

XI Congreso Nacional de Ciencia Política
Sociedad Argentina de Análisis Político-Universidad Nacional de Entre Ríos
Paraná, 17 al 20 de julio de 2013

Grupo de investigación
Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la
pobreza

Escuela, planes sociales y experiencias de los alumnos: el caso del Programa
Envi3n en un distrito de la Provincia de Buenos Aires¹

Alicia Raimondi
Liliana Martignoni

Resumen

El proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar iniciado en los '90 con la Ley Federal de Educación y profundizado en los 2000 con la sanción de las leyes de Educación Nacional (LEN) y de Educación Provincial (LEP), plantea importantes desafíos para las políticas y la investigación educativa. En este contexto, la ponencia presenta los primeros avances de una indagación que se propone reconstruir las experiencias de los alumnos destinatarios del Programa de Responsabilidad Compartida "Envi3n" en una localidad de la Provincia de Buenos Aires, en tanto estrategia de inclusión para dar cumplimiento a dicha obligatoriedad. Se analiza la génesis y características del programa, así como su implementación a partir del análisis de los datos cuantitativos obtenidos hasta el momento para esbozar desde allí algunas de las hipótesis e interrogantes que aporten a la profundización de la indagación.

¹ Esta ponencia forma parte del primer avance del proyecto de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Tesista. Alicia Raimondi) que al momento se encuentra en una etapa exploratoria centrada en la recolección de datos provenientes tanto de fuentes primarias -entrevista a informantes claves- como de fuentes secundarias -legislación básica y derivada- vinculados al Programa de Responsabilidad Social compartida "Envi3n". Forma parte del Proyecto *Políticas, textos, escuelas y otras instituciones en la nueva trama de regulación de la pobreza* correspondiente al Programa "Historia, Política y Educación" NEES-Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (SECAT 03/D250). Ambos dirigidos por la Dra. Renata Giovine.

Introducción

La sociedad argentina inicia el siglo XXI con una fuerte deuda para con sus niños, adolescentes y jóvenes especialmente aquellos que -provenientes de sectores pobres- creyeron encontrar en los procesos educativos reformistas de los años 90 -y la concreción del primer tramo de la ampliación de la obligatoriedad escolar- mayores oportunidades de acceso y permanencia a la escuela secundaria. Sin embargo, la consagración de nuevas desigualdades producto de los crudos efectos sociales de la implementación de las políticas neoliberales de aquellos años fueron instalando progresivamente la tensión entre tendencias restitutivas de derechos y aquellas otras que los vulneran atravesando las políticas, las instituciones y los sujetos; profundizando la institucionalización de la pobreza y la exclusión. Pero particularmente confinando a muchos niño/as, adolescentes y jóvenes como sujetos de necesidad y tutela producto de la aplicación de políticas sociales focalizadas como estrategias de intervención para la asistencia a los más necesitados.

La clasificación entre una población competente y otra necesitada -instalada con políticas como el Plan Social Educativo (1993-2000)²- fue expresándose en “un quiebre del imaginario público argentino y en una ruptura de aquellas políticas públicas propias del paradigma universalista promovido por la razón gubernamental welfarista o social” (Giovine y Martignoni, 2012). Esta escisión -visualizada en la jurisdicción bonaerense con la implementación de la ampliación de la obligatoriedad escolar a partir del año 1996- fue profundizándose en un contexto de progresiva exclusión social y convirtiendo a esta política -en muchas escuelas públicas- en un dispositivo al servicio del gobierno de la pobreza³, logrando -a través de diversas estrategias retentivas (Martignoni, 2005)⁴- la

² Estrategia de intervención focalizada del estado nacional destinada -especialmente- al ingreso y retención de los denominados “nuevos públicos escolares” al primer segmento obligatorio definido por la Ley Federal de Educación del año 1993. Es decir, a la concreción del tercer ciclo de la educación general básica bonaerense, actualmente redefinido por la Ley Nacional de Educación en educación secundaria básica.

³ Martinis (2011) quien, recuperando los aportes de Castel (2004) y Wacquant (2000 y 2001) se refiere al gobierno de la pobreza haciendo alusión a “la generación de macro políticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situaciones de pobreza. Las políticas educativas y las sociales ocupan un lugar destacado en estos procesos” (p. 19).

⁴ Podrían citarse a modo de ejemplo, el “ilimitado” sistema de evaluación compensatorio de los aprendizajes no alcanzados e inasistencias reiteradas para garantizar la permanencia; el sistema disciplinario orientado a evitar la expulsión. La creación de nuevos roles del personal a cargo -coordinadores y preceptores de ciclo- para la articulación pedagógica, aunque en la práctica desempeñaron funciones de contención social. Por

inclusión y mayor permanencia de sectores sociales históricamente excluidos de la escuela media. Aunque instalando y priorizando –bajo el argumento de un estado de necesidad- la asistencia y contención social para estos “nuevos públicos escolares” por sobre los saberes y valores tradicionalmente inscriptos en el mandato social de la escuela. El “estado de excepción” resultante (Agamben, 2004)⁵ –garante de la continuidad de esta política educativa- fue vinculando a la escuela a otros actores y organizaciones que también ofrecen a los alumnos –y entornos familiares- variados servicios educativos y sociales. Giovine (2012) muestra en su investigación más reciente cómo hallazgos obtenidos en el nivel micropolítico vinculados a la conformación de una trama socio-educativa por la que transitan los alumnos para dar cumplimiento a la escolaridad obligatoria (Martignoni, 2013) fueron constituyéndose en la antesala de lo que años más tarde se plasmaría en la formalización de la articulación entre políticas educativas y sociales; estas últimas – sostendrá aquella autora- asumirán contornos pedagógicos para incrementar las condiciones de educabilidad y educación de los pobres como las primeras debieron hacerse cargo en su momento de la seguridad pública y el trabajo social.

Así, la sanción de las leyes de Promoción y Protección Integral de derechos de niño/as y adolescentes N° 13.298/05 y las ya mencionadas LEN y LEP –junto a la respectiva legislación derivada- constituirán el engranaje legislativo desde donde será posible observar aquella articulación. Pero además un nuevo marco regulatorio del sistema educativo que entre otras cuestiones, extiende aún más la obligatoriedad escolar –ahora- a la totalidad de escuela secundaria bajo el imperativo de la inclusión y universalización del nivel; considerando a la educación en tanto derecho personal y social al establecer que “el

último, las acciones de asistencia social focalizada para incrementar la retención y que otorgaron mayor visibilidad a los denominados «sujetos de la necesidad» o «sujetos de la asistencia». Estrategias muchas de las cuales atravesaron el terreno de la «negociación» poniendo en evidencia la tensión entre el pretendido propósito de alcanzar la calidad educativa y la histórica fuerza instituyente de la escuela contenida en la norma (tanto pedagógica como disciplinaria) y su tradicional fuente portadora: la figura de la autoridad adulta.

⁵ Ese fino límite –por momentos difuso- entre la política y el derecho por medio del cual “categorías enteras de ciudadanos (..) por cualquier razón resulta[rían] no integrables en el sistema político” (p.25). El estado de excepción no se trata de una medida excepcional, del poder de volver lícito lo ilícito o de la abolición de la norma. Sino más bien, y bajo el argumento de un *estado de necesidad*, de la «suspensión» de la misma sin por ello estar escindida del orden jurídico. Situación observada –por ejemplo- en el desarrollo de algunas prácticas de la cultura política argentina como los decretos de necesidad y urgencia implementados a partir del año 1983 hasta la actualidad, las que han ido permeando la capilaridad de otros actores e instituciones del tejido social.

estado garantiza el derecho constitucional de enseñar y aprender” (art. 6, LEN) y “la responsabilidad de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad” (art 5 LEP). Interesa destacar particularmente aquellas políticas públicas especialmente destinadas a los sectores más desfavorecidos, en tanto ellas constituyen –en este momento reformista de la educación argentina- parte del giro de la discursividad neoliberal a favor del establecimiento de una nueva asociación entre educación y pobreza priorizando la inclusión no ya desde la contención social de las políticas reformistas de la década de los años 90, sino más bien apelando a una educación de calidad para todos. Para ello el estado viene promoviendo políticas –consideradas- universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos buscando coordinar los sectores de educación, ciencia y tecnología con los de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones; apuntando –como se señalara anteriormente- a una visión más relacional de las políticas para poder garantizar el derecho a la educación secundaria de todos los jóvenes y con ello la inclusión social. Aunque algunos autores sostengan que los avances legislativos aún no se expresan en correlatos claros en materia de intervenciones efectivas (Feldfeber, M y Gluz, N; 2011)

De acuerdo con ello este trabajo estará centrado en uno de los programas sociales considerado estratégico en términos de inclusión para dar cumplimiento al mandato establecido por este marco regulatorio, esto es, el *Programa de Responsabilidad Social Compartida “Enviación”*. Un programa impulsado por el estado provincial y ejecutado a través del estado municipal que –en articulación con diferentes sectores de la comunidad y empresariales- busca la reinserción educativa, la inserción laboral, el acceso a la salud y la integración social de adolescentes y jóvenes entre 12 y 21 años en situación de vulnerabilidad social a partir de acciones de inclusión, protección y prevención. Bajo el interrogante de cómo se efectiviza esta política de inclusión y qué tipos de vinculación establece con la escuela, la ponencia se estructura en dos apartados. El primero de ellos aborda bajo qué objetivos y características surge dicho Programa. El segundo se centra en su proceso de implementación en una localidad de la Provincia de Buenos a partir del análisis de algunos datos cuantitativos obtenidos –resultado del trabajo exploratorio con

fuentes primarias y secundarias⁶ desde donde se plantean posibles hipótesis de trabajo acerca de la relación que el programa viene estableciendo con la escuela secundaria que den lugar a posteriores abordajes; específicamente aquellos que hacen a la construcción de la experiencia de los alumnos destinatarios de esta política.

Génesis y características del Programa

Tal como se señalara en la introducción, el *Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión* constituye una iniciativa que –desde el año 2005- viene llevando adelante el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires a través de los gobiernos municipales. Surge como resultado del censo realizado en un barrio del partido bonaerense de Avellaneda a través del cual se registró una realidad social que –entre otros aspectos- mostraba a 263 adolescentes que no completaban sus estudios secundarios ni concurrían a la escuela. Tampoco tenían trabajo y algunos ya eran jefes de hogar⁷. Situación que derivó en la implementación del citado Programa como estrategia de restitución de derechos vulnerados a partir de la definición de cuatro ejes complementarios de intervención: educación, trabajo, salud y deporte.

De acuerdo al discurso gubernamental, la denominación que asume el programa, esto es, de *Responsabilidad Social Compartida* proviene de dos sentidos. El primero de ellos sostenido en la necesidad que el joven destinatario preste un servicio a la comunidad de la cual forma parte –por ejemplo, a través de la producción realizada en alguno de los talleres- ya que ello supondría una estrategia de inclusión en la misma. El segundo sentido deriva de la participación que asumen los diferentes niveles del estado, las organizaciones de la sociedad civil y el sector empresarial con la finalidad de que los jóvenes en situación

⁶ Los datos cuantitativos pertenecen al año 2012-2013, dado que en los años 2010 y 2011 no existe sistematización de datos cuantitativos con respecto a la implementación del programa en la mencionada localidad.

⁷ Según el Observatorio Social Legislativo Provincial los denominados “Nini” en Argentina, es decir los jóvenes entre 15 y 24 años que ni estudian ni trabajan- ascendían en el año 2012 a 974.000 jóvenes; un 14,9% de la población en ese rango etáreo. Cifra que en la Provincia de Buenos Aires representa 364.784, un 13,6%.

de vulnerabilidad social⁸ encuentren un lugar “donde sentirse contenidos (...) y consigan reconocer, construir y gestionar sus propios proyectos de vida” (MDS, 2010).

En relación a este segundo sentido y desde el punto de vista de la gestión del programa, aquellos actores sociales se organizan en diferentes niveles de participación y responsabilidad. En un primer nivel se encuentra la gestión provincial centralizada en el *Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires*; nivel del que depende la “Subsecretaria de Políticas Sociales” responsable de los programas de inclusión, como el de Responsabilidad Social Compartida “Envió”. Se hace cargo de las becas para los jóvenes (\$350 y una cifra menor si posee AUH⁹), los sueldos del equipo técnico conformados por 6 profesionales técnicos y trabajadores de redes sociales por módulos de implementación (\$12.000 por equipo) y hasta un máximo de 30 efectores por cada municipio. Asimismo otorga los subsidios para mantenimiento e infraestructura (hasta \$300.000) y 3 capacitaciones anuales para el equipo técnico. Un segundo nivel, lo ocupa el *estado municipal* de quien depende la Dirección de Acción Social que coordina el programa en este nivel y de quien dependen los “equipos técnicos” de carácter interdisciplinario encargados de llevar a cabo la implementación del programa, planificar las actividades, y realizar el seguimiento de los jóvenes que participan del mismo articulando con la escuela para acompañar y fortalecer sus trayectorias educativas. El nivel municipal debe asumir la responsabilidad de designar los barrios y las sedes en los que se desarrolla el programa, además de proveer el desayuno, almuerzo y merienda de los beneficiarios, la contratación y mantenimiento de los seguros civiles y contra terceros. En un tercer nivel se encuentra *los tutores* que son los intermediarios entre los equipos técnicos y los jóvenes destinatarios del programa. En un cuarto nivel se encuentran *los talleristas*, y por último en un quinto nivel *la familia* responsable de los jóvenes destinatarios del programa. En suma, un programa de tipo transversal¹⁰ que –recuperando los aportes de Giovine (2012)- van instituyendo diferentes formas burocráticas (gubernamentales y no gubernamentales) tanto a nivel

⁸ Son considerados como vulnerables aquellos niños, adolescentes y/o jóvenes que pertenecen a hogares pobres con inserción laboral precaria; no estudian, ni trabajan; viven situaciones familiares de violencia y/o abandono; residen en viviendas precarias; viven en barrios con infraestructura y equipamiento inadecuado. (MDS, 2010).

⁹ Asignación Universal por Hijo.

¹⁰ Los programas y proyectos especiales “surgen como figuras jurídicas, es un tipo de legislación derivada, a los cuales se ligan financiamientos específicos, provisión de equipamientos o mejores edificaciones, pedagógicas o institucionales” (p.10).

central como local, responsables de la salud, el trabajo, el desarrollo humano y la educación; adquiriendo “un significado en la vinculación escuela-comunidad–pobreza que abre el análisis a las nuevas relaciones que se establecen entre políticas educativas y políticas sociales” (p.10).

Esta experiencia –tal como se señalara- a fines del año 2009 y principios del año 2010 se trasladará a 130 municipios de la provincia de Buenos Aires con mas de 100.000 habitantes bajo la convicción de que es posible la integración social de los jóvenes a través de la educación, el trabajo, la contención y la igualdad de oportunidades, gestionando acciones para que puedan recuperar “la ligadura social (,,,) su autoestima, su capacidad de creación y de toma de decisiones (MDS, 2010).

Interesa particularmente destacar, a los fines del presente trabajo, las particularidades que asume el eje de intervención educativa del mencionado programa en sus dos modalidades. Por un lado, *el Enviñ Común* destinado a los jóvenes desertores del sistema educativo a los que se busca integrarlos a través de diferentes estrategias. Por otro lado, *el Enviñ Educativo* que tiene como objetivo acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos que enfrentan dificultades socioeconómicas y que están en riesgo de abandonar la escuela, a quienes se otorgan becas, tareas de apoyo escolar y otras alternativas educativas (MDS, 2010). El interrogante se centra entonces en las potencialidades que posee esta política como estrategia de inclusión a la escuela secundaria obligatoria en cuanto al fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes para integrarse en los procesos escolares.

El caso de un distrito de la provincia de Buenos Aires

El distrito seleccionado para analizar el Programa Enviñ forma parte de la región educativa XXI. La integran tres localidades de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires que cuenta –según el censo de 2010- con 2034 jóvenes entre 10 y 19 años (1009 de 10 a 14 años y 1025 de 15 a 19 años). La oferta educativa de nivel secundario en el distrito está compuesta por siete instituciones públicas y dos privadas; cinco de las cuales poseen destinatarios del enviñ común y educativo (cuatro de ellas públicas y dos privadas).

El Programa comienza a implementarse en este distrito con la *modalidad común* en julio del año 2010 a través del equipo de trabajo integrado por una coordinadora, una trabajadora social, una estudiante de trabajo social y dos tutores. De acuerdo a la entrevista mantenida con la coordinadora, se realizaron -previamente a su implementación- entrevistas a jóvenes que se encontraban en situación de vulnerabilidad social, además de un relevamiento de datos a través del trabajo en red con otras instituciones, con el Servicio Local de Promoción y Protección de los Derechos del Niño y el Equipo distrital de Inclusión, de acuerdo a su situación o grado de vulnerabilidad. [ver pag web](#)

Actualmente, según el informe municipal, el Programa en su *modalidad común* viene implementándose desde julio de 2010 en las tres localidades del distrito con un total de 143 destinatarios bajo el objetivo de integrar a los jóvenes al sistema educativo, además de procurarles un espacio de afecto y contención donde puedan realizar actividades deportivas, recreativas y culturales. Esta modalidad cuenta con un equipo técnico en todo el distrito compuesto por cinco profesionales (trabajadores sociales y una profesora de Educación Física) y seis tutores. Para lograr el objetivo propuesto, se llevan a cabo actividades en contra turno a la escuela proporcionando apoyo escolar, alfabetización y talleres como cocina, fútbol, murga y percusión, cocina y carpintería. Los jóvenes destinatarios reciben una beca de 350 pesos mensuales siempre y cuando su responsable familiar o tutor no posea asignación universal por hijo o salario familiar; en ese caso el monto sería de 200 pesos.

Por otro lado, el *Enviñón Educativo* comienza a implementarse un año después, es decir en noviembre de 2011, y solo en una de las tres localidades del distrito; destinándose a 37 jóvenes que enfrentan dificultades económicas y con riesgo de no sostener sus trayectorias educativas y abandonar la escuela. Asimismo, extiende la cobertura del programa a los jóvenes entre 18 y 25 años que realizan estudios superiores, debiendo desarrollar tareas educativas destinadas a los participantes del programa, es decir, desempeñarían un doble rol; como becarios destinatarios y prestando servicio al programa como talleristas por un monto que asciende a 1000 pesos mensuales. Talleres de apoyo escolar, diseño de tarjetas, guitarra, maquillaje y depilación, horticultura, convivencia y electrónica. Esta modalidad para implementarse posee un equipo técnico compuesto por tres profesionales (una profesora en nivel inicial y dos personas denominadas “idóneas”).

La modalidad de pago de los beneficiarios consiste –del mismo modo que el envío común– en una beca de 300 pesos mensuales, reduciéndose a 150 pesos en caso de percibir AUH.

La diferencia entonces entre el *Envío Común* y el *Educativo* es que mientras el primero tiene como finalidad reingresar a los jóvenes al sistema educativo, el segundo intenta sostenerlos dentro del sistema educativo. Aunque, como lo señala una de las responsables del programa a nivel municipal:

“nosotros podemos hacer mucho esfuerzo en incluirlos pero el sistema educativo falla al no ofrecer otra oferta que los incluya, el sistema educativo les brinda lo mismo que los excluyó”

Una expresión que pareciera volver a poner en suspenso para estos sectores sociales –como lo fue durante la implementación del primer tramo de escolaridad obligatoria– la apropiación de una educación de calidad en términos de aquellos valores y saberes promovidos por el mandato fundacional de la escuela moderna.

Los gráficos y tablas muestran algunos datos cuantitativos de la implementación del programa en relación con la matrícula de las escuelas secundarias del distrito en los años 2012-2013:

Tabla N° 1

Destinatarios del envío común en relación a la matrícula escolar del distrito 2012-2013

Matricula total del nivel	Total de jóvenes envío	Total de Jóvenes en la escuela y envío
1056	134	64

Fuente. Elaboración propia a partir de datos brindados por la Coordinación del Programa y la Inspección del Nivel Secundario de la localidad.

Tabla N° 2

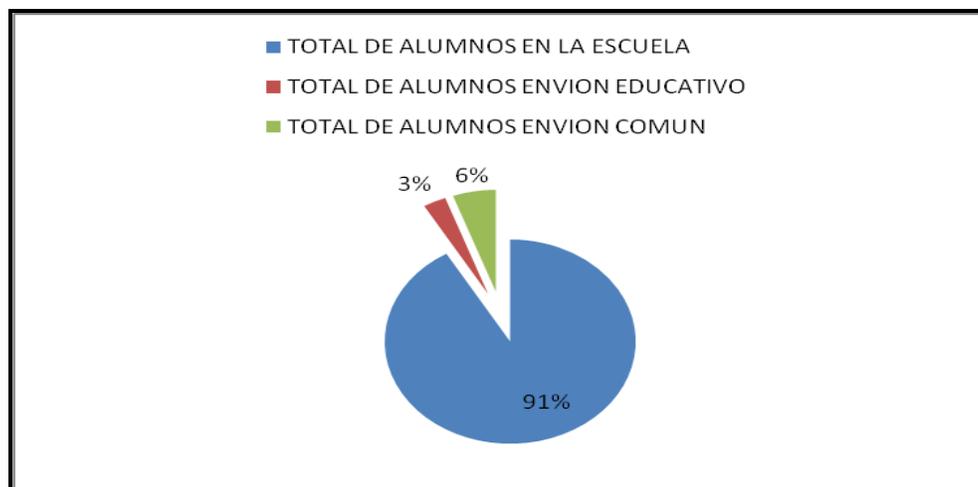
Destinatarios del envío educativo en relación a la matrícula escolar del distrito 2012-2013

Matricula total del nivel	Total de jóvenes envío	Total de Jóvenes en la escuela y envío
1056	34	34

Fuente. Elaboración propia a partir de datos brindados por la coordinación del Programa y de la Inspección del Nivel Secundario de la localidad.

Gráfico N° 1

Total de matrícula escolar destinataria de envión común y educativo. Año 2012-2013



Fuente. Elaboración propia a partir de datos brindados por la coordinación del Programa y de la Inspección del Nivel Secundario de la localidad.

Si se tiene en cuenta los datos volcados en las tablas y el cuadro precedente, del total de los alumnos que asisten a la escuela destinatarios del programa envión común y educativo (2012-2013) el primero de ellos representa un 6% en tanto el segundo cubriría la mitad, es decir, un 3%. Situación ésta que en términos absolutos significa que de 1056 alumnos que asisten a él, 64 de ellos –alumnos desertores- reingresaron al mismo bajo la modalidad de envión común y 34 al envión educativo. A partir de ello un primer interrogante tendría que ver con las potencialidades que poseen cada una de estas modalidades de envión para dar respuesta a los objetivos de inclusión y retención escolar, así como las estrategias implementadas para lograrlo. Estos mismos datos discriminados por tipo de gestión, expresarían:

Tabla N° 3

Matricula total discriminada por gestión y destinataria del programa. 2012-2013

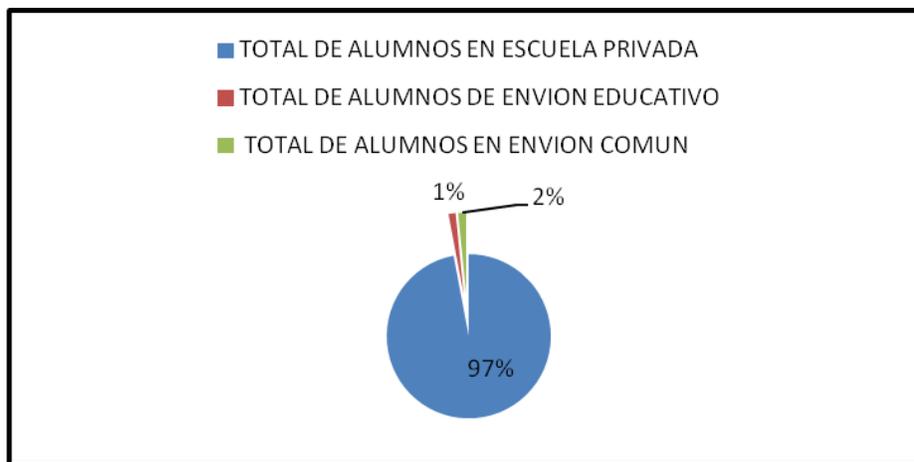
ESCUELA	TIPO DE GESTION	MATRICULA TOTAL		
	PÚBLICA	ESCUELA	ENVIÓN	
			COMÚN	EDUCATIVO
A	PÚBLICA	108	8	7
B		170	19	18
C		14		
D		101	8	2
E		76	6	
F		58	7	
G		39	8	
TOTAL		566	56	27

ESCUELA	TIPO DE GESTION	MATRICULA TOTAL		
	PRIVADA	ESCUELA	ENVIÓN	
			COMÚN	EDUCATIVO
H	PRIVADA	249	6	5
I		241	2	2
TOTAL		490	8	7

Fuente. Elaboración propia a partir de datos brindados por la Coordinación del Programa y de la Inspección del Nivel Secundario de la localidad.

Gráfico N° 2

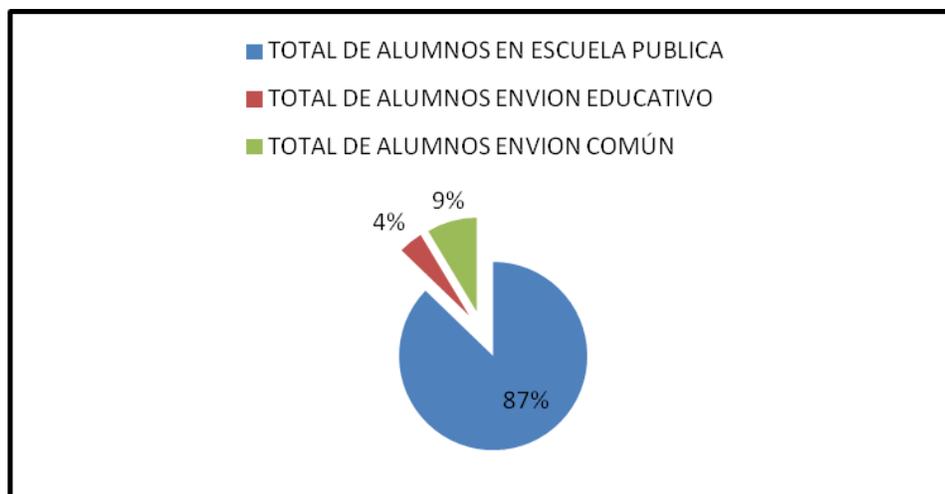
**Total de matrícula escolar destinataria de envío común y educativo.
Sector Privado. Año 2012-2013**



Fuente. Elaboración propia a partir de datos brindados por la coordinación del Programa y la Inspección del Nivel Secundario de la localidad.

Gráfico N° 3

**Total de matrícula escolar destinataria de envío común y educativo
Sector Público. Año 2012-2013**



Fuente. Elaboración propia a partir de datos brindados por la coordinación del Programa y la Inspección del Nivel Secundario de la localidad.

La matrícula destinataria del programa envi3n se divide por tipo de gesti3n de la siguiente manera. Sobre el total de la matrícula del sector p3blico -566 alumnos- 56 de ellos son destinatarios de envi3n com3n y 27 alumnos destinatarios del envi3n educativo. Sobre el total de la matrícula del sector privado -490 alumnos- 8 de ellos son alumnos destinatarios de envi3n com3n y 7 alumnos destinatarios de envi3n educativo. Teniendo en cuenta los datos volcados en los gr3ficos N° 2 y N° 3 y la tabla N° 3 en los que se muestra la distribuci3n de la matrícula total del nivel -1056 alumnos- seg3n el tipo de gesti3n y modalidad del programa, se observa que la matrícula total de la escuela p3blica destinataria del envi3n com3n, 9 %, es mayor que el de la matrícula total de la escuela privada destinataria del envi3n com3n, 2 %; mientras que la matrícula total destinataria del programa envi3n educativo en la gesti3n publica es del 4 % y en la gesti3n privada del 1%. Estos datos no s3lo refuerzan la mayor inclusi3n de alumnos al envi3n com3n -como en el caso anterior-, sino una vez m3s el esfuerzo en general de la escuela p3blica para incorporar estos sectores.

Atendiendo a lo anterior, interesa destacar –además- que el programa como estrategia de inclusi3n esta destinado a los alumnos y no a las instituciones, profundizando –con ello- la desigualdad y generaci3n de cercos de distinci3n entre aquellos alumnos que est3n en condiciones de recibir el programa y los que no, seg3n su condici3n de vulnerabilidad. Hecho que alerta respecto del retorno y profundizaci3n de creencias y principios de visi3n y clasificaci3n/estigmatizaci3n de los alumnos m3s pobres y –con ello- a reflexionar respecto de la continuidad de algunas pol3ticas de focalizaci3n en tanto estrategia de compensaci3n de una carencia o d3ficit que –de modo similar a otros mecanismo de intervenci3n de los a3os 90- podr3an ponerse al servicio de la regulaci3n de

la pobreza. Como sostienen Feldfeber y Gluz (2011) refiriéndose a algunas de las herencias de la primera etapa reformista de los 90:

“Continuaron con modalidades de intervención por programas hacia los sectores en condición de pobreza, superponiendo objetivos universales y particulares y no se ha logrado articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema” (p.350)

Por último, se plantean algunas hipótesis de trabajo acerca de la relación que el programa viene estableciendo con la escuela secundaria y los alumnos adolescentes/jóvenes que den lugar a posteriores abordajes. En este sentido, un primer supuesto sería que el programa de responsabilidad social compartida envíen en la localidad bonaerense seleccionada parecería tener mayor fuerza inclusora y retentista en su modalidad envíen común en detrimento del envíen educativo. Un programa que pareciera dar continuidad – como segundo supuesto- a una política social de intervención focalizada en tanto compensadora de una carencia definida por el grado de vulnerabilidad que atravesase a los jóvenes alumnos destinatarios. Acompañada de estas hipótesis, surgen preguntas para posteriores análisis ¿bajo qué condiciones y estrategias se busca garantizar la inclusión y retención dentro del nivel secundario? ¿qué experiencias construyen los alumnos destinatarios del programa envíen común y educativo? ¿qué continuidades y rupturas pueden observarse entre estas políticas y la focalización socio-educativa de los años 90? En suma, preguntas a las que pueden sumarse otras vinculadas al efectivo cumplimiento del derecho a la educación.

Bibliografía Citada

- AGAMBEN, G. (2004) *Estado de excepción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- FELDFEBER, M Y GLUZ, N (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo siglo” en *Revista Educación y Sociedad*. Vol 32. Brasil (<http://www.cedes.unicamp.br>)
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2012) “La tensión libertad y seguridad en las políticas y prácticas escolares para el gobierno de la pobreza”. *VII Encuentro de Investigadores de la Red Educación, Política y Cultura en América Latina*, NEES/FCH/UNCPBA, Tandil, 30 de octubre al 1° de noviembre.
- GIOVINE, R. (2012), *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones*. Bernal, Editorial UNQ.
- MARTIGNONI, L. (2005) "Estrategias de inclusión en la educación pública argentina". En Corbalán, A. (Coord.) *En-redados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos.
- MARTIGNONI, L (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena, Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2011) “Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales” en Ubal, Varón y Martinis (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. Psicolibros, Montevideo.

Legislación

- Ley Federal de Educación N° 24195/93
- Ley de Educación Provincial N° 11612/94
- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- Ley Provincial de Educación 13.688/07
- Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061/05.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Responsabilidad Social Compartida Enviñón.
<http://www.hcdpatagones.gov.ar/PAGINAS/boletinoficial/Decreto3149-09>.