había dependido de la Coordinación provincial de PSE desde sus inicios y hasta el cambio de la gestión educativa, a fines de 2011. Una situación que, en términos de una autori-

dad educativa jurisdiccional, favorecía la posibilidad de “mirar al sistema”. Según una autoridad educativa jurisdiccional, esta configuración en la práctica se tradujo en la conformación de la figura del Asistente Técnico Territorial (ATT) dotado de perfiles profesionales “no estrictamente pedagógicos” y el desarrollo de una política unificada que prioriza “el territorio”: bajo una concepción de vinculación del Plan de Mejora “también con el afuera (...) no dejarse fagocitar sólo por la letra institucional”. Es en este marco que cabe interpretar las diversas apropiaciones de los PRSE que realizan las escuelas abordadas y las vinculaciones que establecen con el PMI.

Otro rasgo distintivo de la gestión provincial de políticas socioeducativas en esta provincia refería al criterio de adoptar una cobertura tan universal de estas iniciativas como las condiciones lo permitieran, así como de ampliar su incidencia a la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. En base a este lineamiento, todas las escuelas primarias de las provincias contaban con Centros de Actividades Infantiles (CAI), todas las secundarias habían sido incluidas en el programa Parlamento Juvenil y dos secundarias de la modalidad Jóvenes y Adultos contaban ya con CAJ.

A los trece CAJ en funcionamiento en la provincia se agregaba una iniciativa jurisdiccional denominada “Sábados con Actividades Juveniles” (SAJ), de corte más recreativo-cultural que tendía a ser progresivamente reemplazada en las escuelas secundarias por los CAJ, al ritmo de la expansión de este último programa en la jurisdicción y conforme a los nuevos lineamientos.

Por su parte, el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario constituyó en La Pampa dos Orquestas situadas en el municipio de Toay y en una escuela de General Acha y dos coros ubicados en escuelas de Rancul y Santa Rosa, además de otros tres en proyecto. Por último, el Proyecto Nacional para la Prevención del Abandono Escolar había establecido convenios con dieciocho de los cincuenta y ocho municipios con

³² Ministerio de Educación (2010) “Programa provincial de Convivencia en las escuelas orientaciones para la reflexión, discusión y organización de la convivencia escolar en el marco de la educación Secundaria obligatoria. Primer Documento de Trabajo” Santa Rosa, Gobierno de La Pampa.

que cuenta la jurisdicción, una proporción muy significativa en relación con otras provincias, asociada al proceso de descentralización ya referido.

Si bien las localidades en las que se ubicaban las escuelas seleccionadas para la presente investigación presentaban características disímiles, en ambas la oferta de nivel secundario estaba constituida por dos establecimientos escolares, uno de ellos de gestión estatal, *ex Unidad Educativa* (EGB3) que iniciaba su oferta de ciclo orientado en el año 2013, y el otro, de gestión privada y oferta única del nivel hasta la transformación del primero en “nueva secundaria”.

Cabe destacar que en una de las localidades el gobierno municipal desplegaba una política pública intensa que planteaba a la Educación como “eje estratégico de Desarrollo Humano”. La MGL de este municipio había creado un Consejo Educativo, facultado para convocar mensualmente a todos los actores educativos y discutir cuestiones específicas que luego debían retornar, reelaboradas, a la Mesa. Conformaban este Consejo los referentes de todas las instituciones educativas o proyectos y programas educativos locales y, según la temática a tratar, representantes de programas o Secretarías/Direcciones del Ministerio de Educación provincial. Se planteaba como objetivo articular la labor de cada instancia evitando la superposición de acciones y de recursos y generar propuestas conjuntas en base a diagnósticos compartidos, que complejizaran las lecturas de las problemáticas. En este marco, en el Centro Cultural municipal, el Ministerio de Educación provincial y el área de Desarrollo Social del gobierno local pusieron en funcionamiento varias instancias educativas: un grado de aceleración de nivel primario y una instancia “no formal” de educación secundaria no graduada para adolescentes desescolarizados, dependiente de la modalidad Jóvenes y Adultos. Además, el Municipio se hizo cargo de la gestión de la Orquesta, cuando ésta no encontró condiciones que garantizaran su funcionamiento en la única escuela secundaria estatal.

San Juan

Otra de las provincias seleccionadas para el estudio adopta un perfil de alta ruralidad –con presencia de aislamiento rural-, baja densidad demográfica y uno de los crecimientos del PBI más altos de las regiones del país derivado del comportamiento de las agroindustrias y la actividad minera. En este marco, los indicadores de empleo e ingresos muestran una relativa estabilidad, con un registro de aumento en los puestos de trabajo³³ y disminución intercensal de la proporción de la población con NBI, cercana al promedio nacional.

La Secretaria de Educación, en el cargo desde 2007, era también referente provincial de Políticas Socio-educativas. De esta forma, asumía desde su rol la conducción pedagógica de los PRSE, mientras que la Dirección de Programas y Proyectos, a cargo de un contador, llevaba la gestión financiera de estas iniciativas.

Una particularidad de la provincia refiere a que, debido al nivel de cobertura que tenían los CAJ y a que los Coros y las Orquestas eran concebidos por la gestión “*como un taller más del CAJ*” (autoridad educativa jurisdiccional), estos Centros constituían la línea de política socioeducativa más fuerte de la provincia. En 2012 había ciento siete CAJ en la provincia y ochenta en funcionamiento. Algunos comenzaron a funcionar en los ex bloques de EGB3, y otros en los ex Polimodales, con la posibilidad de ampliar la cantidad de CAJ, en una proyección de diez por año, hasta llegar a ciento treinta y ocho, con la limitación –señalada por los funcionarios provinciales- de que el ME nacional no contemplaba la participación de las Escuelas Rurales Aisladas en el Programa.

Al mismo tiempo, la asistencia a los CAJ de una baja proporción de estudiantes de la escuela sede estaba siendo abordada en los equipos, atribuida al trabajo rural infantil en días sábados y al carácter de no-obligatoriedad. En este sentido, se plantearon al-

³³ Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación (2012) Informe de Coyuntura Económica Regional - Tercer trimestre de 2011 –Disponible en: http://www.mecon.gov.ar/peconomica/dnper/fichas_provinciales/San_Juan.pdf

gunas estrategias de difusión como “Los jóvenes se muestran”, una actividad a través de la cual se presentan las producciones del CAJ en la comunidad y una revista electrónica que, además de comunicar, sirva de base para desarrollar la Orientación “Comunicación y nuevas tecnologías”. Además de esta orientación, la provincia también contaba con dos radios CAJ y el MUSICAJ, centrado en el abordaje de géneros musicales nativos y de raíz folklórica argentina y latinoamericana.

Desde 2009 funcionaban en la provincia dos Orquestas y un Coro y se encontraban en proceso de apertura dos ensambles más de cada tipo. El equipo jurisdiccional se mostraba superado debido a las exigencias que generaba la gestión de estos ámbitos, principalmente la cantidad de personal y su permanente recambio, atribuido a las condiciones laborales que establece el Programa.

Las dos escuelas seleccionadas en San Juan se ubicaban en una localidad de tipo rural cercana a la capital provincial. Su oferta del nivel secundario (ciclo orientado) se limitaba a dos establecimientos (uno de ellos seleccionado por el Estudio) a los cuales se agregó un *ex bloque* (EGB3, la otra institución abordada) que a partir de 2005 y con el apoyo de los padres pasó a ofrecer también el Polimodal y luego a constituirse en “nueva secundaria”. Al igual que en otras zonas de la provincia, parte de la población estudiantil local provenía de familias de jornaleros de la producción agrícola, con fuerte presencia de trabajadores estacionales que esperan ser reclutados para conformar las cuadrillas que salen al campo en determinados momentos del año, con presencia de trabajo infantil.

La selección se basó en que éste constituía el único municipio de la jurisdicción que había establecido convenio con el PPAE. Al momento de la realización del Estudio, se encontraban avanzados acuerdos con otras dos localidades. De esta forma, el Proyecto se había iniciado en la provincia en 2010, involucrando a las siete ofertas de nivel secundario común y de adultos con que contaba la localidad. En tanto los aportes nacionales se transferían al nivel central y no a las escuelas, los procedimientos administrativos demoraban el pago a los referentes escolares, generando un desdibujamiento de las acciones. Estas líneas eran definidas, básicamente, en términos de “un tiempo rentado a un referente escolar para

acercarse a las familias de chicos que no están concurriendo a la escuela” (autoridad educativa provincial), rol que era desempeñado en algunos casos por la dirección de la escuela o la coordinación del ciclo básico y en otros por un preceptor o profesor.

El Secretario de Acción Social asumía la función de referente del Municipio para el PPAE, que había sido incluido en el Plan Estratégico 2010–2020 del gobierno local. La dimensión de “trabajo en red” se encontraba poco desarrollada: no trabajaban con la Red de Organizaciones Comunitarias y la Mesa de Gestión impulsada por el Programa registraba un funcionamiento esporádico, conformada por las áreas de vivienda y educación del Municipio y el programa “Municipios Saludables” - de Salud -, por psicólogos y médicos del hospital zonal.

Santa Cruz

Esta provincia, aunque es la segunda jurisdicción del país de menor densidad poblacional, registra al mismo tiempo un crecimiento poblacional intercensal muy significativo (del 39,1%, según el Censo 2010). Esta variación se origina mayormente en la migración interna y de países limítrofes, principalmente atraída por las expectativas que genera el trabajo en la actividad extractiva de hidrocarburos y en el sector turismo.

En cuanto a la distribución de la población, el departamento donde se localiza la capital provincial (y la escuela abordada) concentraba un 41,34% de la población total de la provincia (Censo 2010). Las grandes distancias entre centros poblados y las condiciones climáticas rigurosas, que en el largo invierno dificultan los traslados, constituyen factores que complejizan, entre otras cuestiones, los contactos personales, visitas y eventos de intercambio habitualmente contemplados en la gestión de las políticas educativas. En cuanto a los indicadores sociales, el porcentaje total de población con necesidades básicas insatisfechas alcanzaba en Santa Cruz, según la misma fuente, a un 8,3%, casi un punto porcentual por debajo del promedio nacional.

Al momento de la realización de trabajo de campo del presente Estudio, la provincia se encontraba transitando una crisis política y presupuestaria

de proporciones, con implicancias para el sistema educativo, entre ellas una dinámica de recambio de funcionarios, que agudizaba la coyuntura de incertidumbre y afectaba la continuidad de las políticas emprendidas. Al prolongado paro docente (58 días) de 2011, seguido por tomas de escuelas por parte de los estudiantes opuestos a la medida de fuerza, se agregó en 2012 el agravamiento del déficit de las arcas provinciales que condujo al atraso en el pago de los salarios a los trabajadores estatales provinciales y municipales, a los proveedores y se tradujo en recortes presupuestarios, con el consiguiente recrudescimiento de la protesta social. En este marco, algunas líneas de política socioeducativa encontraban dificultades para su ejecución a nivel provincial³⁴.

La gestión de las políticas socioeducativas en Santa Cruz se encontraba bajo dependencia funcional de la Vicepresidencia del Consejo Provincial de Educación – CPE-. A esta área reportaba la Coordinación Provincial de Políticas de Inclusión Educativa, un cargo recientemente creado, en el marco de una reestructuración de la gestión de estas políticas, bajo la premisa de generar *“otra instancia de mayor nivel de gestión que articulara”*. En este sentido, una autoridad del CPE expresa: *“algunas áreas estaban más, quizás, ubicadas en algunas direcciones de nivel, y otras más relacionadas con Políticas Socioeducativas, y otras un poco así, que no dependían de nadie y tenían un referente, que era, justamente, el referente que, a lo mejor, Nación había contratado. (...) Entonces, buscando nosotros una lógica más de integración, de articulación, decidimos algunas áreas, que estaban muy sobrecargadas de programas y de acciones, dividirlos, (...) como programas sueltos”*.

La Coordinación aludida integraba las siguientes áreas: Infancia y Juventud (CAJ/CABI, Educación Sexual Integral, Aprendizaje Solidario, Consumo Problemático de Drogas, Programa Nacional de

Derechos de Niñez y Adolescencia); Ciencia y Tecnología; Políticas Socioeducativas (era la referente provincial para la DNPS y concentraba gran parte de los programas nacionales, Becas y Subsidios; Becas Nacionales; Seguimiento y Monitoreo, Plan Nacional de Prevención del Abandono Escolar, Parlamento Juvenil del MERCOSUR, Aporte para Movilidad, viajes a Tecnópolis, Radios y Cortos); Política Juvenil; Igualdad Educativa; Lenguaje y Comunicación.

En este marco, las complejidades para vincular las diversas iniciativas socioeducativas, a nivel del gobierno educativo y las instituciones escolares, constituyen una cuestión recurrentemente planteada en la jurisdicción, frente a la cual domina la idea de que las relaciones entre programas no son estrechas y se asiste a un panorama *“todavía muy fragmentado. (...) cada uno se ocupa de lo que le corresponde y cuesta mucho trabajar en vinculación con otras áreas, con otras líneas de acción”* (autoridad educativa jurisdiccional).

A su vez, la propia provincia llevaba a cabo una serie de iniciativas socioeducativas que, en algunos casos, constituían apropiaciones de programas nacionales. La más difundida es la de Colegios Abiertos –CABI, originados a partir de los CAJ. Los CAJ existían desde el 2002 en las escuelas secundarias provinciales (terceros ciclos y Polimodales, a decisión de los directivos), y se expandieron entre el 2003 y el 2006, llegando a sumar veintitrés. Con la relativa desactivación del programa en el ME nacional, en 2008 y por decisión provincial el CAJ pasó a denominarse Colegio Abierto (CABI)³⁵ con el propósito de *“reforzar en la escuela el recorrido iniciado por los CAJ, desde la habilitación de otros tiempos, otros espacios y otras formas de enseñar y de aprender, que pretenden resignificar los modos habituales de vincularse con los saberes propios y de los otros”*, alentando la realización de *“recorridos pedagógicos alternativos”*³⁶.

³⁴ Estas restricciones alcanzaron a diversos aspectos vitales para el funcionamiento del sistema educativo como por ejemplo los fondos para movilidad, estratégicos en una provincia con grandes distancias. En este contexto, en el mes de junio del año 2012, todavía no se habían habilitado fondos para que los funcionarios y coordinadores de programas realizaran estos traslados. Estas condiciones, en parte, impidieron la realización del trabajo de campo planificado por esta investigación en la localidad de Piedrabuena.

³⁵ Regulado por: el Acuerdo CPE N° 170/2008, que da marco a la iniciativa con lineamientos elaborados en la Dirección de Infancia y Juventud, y el Acuerdo CPE N° 349/2008 que regula su funcionamiento.

³⁶ Santa Cruz, Acuerdo CPE N° 170/2008.

Funcionaban entonces treintisiete CABIs en la provincia, veintidós de ellos en escuelas que ofrecían el ciclo orientado –*Polimodales*–, mayormente los días sábados y domingos. Respondiendo a lineamientos de Nación, la provincia incluyó y sostuvo en los CAJ (y luego CABI) la figura del Promotor de Salud.

Hasta el año 2007, se disponía de honorarios solamente para el Coordinador del CAJ/CABI y el Promotor de Salud, en tanto el trabajo de los talleristas tenía carácter voluntario o se solventaba con el apoyo de los convenios con municipios. Al momento del Estudio, la estructura del CABI contemplaba un coordinador con dieciocho horas cátedra, un promotor de salud con diez horas cátedra y una asignación de veinticinco horas cátedra para solventar los talleristas, cuya designación la provincia alentaba que fuera *“a corto plazo, de tres meses, seis meses, para ver el impacto y evaluar la continuidad”* (autoridad educativa jurisdiccional). El personal de los CABI se financiaba con fondos provinciales, en tanto el ME nacional transfería presupuesto a la jurisdicción para solventar los gastos operativos y los proyectos desarrollados. Los Centros debían elegir una orientación principal y otra secundaria, de entre tres opciones prescriptas por la política provincial: Educación Ambiental y Campamentos, Desarrollo Artístico y Creativo y Comunicación y Nuevas Tecnologías.

La relevancia de esta línea socioeducativa se reforzaba con el desarrollo de iniciativas como los campamentos, los InterCABI y la *“Parada Creativa”*, una propuesta con una estructura semejante a *“Subite al Colectivo”* (actividad iniciada en el año 2005 por el ME y luego continuada en el CAJ Itinerante). Este dispositivo apuntaba a *“promover la participación de las personas referentes de cultura de la Municipalidad, y también de los docentes de las escuelas, y que con este seguimiento de lo que suceda en esos dos días y medio, tenga continuidad (...) hacer una tradición, ellos digan: ‘vamos a hacer otra Parada Creativa nosotros solos’ ”* (autoridad educativa jurisdiccional).

Por su parte, el Programa Nacional de Prevención del Abandono Escolar se implementaba en siete municipios,

con participación de catorce establecimientos provinciales de nivel secundario común y de la modalidad Jóvenes y Adultos³⁷. En el pasado, la jurisdicción había designado un *“referente socioeducativo local”* perteneciente al municipio para involucrarse en el Programa Nacional de Becas Estudiantiles, medida signficada como un *“antecedente”* para la implementación del PPAE: *“a esa persona nosotros, en principio, la involucramos con cuestiones de la escuela, para que tenga un acercamiento con las escuelas. Y en 7 localidades, después, incorporamos el Programa para la Prevención del Abandono, porque ya teníamos un paso adelante, que era poder involucrar al Municipio en acciones que tengan que ver con la escuela”* (autoridad educativa jurisdiccional). Sin embargo, en tanto la interlocución de esta figura parecía ser resistida por las escuelas por no tratarse de un *“perfil docente”*, la comunicación del área socioeducativa dirigía sus informaciones hacia las escuelas y, simultáneamente, a los referentes en un formato *“más simple y directo”*. A principio de 2012, el área había desarrollado una acción de capacitación destinada a formar a estas figuras socioeducativas locales, apoyada por el equipo nacional.

Por su parte, el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario se desarrollaba en la provincia de Santa Cruz coordinado por quien también se desempeñaba como director de la Orquesta de Río Gallegos, denominada *“Orquesta del Barrio”*. Este ámbito y otras tres Orquestas dependían del Conservatorio Provincial, a cuya planta funcional pertenecían los cargos. El resto de las iniciativas -una segunda Orquesta en desarrollo en Piedrabuena y cuatro Coros eran gestionadas por la unidad ejecutora del PROMEDU, que solicitaba asignar un referente provincial del Programa.

Otro de los programas socioeducativos implementado en Santa Cruz, el Parlamento Legislativo Juvenil, constituía una propuesta destinada a los novenos años de estudio de todas las escuelas de *exEGB3*, consistente en la elaboración, discusión y finalmente *“sanción”* de proyectos legislativos. Articulaba sus

³⁷ El municipio en el que se localizaba la única escuela visitada en el marco del Estudio en esta provincia no había firmado aún convenio de modo tal que, ante la imposibilidad de realizar el trabajo de campo en la localidad de Luis Piedrabuena, no fue posible relevar la apropiación del PPAE en Santa Cruz.

actividades con el área de Infancia y Juventud, que alentaba la constitución de Centros de Estudiantes, los cuales aún distaban de alcanzar una cobertura total. Desde el Parlamento Juvenil del MERCOSUR, impulsado por la Nación, el área promovía los denominados "Proyectos Socioeducativos Juveniles".

A modo de síntesis de lo expuesto, se presenta a continuación la distribución de programas socioeducativos con incidencia en el nivel secundario impulsados por el Ministerio Nacional en las provincias seleccionadas y en el año de realización del Estudio (ver Cuadro N° 1).

Cuadro N° 1: Líneas socioeducativas de la DNPS para el nivel secundario por provincia seleccionada según programa socioeducativo. Año 2012

Programas DNPS Nivel Secundario	La Pampa	San Juan	Santa Cruz
CAJ	20 escuelas	108 escuelas	37 escuelas
Red Nac. de Org. Sociales	11 orgs.	1 org.	26 orgs.
PN Coros y Orquestas Bicent.	6 escuelas	7 escuelas	6 escuelas
PN de Ajedrez Educativo	27 escuelas	4 escuelas	56 escuelas
Parlamento Juvenil	25 escuelas	18 escuelas	6 escuelas
Prevención Abandono Escolar	143 escuelas	34 escuelas	41 escuelas
	17 municipios	2 municipios	7 municipios
Aportes Movilidad	90 esc./proy.	87 esc./proy.	39 esc./proy.
Apoyo Escuelas Albergues	38 escuelas	15 escuelas	3 escuelas
Premio Presid. Esc. Solidarias	200 escuelas	399 escuelas	109 escuelas
Educ. Solidaria Premio Estimulo	10 escuelas	10 escuelas	10 escuelas
Provisión de Libros	X	X	X
Becas		40 escuelas	44 escuelas
Muestras	X	X	X

Fuente: ME, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Relevamiento 2012 ³⁸

³⁸ Este tipo de relevamiento para la gestión, no se rige por criterios estadísticos y suele registrar variaciones según la fuente que se considere, el momento de la captura de los datos, etc.

4. Las contribuciones de las Políticas Socioeducativas a las escuelas secundarias

A continuación, teniendo en cuenta las dimensiones de análisis planteadas en esta investigación y las perspectivas aportadas por los actores involucrados, se delimita un conjunto de rasgos que refieren a los procesos de apropiación y desarrollo de estas líneas socioeducativas en los diversos contextos locales. Partiendo de construir un panorama de los atravesamientos entre las políticas socioeducativas y las transformaciones del nivel secundario en cada jurisdicción, se analizan los sentidos y prácticas que se construyen en relación con sus apropiaciones y las contribuciones que estas iniciativas se proponen y concretan para los procesos de escolarización en el nivel secundario y de igualdad educativa.

4.1. Las políticas socioeducativas en el marco de las transformaciones del nivel secundario

La perspectiva analítica adoptada por esta investigación dio relevancia a las implicancias que tienen para las apropiaciones de los PRSE las condiciones jurisdiccionales en sentido amplio y, específicamente en este caso, las referidas a las políticas educativas que inciden en el nivel secundario y a las modalidades y marcos que adquiere su gestión. Partiendo de este enfoque, en este apartado se analiza una serie de cuestiones que resultan cruciales, entre ellas: las definiciones y los procesos de creación de la nueva estructura académica del nivel y sus relaciones con las transformaciones producidas en el pasado en el marco de la Ley Federal de Educación; la implementación de la política del PMI; las dotaciones de personal históricas y las creadas en los últimos años; y los recursos de todo tipo que se combinan en las escuelas tanto los provenientes de las políticas socioeducativas nacionales (infraestructura, equipamiento, materiales pedagógicos, fondos y subsidios varios destinados a los estudiantes o a proyectos institucionales, eventos y capacitaciones, entre otros) como los provinciales.

En primer término, cabe destacar que las provincias seleccionadas para el estudio presentaban situaciones disímiles en relación con el proceso de modifi-

cación de la **estructura académica del nivel secundario**, que condicionaban en diversos sentidos el desarrollo de las iniciativas socioeducativas.

En La Pampa, la educación se rige desde 2009 por la Nueva Ley de Educación Provincial N° 2511 que establece para el nivel secundario una estructura académica organizada en tres años de ciclo básico y otros tres de ciclo orientado (cuatro en el caso de las ofertas de Educación Técnico Profesional del nivel). Al momento de la realización del Estudio, el gobierno educativo provincial se encontraba en proceso de expansión de la oferta estatal, ya que el ciclo orientado (ex Polimodal) era principalmente ofrecido por establecimientos de gestión privada, mayormente subsidiados, que constituían en muchos casos la oferta única de la localidad³⁹.

Frente a este panorama, la jurisdicción había decidido convertir las antes denominadas “unidades educativas” (establecimientos de EGB 3 de gestión estatal) en “nuevas secundarias”. En efecto, a partir del ciclo lectivo 2013, estas escuelas abrían el cuarto año de estudio del nivel secundario, a los cuales se agregarían progresivamente los dos años subsiguientes hasta completar el ciclo orientado, en condiciones de infraestructura consideradas adecuadas, ya que las ex unidades contaban con edificios propios. En una provincia con muy baja densidad demográfica y un porcentaje de población rural que, aunque crecientemente afincada en localidades y menos dispersa, duplicaba el total nacional (Censo 2010), la expansión de la oferta estatal de los ciclos orientados representaba un problema crucial para el planeamiento educativo.

En la provincia de San Juan, por su parte, la legislatura provincial había sancionado en el año 2007 la Ley N° 7833, aún vigente, que establece -en todo aquello que no contradijera la letra de la LEN- la vigencia de la Ley General de Educación Provincial N° 6755 y N° 6770 de 1996, enmarcada en la Ley Federal de Educación.

En el año 2010, la oferta educativa del nivel se organizaba mayormente en establecimientos que

³⁹ En las restantes provincias abordadas la participación de este sector en la educación secundaria resultaba poco representativa.

ofrecían el ciclo básico de tres años (EGB3), que la provincia venía denominando “bloques” y, en menor medida, contaba con escuelas que brindaban la secundaria completa de seis años de duración. De esta forma, la decisión política adoptada para expandir la oferta del nivel apuntaba a convertir los ex “bloques” en “nuevas secundarias” y a garantizar el ingreso en el cuarto año de estudio de los establecimientos con secundaria completa de quienes habían completado el ciclo básico en un ex bloque.

Por otro lado, también en esta jurisdicción las autoridades educativas señalaban importantes dificultades para ampliar la educación secundaria en el ámbito rural y, más aún, en la Educación Rural Aislada. En el primer caso, se planteaban la disyuntiva de convertir a los antiguos “bloques” de un departamento en anexos de la única escuela secundaria completa existente o, bien, transformar el más equidistante en secundaria completa. Estas estrategias enfrentaban serias limitaciones en el plano de la infraestructura edilicia disponible y en relación con el ritmo de expansión y refuncionalización de la obra escolar, cuya demora generaba un exceso de matrícula en las secciones existentes.

Por último, en Santa Cruz, en un contexto de inestabilidad y tensiones políticas y presupuestarias⁴⁰, la administración del sistema educativo registraba una dinámica de recambio de funcionarios que agudizaba la coyuntura de incertidumbre y afectaba la continuidad de las políticas emprendidas al momento del Estudio. El director del nivel secundario había asumido recientemente, y la responsable provincial y el equipo de asistentes del PMI habían sido removidos, al tiempo que el desarrollo de esta línea de trabajo se encontraba trabada por dificultades administrativas en relación con la gestión de los fondos. En el marco de estos conflictos, operaba la indefinición respecto de la forma que adoptaría la estructura académica del sistema educativo provincial, ante la contramarcha dada al esquema 6-6 establecido en el Acuerdo N° 171 del 2008, y el debate en proceso

de un proyecto de Ley Provincial de Educación impulsado por el oficialismo, que proponía una estructura 7-5, establecida luego por el Acuerdo N° 164 de septiembre de 2012. La educación secundaria en Santa Cruz se organizaba principalmente en unidades educativas que ofrecían sólo el ciclo básico del nivel, bajo la forma de la EGB3 (7° 8° y 9° año de estudio) y, en menor medida, como ciclos orientados (Polimodales).

En estas condiciones, fue posible advertir los modos en que las situaciones particulares transitadas por los ciclos básicos (las *ex EGB3*) en cada jurisdicción, en el marco de **los procesos de transformación de la estructura académica del nivel**, incidían en la apropiación de los PRSE en estos establecimientos. Por ejemplo, en estos diversos contextos, se pudo observar que en Santa Cruz las autoridades de una *exEGB3* no manifestaban tener conocimiento ni entablar contacto con los PRSE, a pesar de que sus alumnos eran convocados por estas acciones y efectivamente participaban en ellas. Los consideraban iniciativas “*del Polimodal*”, que era la escuela sede a cargo de su gestión y con la cual compartían el edificio, y no se relevaba al respecto ninguna referencia sobre el sentido que tendría para ellos establecer estas vinculaciones. En estos casos, el propósito de articulación de las propuestas socioeducativas con los procesos de escolarización de los participantes quedaba desdibujado.

En La Pampa, por su parte, las antiguas “unidades educativas” pasaban a ser “nueva secundaria” y ofrecer el ciclo orientado por primera vez en localidades que contaban sólo con un Polimodal de gestión privada subvencionado. En ese marco, los talleres que desarrollaban las propuestas socioeducativas permitían a una escuela presentar una oferta educativa “*más integral*” que fortalecía sus posibilidades de captar matrícula. Desde esta lógica, la institución decidió reservar los talleres del CAJ exclusivamente para sus estudiantes, contradiciendo las orientaciones nacionales, en una localidad que

⁴⁰ Como ya fue planteado, en el año 2011 se había producido un paro docente de cincuenta y ocho días de duración que había obligado a adoptar decisiones vinculadas con la promoción de los estudiantes. Por otra parte, en el momento de la realización del Estudio, la provincia se encontraba convulsionada por los atrasos en los pagos a trabajadores y proveedores del Estado.

presentaba pocas ofertas municipales de este tipo de actividades educativas y culturales gratuitas para los adolescentes y jóvenes y cuyo instituto privado de nivel secundario no contaba con “talleres” de esta naturaleza.

En San Juan, un ex “bloque” devenido en secundaria completa no disponía aún de un equipo de conducción ni de preceptores suficientes como para abordar la cotidianidad de la labor escolar. Y aunque el crecimiento vegetativo de las secciones tendería a subsanar esta situación en el futuro, la gestión de los PRSE estaba atravesada por la falta de personal, las secciones superpobladas, el espacio escaso y disfuncional y los persistentes problemas de precariedad edilicia.

Por otro lado, **la estructura que adquiere en cada provincia el área de PSE**, las decisiones adoptadas en relación con la dotación y administración de los recursos, la continuidad o discontinuidad de los planteles encargados de gestionar los programas y de hacer interlocución con las escuelas y, por supuesto, la mayor o menor articulación existente entre las áreas socioeducativas y las de educación secundaria, adquieren una fuerte incidencia en la implementación de las políticas y condicionan su apropiación por parte de las escuelas.

Por ejemplo, tal como fue adelantado, en La Pampa la política de PMI fue desarrollada desde sus inicios en dependencia funcional de la Coordinación de PSE, y aunque al momento de realización del Estudio ya había sido transferida al área del nivel secundario, los Asistentes Técnicos Territoriales (ATT) habían sido originariamente seleccionados según perfiles definidos por aquélla - priorizando los “no estrictamente pedagógicos”- y el mandato de articulación de todos los programas en torno al PMI que recibe la escuela refería a líneas ya gestionadas por el área. En el mismo sentido, en el marco de un proceso de descentralización provincial en el que el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar pasaba a “legalizar” la presencia del área educativa en las Mesas de Gestión Local, se colocaba el eje en superar los aspectos “resistenciales” de las escuelas apelando a la “presión del afuera” (autoridad educativa jurisdiccional). Al mismo tiempo, según señalaban, con escaso personal para gestionar una multiplicidad de líneas socioeducativas en un territorio

extenso y localidades poco pobladas, el trabajo con las escuelas se había apoyado en la estructura de ATT del PMI.

Por su parte, en San Juan se había producido en diciembre de 2011 una reorganización del gobierno de la educación de la provincia, cuestión que una autoridad educativa jurisdiccional asociaba a la decisión de “incrementar más acciones de política socioeducativa, y (...) de entrar a mirar alguna cabeza” encargada de gestionarlas. Una función que, al momento de este Estudio, recaía en la propia Secretaría de Educación, designada referente provincial de PSE. Esta centralización aparecía vinculada también con la intención de garantizar una mejor administración y control de los recursos provistos por la DNPS, sin embargo, en ocasiones significaba una recarga en las tareas de los responsables de las líneas socioeducativas y una limitación para el acompañamiento a las escuelas, que éstos consideraban una tarea crucial.

Finalmente, en Santa Cruz, tal como ya fue planteado en el apartado anterior, la responsabilidad por la implementación de las líneas socioeducativas se encontraba “fragmentada” (autoridad educativa jurisdiccional) a nivel central en varias áreas de una Coordinación Provincial de Políticas de Inclusión Educativa recientemente creada: los tres programas abordados por este Estudio se localizaban en ámbitos institucionales diferentes. Esta estructura planteaba interrogantes acerca de las relaciones entre las iniciativas, más aún en un contexto de crisis política y recambio de funcionarios. Tal es el caso del director de educación secundaria y la referente provincial del PMI, que al momento de las entrevistas se encontraban asumiendo el cargo: ambos manifestaban intenciones de revertir la situación de un “todo desarticulado”, en referencia al PMI, el PEI de las escuelas y los PRSE.

Más allá de las singularidades jurisdiccionales, en las áreas ministeriales de todas las provincias visitadas se relevó una sobrecarga de funciones en el escaso personal a cargo: un mismo sujeto concentraba la responsabilidad de varias líneas de PSE nacionales y jurisdiccionales. Se trata de un efecto que tiende a generarse cuando el aporte de Nación de rentar cargos de referentes jurisdiccionales de programas que atiendan específicamente estas iniciativas se combi-

na con la decisión, frecuente en las provincias, de aprovechar ese recurso asignándole además otras funciones no cubiertas por cargos.

Los atravesamientos entre las políticas socioeducativas y las transformaciones del nivel secundario también pudieron ser advertidos en relación con **el personal del que en cada jurisdicción disponen las escuelas secundarias y las nuevas figuras** que progresivamente se han ido incorporando, en algunos casos a partir de las redefiniciones de la estructura académica del sistema educativo. Una situación novedosa que, en algunas circunstancias, permite apropiarse de las iniciativas socioeducativas ampliando la oferta y vinculándola con las orientaciones del proyecto escolar.

En La Pampa, por ejemplo, ante la inexistencia de “servicios de apoyo” para el nivel secundario, la Ley de Educación Provincial prescribió la “incorporación de profesores/as tutores/as o coordinadores/as de curso con el objeto de acompañar la trayectoria escolar de los/as alumnos/as y fortalecer su proceso educativo individual y/o grupal” (Art. 37). Es en ese marco que se crea en el año 2010 la figura del “coordinador de curso” de primer año, mayormente ocupado por maestros de séptimo grado que optaron por este cargo, principalmente orientado a acompañar el pasaje de un nivel al otro. Además, las plantas orgánicas de las escuelas secundarias contaban con otras figuras preexistentes: para la atención de los estudiantes de segundo y tercer año del ciclo básico se disponía de horas de Atención a las Trayectorias Escolares (ATE); a la vez, el ciclo superior tenía horas de Espacios de Orientación Institucional -denominados “Espacios de Definición Institucional” (EDI) en el ciclo superior- que las escuelas destinaban a tutorías, talleres de apoyo y trabajo con los padres. En esta misma línea, y en respuesta a las demandas formuladas por los directivos de las escuelas que se manifestaban “saturados” de tarea (autoridad educativa jurisdiccional) pero más relacionada con el fortalecimiento de los procesos de gestión, se inscribía la disposición de recursos presupuestarios provinciales para sostener el cargo de responsable institucional del PMI⁴¹; acompañando así el proceso

de implementación de ese proyecto en los establecimientos educativos.

En San Juan, por su parte, las escuelas secundarias contaban con cargos específicamente creados para acompañar los procesos de escolarización en el nivel. Tal es el caso de “*los dos docentes de Opción*”, maestros que con la sanción de la Ley Federal de Educación habían optado por desempeñarse en la EGB3, pasando con un cargo de 20 horas cátedra a formar parte de los planteles de los dos primeros años. La función se dirigía a “*reforzar la contención de los niños*” (autoridad educativa jurisdiccional), tarea que en tercer año asumen los profesores de “Orientación y Tutoría”.

En Santa Cruz, se estaba procurando sustentar en contraturno un Dispositivo de Apoyo Pedagógico a las trayectorias de los estudiantes (DAP) apoyado en los recursos de los PMI, fundamentalmente dedicado a los “talleres” o espacios de apoyo a materias en el ciclo básico y tutorías en el superior, ambas instancias financiadas con fondos nacionales. En los ciclos básicos, este acompañamiento estaba a cargo de profesores que habían dejado de desempeñarse en los séptimos grados al ser reemplazados por maestros. En este marco, se relevaron dificultades para garantizar la asistencia de los alumnos, principalmente a las actividades que se desarrollaban en contraturno. Los actores consultados refirieron a las modalidades con las que se organizaban estos dispositivos en función de un proceso de apenas dos años de trabajo institucional, para instalar estas nuevas figuras y las condiciones laborales que los atravesaban. Específicamente, señalaron los avatares administrativos que demoraban el financiamiento de las tutorías y los efectos de rotación que producían los rasgos que adopta el cargo docente en el nivel secundario.

Estas diferentes configuraciones se combinaban o superponían, según el caso, con la dotación del equipo directivo, docente y no docente disponible y los recursos que proveía el PMI, ampliamente valorados en todas las escuelas en tanto permitían dar continuidad y profundizar proyectos preexistentes,

⁴¹ Este cargo habría sido suprimido en 2013.

a la vez que iniciar nuevas acciones en otras condiciones de sustentabilidad. En este marco, excepcionalmente, la directora de una ex “unidad educativa” en tránsito hacia secundaria completa, cuya planta orgánica funcional aún no contaba con el cargo de vicedirectora, compuso su equipo directivo con la coordinadora escolar del PMI, cargo creado y solventado por la provincia y la coordinadora del CAJ, figura aportada por la Nación.

Con este panorama, la presencia creciente en el nivel secundario de cargos que rentan actividades no al frente de alumnos estaría habilitando otras posibilidades a la hora de distribuir las tareas que descansan en la función directiva, entre ellas la gestión de los programas socioeducativos. Esto se potencia cuando se trata de cargos “estables”, como algunos de los ya mencionados, y no de contrataciones sujetas a los avatares que genera su cobertura, las dilaciones en el cobro o la rotación de personas.

4.2. Los sentidos construidos en relación con las iniciativas socioeducativas

Las políticas socioeducativas abordadas por la investigación se proponen operar, a través de distintos dispositivos, sobre los procesos de escolarización del nivel secundario que, si bien ha experimentado una expansión sostenida en las últimas décadas, reforzada por el establecimiento de su obligatoriedad, aún plantea un escenario complejo y desafiante.

En este marco, los actores locales de estas políticas fueron consultados sobre cuestiones que, en su conjunto, delinear el campo socioeducativo, fundamentalmente aquéllas que remiten a cómo se apropian y resignifican en las instituciones los programas socioeducativos –PRSE- y cómo desde él se abordan los problemas derivados de la desigualdad educativa aún vigente, así como el aporte que hacen en relación con los problemas, estrategias y desafíos político-educativos, institucionales y pedagógicos que afrontan la escuelas en la tarea de revertir las trayectorias escolares inestables de los adolescentes y jóvenes.

A través de distintos aspectos o dimensiones del tema, se procuró dar cuenta de algunos sentidos

construidos respecto del campo de lo socioeducativo. En primer lugar, cabe destacar que, mayoritariamente, las iniciativas implementadas en las escuelas y en algún caso más acotado, en otro ámbito institucional local, gozan de una alta valoración por parte de los actores involucrados en estas intervenciones. Como se aborda en este apartado, esto se vincula con la consideración de que éstos amplían las oportunidades de acceso de los adolescentes y los jóvenes a procesos educativos y culturales relevantes para su formación, aún cuando se planteen dudas respecto de si los programas efectivamente contribuyen con los procesos de escolarización en el nivel secundario.

En términos generales, las escuelas suelen caracterizar a los programas como “proveedores” de recursos y lo hacen no sólo en su condición de “fondos” o “materiales” sino también en cuanto a oportunidades que se brindan a adolescentes y jóvenes para acceder a “experiencias formativas” en sentido amplio. En esta línea, cuando los actores consultados advierten alguna diferencia entre las políticas socioeducativas para el nivel secundario desarrolladas en el pasado (considerando que la única identificada fue la provisión de becas del PNBE) y las iniciativas actuales, refieren a los cambios producidos en los criterios de asignación. En este sentido, destacan dos aspectos vinculados con la disponibilidad de un volumen “inédito” de recursos y su entrega a las escuelas y no a los alumnos: “mucho para muchos” y ya no “poco para pocos” (conducción escolar).

Significar las políticas socioeducativas en clave de “provisión de recursos económicos”, de recursos “extraordinarios”, de “beneficios”, de “apoyos”, de “ayudas” o de “premios” destinados a las escuelas y/o a los estudiantes, resultó un denominador común en las provincias abordadas. Tal es el caso de una escuela que genera una interpelación a la comunidad escolar, dando a conocer los montos de inversión estatal en PRSE y la necesidad de realizar modificaciones que garanticen una oferta educativa de mayor calidad y convocante, de modo tal que las iniciativas existentes o a crearse, en función de los intereses de los estudiantes, pudieran ser efectivamente aprovechadas.

“Inclusive tuvimos una charla con algunos chicos, porque nosotros pusimos a principio de año (2012)

una decisión institucional de que con tanta oferta tenían que asistir obligatoriamente a uno (de los talleres). Fue una bajada. Yo lo hablé con los padres, yo les puse los números de lo que el Estado invertía. Se quedaron pasmados con los gastos operativos para asegurar la calidad para sus hijos. (...) A ver, y que yo les iba a proponer que si no les gustaba nada de la oferta, me propusieran ellos qué querían hacer. ¿Querían un taller de Aeromodelismo? Buscaríamos la persona que lo diera” (conducción escolar).

Asociado con este rasgo, se caracteriza al campo socioeducativo actual con la gran expansión que ha experimentado en los últimos años, en cuanto al presupuesto aportado a las escuelas secundarias y la cantidad de líneas de intervención o programas. En este punto, cabe señalar que mayoritariamente los actores escolares consultados (no así los pertenecientes a los PRSE) identifican como “socioeducativo” un conjunto de iniciativas nacionales y provinciales que claramente exceden los límites de este campo. Suelen incluir los PMI, Conectar Igualdad, la Asignación Universal por Hijo y otros aportes tales como las horas institucionales que se asignan a las escuelas para la extensión de la jornada escolar o cargos creados para acompañar las trayectorias escolares en los primeros años.

En este punto, se trataría de recursos que se “dan” y que, por lo tanto, podrían discontinuarse o la escuela podría “perderlos” atendiendo a una lógica de “beneficios” que se distribuyen de manera focalizada y en función de, en algunos casos, del aprovechamiento que hacen de ellos las instituciones, los estudiantes y las familias. En este sentido, si bien no deja de preocupar su carácter de programas, en relación con su previsible caducidad, la percepción más frecuente anticipa la permanencia y continuidad de estas líneas, en tanto se las inscribe en un marco de política estatal dirigida a garantizar la obligatoriedad escolar y la transformación del nivel secundario.

“Yo digo, ojalá no me equivoque, pero como se ha plantado el Estado en asegurar todos estos programas y estas políticas, que quienes las entendemos

podemos lograr que sigan permaneciendo” (conducción escolar).

Aunque más acotadamente, otros entrevistados piensan que esta situación podría poner a los PRSE en el lugar de “paliativos”, fundamentalmente si no logran dejar “huellas” en términos de transformaciones de las prácticas dominantes en la escuela secundaria.

Por su parte, los adolescentes y los jóvenes consultados mayoritariamente confirman que adquieren aprendizajes concretos y vinculados con sus propios intereses, tanto en las actividades que desarrollan en los talleres del CAJ como en la participación que puedan tener en la Orquesta. De este modo, delimitan una frontera clara entre la cotidianidad escolar y las iniciativas socioeducativas. Destacan que estas experiencias proponen otras formas de vincularse con la tarea y los referentes adultos, en contraste con las que vivencian en el cotidiano escolar.

“No se relacionaría (el taller del CAJ) con ninguna materia... porque acá vivimos en comunidad para disfrutar. Es como un tiempo de descanso” (a/j participante del PRSE).

Los participantes de las iniciativas afirman también que estos ámbitos les proveen experiencias expresivas, de ocio y disfrute. En los relatos, estos rasgos aparecen asociados a la necesidad de hacer algo distinto a lo que propone la actividad escolar, a través de sus rutinas y sus exigencias. Plantean estas experiencias en términos de “el recreo de lo que nos gusta”, “hacemos cosas divertidas; nos ayuda a relajarnos”. En efecto, la perspectiva de los adolescentes en relación con las propuestas socioeducativas de las que participan es que allí encuentran un “descanso” a la actividad escolar, “de las materias”, del “estrés”.

“Después de estar todo el día en la escuela, es una manera de calmarte, de tranquilizarte..., meterte en la música, olvidarte los problemas que tenés en la escuela” (a/j participante del PRSE⁴²).

⁴² Refiere en el texto a “alumno/a o joven participante de un programa socioeducativo”.

“Nos distanciamos...; o sea, de venir una semana a la escuela, todo con la mente..., o sea, venimos al CAJ y nos despejamos” (a/j participante del PRSE).

En contraste con la experiencia escolar, los PRSE son valorados por los adolescentes y los jóvenes en tanto espacios en que la planificación de las actividades (en la cual, como se verá más adelante, suelen estar incluidos) busca intencionalmente suscitar sus intereses y tiene un efecto formativo. Además, la participación en los PRSE les permite poner a prueba otros vínculos con los adultos, ya sean talleristas y/o profesores a cargo. Estos “*profes*”, desde la perspectiva de los estudiantes, no se parecen a los de las escuelas: se muestran más receptivos, “*escuchan*”; la relación con ellos es más “*familiar*”. Mientras que en la escuela “*el alumno le tiene miedo al maestro y el maestro piensa que el alumno es... tonto*”, en estos espacios se crea un clima grupal donde se da lugar al afecto y la comprensión: “*todos nos entendemos, nos ayudamos*”; “*con los de la escuela no te abrazás*”; en cambio con estos profesores “*te llevás mejor, porque cuando estás mal, se dan cuenta cómo estás. Si tocás bien o tocás mal, ahí sí se dan cuenta...*”.

“Vienen algunos chicos (a los talleres del CAJ dispuestos en día sábado) que tienen algunos problemitas de convivencia durante la semana, y los sábados... una maravilla, es un placer verlos” (conducción escolar).

Coincidentemente, talleristas y coordinadores de los PRSE afirman poner mucho de sí para constituirse en referentes confiables de los grupos. El contacto es personal, afectivo y se plantean como una alternativa para tramitar las problemáticas y conflictos que transitan los jóvenes. Aún cuando consideren no disponer de los conocimientos necesarios y específicos para la tarea, tratan de “*pilotearla*” porque “*uno no está preparado para eso, para esas cosas, ¿no?, porque no somos ni psicólogos, ni... nada de eso*” (coordinación del PRSE).

En este sentido, quienes tienen a cargo los PRSE señalan cierta inconsistencia de sus diseños, que no prevén los recursos necesarios para afrontar la tarea con adolescentes y grupos con perfiles de complejidad que requerirían de una atención específica. Aún cuando se responde de manera “*artesanal*”, expli-

can los mismos actores, en ocasiones lo que se logra (y se valora) es ser “*un adulto más*” con una mirada puesta en el adolescente o el joven.

“Ser alguien que no es la madre o la familia o la maestra, que le está diciendo que tiene que estudiar, que tiene que tener buenas notas. Hay un profe que les pide los boletines cada tanto. (...) lo ven como un referente muy importante” (coordinación del PRSE).

“Les damos confianza también a ellos, que ellos sí pueden hacer cosas y que a nosotros nos interesa lo que ellos hacen. Eso me parece que es muy importante, ellos lo reciben, y también entregan eso que reciben” (coordinación del PRSE).

En la medida en que estos espacios dan lugar a un mayor involucramiento por parte de los participantes y al establecimiento de vínculos de confianza y más simétricos con los adultos, los jóvenes ponen en juego facetas y capacidades personales que no suelen expresar en las clases regulares. En esta línea, los talleres del CAJ y la Orquesta son definidos por los entrevistados adultos –en coincidencia con las afirmaciones de los jóvenes– con rasgos diferenciados de lo escolar: se trataría de espacios más flexibles y libres del tipo de exigencia y de las evaluaciones que comporta la escolarización. Precisamente, son estos atributos, según se afirma, los que determinarían la participación voluntaria, la expresión libre de presiones y la posibilidad de demostrar capacidades personales que, en ocasiones, contradicen las versiones que de ellos se tiene en las escuelas.

“Había profes de acá, de la escuela, que me decían: ‘no puedo creerlo’, porque había algunos alumnitos míos que me habían contado que en la escuela andaban más o menos y acá los veías que venían y se estudiaban todo...” (tallerista/profesor/a del PRSE).

Así como los adultos a cargo de los PRSE destacan la importancia de estas miradas puestas sobre los participantes y la disposición de un tiempo para escucharlos, también los padres se sorprenden ante el desempeño de sus hijos en los talleres y la Orquesta.

“Hace poco tuvimos una reunión con los padres y nos planteaban: ‘¿cómo hacen (en el CAJ) para que los chicos se porten tan bien?’ Porque es un grupo

de adolescentes de diferentes edades, chicos que se conocen y otros chicos que vienen y se adaptan muy bien" (coordinación del PRSE).

Los jóvenes participantes de los programas otorgan un valor particular a la ampliación de las oportunidades de conocer pares que les deparan algunas actividades de los PRSE, tanto de la propia escuela como de otros establecimientos y localidades. Alternativas que la definición del formato escolar dominante en el nivel secundario no suele incluir, menos aún en escuelas situadas en ámbitos rurales poco poblados.

"La Orquesta significa muchísimo, porque conocés personas nuevas, te relacionás con muchas más personas, expresás todos los sentimientos a través de la música" (a/j participante del PRSE).

"Porque cuando venimos acá, a la escuela, por ahí no hablamos con nadie, pero ahí, en el CAJ, nos hablamos" (a/j participante del PRSE).

En estas actividades los jóvenes manifiestan asumir, en distinta medida, una responsabilidad frente a sí mismos pero fundamentalmente ante el grupo de pertenencia, para el logro de una meta común. La presencia y el trabajo de cada uno, redundan en avances o en retrocesos de todos.

"La Orquesta es como una sociedad, y en una sociedad todos tenemos que aportar un poco y hacerlo bien para que todo salga bien. Entonces, si uno hace las cosas mal, todo sale mal y se confunde a los demás" (a/j participante del PRSE).

Algunos docentes consultados presentan argumentos con los que explican por qué, puestos a integrarse a estos espacios, los adolescentes muestran otros perfiles. De modo que, mientras *"los padres, los adultos, se quejan..."* en estos ámbitos los adolescentes asumen las tareas con responsabilidad. Así lo sienten y *"se comprometen"* (tallerista/profesor/a del PRSE). En algún caso, la posición diferenciada que asumen los jóvenes en unas y otras actividades es atribuida a *"la frialdad de los contenidos curriculares"*, la falta de libertad que vivencian en las clases regulares donde la relación con el conocimiento queda sujeta a una calificación.

Aportando distintas referencias, los entrevistados

enfatan las diferencias que adquiere la organización de la experiencia formativa en los espacios socioeducativos: *"una metodología distinta"*, *"tiempos más cortos"*, mayor flexibilidad horaria, *"nadie les llama la atención porque llegan más tarde"*. También al interés que, como ya se mencionó, despiertan estas actividades que, por su organización y contenido, tendrían un sentido claro para talleristas o profesores y jóvenes participantes, cuestión que resulta problemática en la escuela secundaria.

Tal como se viene planteando, las experiencias que proponen los PRSE son caracterizadas también por gran parte de los adultos consultados a partir de la frontera que trazan con lo estrictamente escolar. En este sentido, sus propuestas son concebidas con cierta externalidad a la escuela. Se las nombra como *"extra institucionales"*, *"no formales"*, sujetas a *"otras lógicas"* o que se despliegan con *"otra estructura"*, distintas de las que presenta la organización escolar. Para muchos estudiantes, por su parte, lo *"socioeducativo"* son los diversos *"talleres"* que se dictan en la escuela y en este lugar es donde se localizan los talleres del CAJ y, salvo en un caso, también los espacios de la Orquesta. La Orquesta es mayormente identificada como *"de la escuela..."* o *"del barrio..."* y, en un caso relevado, al estar relocalizada en el Centro Cultural municipal, su denominación corresponde al nombre de la ciudad a la que pertenece.

Ahora bien, cuando la escuela y los profesores ponderan positivamente los procesos que los jóvenes desarrollan en los espacios socioeducativos, argumentan más por la descripción de las diferencias que por la interpelación que estos rasgos pudieran hacer a las prácticas escolares. Esto se evidencia aún cuando en algún caso, las líneas de política socioeducativa formen parte de la programación escolar semanal, tal como lo resuelve una escuela que incluye éstos y otros recursos para lograr una suerte de *"jornada extendida"*. Como los talleristas y los estudiantes participantes de los PRSE, los actores escolares aceptan que se trata de *"otra cosa"* y, sólo en algún caso, se problematiza cómo lograr que desde estas experiencias se *"repiense la práctica docente"* ya que *"el tema es encontrarle la vuelta"* (conducción escolar).

De un modo u otro, el hecho de que estas actividades se vinculen con el ocio, lo placentero o una ampliación de las oportunidades de sociabilidad con

adultos y pares, no se contraponen con el reconocimiento de que a través de ellas se accede a aprendizajes significativos. Al mismo tiempo, la participación en las actividades del CAJ y la Orquesta, no ocurre sin una dosis de esfuerzo y disciplina. En las tres jurisdicciones se relevaron experiencias en este sentido. Particularmente, a la Orquesta se le asigna una cualidad singular en este sentido, derivada del desarrollo de ciertas capacidades que los entrevistados mayormente le asignan a la formación musical misma. La constancia y el orden que requiere a los ejecutantes, sumado al "goce estético" que produce esta actividad, constituyen factores favorables a la formación de quienes están en desarrollo. Adultos y adolescentes así lo significan y, con distinto énfasis, hipotetizan su incidencia en el mejoramiento de su rendimiento escolar.

"Como que, por mi parte, yo aprendí muchas cosas, he viajado a todos lados, he aprendido, he estado con profesores de Buenos Aires, con cantantes, o sea que te abre las puertas, como diciendo: puedo conocer más allá algo a lo que tengo siempre en vista" (a/j participante del PRSE).

"Decodificar la partitura y, al mismo tiempo, trasladarlo a lo motriz..., es una técnica o una disciplina que implica una constancia en el estudio, pero lo mismo está retribuida por un goce estético.... yo la veo directamente influyente sobre lo que es la biografía escolar de todos los chicos, de todo el resto" (tallerista/profesor/a del PRSE).

En algún caso también se plantea el valor formativo de los talleres en tanto aporte de conocimientos para la actual o futura obtención de ingresos, a través de lo que los jóvenes suelen denominar "un trabajo seguro". Aunque particularmente los profesores de la Orquesta presentan esta situación como un "efecto secundario", para algunos jóvenes "la orquesta es una salida laboral". También, para algunos referentes del CAJ los talleres se relacionan con la adquisición de habilidades relativas a algunos oficios, como cocina o costura, y a distintas expresiones artísticas como danzas, artes plásticas y otras. De un modo u otro, se trataría de experiencias que generan condiciones para elecciones futuras de "una profesión" o un oficio que puede o no vincularse con la disciplina o el tipo de habilidad que pone en juego el PRSE en cuestión.

"Uno medio como que no está esperando que todos sean violinistas, lo más probable es que eso no pase, ¿no?, pero les entrás como a generar esa idea como de tener una profesión, o de sentirte dueño de algo, y yo creo que es muy importante, porque el colegio es..., justamente: 'Voy porque me obligan', 'Lo tengo que hacer', pero si yo estoy haciendo algo que yo soy el dueño de eso que hago, yo creo que cambia, ya es otro nivel de madurez. Y vos como profe también podés jugar un poquito con eso, ¿no?, para ayudarles" (tallerista/profesor/a del PRSE).

"Esa es la idea, aparte de hacer lo que les gusta, darles alguna formación que les permita armar un proyecto, pero que los capacite realmente" (coordinación del PRSE).

En esta línea, un rasgo atribuido a los PRSE que merece ser destacado es su carácter inclusivo, en oposición al carácter selectivo con que se identifica la escuela secundaria. En parte, porque se trata de iniciativas que, por principio, no exigen requisitos a los estudiantes interesados en participar en ellas, sino que se encuentran abiertas "a todos". Aún así, los actores consultados dan cuenta de algunas restricciones que limitarían la participación de los adolescentes que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad social, tal como se plantea más adelante. En principio, la "máxima" que parecen asumir estos espacios sin excepción es que "todos pueden" integrarse. En muchos casos, esta definición abarca a una población muy diversa (desde los seis años, en el caso de la Orquesta, hasta los veintidós años), a alumnos de Educación Especial, de "cualquier barrio" e inclusive, en algún caso, en situaciones de conflicto con la ley.

"Nos enteramos que uno había estado preso, no sé qué problema había tenido, pero acá es un santo, es un pibe estudioso, tranquilo... Sí, podés saltar esas barreras, ¿viste?" (coordinación del PRSE).

Sostener la premisa de que todos tengan un lugar implica sortear límites que, en ocasiones, pueden resultar infranqueables, como la falta de instrumentos o de horas de trabajo disponibles. Si hay un aspecto que aparece como innegociable es el "tiempo y la contención, para que eso (que los adolescentes permanezcan) suceda". Estas situaciones ponen a los responsables de los programas en la tensión de

tener que resolver numerosos problemas: *“combinar muy bien los espacios para que todos puedan acceder. Porque la solución no es recortar”* (coordinación del PRSE), aunque el crecimiento de la matrícula implique que *“siempre estamos en déficit”*. El desafío es buscar sostenidamente el equilibrio de las distintas variables que entran en juego:

“Profesores, buenas cátedras o cómo se llame, cantidad de alumnos (que nunca faltan) y cantidad de instrumentos -que sí faltan-. Entonces, las dos cosas más difíciles son la cantidad de instrumentos y la cantidad de docentes” (coordinación del PRSE).

Así como algunos padres consideran que la inclusión de sus hijos en estos espacios puede resultar una distracción de tiempo que debiera dedicarse a las tareas escolares, otros pugnan por conseguirles un lugar en los talleres, principalmente en la Orquesta. Algunos ponen a disposición su trabajo para garantizar el funcionamiento de las actividades. Así, alentados por el mismo programa, colaboran conformando colectivos que suelen denominarse por ejemplo, *“las madres de la Orquesta”*, ya que en general son *“ellas quienes ponen el hombro”* (coordinación del PRSE) para sostener distintas tareas: preparar meriendas, ejercer presión sostenida sobre los responsables de los medios de transporte para conseguir pasajes más económicos o gratuitos, acompañar las giras de la Orquesta, preparar insu- mos para los talleres del CAJ u otras.

“Yo hago el esfuerzo porque – te cuento – para mí lo vale. (...) No, por el hecho de que... cero música, porque los chicos, lo que sabían de la escuela..., nada más, ¿viste? Y que de repente, en dos o tres meses, lo ves tocar un instrumento. Para mí no tiene precio. Y después, el hecho de ver también a los chicos del barrio. Porque vos lo ves todos los días por ahí jodiendo, qué sé yo, que vienen a jugar, y vos decís: “pucha, está tocando un instrumento también”. No lo cambio por nada. Yo, para mí, está genial, sirve un montonazo. Cuando hacen los viajes, vuelven con la cabeza dada vuelta (risas) (...) Cuando hicimos esta posibilidad de que si nos cobrarán un boleto menor, el total de los chicos que se anotaron en la Orquesta fueron setenta, que usan colectivo. Los que usan acá, en la ciudad, y los que vendríamos, nosotros. Nosotros seríamos 23 si vienen todos, 23 chicos, pero no, dejaron de venir. Y a

mí me parte el alma, porque..., digo, te da lástima porque son chicos que se sienten contenidos en un lugar” (madre/padre de participante del PRSE).

Para gran parte de los actores consultados, la *“inclusión”* se garantizaría no sólo con la incorporación de todos a estos espacios sino también *“conteniendo”* a los jóvenes, en el sentido de ofrecerles tiempo, escucha y comprensión; pero también, un trabajo que resulta convocante y que, en sí mismo, parece operar reforzando la permanencia. Nuevamente, desde una lógica binaria, se explica lo que ocurre en estos espacios, en contraposición con lo escolar:

“A ver, estamos hablando (con un profesor de la escuela) de una misma persona que tal vez no se banca estar cinco horas encerrada, porque tiene un problema tremendo en la casa. Bueno, entonces, por ahí el profesor, en el conjunto, no se da cuenta. No es mágico; por ahí vienen y no me cuentan, pero en mi taller trabajan fantástico” (tallerista/ profesor/a del PRSE).

“Lo que pasa es que por ahí acá se valoran otras cosas... Se descubren otras cosas que no las descubren ni la familia ni la escuela ni...; ellos se sienten importantes desde otro lugar” (coordinación del PRSE).

Ya se mencionó la coincidencia en señalar que en las actividades que desarrollan los PRSE se prioriza la instalación una buena *“escucha”*, no solamente de aquello que los jóvenes deciden compartir alentados por un clima más distendido y confiable sino, fundamentalmente, en el modo en que conciben las actividades. El relevamiento sostenido de los intereses de los grupos resulta un aspecto crucial en la planificación inicial de las propuestas y los replanteos periódicos. Los responsables del armado inicial de las propuestas del CAJ (coordinadores y dirección escolar) dan cuenta de diseñar las propuestas de los talleres en base a las necesidades e intereses relevados entre los alumnos de la escuela sede y algunos, incluso, incorporan la perspectiva de los padres de la comunidad local.

Pero además, en parte alentados por el carácter participativo y no obligatorio de estas actividades que, a diferencia de la escuela, no contarían con una población *“cautiva”*, las mismas son periódicamente puestas a consideración de los participantes y de-

vienen en motivo de trabajo de los equipos de talleristas y profesores. En la medida en que se observa, por ejemplo, *“desmotivación, que sucede mucho en los adolescentes, se aburren fácilmente...”* (coordinación del PRSE), *“sábado a sábado”* se replantean algunos aspectos de la estrategia que estén dando cuenta de alguna dificultad en su capacidad de convocatoria. Por estas razones, y en oposición a la dinámica escolar -desde la perspectiva de los adultos a cargo- las propuestas socioeducativas son valoradas por los jóvenes como una oportunidad para *“apropiarse”* o *“ser dueño”* de algo y, también, para *“madurar”*. En estos espacios se ejercitaría la responsabilidad de formar parte de una producción grupal lo cual implica asistir sostenidamente a talleres, clases y ensayos (de un grupo de danza, una murga, una obra de teatro o un concierto de la Orquesta) y el consecuente requerimiento de cierta disciplina y perseverancia en la tarea.

De esta forma, se propugnaría el establecimiento de relaciones entre adultos y adolescentes atravesadas por el *“compromiso”* con la tarea y sostenidas en un encuadre de trabajo que tiene coherencia y sentido para todos los participantes. Esto puede vincularse con una situación que, desde alguna perspectiva, resultaría paradójica: quienes más valoran el potencial igualador y formativo de los PRSE, más insisten en la necesidad de sostenerlos en su especificidad, al resguardo de los rasgos más objetados de las escuelas secundarias. Refieren con esto a la falta de compromiso respecto de los procesos que transitan los estudiantes, los fenómenos de estigmatización y la calidad de los vínculos que entablan profesores y alumnos, en el marco de dispositivos cuya organización de espacios, tiempos y agrupamientos se perciben como desajustados de los ritmos, búsquedas y preferencias propias de adolescentes y jóvenes.

Así como las condiciones mencionadas anteriormente definen el carácter inclusivo asignado a los PRSE, cabe considerar también otro elemento señalado por los entrevistados: la relevancia social y cultural ligada a la calidad de las actividades que se despliegan y que hacen al ya mencionado carácter eminentemente formativo que se les atribuye. Sin embargo, como ya se adelantó, sólo excepcionalmente la participación en los espacios socioeducativos significa para los entrevistados un aporte que redunde en la mejora de sus procesos de escolarización.

Su eficacia en este último sentido, aunque indirecta y parcial, se relacionaría en un caso concreto, con la decisión de que los programas sustancien un proyecto de expansión de la jornada escolar. Para las demás experiencias, sin embargo, si bien en algunos casos se afirma que la participación en los espacios socioeducativos genera mejores condiciones personales y, en relación o independientemente de esto, de vinculación con la escuela y/o el estudio, la identificación concreta de relaciones con la escolarización remite a, por ejemplo, el aporte que puedan significar los campamentos al sentido de pertenencia de los jóvenes a un grupo y la escuela, que deviene en un *“lugar propio”*, un *“lugar mejor”* o más apreciado y donde, correlativamente, se sienten más valorados.

Los sujetos entrevistados mencionan también la contribución de este tipo de actividades a los conocimientos propios de las Ciencias Naturales como cuando les *“enseñan a hacer compost y todo eso..., que también ayuda a hacer campaña por el medioambiente”* (a/j participante del PRSE); así como el teatro puede aportar a la comprensión y expresión escrita y oral. Por su parte, la participación en la Orquesta genera experiencias que podrían contribuir a la formación de los jóvenes en tanto *“estudiantes”* del nivel secundario.

“Uno tiene que estar concentrado, tranquilo y dedicarle tiempo de estudio, lo que se aplica también a la escuela o a la facultad. El que por ahí no tenía la posibilidad o la capacidad de sentarse a estudiar de repente lo hace con el instrumento y se da cuenta de que cuando abrió el cuaderno, pasó una hora, que era una hora que pasó estudiando una hora de violín, o pasó estudiando contrabajo, en mi caso...” (a/j participante del PRSE).

En una combinación de significados como los ya expuestos, vale destacar que los PRSE son concebidos mayoritariamente como actividades *“buenas”*, que amplían el acceso de los jóvenes a bienes y propuestas grupales educativas y culturales interesantes que, de otro modo resultarían *“inalcanzables”* para todos, ya que no están disponibles en localidades de pequeña escala de las provincias o resultan inaccesibles a los sectores subalternos por ser aranceladas, desarrollarse en instituciones que no suelen incluirlos o estar destinadas exclusivamente a la tercera

edad. Pero además son “buenas” en el sentido de que incorporarse a estas iniciativas tiene el valor de alejar a los chicos de los “riesgos” de la “esquina”, de “andar tirando piedras” y hacer “daño” o, simplemente del hacer “nada” a que conduce en la adolescencia la disponibilidad de tiempo libre sin encuadre.

“El otro día iba caminando yo por la Villa, y estaba saliendo de una clase de violín, y me para una señora y lo primero que me dice: ‘Te felicito’. (...) Y entonces, dice ella que era muy lindo el proyecto y que había sacado a muchos jóvenes, que por ahí podían estar en otro lugar y ocupaban el tiempo en algo bueno...” (a/j participante del PRSE).

“Sí, o sea, todo lo que sea positivo en cuanto a aprendizaje creo que tiene que contribuir, a mediano o largo plazo, o sea, tiene que apoyar a los chicos; o sea, entre estar en la esquina haciendo nada y estar acá cocinando, haciendo dulces, cantando, bailando, o sea..., tiene que contribuir. (...) Por ahí llegás al colegio, y hay siete ahí sentados afuera del colegio. No están ni enfrente de la plaza tomando cerveza, ni están..., nada, en la vía haciendo daño, nada. Ni cazando pajaritos. Están frente al colegio con las computadoras” (coordinador escolar de curso).

De modo que en los sentidos atribuidos a la “contención” pueden identificarse elementos propios de una perspectiva de corte “civilizatorio” asignada a la escuela y hecha extensiva a los PRSE. Estos significados se asocian en los relatos al hecho de que son percibidos como una mejor alternativa a la socialización que ofrece “la calle” o, inclusive, porque acercan a los adolescentes, principalmente de sectores subalternos, a la “alta cultura” que puede representar la música orquestal, en el caso de esta propuesta. Por otro lado, la capacidad de “contención” que tendrían estas actividades se relaciona con su posibilidad de ofrecerse como alternativa que permite compensar las ausencias, problemáticas y conflictos del entorno social y familiar que se atribuyen a los estudiantes. Así, estos sentidos entrelazan, en la perspectiva de los adultos a cargo de la escuela y

los PRSE, significados de igualación social con otros más ligados a la consideración de los participantes y sus grupos de referencia como sujetos de carencia y con representaciones devaluadas del colectivo adolescente. Desde esta perspectiva, demandarían acciones “preventivas”, cuestión que se puede asociar con una “lógica del no-derecho” (Danani, 2012)⁴³ y que no aparece como motivo de problematización entre los actores involucrados en los PRSE.

4.3. Las políticas socioeducativa y sus contribuciones a la igualdad educativa

En este apartado se analizan las relaciones posibles de establecer entre la integración de los adolescentes y jóvenes a PRSE y los factores pedagógicos, culturales, sociales y políticos que se ponen en juego en los procesos de escolarización, desde la perspectiva de los mecanismos de exclusión/inclusión que atraviesan las prácticas escolares.

Al respecto, los actores entrevistados coinciden en señalar que los PRSE efectivamente contribuyen con la igualdad educativa, en tanto los procesos formativos que llevan a cabo habilitan el tránsito de los estudiantes por ciertas experiencias y producciones culturales y educativas, socialmente no disponibles para los sectores subalternos. Una privación que se relaciona principalmente con los mecanismos de diferenciación social y escolar y de segregación territorial (Álvarez et al., 2008) que padecen los sectores subalternos y, en menor medida, con la poca disponibilidad que ofrecen localidades de pequeña escala y ámbitos rurales. Ver y realizar producciones audiovisuales, obras teatrales, aprender a ejecutar un instrumento musical en el marco del proceso colectivo de conformación de una orquesta, participar en propuestas deportivas y recreativas de buena calidad contando con docentes y equipamiento acorde, salir de su localidad a conocer lugares y vincularse con jóvenes y adultos de otras latitudes, constituyen algunas de las referencias más frecuentes, nombradas en términos de “una puerta”, lo “inalcanzable”, “oportunidades” e “impensables”.

⁴³ Danani (2012) advierte respecto de la existencia de universalismos que no ciudanizan, en los casos en que las iniciativas se justifican en la “necesidad del inferior”. Específicamente, refiere en su texto a la emergencia de discursos que valoran la generación de centros recreativos, escuelas y una jornada escolar más extensa, amparados en la necesidad de “tener a los niños y los jóvenes en algún lado para que no estén en la calle delinquiendo”, lo que tiene clara connotación de clase.

“Nos parecía re difícil, e inalcanzable, en el sentido de que los instrumentos de orquesta... cuando uno ve a una orquesta, dice: “Por ahí son muy caros” o qué sé yo... (...) Sí, son caros, pero nunca... no sabía que iba a tener esta posibilidad de disponer de instrumentos para poder aprender, por lo menos para aprender... No tener en mi casa un contrabajo. Salen muy caros. (...) Pero sí a mí me parecía inalcanzable, por la importancia que le da a nivel cultural una orquesta. (...) Uno dice “cultura”, dice “orquesta” o “música”, dice “cuadros, pintura” (a/j participante del PRSE).

En línea con lo anterior, los PRSE son identificados por la mayoría de los entrevistados como propuestas formativas que favorecen un proceso cuyo tránsito produce cambios en sus integrantes. En este punto, la calidad, relevancia y pertinencia de las iniciativas que se desarrollen se reconocen como aspectos cruciales, en la medida en que los participantes *“ven otras cosas, y después la cabeza empieza a trabajar”* (coordinación del PRSE). Pero, también, las relaciones que se establecen con los pares, los adultos y los conocimientos y habilidades involucrados en la tarea, como se expuso con anterioridad, como generadoras de otras percepciones de sí mismo y otras miradas de sus compañeros y sus docentes.

Desde esta perspectiva, los PRSE son significados, en contraste con la escuela, como espacios *“receptivos”* en los cuales los participantes ponen en juego *“otras virtudes”*, intereses y capacidades que desmienten las versiones devaluadas que tienden a atribuírseles socialmente a los adolescentes y jóvenes de sectores populares. Aquellos alumnos que son rotulados como *“negados por la vida”* e identificados como que *“en el aula son un desastre”*, en los espacios socioeducativos se los percibe respetando las normas propias del encuadre, entrando en tarea y asumiendo responsabilidades en los procesos de trabajo.

“Yo pienso que, por ejemplo, esto de darles la oportunidad, no “darles la oportunidad”, porque... Yo puedo ayudarlos a mis alumnos, pero no sé hasta qué punto yo realmente les doy una oportunidad. Me parece que una oportunidad es cómo a cada uno le va en la vida, pero quiero decir esto de mirarlos desde otro ángulo. Por ejemplo, (...) cuando empezamos, había muchos alumnos que ya eran, o sea, “conocidos” de esta escuela, tenían reputación. Y es

gente que en nuestras clases se portaba muy bien; comprometidos y educados. Por ejemplo, eso de una falta de respeto o ser insolentes, por ejemplo, cosas así, yo nunca las he tenido en mi clase. Y eso que el clima es libre, o sea, digamos, yo no estoy encima de mis alumnos” (tallerista/profesor/a del PRSE).

Mayormente, los testimonios recogidos señalan que el registro de estas capacidades y logros que se ponen en juego alcanza momentos clave en la presentación pública de las producciones realizadas por los CAJ y las Orquestas en las escuelas, ámbitos comunitarios, viajes y campamentos. Para gran parte de los entrevistados, estas instancias proporcionan un *“incentivo”* potente en términos de desmentir su construcción social como sujetos de carencia. Los testimonios recogidos entre los adultos enlazan, al respecto, lecturas más complejas que advierten los propios límites de las intervenciones socioeducativas en relación con las problemáticas sociales que las atraviesan y otras aproximaciones de tipo psicoafectivo que desplazan el eje desde el reconocimiento hacia la *“autoestima”*.

“Fuimos y le dijimos a la directora: ‘en una oportunidad, o en los actos, en algún lado, hacemos conocer esto, que los chicos del CAJ son los que están logrando estas cosas, los adolescentes, no nosotros, los adultos.’ Entonces, ellos se sienten ahí valorados, se estimula más la autoestima, que es lo que ellos, pobrecitos, por ahí, por su situación económica o social, no pueden” (coordinación del PRSE).

Se trata, para algunos, de compensar los efectos de los procesos de desigualdad social que adquieren especificidades en los fenómenos de diferenciación educativa. En este sentido, la *“baja autoestima”* de los estudiantes se asocia, en los relatos, con la pertenencia a un circuito educativo descalificado al que asisten los adolescentes de sectores populares.

“Y a veces los chicos dicen: ‘Sí, porque los otros van al XX (colegio del centro)’, y ellos mismos: ‘No, porque nosotros somos de acá, de la Escuela YY (periférica)’, como que aquéllos son más grandes. No se valoran. (...) ‘No, porque ellos son de allá, son mejores’. Porque, bueno, por ahí también quienes pueden, bueno, por ahí los mandan al XX, porque ya es un secundario más completo, porque tiene otras características. Y quienes menos pueden, bue-

no, los mandamos a la escolita más sobre la zona suburbana" (coordinación del PRSE).

Acoratar la brecha existente entre "el secundario más completo" y la "escolita suburbana" es, precisamente, el propósito al cual se apela para ratificar la continuidad de criterios de focalización en las políticas socioeducativas, junto a iniciativas de corte más universal. Y aunque en los testimonios relevados las apelaciones al "derecho" a la educación en un sentido de universalidad conviven de manera contradictoria con referencias de carácter meritocrático, mayoritariamente se reconoce el aporte que realizan estas políticas.

"O sea, la política de ayuda, está bien, pero a veces es demasiada, porque también uno tiene sus años, ¿no?, y ha pasado sacrificios para conseguir las cosas, y la valoración de lo que se ha obtenido con el sacrificio es distinta a la que se hace de algo que se entrega. Porque es como que el chico viene acá y dice: 'Necesito que me de tal cosa, necesito que me de hojas, necesito que me de mapas', o sea, y no está el esfuerzo de conseguir las cosas como lo hacíamos en nuestra época, o nuestros propios alumnos hace unos años" (conducción escolar).

Las propuestas socioeducativas "igualan" en el sentido de que pugnan por revertir los estigmas que pesan sobre sujetos y establecimientos: hacen de la escuela "un lugar mejor" y un ámbito que les "hace lugar" a los adolescentes y jóvenes. Tal como ya fue planteado en el apartado anterior, estos testimonios adquieren significaciones diversas según el entrevistado, la escuela y/o el contexto del que se trate. Algunas perspectivas consideran que contar con un CAJ o una Orquesta mejora la situación relativa del establecimiento para reclutar matrícula frente a la competencia con escuelas estatales o privadas que gozan de mayor prestigio. Para otras, las propuestas socioeducativas potencian el "deseo de habitar la escuela" en un sentido de reconocimiento que excede al de ocupar un lugar en ella. Por un lado, brindan mayores oportunidades educativas en la medida en que amplían la jornada escolar: les permiten a los estudiantes "vivir" o "estar en la escuela", transitando una oferta de talleres en contraturno que resulta formativa y responde a sus intereses.

De este modo, la participación en este "abanico" de actividades valoradas por los estudiantes crea un "sentido de pertenencia" o, como también se expresó, un "cariño" por la escuela que pasa a ser crecientemente percibida como un lugar propio y convocante. Para algunos entrevistados, esto generaría una dinámica con potencialidad para influir en las trayectorias escolares. En este punto, como se ha señalado anteriormente, ya sea que se consideren como iniciativas de la escuela o "extraescolares", reiteradamente se contraponen los PRSE con todos aquellos procesos mediante los cuales las escuelas secundarias no "alojan" a los estudiantes.

"Que el chico diga: 'Vengo a este colegio porque este colegio me gusta, porque en este colegio me siento contenido' (...). Y bueno, que sienta, a ver, 'la escuela me dio un lugar importante', o sea, que sienta que ocupa un lugar. Porque si no, ese chico se va. Es más, estaba buscando trabajo. Para dejar la escuela. (...) Fundamentalmente y aunque parezca repetitivo, (el aporte de las políticas socioeducativas) es que ellos permanezcan en la escuela, que pasen más tiempo en la escuela. Además del sentido de pertenencia, o sea. 'Pertenezco a este lugar, a este lugar lo defiendo', 'Éste es el lugar que me corresponde', 'Acá yo ocupó un lugar'; es eso" (coordinación del PRSE).

En este sentido, los testimonios de adultos y adolescentes dan especial relevancia a los viajes realizados con las Orquestas y los CAJ. Transitar estas propuestas constituye una experiencia "muy fuerte" que les permite, en algunos casos por primera vez en su vida, tomar distancia de los escenarios cotidianos, conocer otras geografías, incluirse en experiencias inéditas, e interactuar con pares de otras latitudes. Los relatos de los viajes condensan muchos de los rasgos atribuidos a los PRSE: su carácter formativo, la calidad de las propuestas, el "unir" en torno a un proyecto compartido a una "buena mezcla" de adolescentes y jóvenes de muy diversas características y también el disfrute que proporcionan.

"Estos campamentos del CAJ (...) los va marcando y los va ayudando, los va formando. Empiezan a ser felices, a estar contentos con lo que hacen" (tallerista/profesor/a del PRSE).

“Después, eso es fundamental para su futuro, para su futuro personal y para un futuro más..., grupal” (tallerista/profesor/a del PRSE).

.....

Estudiante 1: “... y conocimos a chicos que por ahí nunca hubiéramos conocido si no fuéramos de la Orquesta”.

Estudiante 2: “Vos veías y los chicos compartíamos partituras, escuchábamos cómo tocaban las orquestas y, qué sé yo, es como que decimos: ‘Ah, bueno, podemos hacer esto’ o cosas así, nos daban ideas. Además que está buenísimo, porque, por ejemplo, íbamos al teatro y era todo el teatro lleno con chicos de un montón de lugares, hinchando por los chicos de otros lugares, y conociéndose, y estuvo genial”.

Estudiante 3: “Estábamos en el Coliseo, y en el Coliseo estaba lleno, estaba... alrededor del escenario, está lleno de gente. Y hubo un momento en el que estábamos esperando que tocara una orquesta de Brasil. Y entre todos..., empezaban chicos de otras orquestas, y empezábamos, tocábamos todos..., tocábamos los instrumentos, cantábamos...”.

(...)

Estudiante 2: “¡Qué manera de reír!” (a/¿ participantes del PRSE).

En menor medida, algunos actores escolares consultados sostienen una perspectiva más crítica, sin duda controversial, que sintetizan en la frase *“los que están afuera no entran por el CAJ”*. Desde esta óptica, los PRSE *“siempre, de alguna manera ayudan en algo”* resolviendo el problema de *“los chicos que están ahí, a punto de irse y que no se van”*. Sin embargo, constituyen meros *“paliativos”, “parches”* en relación con los que no están escolarizados, no los *“enlazan”*. En tanto no abordan los *“problemas estructurales”* que presenta el nivel secundario, poco logran en función del contraste que se plantea entre las condiciones de vida de los adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad social y las exigencias de un formato escolar *“homogéneo”* que termina resultando expulsivo. Estas perspectivas impugnan la idea de que estos sujetos puedan incluirse en la escuela regular y proponen que los ámbitos socio-educativos podrían institucionalizarse en calidad de una *“secundaria de inclusión”,* con sus características de *“escuela no formal, escuela sin aulas”,* como una etapa preparatoria para *“recién después poder aprender trigonometría”* (docente entrevistado). Se

trata de discursos por momentos ambiguos en relación con situar el problema en el formato escolarizado dominante o a nivel de las características y posibilidades de los propios adolescentes desescolarizados.

De todas formas, en un contexto de desigualdades sociales estructurales, existe coincidencia entre los actores consultados en que incluso la propia implementación concreta de los PRSE plantea complejidades que limitarían la participación de los adolescentes de sectores populares. Estas restricciones refieren, principalmente, a las coordenadas de inestabilidad que signan su vida cotidiana, en función de la desigualdad que restringe el acceso a una serie de bienes y recursos sociales, culturales, económicos, de infraestructura...

Desde esta consideración, programas que, más allá de las restricciones de su cobertura, se plantean como *“abiertos a todos”* pueden terminar operando según una suerte de selección en función de sus condiciones de implementación. Al respecto, fueron relevadas un conjunto de coordenadas: los rasgos de los contextos locales (accesibilidad geográfica, disponibilidad de talleristas formados, formas de contratación,...), las condiciones de vida de los adolescentes y sus familias, los recursos presupuestarios que la Nación y las provincias ponen a disposición en cada programa, e incluso los requerimientos que se plantean para acceder y sostener la participación en ellos.

En un primer nivel de análisis, algunas de las limitaciones más evidentes aluden a diversos factores: la disponibilidad de vacantes para un campamento -que no cubre a todos los participantes del CAJ y obliga a operar una suerte de *“selección”*-; la cantidad de instrumentos, profesores y espacios físicos con que cuenta la Orquesta para recibir chicos y adolescentes anotados en lista de espera”; la cantidad de CAJ que es posible financiar en una provincia; la insuficiencia de los fondos que reciben los CAJ más poblados, ya que son asignados con el criterio de considerar la matrícula de la escuela sede y no la que efectivamente asiste -lo que algunos significan como una *“distribución despareja de los fondos”*- y la no disponibilidad de viáticos o vehículos para trasladar a los jóvenes en el marco de un proyecto que, de lo contrario, se discontinúa, entre otras limitaciones mencionadas.

Asociado a lo anterior, en el caso del CAJ, y con mayor intensidad en el de la Orquesta, el reclutamiento y la continuidad de profesores y talleristas se dificulta en localidades poco pobladas y alejadas de los centros urbanos. Se trata de una problemática influida por la ausencia de perfiles docentes o "idóneos" que cuenten con la formación requerida para incorporarse a estas iniciativas, una cuestión compleja que el nivel central generalmente aborda mediante estrategias de itinerancia, capacitación de los talleristas disponibles y producción y distribución de materiales pedagógicos. También, incide en la problemática del reclutamiento la competencia desigual de las contrataciones ofrecidas por los PRSE con las condiciones laborales más estables y mejor remuneradas propias de otros ámbitos institucionales de las localidades y las provincias (los cargos docentes en las propias escuelas y los nombramientos en las orquestas, los conservatorios y/o las escuelas de música).

En este punto, se retoma la idea de que para comprender las formas en que se manifiesta la desigualdad educativa, es necesario cuestionar los códigos culturales de la escuela y, por ende, también de los PRSE como ámbitos educativos asociados a lo escolar, teniendo en cuenta los complejos vínculos entre la escolarización y toda una serie de capitales previos (Gluz, 2011). Siguiendo esta línea de análisis, en relación con los procesos de igualdad educativa a los que se proponen aportar los PRSE, se recorta como un tema a contemplar en el armado de las propuestas el hecho de que los sectores de mayores ingresos o con mayores posibilidades de apoyar a los adolescentes y jóvenes participantes se encontrarían en una situación de ventaja relativa para acceder a estas ofertas y permanecer en ellas. Esto adquiere particularidades en el caso de las Orquestas, cuando la demanda supera de manera permanente a las vacantes disponibles, de ello dan cuenta las "listas de espera", más aún en contextos locales en los cuales las ofertas de formación musical sistemática resultan escasas o inexistentes y marcadamente selectivas.

Los actores consultados mayormente coinciden en que a las Orquestas se han incorporado chicos y adolescentes pertenecientes a diversos sectores sociales, incluyendo hijos de "familias humildes". De todas formas, el aporte de las Orquestas a la superación de los procesos de diferenciación educativa

podría verse parcialmente relativizado en el caso de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social aguda, a la que se asocian niveles de estigmatización social que les impiden percibirse como potenciales integrantes de una Orquesta y condiciones de vida que dificultan el sostenimiento del régimen de trabajo que ésta exige. Una autorrepresentación que es reforzada por la representación social ampliamente instalada que asocia "orquesta" con "alta cultura" y que, para algunos entrevistados, podría revertirse en la medida en que ésta fuera a "embarrarse las patas" según el caso, a la plaza del barrio o los "barrios pobres" a la que "pocos llegan", además de presentarse en escuelas o en auditorios de la capital provincial.

"Y..., ahí estamos con la Orquesta. Vos sabés que, en realidad, queríamos engancharlos... (...) Nosotros, por ahí, a los pibes que incluimos en el programa (se refiere a un programa social provincial para adolescentes en situación de vulnerabilidad social) son pibes que les cuesta con el otro, digamos; o sea, ir a un Centro Cultural, que es un lugar hermoso, que vos entrás y es lindo, hay cuadros. ¿Viste? Y los chicos no se ven en ese lugar, no se ven tocando un instrumento que brilla. A ver, es una realidad. Ellos, viste que a veces se bañan, a veces no se bañan, ¡qué van a ir ahí! (...) Van como con una mirada de autoexclusión a esos lugares. Están tan estigmatizados, que también es ésta la verdad, como que: 'Yo, ¿qué voy a hacer ahí yo?'. 'Con este apellido'. Y la orquesta, a ver, históricamente – ahora porque se está instalando a nivel social, educativo, comunitario– siempre fue algo que estaba allá. Una orquesta, ir a ver a una orquesta no era para cualquiera (...) Y tocar en un barrio significa, para un pibe: '¿Tocaste alguna vez un clarinete? Vení, tocalo con la mano'." (referente programa social y tallerista/profesor/a del PRSE).

En este contexto, resulta excepcional la asistencia a los CAJ y a las Orquestas abordadas de adolescentes desescolarizados o cuya escolaridad se encuentre "en riesgo", o inclusive de aquéllos calificados como estudiantes "difíciles". Cuando se plantea alguna de estas situaciones, suele tramitarse en términos de casos, con mayor o menor intencionalidad de asumir un proceso orientado a lograr la revinculación escolar. En parte, los PRSE de las escuelas seleccionadas cuentan con un buen caudal de participación, a pe-

sar de no ser obligatoria la asistencia –en algún caso lo es-, particularmente las Orquestas, que resultan muy demandadas. De esta forma, no se registra una preocupación particular por convocar a estas propuestas a adolescentes y jóvenes desescolarizados; mayoritariamente no son identificados como sujetos a "ir a buscar", salvo en el caso del Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar, cuyas acciones se orientan específicamente a ellos.

"Este chico, que es no escolarizado, empezó (a asistir al CAJ) desde el año pasado (2011), y sigue y continúa con nosotros, y es uno más y colabora. Y, bueno, lo estamos apoyando desde ese punto de vista. Sabemos que durante la semana él no va a ninguna escuela, o tiene roces con otros adolescentes, que pueden o no influenciarlo bien, pero sabemos que el día sábado lo tenemos acá y que tiene los mejores amigos del mundo y confía en nosotros" (coordinación del PRSE).

El hecho de que se apropien de estas propuestas aquellos estudiantes que disponen de ciertas condiciones para hacerlo: *"los que tienen acompañamiento, los que están bien, ... que son la mayoría"*, se releva, en mayor o menor medida, en todos los PRSE. De este modo, subsiste una minoría de adolescentes que no podría aprovecharlos por su ubicación en la trama de los procesos de desigualdad social de carácter estructural o de otro tipo: *"el pibe más vulnerable"*, la alumna-madre adolescente que no tiene con quién dejar a su hijo, el estudiante que los sábados trabaja solo o con sus padres para aportar al ingreso familiar. Es sobre estas condiciones que la misma escuela percibe que no puede operar sola, ya que para abordarlas requeriría de dispositivos más complejos, interdisciplinarios e intersectoriales, sostenidos y con recursos acordes a las necesidades planteadas.

En relación con estas situaciones, mayoritariamente, los actores consultados relataron el modo en que los equipos directivos y pedagógicos de las escuelas llevan a cabo una labor de acompañamiento de los estudiantes y sus familias en las gestiones realizadas en otras áreas de gobierno para resolver problemáticas y obtener recursos de distinto tipo que les permitan participar en estas propuestas. El registro que existe de estos procesos es el de encontrar *"muchas trabas"* y realizar tratativas las más de las

veces infructuosas en las que los logros finalmente dependen del involucramiento de autoridades y profesionales del sistema educativo.

"Personalmente fui dos veces a hablar con la directora del Centro (el CIC), a plantear este problema, que era potencial abandono, que era una alumna que podía abandonar; estaba tratando de dejar a la nena con algún familiar. Que era una alumna. Me dijeron que no había vacantes, no había, no había forma. Bueno, al siguiente año, se trató de anticipar estas situaciones, porque ya tuvimos al vicerrector que trató de gestionar alguna, que queden vacantes por si las posibles mamás, de acá, del colegio... Tampoco logró nada. O sea, ni siquiera gestionando desde la escuela. ¡Mucho más difícil se le hace al alumno ir personalmente!" (conducción escolar).

En este punto, cabe reflexionar acerca de la apelación a la participación del *"territorio"* presente en las formulaciones y, en menor medida, en las prácticas de los PRSE. Cuando las organizaciones y actores gubernamentales y sociales locales efectivamente se involucran en los procesos de gestión de los PRSE, entonces pueden resignificarse y abordarse de forma más compleja las problemáticas sociales y educativas que atraviesan los estudiantes. Por ejemplo, en un caso relevado, la participación de actores comunitarios extraescolares en un *"consejo educativo"* local amplía, *"complementa"* las intervenciones, incluso convocando a las escuelas a comprometerse en esos procesos. Situación particular, siendo que los actores escolares tienden a concebir a otros ámbitos (municipales, de otros sectores de gobierno, de la sociedad civil), más que como voces calificadas para intercambiar y acordar cursos de acción compartidos, como fuentes de *"colaboración"* para la resolución de problemáticas económicas o sociales atribuidas a los estudiantes, que desde su perspectiva exceden las posibilidades de las intervenciones escolares. Estos aportes, como señalan algunos relatos de actores no escolares, parecen potenciarse cuando se implementa una política municipal de trabajo intersectorial en la cual efectivamente *"aparece la interpelación del territorio"* a favor de los derechos educativos de los adolescentes, a quienes se percibe vulnerados por *"el viejo formato"* de la secundaria y los procesos de estigmatización social.

"De dos años a hoy ha mejorado muchísimo la vin-

culación nuestra y la inclusión nuestra de los chicos al sistema de Media, porque..., o sea, digamos que el Secundario está pudiendo correrse de ese lugar, digamos, de exclusividad que tenía, o de para cierto sector o para cierto grupo, y está empezando, por ahí, a profundizar sobre situaciones de chicos que vienen con mucha complejidad, ¿sí? En esa profundización, digamos, aparecemos nosotros..., o sea, con informes, tratando de contarles a los directivos y a algunos preceptores o coordinadores cuál es la situación del chico, tratando de que entiendan que el chico viene con un desorden, viene con un acompañamiento débil de los adultos, que no sabemos si va a aguantar los cinco días, que no sabemos si va a aguantar el módulo completo prestando atención, o los módulos completos con concentración –son concentraciones muy cortas las de los chicos– y que tenemos que tratar de ir siendo un poquito más flexibles, porque si no, los terminamos de excluir del todo” (referente del programa social y tallerista/profesor/a del PRSE).

“Pero aparte, el formato de una sola juventud, no de entender las juventudes; esto es una dificultad. En el caso de esta escuela, nosotros hacemos un trabajo minucioso y exhaustivo, con tolerancia, con paciencia... Ahí aparece permanentemente una lucha entre la interpelación de un territorio y entre mantener el viejo formato, ¿no?, estas lógicas que van y vienen, y que nos cuesta... Por ejemplo, cuando yo lo llamo a la conducción y le digo: ‘¿Vos sabés que vino la mamá de Fulanito de tal? Me dice que fue a pedir un banco y que le dijeron que no tiene el banco, que la iban a llamar; transcurrieron diez días y no la han llamado, y está preocupada’. ‘Pero si Fulanito es el hijo de Tal, o el hermano de Mengano, que siempre dejaron la escuela’, ¿no? Esta cosa de estereotipar... Entonces, yo agarro y le digo: ‘Bueno, pero la mamá y nosotros tenemos la responsabilidad de que este chico esté dentro de la escuela. ¿Cómo podemos hacer?’ ‘Y, pero es qué no sé, porque yo voy a ver, que si el turno, que si el banco, que si la profesora, que sí, que sí, que sí...’. Así es la lógica” (autoridad municipal).

Los testimonios refieren a la emergencia de tensiones entre diversos actores locales y a la contraposición de sus respectivas lógicas. Y aunque, en el caso analizado, estas discusiones tienden a favorecer la reescolarización de los adolescentes que padecen mayor

vulnerabilidad social y educativa, de todas formas subsiste la percepción de que se trata de un acceso en condiciones desiguales. Desde esta perspectiva, los ámbitos y procesos compartidos se plantean como instancias para que la escuela se “repiense”.

“Y... bueno, termina el pibe adentro, pero no en las condiciones que quisiera. (...) Accede, pero no accede con igualdad. Aparte, yo esto se los digo: ‘Primero, que vos lo que estás haciendo es el acceso con la no igualdad. Segundo, las oportunidades que tiene este pibe adentro de la escuela son menores que las que tienen otros. Tercero, ¿cómo se repiensa la escuela en esta nueva condición de Estado, de entender que es un sujeto de derecho y que la escuela tiene que poder cumplir con la función de la obligatoriedad?’” (autoridad municipal).

En el marco de las decisiones que se toman en estos espacios intersectoriales, por ejemplo, cuando en una localidad se incorpora el Plan Nacional de Prevención del Abandono Escolar, en 2011, se decide aplicar todos los fondos que otorga el programa a los diversos establecimientos educativos para sostener una “Escuela de Verano” que funciona en el Centro Cultural del Municipio. Se trata de una instancia destinada a favorecer, a través de propuestas recreativas y deportivas, el reenganche con la escolaridad luego del receso y, de esta forma, apoyar la preparación de las asignaturas adeudadas y alentar la continuidad de los estudios, como resultante de la promoción. Esta iniciativa es coordinada por la Municipalidad y articula establecimientos de nivel primario y secundario. Las escuelas aportan fondos y personal: la secundaria abordada por el Estudio dispone de un referente y talleristas financiados por el PMI, preferentemente docentes de la escuela, pero también de otras instituciones o estudiantes avanzados.

Desde otra perspectiva, una cuestión a analizar, en términos del aporte de los PRSE al logro de la igualdad educativa, es la que se presenta en la situación particular en la cual una oferta como el CAJ se reserva exclusivamente a los estudiantes de la escuela sede, contradiciendo la concepción de un Programa que convoca a todos los adolescentes y jóvenes de la comunidad independientemente de que sean “alumnos” y el establecimiento en el que se encuentren matriculados. La incidencia de diver-

sas y complejas lógicas y tensiones que atraviesan su apropiación por parte de la escuela se condensa en la percepción de que la conversión de una EGB3 en la primera secundaria estatal de la localidad genera *“un tira y afloje con la escuela privada”*. Esta restricción plantea una forma de diferenciación educativa en el acceso al único CAJ existente en la zona, en una localidad cuyos jóvenes plantean *“la necesidad de hacer algo”*, ya que cuenta con un repertorio muy acotado de actividades formativas y recreativas gratuitas y la única secundaria privada *“no les brinda nada”* en términos de propuestas extracurriculares o actividades en contraturno.

Finalmente, múltiples testimonios recogidos refieren a procesos de reenvío a ofertas educativas correspondientes a un circuito educativo diferenciado, de aquellos estudiantes que presentan dificultades en su escolaridad o sobreedad y los pocos jóvenes

desescolarizados que se incorporan a los PRSE. Son derivados a los establecimientos de la modalidad educativa destinada a personas jóvenes y adultas (EPJA) y a los turnos de la educación secundaria común que concentran esta población. Al respecto, cabe señalar que la EPJA suele constituir un circuito educativo poblado de adolescentes y jóvenes y que, salvo excepciones, no se encuentra contemplado en las propuestas formativas de corte recreativo y cultural que se despliegan tanto en los CAJ como en las Orquestas y Coros, así como en otros recursos suministrados a las escuelas secundarias comunes (por ejemplo, las netbooks de Conectar Igualdad). Desde esta perspectiva, es relevante diseñar formas de incorporación a las iniciativas socioeducativas de los estudiantes que cursan el nivel en esta modalidad e, incluso, analizar la participación efectiva en ellas de las ofertas vespertinas y nocturnas dependientes de las áreas de educación secundaria.

5. Consideraciones finales

En este último apartado, se exponen los principales hallazgos, reflexiones, interrogantes y problemas que, en base a la información relevada, produjo este Estudio. Éstos pueden ser leídos en perspectiva del camino recorrido por estas políticas públicas y, también, de los desafíos que presenta el futuro desarrollo de programas socioeducativos (PRSE).

Una de las contribuciones centrales que se reconoce a los PRSE, en relación con el avance hacia la igualdad educativa, es que constituyen procesos formativos valorados por su calidad, que favorecen el acceso de los estudiantes a aprendizajes, experiencias y bienes culturales no disponibles para ellos, en función de la posición subalterna que ocupan en la estructura social. Los talleres del CAJ y las actividades de la Orquesta, que fueron objeto de esta primera etapa de la investigación, cubren la vacancia de ofertas culturales, recreativas, deportivas o educativas en localidades rurales o semirurales así como, según el caso, la posibilidad de acceso a estas actividades para los adolescentes y jóvenes de sectores populares.

El carácter eminentemente formativo -no solamente recreativo- que con frecuencia se atribuye a las propuestas socioeducativas llama la atención sobre la importancia de continuar atendiendo la relevancia social y cultural que adoptan; fundamentalmente, garantizando la calidad de las actividades que despliegan. En este sentido, la definición y el sostenimiento de los encuadres de trabajo de las diversas propuestas, que suelen dar lugar a la participación de los jóvenes, se considera parte sustantiva del logro de estos rasgos. Una vez definidos, los PRSE plantean una serie de exigencias que, en un proceso, tienden a respetarse: la continuidad en la asistencia, la aceptación de ciertos códigos de convivencia construidos y establecidos con distintos niveles de consenso y la asunción de responsabilidades individuales y grupales en relación con producciones que requieren de presencia, constancia y trabajo sostenido.

A su vez, las dimensiones presupuestarias, administrativas y organizativas de los PRSE generan condiciones que gravitan en las características que asumen las propuestas. Además, es necesario considerar las relativas a los perfiles de profesores y talleristas requeridos en relación con quienes están

disponibles y acceden efectivamente a estas funciones y, en consecuencia, los procesos de formación y actualización que se ofrecen. En este punto, resultan centrales las posibilidades de capacitación que generan los eventos promovidos localmente. El CAJ Itinerante, por ejemplo, se recortó como una experiencia movilizante para las localidades pequeñas, y productiva en cuanto a la proyección de propuestas que aporta. Un efecto semejante adoptan los intercambios con colegas de la propia provincia, de otras o con profesionales provenientes de otros países así como la posibilidad de participar de jornadas o seminarios en otras ciudades. En este aspecto, las condiciones laborales, facilitadoras o no de la permanencia de los equipos, se ponen en tensión con las posibilidades de que estos procesos formativos se potencien o se diluyan por efecto de la renovación permanente de planteles.

Por otra parte, los viajes que se diseñan en el marco de los PRSE se plantean como experiencias transformadoras, consideradas hitos importantes en el proceso formativo de adolescentes y jóvenes, en la proyección de sus horizontes de vida, estudio y trabajo e, incluso, de los proyectos que pueden imaginar para sus lugares de residencia. Trascender los límites de la localidad en la que se vive -situación que resulta inaugural para la mayoría de los participantes de estos programas y con frecuencia, también para sus familias- aporta experiencias que reconocen y valoran jóvenes y adultos: conocer otras localidades, la propia ciudad capital y la del país; acceder a lugares y situaciones “inalcanzables” como ejecutar un instrumento en una Orquesta o en un teatro de una gran ciudad; establecer vínculos con adultos y jóvenes del país o extranjeros, que luego en muchos casos se mantienen a la distancia; aprender mucho en pocos días y divirtiéndose y, fundamentalmente, la posibilidad de apropiarse (“ser dueño”) de esas experiencias.

Claramente, los PRSE contribuyen a los procesos de igualdad educativa en la medida en que las escuelas los incorporan a su propuesta formativa, para ampliarla y diversificarla. Según el caso, por esta vía parece movilizarse la posición relativa que ocupan los establecimientos en los circuitos de diferenciación educativa, sedimentados en las localidades. Los programas pueden devenir, para algunas escuelas, en una herramienta para incrementar la captación de matrícula, cuando compiten con otras estatales o

privadas, en función de la mayor visibilidad pública e integralidad de la oferta educativa que los PRSE les habilitan. Como contrapartida, la gestión de los PRSE implica para los equipos directivos una sobrecarga de tareas con implicancias que no puede omitirse. Se trata de una constante que, en algún caso, conduce a rechazar la localización de las iniciativas en un establecimiento y que, en todos, condiciona en distinta medida el cumplimiento de los propósitos de los programas.

En relación con los propósitos planteados para estas iniciativas, el desarrollo de los PRSE parece contribuir -aunque sólo tangencialmente y de un modo difícilmente identificable- con los procesos de escolarización de los estudiantes. Contribuirían, en menor medida aún, a la modificación del formato y la dinámica dominante en la escuela secundaria. En todo caso, los PRSE muestran con mayor claridad, las limitaciones propias de la cultura y el formato escolar. Al respecto, Terigi (2008b) analiza la incidencia de las condiciones pedagógico-institucionales de la escuela secundaria en la configuración de las trayectorias educativas (aula estándar, currículum único y método uniforme, fundamentalmente) y señala en relación con los aportes de las políticas de inclusión escolar desarrolladas en los últimos treinta años que “en general, su relativo éxito no se apoya en componentes muy sofisticados sino en condiciones pedagógicas que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos” (Terigi, 2010: 3).

Paradójicamente, se reconoce como valores de los PRSE ciertos rasgos identificables con condiciones que pueden considerarse básicos y exigibles para los procesos pedagógicos escolares. Por ejemplo, sostener una tarea a la cual se le atribuye sentido, proporcionar algún placer y considerar los intereses de los estudiantes; estar a cargo de un educador que confía en las posibilidades de aprender de los jóvenes, que los concibe como sujetos de conocimiento y dispone una escucha y una percepción abierta a los procesos que transitan los grupos de aprendizaje. Mientras que en el contexto de los PRSE estas condiciones tienden a producir sucesivas reformulaciones de los talleres e, incluso, la apertura o cierre de algunos espacios conforme a la convocatoria e interés que generan, resultarían aún ajenas a la organización

de la escuela secundaria y sus límites para interpelar sus propuestas de enseñanza y, como consecuencia, poner en cuestión sus decisiones pedagógicas y didácticas.

Respecto de las contribuciones que el CAJ y la Orquesta tienen o tendrían posibilidad de promover en los procesos de escolarización de los jóvenes participantes y los estudiantes en general, en la medida en que logren interpelar las dinámicas escolares (situaciones que se proponen centralmente estos programas), las ideas relevadas son dispares y, en los casos en que se identifican algunas influencias, las explicaciones referidas a estas vinculaciones resultan en buena medida inespecíficas. Se visualiza que los PRSE aportan a la formación general, en algún caso a través de la experiencia de integrar un proyecto común que plantea para su concreción determinados requerimientos, pone en juego una cantidad de habilidades y amplía la capacidad de aprendizaje y socialización de los jóvenes. Pero resulta dificultoso, para adultos y jóvenes, determinar en qué medida estas iniciativas contribuyen a resolver los problemas que comporta la escolaridad en el nivel secundario. En las experiencias abordadas, estos espacios se constituyen sólo excepcionalmente en ámbitos destinados al reingreso o al ingreso a la escuela de quienes aún están fuera de las aulas, siendo éste otro de los propósitos presentes en el diseño de los PRSE. Los participantes que se encuentran desescolarizados son mencionados en términos de “casos” excepcionales y no se detectaron líneas de trabajo específicamente dirigidas a sujetos y grupos de jóvenes en esta situación.

Desde una perspectiva convergente y mayoritaria, los PRSE y la escuela son concebidos como espacios distintos entre sí en función de las “lógicas” diversas que los sostienen. Los PRSE son caracterizados por la frontera que trazan con lo escolar, en aproximaciones que por momentos adquieren un carácter binario, contrastante con los rasgos asignados la institución escolar. La escuela, por su parte, los construye desde cierta ajenidad y externalidad, otorgándoles un carácter “no formal” y, como se presentó en este Estudio, difícilmente se deja interpelar en su labor cotidiana por los procesos que tienen lugar en esos espacios. Las Orquestas, según el caso, son identificadas como un dispositivo de la escuela, el barrio o la ciudad y no se les atribuye la posibilidad de incidir

en algún aspecto y en alguna medida en la propuesta formativa escolar, aunque sí en el fortalecimiento de la “imagen” de la institución en la localidad. Por su parte, los CAJ constituyen claramente una oferta de la escuela. De todas formas, las relaciones que establecen con las escuelas sede se recortan como una cuestión a seguir analizando y definiendo desde la política socioeducativa. En el marco del Estudio se releva que la incorporación de Orientaciones para estos Centros parece no haber incidido hasta el momento en el propósito de generar una genuina articulación entre estos dos ámbitos.

Los procesos de apropiación de los PRSE por parte de las escuelas que los desarrollan se hacen visibles ocasionalmente en algunas articulaciones que generan entre los contenidos y las dinámicas del espacio escolar regular y los propios de los ámbitos socioeducativos. Pero, mayormente, este tipo de vinculaciones se plantean como “*un pendiente*” que, aunque pocas veces resulte abiertamente cuestionado, parece aún limitarse a una retórica instalada. En algún caso, los PRSE estarían permitiendo extender la oferta educativa introduciendo contenidos y espacios formativos complementarios que, junto con los propios del PMI, son significados como una ampliación de la jornada escolar pero, aún en estas situaciones, no se registran mayores articulaciones con la propuesta curricular regular.

En estas condiciones, aunque no parece frecuente, las iniciativas desplegadas en el marco de PRSE se fortalecen cuando se implementan como parte de algún proyecto con cierta densidad al cual se ordenan y que les otorga sentido, coherencia y articulación. Situaciones que se presentan, por ejemplo, cuando el municipio asume la responsabilidad sobre las mismas, integrándolas a su política de gobierno (en un caso, ante la resistencia de la escuela local de involucrarse en su gestión) o cuando una institución dispone el personal y los recursos de los PRSE al servicio de la conformación de un equipo de gestión institucional (en este caso a falta de cargo de vicedirección) integrado por las coordinaciones del CAJ y el PMI.

Al respecto caben dos reflexiones. Por un lado, efectivamente se releva una fuerte valoración de las actividades que proponen los PRSE en tanto ofertas culturalmente relevantes y pedagógicamente “*serias*”, con

efectos formativos importantes en los adolescentes y jóvenes participantes. Por otro lado, se registran algunas perspectivas que caracterizan en términos binarios lo que acontece en los PRSE en contraste con las dinámicas excluyentes de las escuelas secundarias. Los propios programas, desde su formulación, se plantean como estrategias convergentes al cumplimiento de la obligatoriedad escolar vía la retención y la incidencia sobre la gramática escolar. Y, en este punto, los rasgos con que mayoritariamente se significan los procesos que se despliegan en los PRSE podrían crear una cierta expectativa de que aporten a interpelar y transformar las prácticas pedagógicas dominantes en el nivel, una cuestión que reviste gran complejidad. Esta expectativa parece sobredimensionar los alcances de estos procesos que se sostienen en el marco de dispositivos que son diferentes al escolar y que se gestionan en otras condiciones y, generalmente, ajenos al cotidiano y a los actores de la actividad curricular institucional.

Por otra parte, la presencia de este tipo de políticas socioeducativas de atención a los adolescentes de sectores populares vinculadas con actividades educativas y culturales plantea, de alguna manera, caracterizaciones de estos grupos de chicos/as que, en cierta medida, pondrían en entredicho algunos discursos predominantes relacionados con su “*peligrabilidad*” social o, al menos, con las bajas expectativas del mundo adulto respecto al lugar social que ocupan y les es reservado en un futuro próximo. Se trataría de una mirada menos prejuiciosa sobre este colectivo, que es objeto de injusticia “en virtud tanto de la estructura político-económica como de la estructura cultural-valorativa de la sociedad” (Fraser, 2006:13). Una representación mediada por propuestas formativas que generan aprendizajes social y culturalmente relevantes y que convocan a los estudiantes porque anclan en sus intereses y apuestan a sus capacidades para abordarlas.

Aún así, resulta sustantivo continuar problematizando los sentidos, a veces contrapuestos, que construyen los actores a cargo de los PRSE sobre estas cuestiones, particularmente las representaciones estigmatizantes de los estudiantes de sectores populares y sus familias como sujetos de procesos sociales y educativos. En la misma dirección, cabe poner en debate entre los actores a cargo de estos espacios socioeducativos las significaciones que van constru-

yendo en torno a las nociones referidas en términos de “contención” y “formación”. Frecuentemente, las argumentaciones relevadas en el marco del Estudio oponen ambos términos. La tarea que proponen los PRSE genera un efecto de “contención” en sí misma y en su sentido más pedagógico: su encuadre de trabajo y sus contenidos son percibidos como más afines que los escolares a las necesidades e intereses de los estudiantes y, a la vez, menos arbitrarios en tanto fruto de un contrato que regula en distinta medida a adultos y adolescentes. Significados de “contención” que muestran las limitaciones que conlleva asociar este concepto únicamente a la posibilidad de “asistir”, “ayudar” o “prevenir” los riesgos que amenazarían a los adolescentes, construidos como sujetos de carencia tal como en muchas ocasiones plantean los actores consultados.

En este punto, se retoma la idea de que “para comprender las formas en que se manifiesta la desigualdad educativa, es necesario cuestionar los códigos culturales de la escuela, teniendo en cuenta los complejos vínculos entre la escolarización y toda una serie de capitales previos” (Gluz, 2011). Esta perspectiva conduce a interrogar respecto de los “capitales” que presuponen en los estudiantes los PRSE y su disponibilidad por parte de los adolescentes y jóvenes de sectores populares. Tal como fue relevado en el Estudio, la participación en PRSE requiere, para hacerse efectiva, de algunas condiciones de posibilidad. Éstas abarcan cuestiones como poder solventar el transporte para asistir a las actividades, contar con un adulto o grupo de referencia que acompañe, no trabajar los fines de semana, tener con quién dejar al cuidado los hijos, poder sostener el régimen de trabajo que plantean e, inclusive, las formas como los sujetos se auto-representan las opciones educativas y culturales que “les corresponden”, en función del lugar social que ocupan. Cuestiones que se plantearon en relación con la incorporación a las actividades del CAJ y, en mayor medida, de las Orquestas. Se trata, de algún modo, de restricciones ancladas en la “posición” que los sujetos ocupan en la estructura social desigual, frente a las cuales las “oportunidades” que ofrecen los PRSE encuentran sus límites (Dubet, 2011), allí donde las transformaciones requieren la intervención de otras esferas de la política pública articuladas con la educativa. Al mismo tiempo, requieren una mayor delimitación de las situaciones que en cada contexto local dificul-

tan la participación de los adolescentes y jóvenes de sectores populares a estas propuestas.

Desde otra perspectiva, los actores locales asocian generalmente “políticas socioeducativas” y “provisión de recursos adicionales en un formato de programa”. En esta categoría son ubicadas, entonces, además de los PRSE, toda una serie de iniciativas de política pública educativa y social, nacional y provincial, según sea el caso, que alcanzan al nivel secundario. Se trata de un amplio espectro que reúne las propuestas del Plan de Mejora Institucional, Conectar Igualdad, la Asignación Universal por Hijo y hasta, en algún caso, las horas institucionales o nuevos cargos asignados a las escuelas. Estas representaciones, que establecen continuidades con los programas compensatorios, reconocen a la vez discontinuidades significativas ilustradas en la idea de que en el pasado se repartía “poco para pocos” y actualmente se distribuye “mucho para muchos”. La imagen remite a una cobertura que parece avanzar hacia la universalización y un volumen significativo de recursos variados aplicados a una amplitud de líneas de trabajo y rubros elegibles para su uso. En este marco, la provisión a las escuelas, y ya no a los adolescentes en función de sus atributos de vulnerabilidad social, se reconoce como un criterio que se distancia de la focalización extrema y sus efectos en las subjetividades y permitiría a las instituciones combinar, en un mismo proyecto, recursos de distintos programas para estudiantes en distintas situaciones.

En el plano de los recursos provistos, resultan particularmente significativas las propuestas de formación que, en diversos formatos, se promueven o realizan desde la DNPS del ME. Las actividades de los CAJ Itinerantes y los campamentos compartidos no sólo aparecen con frecuencia en los discursos de estudiantes, docentes y referentes como experiencias que aportaron “otras formas” de hacer CAJ, sino que es posible registrar la huella dejada por esas actividades en la oferta vigente de talleres del CAJ o, incluso, del PMI. Algo similar se advierte en relación con los viajes, eventos y capacitaciones organizados en el marco del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, proyecto en el cual insistentemente se señala el aporte insustituible de “Nación” para garantizar la continuidad y la calidad de las iniciativas.

No obstante, los aportes que proveen los PRSE son considerados aún insuficientes para abordar las complejidades propias de las problemáticas socioeducativas. No sólo en los casos en los que no se cuenta con perfiles profesionales requeridos para abordarlas; los recursos asignados son también percibidos como “desparejos” de una línea a otra y en cuanto a los criterios que orientan su distribución, a la vez que “provisorios” por su vinculación a programas. Finalmente, una constante en la gestión de estas iniciativas es la demora en la llegada de honorarios y fondos para cubrir gastos de funcionamiento, situación frente a la cual las escuelas apelan a soluciones artesanales o voluntaristas, o componen fondos de diversas fuentes para tratar de sostener talleristas y acciones que, de todas formas, en algunos casos rotan o se discontinúan. Estas situaciones, sumadas a la relativa desarticulación con la que “bajan” los programas, depositan en las escuelas, principalmente en sus equipos directivos, la tarea de subsanar los avatares administrativos y el desafío de oficiar esta articulación. Tal como ha sido desarrollado, el Estudio da cuenta de experiencias en las cuales las instituciones pueden resolver estas situaciones como también de otras, en las que directamente las evitan resistiendo participar en un programa.

Y, aunque constituye una cuestión muchas veces planteada, se insiste aquí en las implicancias que tienen para las apropiaciones de los PRSE las condiciones jurisdiccionales en sentido amplio y, específicamente en este caso, las referidas a las políticas educativas que inciden en el nivel secundario y las modalidades y marcos que adquiere su gestión. De esta forma, en la “hechura” (Aguilar Villanueva, 1996) de las políticas socioeducativas resultan cruciales las redefiniciones a nivel provincial de aspectos sustantivos de los diseños elaborados centralmente, en función de las particularidades locales. Puntualmente, en relación con los PRSE, resultan cruciales las definiciones y los procesos que se van produciendo de cara a la nueva estructura académica del nivel así como los relacionados con la política del PMI y la estructura de recursos de todo tipo con los que se combinan en las escuelas los provenientes de las políticas socioeducativas nacionales. Al mismo tiempo, se destaca la incidencia de la mayor o menor articulación de las áreas socioeducativas y de educación secundaria y la continuidad o discontinuidad de los

funcionarios y equipos encargados de gestionar los programas y hacer interlocución con las escuelas.

Los resultados de la investigación una vez más confirman el carácter sociohistórico que adopta la producción de las políticas socioeducativas, poniendo el foco en algunas condiciones que tienen particular incidencia. En relación con las singularidades de cada situación provincial analizada, se considera estratégico tener en cuenta en el diseño y ejecución de estas políticas, además de otras cuestiones, dos tipos de procesos con los que éstas se entran: por un lado, las alternativas propias que comporta en el presente la transformación de la estructura académica del nivel secundario en cada jurisdicción (en las que aún se registran huellas de la reforma de los '90) y, por otro lado, la existencia de circuitos educativos diferenciados en función del sector social que atienden.

Como es evidente, la instalación de la “nueva secundaria” requiere contemplar en cada jurisdicción y cada situación particular cómo transitan la modificación de la estructura académica las previas EGB3 y Polimodales, ya que estos procesos inciden en las particulares apropiaciones que hacen de los PRSE. Estas condiciones incluyen diferencias sustantivas en la conformación de las plantas orgánico funcionales y de cargos adicionales, en la disponibilidad de infraestructura y equipamiento, en el carácter de ofertas estatales únicas en la localidad y su participación en los procesos de diferenciación educativa. Estos y otros factores parecen indicar la pertinencia de tratar los ciclos básicos y orientados del nivel con estrategias de política socioeducativa diferenciadas, atendiendo a las configuraciones jurisdiccionales, con el fin de anticipar el modo en que cada instancia, en cada momento, se apropiará de los recursos que proveen los programas y estará en condiciones de sostener los propósitos que las políticas socioeducativas les otorgaron en vinculación con la reconfiguración de la escuela secundaria. Se trata de prever desde los ministerios de educación, que la suma de recursos no acabe alimentando la natural fragmentación institucional de acciones de estas escuelas o promoviendo mecanismos de exclusión de algunas actividades a adolescentes y jóvenes que son potenciales destinatarios de las mismas o, nuevamente, saturando de tarea a los equipos de conducción.

En relación con la apelación al territorio que realizan estas políticas, hay que destacar que cuando pueden efectivizarse los procesos de gestión de los PRSE con involucramiento de un conjunto de organizaciones y actores locales relevantes, es posible advertir el modo en el que se resignifican y abordan las problemáticas que atraviesan los estudiantes en sus dimensiones social y educativa. Sin embargo, vale también plantear las diversidades observadas en cuanto a los rasgos propios de los *“actores territoriales”* interpelados por estas propuestas. La densidad de la trama organizacional local, la disponibilidad de personal y recursos, la disposición y experiencia para el trabajo intersectorial y las matrices políticas locales constituyen algunas de las múltiples media-

ciones que atraviesan estos procesos de articulación territorial.

Para finalizar, las consideraciones formuladas a partir de la perspectiva analítica adoptada por el Estudio enfatizan las contribuciones que realizan los PRSE -principalmente las líneas abordadas- a la igualdad educativa en el nivel secundario, en términos de ofrecer a los adolescentes y jóvenes la posibilidad de participar en ámbitos y experiencias culturales, educativas y de socialización relevantes para su formación, poniendo a disposición de los sectores populares oportunidades formativas de difícil acceso en el marco de los procesos de diferenciación social vigentes.

6. Bibliografía

Aguilar Villanueva, Luis F. (Ed.) (1996) "Estudio introductorio", en: *La hechura de las políticas*, México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor.

Danani, Claudia (2012) "El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo", en: Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*, Buenos Aires: UNGS / UNAM/ RIEPS.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (1994) "Introduction Entering the Field of Qualitative Research" y "The Fifth Moment", en: Denzin N. K., Lincoln (eds): *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, California. (Se utilizó una versión traducida al español).

Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

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 Disponible en: <http://www.alfabetizacion.fundacion-santillana.org/archivos/docs/Mas%20alla%20de%20la%20crisis.pdf>

Ezpeleta, Justa (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 9, N° 21, México DF.

Finnegan, Florencia y Pagano, Ana (2010) *Desigualdades educativas en la Argentina. Transformaciones recientes y desafíos para las políticas educativas* en: Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas). Disponible en: <www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm>

Fraser, N. (2006) *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate Político-filosófico*, Madrid: Ediciones Morata.

Gentili, Pablo (2011) "Marchas y contramarchas" en: *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI editores. CLACSO.

Gluz, Nora (2011) "Asistir en la escuela, un cambio en los sentidos de asistir a la escuela" en: Elichiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, Editorial Santillana / IPE-UNESCO.

Kessler, Gabriel (2004) "Trayectorias escolares", en: Kessler, Gabriel, *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

..... (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

Levy, Esther (2009) *Políticas públicas y formación de trabajadores desocupados en Argentina. Entre el derecho y la compensación*. Ponencia presentada en el Congreso de la L.A.S.A. Rio de Janeiro, Brasil, 11 – 14 de Junio de 2009.

López Oliva, Mabel (2006) "Las políticas públicas en la ley 26.061: de la focalización a la universalidad", en: García Méndez, Emilio (compilador), *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Análisis de la Ley 26.061*, Buenos Aires, Fundación Sur Argentina, Ediciones del Puerto.

Molina Deartano, Pablo (2008) "¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares" en: Salvia, Agustín (compilador), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana (2009) "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos", en: *Cuadernos de Antropología Social* N° 29, Buenos Aires, FFyL – UBA. Versión On-line disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-75X2009000100003&script=sci_arttext

Montesinos, María Paula (2014) "Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado" en: Neufeld, M.R.; Sinisi, L. y Thisted, J.A. (Eds.); Hirsch, M. y Rúa (Comps.) *Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2010*". Editorial Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina. Referato: sí (en prensa).

Montesinos, María Paula y Pagano, Ana (2010) "Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa", en: *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Volumen 8, Número 1, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud (CINDE) Universidad de Manizales, Colombia. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Montesinos, María Paula (2004) *Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados*. Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Oficio antropológico y compromiso social en las crisis", 25 al 28 de mayo de 2004. Villa Giardino, Provincia de Córdoba.

Neufeld, María Rosa (2005) "¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación" en: Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (coordinadoras) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Ediciones Noveduc.

Pautassi, Laura (2010) "Políticas y derechos. Escenarios posibles" en: Pautassi, Laura (organizadora) *Perspectivas de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

..... (2007) "Más allá de la focalización El aporte del enfoque de derechos en las políticas sociales". Ponencia presentada en el 8° Congreso Nacional de Sociología Jurídica: *Derecho, Democracias y Sociedad*, Univ. Nacional del Litoral, 22, 23 y 24 de noviembre de 2007, Santa Fe, Argentina.

Reguillo Cruz, Rossana (2007) "Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica". Entrevista realizada por Viviana Seoane en *Propuesta Educativa* N° 28, Buenos Aires, FLACSO. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/28.pdf>

Redondo, Patricia (2011) "Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad" en: Elichiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires, NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.

Salvia, Agustín y De Grande, Pablo (2008) "Segregación residencial socioeconómica y espacio social: Deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires" en: Salvia, Agustín (compilador) *Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Santillán, Laura (2007) *Trayectorias Educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*, Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Sautu, Ruth (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.

Schoo, Susana (2013) "Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado". Serie *La Educación en Debate. N° 10*. Área de Investigación y Evaluación de Programas, ME <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109840/educa10.pdf?sequence=1>

Tenti Fanfani, Emilio (2002) "Prólogo", en: Kessler, G., *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Terigi, Flavia (2010) *La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsociAL*, Sevres, Francia.

..... (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en: *Revista Propuesta Educativa N° 29*, Buenos Aires: FLACSO.

Thisted, Sofía (2012) "Pasado y presente de las políticas socioeducativas", en: ME-DNPS, *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas- Seminario Interno DNPS*, Buenos Aires.

..... (2011) "Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural", en: Elichiry, Nora (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires: NOVEDUC, Colección Ensayos y experiencias.

Tiramonti, Guillermina (dir.) (2010) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Buenos Aires: FLACSO / Homo Sapiens Ediciones, Colección Pensar la educación.

..... (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en: Tiramonti Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.

..... y Montes, Nancy (comps.) (2009) *La escuela media en debate*, Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

Tuñón, Ianina (2011) "Las oportunidades educativas frente al bicentenario. Niñez y Adolescencia en la Argentina Urbana 2010" en: *Observatorio de la Deuda Social Argentina, Barómetro de la Deuda Social de la Infancia*, Pontificia Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/boletin-educacion-11.pdf>

..... (2008) "Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su capacidad de pensar proyectos personales" en: Salvia, Agustín (compilador) *Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Valencia Lomelí, E. y Padilla Altamira, C. (2010) "Transferencias monetarias condicionadas. El Programa Oportunidades" en: Solís Gadea, R. y Plantar Pérez, K. A. (coords.) *Jalisco en el Mundo Contemporáneo. Aportaciones para una Enciclopedia de la Época* (Tomo II, pp. 641-654). México, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Documentos consultados

Banco Mundial (2011) *La nueva estrategia del BM en Educación 2011-2020. Aprendizaje para todos: invertir en el conocimiento popular y habilidades para promover el desarrollo*, Abril 2011.

CEPAL /OEI /Secretaría General Iberoamericana (2010) *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*, Agosto 2010.

Ministerio de Educación (2011), *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional*, Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria, Documento 1.

ME, DNPS (2014) *Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Metas, principios y programas* (mimeo)

ME, DNPS (2013) *Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud*. Cuadernillo de presentación institucional disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109656/Cuadernillo%20Institucional%20de%20la%20DNPS.pdf?sequence=1>

ME, DNPS (2013) *Programa Nacional de Extensión Educativa. Centros de Actividades Juveniles. Lineamientos Generales*. (cuadernillo impreso)

ME, DNPS (2012) *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas- Seminario Interno DNPS*, Buenos Aires.

ME, DNPS (s/f) *Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar. Documento de trabajo para las escuelas*.

ME, DNPS (2008) *Propuesta de apoyo socioeducativo para el nivel secundario* Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación (2012) *Informe de Coyuntura Económica Regional -Tercer trimestre de 2011-* Disponible en: http://www.mecon.gov.ar/peconomica/dnper/fichas_provinciales/San_Juan.pdf

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad social/Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales (2006) *Actividades económicas de niños, niñas y adolescentes en la Argentina*, Buenos Aires. Disponible en: www.trabajo.gov.ar/left/biblioteca/files/estadisticas/02actividadeseconomicas.pdf

La Pampa, Ministerio de Educación (2010) *Programa provincial de Convivencia en las escuelas orientaciones para la reflexión, discusión y organización de la convivencia escolar en el marco de la educación secundaria obligatoria. Primer Documento de Trabajo*, Santa Rosa.

San Juan, Municipio de Pocito (2010) *Plan Estratégico 2010-2020*.

Normativa consultada

Ley de Educación Nacional N° 26.206

La Pampa, Ley N° 2358

La Pampa, Nueva Ley de Educación Provincial N° 2511/2009

San Juan, Ley N° 7833/2007

San Juan, Ley General de Educación Provincial N° 6755 y N° 6770/1996

Resolución CFE N° 79/2009 “Plan Nacional de Educación Obligatoria”

Resolución CFE N° 84/2009 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”

Resolución CFE N° 88/2009 “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”

Santa Cruz, Acuerdo CPE N° 170/2008

Santa Cruz, Acuerdo CPE N° 171/2008

Santa Cruz, Acuerdo CPE N° 349/2008

Santa Cruz, Acuerdo CPE N° 164/2012

ARGENTINA NOS INCLUYE



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.