

# Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias\*

*Coordinadoras: Liliana Martignoni y Renata Giovine*  
*Equipo: María Laura Bianchini, Natalia Correa,*  
*Natalia Cuchan, Débora Ispizúa, Antonela Lastra,*  
*Nerina Menchón y Alicia Raimondi (NEES/FCH/UNCPBA)*

## Introducción

Lo socioeducativo puede considerarse un tema de investigación educativa aún en proceso de construcción analítica. Una expresión que –aludiendo a la diferencia que se establece entre lo político y la política–<sup>1</sup> intenta analizar ese campo de disputa que se produce en el encuentro de las políticas y prácticas sociales y educativas que se han ido elaborando para el sostenimiento de la escolaridad secundaria.<sup>2</sup> En cuanto diseño y objetivo de las políticas públicas argentinas para este nivel educativo, encuentra antecedentes más cercanos en la segunda

---

\* Agradecemos los comentarios realizados por Jorge Gorostiaga, Felicitas Acosta, Silvia Martínez y a los coordinadores de este libro.

<sup>1</sup> Se utiliza la expresión *lo* socioeducativo en el sentido ontológico que –entre otros autores– le otorga Mouffe (2007) a lo político, cuando lo distingue de la política, entendiéndolo al primero como un campo contingente, histórico y conflictivo.

<sup>2</sup> Las políticas serán concebidas aquí como políticas públicas, esto es, positividad con una materialidad precisa (legislaciones, programas, proyectos y otros documentos de política). Las prácticas se entenderán tanto en su sentido *no discursivo* referido a las relaciones de poder que hacen a las condiciones de posibilidad en la formación de los saberes (considerando las *estrategias* como mecanismos utilizados en esas relaciones de poder); como en su sentido *discursivo*, esto es, “un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que se han definido para una época social, económica, geográfica o lingüística dada [así como] las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Castro, 2004: 153-154).

mitad de los años noventa –tal como se abordará en el primer apartado– a partir de un significativo incremento de las actividades sociocomunitarias llevadas a cabo en barrios o asentamientos populares que –en forma autónoma o en su articulación con el estado municipal, provincial y/o el Estado nacional– se han ido desplegando de acuerdo con las propias capacidades organizativas de los individuos, grupos y movimientos sociales. Estos actores irán elaborando diferentes estrategias para intentar superar situaciones de vulnerabilidad, atravesando a las escuelas y otorgándole nuevos sentidos a lo educativo, más allá de lo escolar.

Así, lo socioeducativo irá cobrando mayor centralidad en la agenda de las políticas públicas como un intento de superación de la crisis político-institucional y económica del llamado *Diciembre de 2001*, y del declive del proyecto político neoliberal, materializándose a lo largo del siglo XXI en diferentes planes, programas y proyectos sociales y educativos que –ampliando progresivamente su alcance– estarán destinados al sostenimiento de las trayectorias sociales, laborales y educativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad psico-biológica-social. Pero a su vez, poniendo en evidencia la tensión entre enfoques particularistas/focalizados y aquellos de carácter más universalista anclados en los derechos humanos.

En este pasaje del neoliberalismo al posneoliberalismo en la Argentina –y a modo de hipótesis– puede considerarse a lo socioeducativo como parte de:

... una trama híbrida, heterogénea, fragmentada y conflictiva en la que convergen políticas y prácticas [sociales, educativas y comunitarias, tanto gubernamentales como no gubernamentales] de diferentes espacialidades y temporalidades por la cual circulan relaciones de poder, saberes y estrategias que propician la inclusión escolar y la integración social (Giovine, Martignoni y Correa, 2019: 2).

Interesa particularmente destacar aquellas políticas y prácticas, muchas de las cuales persiguen como objetivo constituirse en soportes afectivos, sociales, escolares, familiares, educativos, laborales y territoriales (Martuccelli, 2007) para adolescentes y jóvenes que deberán cumplir con el mandato de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Es decir, un conjunto de acciones estatales y no estatales, sociales y educativas, que van siendo parte de este espacio, aun cuando algunas de ellas no se hayan propuesto formar parte de él.

En este texto se realiza un estado de la cuestión sobre aquellas investigaciones de la Base RIES que analizan políticas y prácticas de inclusión consideradas socioeducativas, así como temáticas que dialogan con estas durante el período

2003-2016 (ver anexo). Investigaciones que organizativamente hemos agrupado en dos grandes significaciones atribuidas a lo socioeducativo: como una forma pedagógica del trabajo social y como parte de un sistema educativo que se amplía. En tal sentido, el presente capítulo se ha estructurado en tres apartados. En el primero se presenta el surgimiento del tema y su introducción en el campo de la investigación sobre la educación secundaria en Argentina. En el segundo, se describen los modos de abordajes teórico-metodológicos de las investigaciones, teniendo en cuenta las significaciones de lo socioeducativo antes mencionadas. Y por último, en el tercero se reflexiona a modo de conclusión sobre los aportes que estas investigaciones realizan.

## **El ingreso de lo socioeducativo al campo de la investigación en la Argentina. Principales antecedentes**

### **La introducción de las políticas sociales en el sistema educativo y las escuelas en la Argentina**

Las políticas sociales para el ingreso, sostenimiento o soporte de la escolarización se han introducido en el campo educativo argentino bajo diferentes nominaciones –asistenciales, socioasistenciales, compensatorias y más recientemente socioeducativas–, asociadas a las formas, alcances y sentidos que dichas políticas portan en cada momento histórico.

Los principales estudios sobre el tema pueden clasificarse en dos grandes grupos: aquellos centrados en el análisis de políticas educativas que crean, modifican o suprimen roles e instancias gubernamentales en el aparato de conducción de los sistemas educativos en sus niveles central, intermedio, local e institucional; como así también a las que reconocen formalmente a individuos, grupos u organizaciones que llevan a cabo tareas de este tipo. Y un segundo grupo de investigaciones focalizado en los efectos que estas políticas generan en su encuentro con las instituciones educativas, las organizaciones sociales, los docentes, estudiantes y grupos familiares; y/o en las acciones que las propias escuelas y organizaciones realizan, sobre todo, en barrios atravesados por la pobreza.

La mayoría de ellos surgen en el campo de la historia y la sociología de la educación, destacándose –entre los primeros– los trabajos compilados en los tomos de Historia de la Educación dirigidos por Adriana Puiggrós y publicados

por la editorial Galerna (1990b), la mayoría de los cuales no se abocan específicamente a la temática, sino más bien colateralmente. Y entre los segundos, los escritos por Tenti Fanfani (1989). Estos trabajos hipotetizan que la incorporación de políticas y acciones socialmente destinadas a determinados grupos de estudiantes en el sistema de escolarización pública desde el siglo XIX, están vinculados a la mayor inclusión escolar de niños y adolescentes, y se hallan atravesados por diferentes “discursos” o “lógicas de intervención”. Es decir, asociados, por un lado, a los procesos de expansión educativa, de ampliación de los derechos ciudadanos y de desigualdad social y, por otro, a la necesidad de generar nuevos sujetos –“pedagógicos”, al decir de Puiggrós– y de intervenir sobre una población que había que civilizar, disciplinar/normalizar o cohesionar.<sup>3</sup>

Algunas de estas publicaciones señalan diferencias en las estrategias de intervención en determinados momentos históricos, así como la permanencia de ciertas tradiciones que van dejando huellas sobre las políticas, las instituciones y los sujetos. Desde aquel primer “modelo asistencial particularista” promovido por la Sociedad de Beneficencia (Tenti Fanfani, 1989) y el higienismo (Grupo APPEAL)<sup>4</sup> a lo largo del siglo XIX, pasando por el surgimiento de sistemas expertos de la asistencia y el trabajo social (además de Tenti, Carli, 1991), y su progresiva inclusión en el gobierno del sistema y las escuelas a mediados del siglo XX bajo una proclama universalista (Repetto y Andrenacci, 2007; Thisted, 2012; Gluz, 2013); hasta las actuales estrategias multirregulatorias

---

<sup>3</sup> Para Carballada (2000: 91) la “intervención social” desde una perspectiva histórica habría surgido influenciada por una tradición de carácter normativo bajo el objetivo pedagógico de mantener “la cohesión del todo social”. De este modo, “lo social en términos de intervención remit[ería] entonces a la idea de conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión de lo que [se denomina] sociedad [...] la intervención se relaciona[ría] con la problemática de la integración y, en este sentido, es posible plantearse diferentes caminos de resolución”. Las estrategias de intervención social son concebidas como espacios o territorios de pertenencia jurídico-político controlados por un cierto tipo de poder: el primero de ellos –jurídico– porque habla de “la legitimidad de la intervención” y el segundo –político– porque define “la agenda donde se construyen diferentes aspectos de la cuestión social” (2000: 95).

<sup>4</sup> El programa “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” dirigido por Adriana Puiggrós comenzó a desarrollarse en 1980 en la UNAM (México) y tuvo su continuidad en nuestro país con el retorno a la democracia, cuyo equipo publicó los tomos de Historia de la Educación en la Argentina antes mencionados, además de numerosos artículos en revistas especializadas, entre los cuales puede citarse a Dussel (1993). Ver también otros autores que han trabajado la temática, tales como Montenegro (1998) y Carli (2005).

en el siglo XXI (Giovine, 2003; Miranda y otras, 2005)<sup>5</sup> tensionadas entre la vulneración y la restitución de derechos. Estos trabajos concuerdan en que la progresiva ampliación de los años de escolaridad obligatoria es depositaria de los restos o sedimentaciones de estas lógicas de intervención, a la vez que –para algunos– expresión de determinados modos de concebir la distribución de las fuerzas reguladoras entre el Estado y la sociedad. En tanto, otros se centrarán en la relación educación y pobreza. Desde esta última perspectiva, se sostiene que los programas implementados por dichas políticas “operan sobre la base de una concepción social y políticamente convalidada sobre quiénes son los otros” (Cardarelli y Rosenfeld, 2000: 58), no solo en términos de cuáles son las categorías de individuos en condiciones de riesgo que requieren de intervención estatal y/o social, sino también sentando una “demarcación discursiva y operacional que le da identidad a los actores participantes y al tipo de relaciones que se establecen”.

Es el nivel primario –en su condición de primer tramo obligatorio de escolarización– el escenario que desde mediados del siglo XIX congregará el debate y la definición de políticas preocupadas en orientar recursos para la complementación alimentaria, la vacunación e higiene, la provisión de vestimenta y útiles bajo la premisa de garantizar el derecho a la educación desde un proceso de construcción pretendidamente homogéneo de ciudadanía. La proclama de universalización de la educación y de las políticas sociales a mediados del siglo XX pone de manifiesto el entrecruzamiento entre una racionalidad jurídico-política y una de tipo técnico-profesional, que traerá aparejada una serie de modificaciones. Una de ellas es la necesidad de extraer un saber específico de los segmentos poblacionales para el diseño de “un mapa de Asistencia Social de la República” (Tenti Fanfani, 1989: 75) que garantizase los nuevos derechos formalmente reconocidos (a la vida, la defensa de la infancia y su acceso a la

---

<sup>5</sup> Estas autoras toman el término “multirregulación” desde diferentes perspectivas teóricas. Miranda lo recupera de Barroso (2004), quien describe a la emergencia de nuevos modos de regulación de la acción pública en educación distinguiendo tres tipos o espacialidades: transnacional, nacional y la fragmentación de la regulación local a la que denomina micro-regulación; de cuyas posibles combinaciones surgen dos “desafíos a concretar”: la meta-regulación y la multi-regulación. Entendiendo por esta última, la diversidad de fuentes y modos de regulación resultantes de la “interacción de varios dispositivos reguladores” pertenecientes al “poder” o “dominio político”, los cuales pueden anularse entre sí o “por lo menos, relativizan la relación causal entre principios, objetivos, procesos y resultados” (Miranda, 2005: 25). En tanto, aquí se recupera la concepción de Rose (1997, 2007) de la “pluralización de centros de regulación” estatales y no estatales o sociocomunitarios.

educación). Otra es “la necesidad de personal experto –poseedor de un conocimiento acreditado institucionalmente– en este tipo específico de trabajo social y educativo” (Giovine, 2010: 52). La aparición de nuevas figuras “dentro” de las escuelas públicas, tales como los trabajadores sociales, los psicopedagogos o pedagogos, los maestros recuperadores para brindar apoyo escolar; como así también desde fuera a través de los centros educativos complementarios y una nueva instancia de conducción de los sistemas educativos que las nuclea: las direcciones e inspecciones de Psicología (Petitti, 2013; Rossi, Ibarra y Jardón, 2012). Estas modificaciones desplazan<sup>6</sup> el asistencialismo anclado en la caridad hacia la extracción de un conocimiento positivo de la conducta de los alumnos con el auxilio de la Psicología.

Otros trabajos sostienen que estas intervenciones –regidas por el imperativo de la inclusión y la combinatoria de tecnologías de la seguridad social y del trabajo social (De Marinis, 2002),<sup>7</sup> propias de una matriz igualitarista/meritocrática anclada en el principio de igualdad de oportunidades– van dando forma a un proceso complejo promoviendo, tal como lo muestran Suriano (1990) y Carli (1992), prácticas clasificatorias con aristas selectivas y excluyentes. En tal sentido, la preeminencia de intervenciones portadoras de un cierto tipo de normalidad en su visión respecto de la pobreza y los puntos de partida de los estudiantes serán procesadas por el sistema educativo bajo categorías tales como las de fracaso escolar, niño problema y otras formas más o menos estigmatizantes, cuyas consecuencias han sido la expulsión de la escuela o la “implantación pedagógica” (Puiggrós, 1990a) en la que se observan procesos de exclusión en la inclusión (Giovine, 2000) o de exclusión incluyente (Gentili, 2009). Numerosos trabajos señalan cómo dichos procesos relativizan ese mito democratizador de la escuela pública argentina, produciendo una “universalización selectiva”<sup>8</sup> (Gluz, 2013), en la que los “otros sociales” u “otros culturales” –históricamen-

<sup>6</sup> Se utiliza el término desplazamiento y no sustitución, dado que se considera que las diferentes lógicas de intervención perviven en la actualidad, aunque una de ellas se torne dominante en un momento histórico.

<sup>7</sup> De Marinis, recuperando a Rose, menciona a estas tecnologías de la seguridad social y del trabajo social: las primeras “fueron más bien inclusivas y apelaron firmemente al concepto de solidaridad, en tanto las segundas [...] más bien individualizantes y apelaron al concepto de responsabilidad” (2002: 326).

<sup>8</sup> La autora –recuperando los aportes de Repetto y Andrenacci (2007)– utiliza esta expresión para referirse a “una política de servicio universal, formalmente capaz de abarcar a toda la ciudadanía, pero sesgada socialmente ya que requería, para su aprovechamiento efectivo, el dominio de los códigos culturales propios de los sectores dominantes” (Gluz, 2013: 14); desigualdades estas

te distantes de lo que la escuela esperó (Thisted, 2012)– serán los principales destinatarios de este tipo de políticas de asistencia.

Los estudios que se centran en el eje desigualdad-educación en los ochenta la abordan bajo las categorías de heterogeneidad, asincronía, polarización, desarticulación y segmentación educativa (Nassif, Rama y Tedesco, 1984; Braslavsky, 1985; Paviglianiti, 1988; Puiggrós, 1990b). Aunque, tal como sostienen politólogos como Cavarozzi (1992), García Delgado (1994) y la mayoría de los pedagogos mencionados, la potencia de una matriz sociopolítica estadocéntrica lograba integrar los circuitos diferenciados de escolarización a un espacio común que va resquebrajándose a partir de las políticas neoliberales implementadas en la última dictadura militar, retomadas y profundizadas durante los años noventa. Una década en la cual los procesos de profundización de la segmentación en el marco de la progresiva expansión del nivel secundario, el incremento de la pobreza y la exclusión, el desplazamiento de los sectores medios de las escuelas estatales a las privadas y el pasaje de políticas públicas universales a focalizadas serán interpretadas a través de categorías analíticas como las de fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) y segregación educativa (Veleda, Rivas y Medrazza, 2011; y Gluz y Salgado, 2012), ilustrando los nuevos contornos de una desigualdad en la que asumirían mayor preponderancia las estrategias de las instituciones y los sujetos en los modos de pensar y ocupar el tiempo y el espacio. Pero también en la que cobrarán mayor visibilidad otros actores y organizaciones, asumiendo misiones antes monopolizadas por el Estado-nación y la escuela pública.

Cabe aclarar que este tipo de políticas sociales no tuvieron históricamente como centro de intervención a la educación secundaria. Es con su progresiva expansión y obligatoriedad que se instala la preocupación por su inclusión en las diferentes estrategias de retención, en especial, para los sectores populares. Pese a que este nivel educativo –de acuerdo con los estudios de María Antonia Gallart (1984a, 1984b)– se va tornando más inclusivo, más progresivo y menos segmentado, hay acuerdo entre los principales referentes de la investigación educativa que su matriz de origen selectiva y elitista (Dussel *et al.*, 2007; Southwell, 2011; Pini *et al.*, 2013, entre otros) se constituye en otro de los principales escollos para el sostenimiento de la escolaridad de estos sectores.

---

profundizadas a partir de los procesos de descentralización de los años setenta y continuados por las reformas educativas de los noventa.

La ampliación de la obligatoriedad a partir de 1993 dio lugar a una serie de estudios que analizan este tipo de políticas en las jurisdicciones y a nivel nacional. Políticas centradas en la “equidad” y que, inspiradas en las recomendaciones de los organismos internacionales y superponiéndose a la lógica meritocrática de la escuela, poseen una base de sustentación en la focalización de programas y recursos destinados a específicas escuelas y poblaciones –los “nuevos públicos escolares”– que visibilizados como pobres y bajo el objetivo de dar respuesta a sus necesidades básicas insatisfechas de aprendizaje, alimentarias, de sanidad, entre otras, despojan a la pobreza de sus condiciones de producción, generando sujetos necesitados o identidades tuteladas, asistidas o sujetadas a la asistencia del Estado (Kaplan, 1992, 2003; Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998; Redondo y Thisted, 1999; Duschatzky, 2000; Barreiro, 2001; Olmeda y Minteguiaga, 2002).

Estas políticas denominadas compensatorias o de discriminación positiva<sup>9</sup> tuvieron como escenario una *nueva cuestión social* que, retomando los aportes de la sociología francesa –principalmente a Rosanvallon (1995), Castel (1997, 2004) y Dubet y Martuccelli (1999)–, es caracterizada por el debilitamiento de las tradicionales redes institucionales de seguridad social y educativa. Trabajos más recientes señalan que el ingreso al siglo XXI, en el marco de la crisis de la posconvertibilidad (1998-2002), compele a los niveles nacional y provinciales del estado a establecer nuevas articulaciones territoriales –aún difusas y diferencialmente reconocidas oficialmente– con el nivel municipal (Caride, L., 2009, 2010, 2011),<sup>10</sup> así como con diferentes actores y organizaciones de la sociedad civil. Dando lugar a mallas de contención de la pobreza (Cardarelli y Rosenfeld, 2000) o tramas multirregulatorias –más acá y más allá del Estado, más acá y más allá de los sistemas educativos (Giovine, 2012; Giovine y Martignoni, 2014)– que promoverán estrategias para satisfacer las necesidades y demandas de estos

---

<sup>9</sup> Discriminación positiva es una expresión acuñada por el programa de políticas sociales para la población afroamericana durante la gestión de John. F Kennedy en Estados Unidos de América (1961-1963) y recuperada en los noventa para el contexto de justificación de las políticas focalizadas, tanto en los discursos de los organismos internacionales como gubernamentales.

<sup>10</sup> Los trabajos de esta autora, desde un abordaje histórico y relacional-dialéctico, dan cuenta de la complejidad del vínculo territorialidad-política-educación y a partir de un estudio de caso recupera las voces de los múltiples actores que intervienen, mostrando cómo –también– en la gestión local de las políticas se evidencian las complejas relaciones entre las provincias y los municipios en el “entramado de construir política” educativa.

grupos poblacionales. Esta cuestión será retomada en el apartado “Modos de abordar la temática en las producciones educativas”.

### **Las tradiciones de lo socioeducativo en la educación no formal, popular y social**

Lo socioeducativo reconoce también como antecedente las acciones que se desarrollan por fuera de los sistemas educativos y las escuelas, en las denominadas educación no formal, popular y social que –vinculada a las dificultades del sistema educativo para asegurar el ingreso, permanencia y finalización de la escolaridad de niños y jóvenes provenientes de los sectores más pobres en América Latina– mayoritariamente han fundamentado las políticas de educación de jóvenes y adultos.

Tal como lo describe Martinis (2011), pueden distinguirse tres grandes tradiciones. La primera, proviene de la clasificación propuesta por la Unesco en la década de los setenta. Específicamente, aquella que en el texto *La crisis mundial de la educación* de Coombs (1971), distingue entre educación formal, no formal e informal,<sup>11</sup> proponiéndose el reconocimiento de nuevos ámbitos educativos que van desde la convivencia con los espacios escolarizados hasta aquellas propuestas que sustentan la desescolarización. La segunda, proveniente de la educación popular, reconoce dos vertientes:

Por una parte aquella planteada por el movimiento obrero desde sus orígenes y que remite a la necesidad, capacidad y decisión de asumir su propia formación y capacitación, creando ámbitos educativos, tales como las escuelas populares y centros de formación impulsados por los trabajadores anarquistas, socialistas, comunistas y sindicalistas revolucionarios desde fines del siglo XIX. [...] Por otra parte, ya en los años ‘60, una vigorosa perspectiva latinoamericanista va a nutrir la tradición de la educación popular con el aporte de nuevas prácticas y conceptualizaciones expresadas y simbolizadas en la figura de Paulo Freire (Elisalde, 2013: 10).

Como se analizará en el próximo apartado, esta perspectiva, a diferencia de la anterior, se posiciona en una concepción política de la educación reconociéndola

---

<sup>11</sup> También puede consultarse a Nassif (1980) o Trilla (1993).

como un campo en disputa por la hegemonía y presentándose como alternativa<sup>12</sup> al sistema escolarizado tradicional, ya caracterizado como desigual e injusto.

La tercera tradición proviene de la denominada Pedagogía Social acuñando el término socioeducativo que comienza a circular en los estudios y políticas latinoamericanas desde los noventa, aunque con diferentes alcances y significaciones. Su contexto de surgimiento data de los años sesenta en Europa, vinculada a diversas corrientes de educación popular y no formal, pero adquiere mayor protagonismo en el campo de las ciencias de la educación y de las políticas públicas en los ochenta. Cabe aclarar que, tal como lo analiza Núñez (2007), si bien se considera a esta corriente pedagógica como un “invento español”, surge a mediados del siglo XIX en Alemania con el *Curso de Pedagogía Social* de Paul Natorp. Luego de la Segunda Guerra Mundial, en dicho país y en Francia, se la redefine a partir de dos perspectivas teórico-metodológicas diferentes: las escuelas de Trabajo Social o Pedagogía Social en el primero; las de Educadores Especializados en el segundo.

Así, y luego de realizar un recorrido por sus diferentes acepciones y observar cómo se ha ido constituyendo históricamente con diferentes enfoques, Caride, J. A. (2002) vincula la Pedagogía Social a:

... a un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y prácticas educativas que, al mismo tiempo que se contextualizan en diferentes realidades sociales [...], promueven *acciones socioeducativas* de naturaleza compleja e interdisciplinar. Pretende [...] contribuir al desarrollo integral de las personas y la convivencia social [...] procurando una mejora significativa de su bienestar colectivo (2002: 108; el resaltado en nuestro).

Desde esta perspectiva, las acciones socioeducativas son entendidas como prácticas de intervención de “carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc., que lleva a cabo el agente de intervención (típicamente el educador social) para, de acuerdo a un programa previamente definido, intentar que el sujeto o grupo alcance los objetivos propuestos” (Ayerbe Echeberría, 1996: 12). Para ello, y como también lo trabajan Quintana (1976, 1988),

<sup>12</sup> Lo alternativo entendido como “una de al menos dos cosas”, “opciones”, “otras formas de llegar al mismo resultado”, “lo no convencional”, “lo diferente”, “nuevos caminos”, “movilización”, “ruptura”, “lo que des-estructura”, “lo que des-ordena”. En las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas diferentes al sistema educativo hegemónico, a las instituciones, a ciertas áreas o niveles pedagógicos o a las actividades en el aula y a los saberes que sostienen las formas tradicionales del enseñar, el aprender y del saber mismo (Gómez Sollano, Hernández y García, 2013: 46).

Petrus (1997, 2000), Núñez (2002, 2005) –entre otros–, la Pedagogía Social habilita nuevos modos de educar y “educarse en la sociedad”, interviniendo en diversos ámbitos que van desde la promoción o animación cultural, pasando por el uso del tiempo libre hasta los problemas de inadaptación o marginación social de inmigrantes, adultos mayores y sectores vulnerables de la población (principalmente, aquellos ligados a problemas de violencia, delincuencia, adicciones y pobreza). Es decir, se intenta dar respuestas pedagógicas a los procesos de exclusión social, como así también intervenir –recuperando a Freud– en las diversas formas de malestar escolar albergadas en las instituciones educativas que parecieran desvincular la cultura escolar de la cultura juvenil frente a los desafíos de la sociedad informacional, la cultura audiovisual y las nuevas formas de alfabetización digital (Tizio, 2002; Barbero, 2002).

Desde una visión proveniente de la teoría crítica, se sostiene que la educación social debería articular sus propuestas en torno de dos grandes procesos: la construcción comunitaria y la práctica democrática (López Hidalgo en Caride, J. A., 2002), dado que por un lado el territorio, la cultura compartida y el sentimiento de pertenencia se constituyen en el “elemento de referencia fundamental” para la intervención socioeducativa, y por otro, se potencia la participación y el protagonismo de los individuos considerados como sujetos de derecho y ciudadanos “de hecho” que se sustentan en el reconocimiento del otro cargado de positividad (Fraser y Honneth, 2006). Y, tal como lo enuncia la última parte de la cita transcrita, con la intencionalidad de generar procesos socializadores o de integración de los sujetos.

En la literatura académica del campo educativo argentino pueden observarse sedimentaciones de estas tres perspectivas, principalmente de las dos últimas. Ellas, junto con las políticas sociales que se fueron definiendo y redefiniendo para el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria, van nutriendo los múltiples sentidos adjudicados a las denominadas políticas y prácticas socioeducativas. De ahí que se intentará observar cómo emergen estas significaciones en las investigaciones educativas de la Base consultada correspondiente al período seleccionado.

## **Modos de abordar la temática en las producciones educativas**

De los múltiples sentidos adjudicados al término socioeducativo, tal como se enunciara en la introducción, se ha optado por agrupar las investigaciones que

constituyen el corpus de análisis de este texto según aquellas que lo utilizan como *una forma pedagógica del trabajo social* y las que lo abordan como *parte de un sistema educativo que se amplía*, con el propósito de regular y articular lo formal y no formal. A su vez, y respondiendo a una necesidad de tipo analítica, al interior de cada uno de ellos también se reúnen determinados trabajos por compartir algunas características particulares que se consideran necesario distinguir. El carácter relativamente arbitrario de estos agrupamientos se pone en evidencia en que pueden no ser excluyentes, al superponerse aspectos o dimensiones entre una y otra clasificación.

En tal sentido, y sobre la base de los 41 proyectos y 60 productos seleccionados se presentarán las perspectivas teórico-metodológicas, teniendo en cuenta los principales referentes bibliográficos, problemas, hipótesis, categorías o conceptos estructurantes, como así también estudios cualitativos, cuantitativos, recortes temporales y espaciales.

### **Lo socioeducativo como trabajo social**

El conjunto de estudios que se agrupan bajo este sentido adjudicado a lo socioeducativo parte de una concepción no escolarizada de educación ubicada territorialmente en el espacio local, aproximándose a lógicas de intervención características de las políticas sociales y el trabajo social. Concebidas las primeras como aquellas acciones públicas que “se orientan directamente –y en este sentido, producen y moldean– a las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales” (Danani, 2005: 18). Y el segundo, como prácticas “que dependen de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, dentro de la dinámica tensa y conflictiva de intereses divergentes” (Iamamoto, 2002: 93), que “interfieren” tanto en la vida material como simbólica de los individuos (a través de “servicios educacionales, prevención de enfermedades”, entre otras) y que realizan “un trabajo socio-educativo y de articulación de las fuerzas sociales y protagonistas para incidir en las políticas sociales” (Esquivel Corella, 2001: 9) y también en las políticas educativas del período analizado.

Estas lógicas son caracterizadas en las investigaciones como filantrópicas/moralizantes propias de la matriz pastoral cristiana; para la “prevención social de la criminalidad”, tal como lo trabajan Baratta (1997), Sozzo (2005) y Dallarso (2008) basándose principalmente en los aportes de Wacquant (2000); y de apropiación de beneficios “indebidos” (Tenti, 1991; Grassi, 2002). Como así también, desde posturas médico-asistenciales que apuntan a mejorar las

condiciones de vida y, en particular, las condiciones para el desarrollo integral infantil; o en las visiones que se anclan en la promoción y protección de los derechos de los niños/as adolescentes y jóvenes que –desde una perspectiva basada en la intersectorialidad e integralidad de las políticas públicas– forman parte del discurso de los derechos humanos o “fundamentales” (Scioscioli, 2015; Suasnábar, 2016), del cual la educación es uno de ellos.

Retomando a De Marinis (2002), estas políticas y prácticas pueden suponer abordajes más individualizantes o más comunitarios, sea que estén ligados a garantizar “condiciones de educabilidad”<sup>13</sup> para aquellos sectores que se detecten como de mayor vulnerabilidad psico-biológica (presentes en la mayoría de los planes materno-infantiles, por ejemplo). O promoviendo “condiciones de educación” que, ancladas en diferentes perspectivas de educación no formal, popular y social, van desde visiones amplias que contemplan la formación para la integración cultural, económica, política y social de los individuos hasta aquellas que se focalizan en actividades que complementen, suplan o actúen como soportes de lo escolar. Pueden citarse como ejemplos a centros de día, de atención primaria de la salud, instituciones religiosas, bibliotecas populares, hogares convivenciales, espacios de apoyo escolar, así como otras experiencias educativas brindadas por organizaciones sociales (Cáritas, Fundación SES, Fundación de Organización Comunitaria –FOC–, Ciudad Educativa de Del Viso). Algunas de las cuales pasaron a integrar la *Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación* de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (MEN, 2015). Como así también por movimientos sociales, tal como ha sido el surgimiento de los bachilleratos populares (BP).

En general, esta significación de lo socioeducativo ha sido más trabajada en investigaciones sociológicas y antropológicas, como parte de un tema más amplio que se relaciona a las capacidades auto-organizativas de la sociedad, con especial referencia en la última década a los movimientos sociales (Svampa, 2008, 2010), y en menor medida a los líderes comunitarios o barriales (Frederic,

---

<sup>13</sup> Esta expresión reiteradamente utilizada en diversos planes sociales para garantizar una mejor inserción de niños, adolescentes y jóvenes en la escuela, es controvertida en el plano académico, dado que, tal como afirman Neufeld y otros, con ella se busca “explicar por qué la educación no es igualmente exitosa con todos o incluso es imposible en algunos casos”. Partiendo del presupuesto de que “todo niño es potencialmente educable”, consideran que el contexto social puede operar como un obstáculo y que se deben implementar políticas y acciones tempranas para posibilitar un “desarrollo cognitivo básico”, actuando en los primeros años de vida (2004: 7-8).

2004) y a las organizaciones no gubernamentales. En ellas se pone en evidencia uno de los debates más relevantes que está también presente en la investigación educativa, entre aquellos estudios que establecen al clientelismo, el personalismo y, en algunos casos, a la corrupción como las principales manifestaciones de las llamadas “políticas para pobres” y de las prácticas sociocomunitarias que se llevan a cabo para y en las “villas” o asentamientos populares, generando lazos de dependencia y respondiendo especialmente a una lógica asistencialista tradicional de reparto (Cardarelli y Rosenfeld, 2000; Auyero, 2001, 2003; Grassi, 2003). Y aquellos otros, como es el caso de la investigación de Frederic, que cuestionan la faceta negativa y “evaluativa” de los anteriores, proponiendo que las ciencias sociales deberían más bien “dar cuenta de la naturaleza de los vínculos y concepciones políticas para permitir “inferir cómo se construye la noción de comunidad, cómo participa de los procesos de diferenciación, así como su relevancia en la comprensión de los procesos políticos” (2004: 267).

En cierta medida se retoman aquí los diferentes posicionamientos sobre los sentidos –con connotación positiva o negativa– atribuidos a las relaciones de dependencia/ independencia o autonomía de los individuos, reactualizado en las críticas de la Nueva Derecha y la Nueva Izquierda al sistema de protección social creado por el estado de bienestar –o *welfare state*–; así como las “intransparencias” (Offe, 1994) que las políticas sociales fueron generando en su desarrollo y expansión. Sentidos que oscilan entre interpretarlas como una “falla” de los individuos o del propio modo de producción capitalista. En otros términos, y retomando, por ejemplo, a Fraser, Gordon, Honnet y Agamben, se pone el acento en la estigmatización creciente de cualquier tipo de dependencia –la cual se torna sospechosa–, siendo la independencia “obligatoria para todos” (Fraser y Gordon, 1994: 324). Se cuestiona el uso político que de ella se hace, cuyo peligro sería someter a estas poblaciones a un “estado de minoridad” permanente (Agamben, 2004).

Desde esta concepción de lo socioeducativo como trabajo social, se han seleccionado 34 productos. En primer lugar, 21 resultados de investigación centrados en el análisis de las actividades educativas que despliegan las organizaciones y movimientos sociales; de los cuales 11 abordan experiencias alternativas, específicamente los bachilleratos populares. En segundo lugar, se han reunido 13 producciones académicas que toman como objeto de estudio a diferentes programas sociales de inclusión y su relación con la escuela secundaria.

***Las tareas educativas de organizaciones y movimientos sociales***

En este apartado se incluyen las investigaciones dirigidas por Neufeld, Giovine y Martignoni, Zubizarreta, Cardarelli y Nirenberg y de la Fundación SES; las cuales vinculan las actividades de las organizaciones y movimientos sociales con los procesos educativos en un sentido amplio, incluyendo en sus indagaciones a las escuelas. Específicamente, analizan las formas en que se expresan estas vinculaciones a través de cómo se desarrollan las prácticas educativas de familias, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y otros actores locales; algunas de las cuales surgen de la implementación de determinadas políticas sociales, pero que no se constituyen en objeto específico de análisis; en tanto, otras responden a demandas barriales y municipales.

La mayoría contextualiza sus trabajos a principios del siglo XXI y se ancla en el territorio local. Es decir, que predominan los estudios de escala reducida (municipios, barrios y escuelas “marginales” atravesados por situaciones de pobreza) y perspectivas de análisis de tipo cualitativo, pudiendo agrupárselos en aquellos que abordan esta temática desde enfoques de corte etnográfico y los que relevan ofertas u “oportunidades” educativas de las organizaciones sociales o no gubernamentales y sus potencialidades para el desarrollo o formación integral de adolescentes y jóvenes, aunque se reconozca la diferencia entre ambos términos y su polisemia.<sup>14</sup>

Un conjunto de proyectos se propone la reconstrucción de tramas organizacionales o redes sociales, utilizando una combinación de técnicas tales como análisis documental, observación participante, entrevistas semiestructuradas principalmente a los jóvenes (escolarizados y no escolarizados), cuyo rango etario abarca desde los 10 hasta los 30 años (como es el caso de la investigación de Zubizarreta), a sus familias, responsables de las organizaciones gubernamentales y barriales, e informantes clave. Se destacan estudios de larga data que incluyen diferentes proyectos de investigación que van profundizando aspectos de una

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Zubizarreta (2007), el término juventud es asociado a la adolescencia – franja etaria comprendida entre los 12 y los 18 años–, considerándose los como sinónimos. No obstante, desde su perspectiva es errónea, porque el primero es más abarcador que el segundo. “Según criterios internacionalmente establecidos, la juventud se extiende hasta los 30 años. Otras perspectivas de análisis, distinguen a estos términos en función de sus características psicobiológicas, sociales y jurídicas considerando a las juventudes como “una etapa de transición biológica, económica, social y cultural hacia la edad adulta [y afirmándose] que los logros a los cuales acceden los jóvenes de una generación permiten pronosticar las posibilidades de progreso futuro de una sociedad” (Salvia, 2008: 10).

misma temática, como son los casos de Krichesky, M.; de Neufeld, Santillán y Cerletti; y de Giovine y Martignoni.

El trabajo de Krichesky, M. (2015a) –en el marco de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación– pone foco en la importancia de profundizar el diálogo entre la política pública y las organizaciones sociales/comunitarias que –contribuyendo al fortalecimiento de propuestas socioeducativas– contribuya al cumplimiento del derecho a la educación. En otros términos:

... el desarrollo de políticas intersectoriales, un mayor trabajo de articulación de redes y/o de alianzas de las instituciones educativas con organizaciones de la comunidad [...]. Una escuela más justa no puede trabajar sola. Necesita de otros actores sociales que trabajen en estrategias sociales y educativas de manera articulada con la escuela, en pos de experiencias educativas de calidad y más igualitarias (p. 51).

Las investigaciones de Neufeld, Santillán y Cerletti (2015) provienen del campo de la antropología. Desde un enfoque histórico-etnográfico y centrada en las relaciones entre las escuelas y las familias en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el conurbano desde el inicio del siglo XXI, analizan a lo largo de quince años, las formas en que las políticas sociales “atravesan la vida cotidiana escolar y barrial”, y cómo “son significadas por los docentes, las familias y los académicos”. Así como las múltiples prácticas que los propios protagonistas despliegan en dichos barrios. Su principal propósito es “desmontar” los presupuestos dominantes –o el “frente discursivo”–, que no permiten observar esa multiplicidad de actores, prácticas y sentidos que van formando una espesa “trama organizativa local”. De ahí la importancia que adquiere para estas investigadoras el registro de la vida cotidiana al posibilitarles reconstruir aquellas “redes barriales” que les proveerá a las familias y estudiantes “ayudas en cuanto a las tareas que les demanda la escuela” (2015: 12). En esta reconstrucción dan cuenta no solo de lo educativo más allá de lo escolar, tal como se sostiene en los trabajos dirigidos por Giovine y Martignoni; Finnegan y Gluz, los que se retomarán más adelante, sino también de “lo escolar más allá de la escuela” (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2005: 13), refiriéndose principalmente a los centros de apoyo escolar.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> “Estos actores, junto con la intervención en otras problemáticas que transitaban los barrios, comienzan a impartir a grupos de niños y niñas ayuda en la resolución de las tareas escolares. Lo hacen, en buena medida, impulsando acciones pedagógicas que buscan explícitamente desafiar los formatos tradicionales de la escuela, recuperando para ello la propuesta de la educación

Estas experiencias educativas colectivas que permiten observar formas más intersticiales por las cuales transcurren, también han sido abordadas por otro conjunto de investigaciones que provienen de las ciencias de la educación. Si bien estos trabajos partieron de las escuelas como unidad de análisis, han incorporado a los barrios y organizaciones que “auxilian” el trabajo escolar. Por un lado, la investigación de Martignoni (2013) –basada en un estudio de caso vinculado a una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires– pone en evidencia cómo desde fines del siglo xx se construyen heterogéneas experiencias sociales y escolares de adolescentes y jóvenes, producto del tránsito por un complejo, diverso y tenso entramado regulatorio de actores y organizaciones sociales y escolares en la búsqueda de inclusión e integración social.<sup>16</sup>

Por otro lado, un estudio posterior plantea cómo comienza a formalizarse un nuevo espacio que ya no es ocupado centralmente por las escuelas: lo *socioeducativo* (Giovine y Martignoni, 2014). Un entramado multirregulatorio compuesto de políticas y prácticas escolares, educativas y sociales que se va territorializando a través de un tejido de mayor densidad de relaciones hacia el interior de los propios barrios, que se fue detectando, en primer lugar, en las modificaciones de la alianza escuela-familia, de las que no participan ya solo ellas, sino también otros actores y organizaciones de la sociedad y el Estado (Giovine y Martignoni, 2008). En segundo lugar, y a través de un mapeo desde el “análisis de redes sociales”, en la reconstrucción del universo de organizaciones que realizan actividades socioeducativas. Es decir, acciones tendientes a la generación de condiciones de educabilidad y de educación –en cuanto componentes de lo socioeducativo–, indagando la existencia (o no) de contactos entre ellas y las instituciones escolares (Giovine, Martignoni, Bianchini y Suasnábar, 2014; Bianchini y Suasnábar, 2014).

La tesis de maestría de Zubizarreta (2007) interroga acerca de qué tipo de gobernanza<sup>17</sup> consolida un desarrollo sustentable, integral y democrático para

---

popular. En relación a estas acciones, maestros (titulados y no) de los *apoyos escolares* se fueron configurando rápidamente en interlocutores claves para muchos padres, los pobladores de los barrios, en relación a aspectos cruciales de las trayectorias educativas de sus hijos (la promoción del año, conflictos por el comportamiento de los niños en la escuela, la orientación de estudios secundarios)” (2005: 14).

<sup>16</sup> Escuelas públicas, centros de día, hogares de encierro y de puertas abiertas, bibliotecas populares, sociedades de fomento, centros culturales y de referencia, redes de trabajadoras vecinales, comedores comunitarios, entre otros.

<sup>17</sup> Recupera el aporte de Klijn (2004) sobre el concepto de red de políticas públicas: “Como un enfoque de la gobernanza, el enfoque de red de políticas públicas subraya la naturaleza altamente

los jóvenes de sectores populares. A partir de una experiencia local (la Red de instituciones Saavedra-Mitre, barrio de la CABA) se focaliza en el rol que asumen las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales desde una doble perspectiva, “institucional y subjetiva”, así como desde dos “cosmovisiones”, del adulto y del joven. Ello con el fin de observar sus lógicas de producción de sentido y las estrategias de vida que ponen en juego estos últimos en su “noción de futuro”, la construcción de identidades, y a través de qué medios y en el contacto con qué organizaciones. Esta investigación va mostrando cómo la “conjunción de esfuerzos” entre las políticas públicas, las organizaciones no gubernamentales y las redes interinstitucionales o sociales –en cuanto espacios públicos no estatales– han ido consolidando un trabajo comunitario y educativo que se aproxima a un sistema de gobernanza con mayores niveles de igualdad de posibilidades, oportunidades e iniciativas con “impacto de transformación social”. Pese a reconocer que experiencias de este tipo son escasas en la Argentina y en la región, tampoco se han diseñado aún agendas comunes entre “organismos multilaterales” (barrial, local, municipal, nacional, regional) y el Estado, ni se ha encontrado un “sistema de responsabilidad compartida que lo haga viable y sustentable en términos de equidad e igualdad”. Por el contrario, siguen primando tensiones/conflictos entre lo local y lo nacional.

Un trabajo de la Fundación SES (2009), reconociendo también su escasez y la necesidad de articulación, da cuenta de dos de estas experiencias educativas para el reingreso y permanencia de jóvenes a la escuela secundaria, denominadas “de segunda oportunidad”. La primera impulsada por el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero con escuelas de tres localidades de dicha provincia y la segunda por el Movimiento Juvenil Andresito con un centro de Educación Polimodal de Posadas (Misiones). Desde una perspectiva comparada, se seleccionan como ejes analíticos el “entramado de alianzas entre Escuela-Organizaciones Comunitarias de la Sociedad Civil” como proceso de cogestión para la generación de comunidades de aprendizaje desde “una perspectiva cooperativa y solidaria” (2009: 8). Como así también el desarrollo de dispositivos didácticos y pedagógicos alternativos al escolar (talleres de apoyo escolar, actividades recreativas, viajes de estudio, reuniones periódicas con padres, entre otras). Se destacan los modos de organización conjunta

---

interactiva de los procesos políticos mientras destaca, al mismo tiempo, el contexto institucional en el que estos procesos tienen lugar. Los contextos institucionalizados se caracterizan por vínculos relativamente estables entre organizaciones que se sustentan por un continuo flujo de recursos entre estas organizaciones” (2007: 38).

de actividades utilizando espacios ya creados, como las mesas locales u otros establecidos entre estas organizaciones y las escuelas para el diagnóstico e identificación de los jóvenes no escolarizados. Observándose la significatividad que adquiere que estas tareas posean “arraigo” en la comunidad local y su cultura, para luego abocarse a las potencialidades de estas estrategias de inclusión en la modificación del formato escolar.

Desde un abordaje diferente a los anteriores, se ubica la investigación de Cardarelli y Niremberg (2012), dado que utilizan una metodología de evaluación diagnóstica denominada *Educómetro*, aplicada a una escala territorial mayor que las anteriores, tomando como unidades de análisis a cinco municipios de hasta 100.000 habitantes en las provincias de Córdoba, Catamarca, Tucumán y Buenos Aires durante el período 2009-2011. A través de ella se proponen observar las *oportunidades educativas comunitarias*.<sup>18</sup> Específicamente, relevan cuatro dimensiones: las condiciones del contexto socioeconómico, de infraestructura y del capital social local; la situación educativa escolar; la educación no formal; otras políticas y programas sociales locales, y el gasto público destinado a la infancia y la adolescencia. Dicho instrumento se elabora con base en determinados supuestos, entre los cuales se destacan el reconocimiento del carácter educativo de diferentes prácticas sociales<sup>19</sup> y de la importancia de la escuela como la encargada de “la transmisión de conocimientos y habilidades socialmente ponderadas como válidas y valiosas en cada momento histórico y en cada contexto” (2012: 3). Con respecto a su abordaje teórico se basan, además de la categoría de oportunidades educativas, en la de *comunidad de aprendizaje*, tomándola como noción y estrategia de política local que “construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio”, en la que debiera articularse el Estado y la sociedad civil, la comunidad y las escuelas, apelando al protagonismo y la responsabilidad ciudadana.

<sup>18</sup> Entendidas como “la estructura real y potencial de las condiciones y ofertas territoriales de carácter intencional que se orientan a la transmisión, apropiación y recreación de conocimientos, así como de prácticas que promueven la participación de los niños y adolescentes en el disfrute de bienes culturales (simbólicos y materiales), que impactan en su desarrollo personal y en su inserción social y económica, con énfasis en el cumplimiento adecuado de sus trayectorias educativas formales” (2012: 4).

<sup>19</sup> De acuerdo con las autoras, “además de la escuela hay potentes agentes educadores, como son las familias, a través de sus creencias, prácticas y vínculos, los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías de comunicación e información (como internet y las redes sociales) y una diversidad de interacciones sociales, independientemente de que tengan intencionalidades educativas manifiestas” (2012: 3).

En tal sentido, también se adscribe a una concepción amplia de educación como un proceso complejo que excede lo escolarizado, e incluye otros espacios educativos y de socialización o “encuentro”, otros ámbitos de aprendizaje<sup>20</sup> que, al aumentar las oportunidades educativas locales, mejoran el “capital cultural y social”, promoviendo el acceso y permanencia en la escuela, así como estimulando la participación y una socialización más “inclusiva”.

*Un caso particular: la acción educativa de los bachilleratos populares*

Un caso particular que dialoga en el borde o fino límite con lo socioeducativo –históricamente vinculados a la educación popular– lo constituyen los bachilleratos populares (BP). La mayoría de las producciones vinculadas al tema se basan en un recorte espacio-temporal que data de la primera década del 2000, centrándose jurisdiccionalmente en la provincia de Buenos Aires –específicamente, en el conurbano bonaerense, debido que es allí donde se originan las primeras experiencias– y en la CABA. Con respecto al abordaje teórico-metodológico, predominan los estudios de caso desde una perspectiva de análisis de tipo cualitativo, destacándose la investigación-acción, la observación participante y el análisis documental. En otros casos, se incorporan además datos estadísticos, mapeos y fotografías para describir el contexto territorial local. En general, son descriptos como experiencias educativas alternativas de libre acceso (recuperando algunas de las concepciones mencionadas en el primer apartado), impulsadas por movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, sindicatos y cooperativas de trabajadores, que reconocen como principal antecedente las prácticas de inclusión vinculadas a la educación de jóvenes y adultos. Sin desconocer la variedad de experiencias que ya superan las cien en todo el país, los BP se caracterizan no solo por cuestionar el modelo tradicional de escolarización del nivel secundario, sino también porque poseen un posicionamiento social, político y pedagógico que se ancla en la autogestión, la explícita referencia sobre todo a la pedagogía freireana, su oposición a las políticas neoliberales, la intencionalidad o el carácter político de una educación que excede lo escolar, así como el carácter libertario y transformador de lo social. Asumen el “compromiso” con la inclusión, permanencia y egreso de jóvenes de los sectores más

---

<sup>20</sup> “La familia, el sistema escolar, la calle, los medios de comunicación, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, el centro comunitario, la cancha deportiva, el cine, el teatro, el museo, el circo, etc.” (2012: 4).

vulnerables en la educación secundaria y su capacitación para el mundo del trabajo y la militancia (Menchón, 2016).

Las investigaciones trabajadas pueden organizarse, un primer grupo, en aquellas que focalizan su análisis en la modalidad de intervención pedagógica y la construcción/generación de otras subjetividades –sobre todo políticas–, señalando las diferencias con el formato “oficial” de la escuela secundaria (Asprella, 2011). O, asimismo, analizando la dinámica que asumen estas propuestas educativas no gubernamentales en cuanto “alternativas pedagógicas” (en el sentido adjudicado por el Grupo APPEAL) que ofrecen diferentes soportes y mediaciones entre “la cultura escolar y la vulnerabilidad que configura las condiciones de vida y expulsión social” de los jóvenes que asisten a ellas (Krichesky, M., 2015b: 16). Un segundo grupo reúne investigaciones socio-históricas que indagan sus características fundantes y enfatizan en la lucha de los movimientos sociales (Elisalde, 2013; Gluz, 2013). Un tercer grupo hace énfasis en los procesos de acción colectiva de los movimientos sociales y los proyectos político-pedagógicos (Vázquez, 2010a; Borzese, Costas y Wanger, 2012).

La mayoría de estos trabajos recupera la perspectiva de la educación popular (Asprella, Elisalde, Gluz, Krichesky), en tanto otros lo abordan desde posiciones postestructuralistas, especialmente recuperando la noción de gubernamentalidad de Michel Foucault y sus seguidores (Vázquez, 2010b; Langer, 2010; Fernández, Calloway y Cabrera, 2009). Lo “socioeducativo” se constituye en una categoría que los atraviesa refiriendo, en la primera de las perspectivas, a las prácticas de inclusión social y educativa que –planteadas en términos alternativos y críticos a la educación formal por los procesos de exclusión que ella conlleva– posibilitarían la concientización e integración social de jóvenes y adultos, como así también la posibilidad de constituirse en posiciones contrahegemónicas (además del ya citado Borzese, Costas y Wanger; Elisalde y Ampudia, 2008).

De ahí que se produce una extensión de lo pedagógico más allá de los muros de la escuela, donde –al decir de Gluz– comienzan a cobrar importancia las luchas de los movimientos sociales, cuestionando y disputando el sentido de lo público propio de la matriz liberal, no solo al reclamar el acceso a la educación, sino también al pugnar por definir cómo debe ser dicha educación. En la segunda de las perspectivas analíticas, recuperando los estudios foucaultianos y anglo-foucaultianos sobre la gubernamentalidad, lo socioeducativo se concibe como un “dispositivo pedagógico emergente”, en cuanto conjunto de experiencias educativas y de formación que –partiendo de las reconfiguraciones del sistema

educativo estatal, así como más allá de él– buscan dar respuesta a realidades educativas fragmentadas (Langer, 2010).

Cabe destacar que las investigaciones relevadas señalan posicionamientos diferentes en cuanto a la relación que los BP establecen con el Estado. Unos incluyen entre sus objetivos reforzar la terminalidad de la escolarización secundaria de jóvenes y adultos, pujando por ser reconocidos oficialmente como parte del sistema educativo, integrándose a las escuelas de gestión social y cooperativa, sin que ello implique renunciar a instituirse en formatos escolares alternativos. Otros siguen apostando a constituirse en experiencias educativas diferentes y, al mantenerse por fuera del sistema formal, funcionarían como espacios socio-educativos que pretenden integrarse a modo de red con las prácticas escolares formales y “no formales”.

### ***Políticas sociales y escolarización secundaria***

Desde las normativas sancionadas en la primera década del siglo XXI, un conjunto de investigaciones toma como objeto de estudio a diferentes programas sociales que buscan construir modelos integrales e intersectoriales de intervención, articulándose a las políticas educativas, económicas y de seguridad social. Se incluyen aquí textos que analizan la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (Gluz, 2015; Gluz y Rodríguez Moyano, 2014, 2015; Gluz, Karolinsky y Rodríguez Moyano, 2014; Santiago y Alonso, 2014); el Programa de Responsabilidad Compartida Envión (Freytes Frey, Kupervaser, Ruiz y Dorrego, 2013; Freytes Frey y Kupervaser, 2012; Freytes Frey, 2013; Martignoni y Raimondi, 2013a, 2013b, 2014), el Programa Nacional Juvenil Incluir (Salvia, 2008) y el Plan Más Vida-Más Educación (Giovine, 2010). La mayoría realiza una trayectoria de la política seleccionada, desde su descripción hasta observar su incidencia, sus efectos o implicancias a partir de estudios de caso en partidos de la provincia de Buenos Aires<sup>21</sup> entre los años 2005 y 2015.

Estas políticas son consideradas como “dispositivos” o “estrategias” que se proponen superar la visión asistencialista, compensatoria y focalizada, apuntando a la materialización de un sistema integral de protección y promoción de derechos de los jóvenes que prescriben los nuevos marcos normativos sancionados desde 2005, aunque reconozcan continuidades y discontinuidades con otras diseñadas desde la década de los noventa. No obstante, en el desarrollo

---

<sup>21</sup> Avellaneda, José C. Paz, General Pueyrredón, Adolfo González Chaves y Tandil, entre otros.

de algunas de estas investigaciones, y específicamente aquellas que indagan los efectos que su implementación produce en la escolarización secundaria obligatoria de sectores “vulnerabilizados”, se observan mayores o menores limitaciones o condicionales a su derecho a la educación. Es así como Gluz, Karolisnky y Rodríguez Moyano reconstruyen las experiencias escolares (desde la concepción de Dubet y Martuccelli), señalando –pese al cambio de paradigma– las tensiones entre políticas y mecanismos de control portadores de lógicas de intervención que oscilan entre la estigmatización y la concepción universal de derecho humano. Intervenciones que –sumadas al carácter selectivo de la educación secundaria– impactan en las representaciones de los actores escolares, sobre todo, de los estudiantes y sus familias.

Visiones estigmatizantes que también se corroboran en las percepciones de las madres de estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Santiago y Alonso analizan el impacto social, económico y educativo de la AUH, en su condición de “herramienta política y social de gobierno con una fuerte impronta ideológica de distribución de los recursos” (2014: 127). El estudio centra su hipótesis en que este programa social funciona como dispositivo de reconocimiento e inclusión por parte del Estado a estas poblaciones, pudiendo la escuela instalar y promover en los hijos una cultura laboral diferente basada en el cooperativismo y el asociacionismo. Sin embargo, entre directivos, docentes y alumnos, e incluso entre los mismos que perciben el beneficio, pueden observarse implícitas estigmatizaciones sobre el acceso a este tipo de programas. Es decir, y retomando lo ya planteado por Tenti (1991) y Grassi (2002), estos estudiantes quedan atrapados entre ser percibidos como “pobres” y “beneficiarios”.

Los trabajos de Freytes Frey, y de Martignoni y Raimondi analizan un programa social diseñado en el municipio de Avellaneda y luego generalizado por el área gubernamental de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. Dicha política promueve la conformación de redes de integración de la cual intervienen diferentes instituciones –gubernamentales y no gubernamentales– para garantizar la inclusión desde cuatro ejes de intervención complementarios: educación, trabajo, salud, cultura y deporte. Concebida como parte del paradigma de promoción y protección de derechos, se propone operar sobre las trayectorias escolares “accidentadas” o fragmentadas; buscando alternativas para favorecer la reincorporación de los jóvenes al sistema educativo –sea en la escuela o en los CESAJ (los cuales son objeto de análisis en el próximo apartado)– o la inserción laboral. A la vez que funcionan como espacios de sociabilidad juvenil “alternativo al barrio”, tal como los destacan los propios jóvenes.

Los primeros trabajos mencionados se centran en las trayectorias escolares y laborales de jóvenes entre los 16 y los 21 años, desde el sentido adjudicado por Bourdieu. La exploración de los dispositivos institucionales y los modos de vinculación interinstitucional desplegados desde el Programa Envión les permite registrar información tanto sobre las estrategias que favorecen la inclusión de los jóvenes, como sobre las dificultades para la constitución de las alianzas necesarias que posibiliten la construcción de una política socioeducativa integral, intersectorial e interinstitucional —en cuanto principios o componentes esenciales del paradigma—, ligados a obstáculos familiares, burocráticos, divergencias en las lógicas institucionales, disciplinares, y falta de recursos. Con la intención de construir tipologías de las trayectorias, se combinan abordajes cualitativos (entrevistas en profundidad a los jóvenes, docentes, tutores, actores sociales, funcionarios y equipos técnicos locales, y análisis documental) y cuantitativos (peso de los diferentes tipos de trayectorias sobre la población total). Las segundas indagaciones se interrogan acerca de las continuidades y rupturas entre esta política y la focalización de los años noventa. De esta manera se aborda, por un lado, la génesis y características del programa, “política socio-educativa” que desde el año 2005 se propone trabajar la inclusión en la provincia de Buenos Aires. Por el otro, y a través de la utilización de una metodología cualitativa (observaciones, encuestas y entrevistas semiestructuradas) se analizan las visiones que poseen los coordinadores responsables y jóvenes —entre los 15 y los 18 años— respecto del Envión, como así también las articulaciones que este entabla con las instituciones educativas.

Desde un abordaje “microsocial”, Salvia analiza la problemática de la exclusión juvenil en un municipio del conurbano bonaerense caracterizado por el elevado porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas. Recupero los aportes de Bourdieu acerca de la relación entre el espacio físico y el espacio social como componentes del proceso de reproducción de la desigualdad expresados bajo la categoría de “segregación residencial”, observa la incidencia de los factores socioeconómicos residenciales en las probabilidades de ascenso social. Para ello, reconstruye las trayectorias educativas y sociolaborales de los jóvenes, dando cuenta de evidencias cuantitativas y cualitativas que verifican las oportunidades diferenciales para acceder a una educación y formación para el trabajo. Sin embargo, pese a la promesa repetida de que una mayor educación garantiza mejores oportunidades de empleo, los resultados de su sondeo dan cuenta de la relevancia que adquieren “las desiguales condiciones sociales de ‘educabilidad’ y ‘socialización’ de los jóvenes, así como las inequidades regionales

y sociales que presentan los procesos educativos” (2008: 83). Desde una perspectiva crítica, el texto aporta evidencias que ponen en duda algunos discursos oficiales o académicos en temas de juventud, cuyos supuestos –así como los hechos que predicen– no logran sustento empírico.<sup>22</sup> En esta investigación, al igual que en otras ya trabajadas de este apartado, lo socioeducativo se relaciona con la capacitación laboral y con el trabajo comunitario desde una concepción educativa amplia que propone articular de manera más integral con la escuela secundaria.

Por último, Giovine –desde un enfoque postestructuralista que recupera principalmente la analítica de gobierno de Foucault y los anglofoucaultianos–, indaga cómo se reconfiguran desde 1990 las instancias fundacionales de conducción del sistema educativo bonaerense<sup>23</sup> y el aparato burocrático que han desplegado históricamente. Así, observa cómo desde fines del siglo xx se va formalizando la articulación entre políticas educativas y sociales, en las que estas últimas asumirán contornos pedagógicos para incrementar las condiciones de educabilidad y de educación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. A partir de un rastreo exploratorio de legislaciones derivadas entre 1992 y 2006, la autora pone en evidencia la creación de “cristalizaciones burocráticas” de otras áreas gubernamentales que reconocen y regulan la labor comunitaria de individuos, grupos y organizaciones de la sociedad civil, cuyo propósito es la constitución de “*redes mixtas de integración regulatoria*” que les brinden contención social y afectiva a esos alumnos pobres que ya no se encuentran contenidos en y por las escuelas. A través de la figura jurídica de “programa transversal” analiza las estrategias desplegadas por los dos principales planes sociales del período: uno, característico de la lógica asistencialista del “dar y repartir” –el Plan *Vida* (1994-1999)–; otro, que se adscribe a la economía social y a la educación popular –el Plan *Más Vida* (2002 a la actualidad)–, aunque se observen continuidades del primero. Desde la gestión de estos planes, así como de otros programas transversales y “proyectos especiales”, va reconstruyendo

<sup>22</sup> Es el caso de, por ejemplo, la crítica a afirmaciones tales como que las diferencias de educación son el principal motivo que explican el éxito o el fracaso de las trayectorias laborales de los jóvenes; o, que la exclusión social de jóvenes de hogares pobres que no estudian ni acceden a un empleo tiene su explicación en la falta de competencias y vínculos laborales, y que, por lo tanto, son la intermediación y la capacitación profesional las mejores acciones a emprender para resolver el problema.

<sup>23</sup> Dichas instancias son la Dirección General de Cultura y Educación, el Consejo General y los Consejos Escolares Distritales.

la ya mencionada trama multirregulatoria, dando cuenta de un proceso de “pedagogización de las políticas sociales y prácticas socio-comunitarias”.

Supuesto que es recuperado por Finnegan y Brunetto (2015), señalando (y tal como se retomará en el apartado siguiente) la multiplicidad de actores, así como las instancias de negociaciones, cooperaciones, enfrentamientos y conflictos en esta “arena de disputas” sobre lo educativo y lo escolar.

### **Lo socioeducativo como parte de un sistema educativo ampliado**

Los estudios que se nuclean en el segundo sentido adjudicado al término socio-educativo son aquellos que indagan proyectos, planes y programas diseñados por los ministerios educativos para complementar o sostener, especialmente a jóvenes atravesados por la pobreza y vulnerabilidad, la progresiva escolarización obligatoria de la escuela secundaria en el período aquí analizado. La diferencia con respecto a las genéricamente llamadas políticas asistenciales radica en que su ámbito de actuación no se daría solo al interior de las escuelas –tal como se fueron implementando históricamente y a las que se ha hecho referencia anteriormente–, sino también *por fuera*, aunque reguladas por –y formando parte del– aparato de conducción de los propios sistemas educativos. Si bien poseen su anclaje en determinados niveles del Estado –nacional y provincial–, en su implementación territorial convergen múltiples regulaciones estatales y comunitarias bajo pretensiones de intersectorialidad e integralidad, así como de recuperación de la confianza y autoestima de los adolescentes y jóvenes.

Se trata específicamente de iniciativas que buscan ampliar los “espacios de oportunidad” educativa y cultural para el sostenimiento y la construcción de experiencias de aprendizaje en y más allá de la escuela (MEN, 2015). Algunas de estas políticas transcurren en el intramuros del territorio escolar (los programas de becas estudiantiles, Conectar Igualdad, provisión de libros a las escuelas secundarias). En tanto otras se ubican en su *frontera*, ya sea ampliando la oferta a la totalidad de jóvenes escolarizados y no escolarizados (Centros de Actividades Juveniles –CAJ– a nivel nacional; Patios Abiertos, Sábados con Actividades Juveniles –SAJ–, Colegios Abiertos –CABI– en las provincias de Buenos Aires, La Pampa y Santa Cruz, respectivamente); o constituyendo *espacios puente* con estas políticas para la revinculación en el ciclo superior del nivel (Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes 15-18 años –CESAJ– en el caso de la provincia de Buenos Aires y el Plan Vuelvo a Estudiar de Santa Fe).

Asimismo, se incluye el análisis de otras líneas de acción de las direcciones en las que se nuclea la gestión de las políticas socioeducativas. Sería el caso de los programas nacionales de Orquesta y Coros para el Bicentenario, de Extensión Educativa “Abrir la Escuela”, para la prevención del abandono escolar, entre otras; a los que se suman los de las jurisdicciones, algunos de los cuales han sido mencionados en el párrafo anterior.

Cabe aclarar que este es uno de los agrupamientos que más dudas ha generado sobre qué programas, proyectos y planes incluir y cuáles excluir, más allá de lo definido por la política educativa nacional y jurisdiccional. Dado que, y tal como se ha explicitado en la introducción, al ser *lo socioeducativo* un objeto de estudio aún en construcción analítica que se va instituyendo en la convergencia del asistencialismo escolar y la acción educativa de actores, organizaciones y movimientos sociales, los límites que pueden establecerse con otros temas a veces son difusos y no exentos de cierta cuota de arbitrariedad. Máxime cuando se indaga en el corpus de investigaciones desde este segundo sentido. Tal es el caso de algunas experiencias de escolarización que se han diseñado en los ámbitos ministeriales educativos y que integran el universo de las llamadas políticas de inclusión, de las cuales las políticas socioeducativas forman parte. Un ejemplo de ello ha sido si incluir en este estado de la cuestión a las producciones que indagan sobre ofertas alternativas a la escuela secundaria tradicional, cuyo objetivo es el reingreso o la finalización de la escolarización secundaria de aquellos grupos de jóvenes que aún se encuentran en el segmento de edad de 12/13 a 18 años. Al poseer una estructura organizacional, institucional y curricular diferente, son consideradas como formatos escolares alternativos, como por ejemplo las Escuelas de Reingreso en la CABA, el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14/17) en la provincia de Córdoba y Una Nueva Oportunidad en Tucumán. En tal sentido, no serían espacios “complementarios” o “de oportunidad” educativa y cultural que a modo de “puentes”, “fronteras” o “intramuros” persiguen el objetivo de sostener –o servir de soporte para– la escolarización obligatoria en el nivel de educación secundaria “común”. Se trataría, más bien, de otro tipo de escuelas destinadas a innovar en algunos de los componentes de esa “unidad pedagógica y organizativa”, para utilizar los términos con que la Ley de Educación Nacional de 2006 define este nivel (artículo 28).

No obstante la mencionada delimitación, estas políticas de inclusión dialogan con muchas de las investigaciones analizadas en este texto. Pueden citarse los trabajos de los equipos dirigidos por Tiramonti (2011), por Carranza (Carranza,

Kravetz y Castro, 2012; Castro y Kravetz, 2012) y Vanella y Maldonado (2013), así como el de Terigi, Toscano y Briscioli (2012). Los primeros, otorgando especial relevancia al cambio cultural contemporáneo, reflexionan en torno a los alcances y límites que estas iniciativas poseen para repensar el conjunto de las escuelas secundarias y la integración plena de quienes transitan por ellas. Los segundos reflexionan acerca de los PIT 14/17 en la provincia de Córdoba para sostener las trayectorias de los jóvenes en su reconocimiento como sujetos de la educación desde los principios de “diversidad”, “igualdad” y “justicia”.<sup>24</sup> Entre otros aspectos, se destaca el análisis vinculado con la gestión, las condiciones institucionales de surgimiento, las formas de organización curricular, pedagógica y didáctica; así como la perspectiva de los sujetos intervinientes (autoridades, directivos, docentes y alumnos). Los terceros también se proponen abordar la dinámica inclusión/exclusión desde modificaciones en el régimen académico<sup>25</sup> de la escuela secundaria, destacando los puntos de encuentro y diferencias entre las Escuelas de Reingreso, los PIT 14/17 y los CESAJ, especialmente en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

En líneas generales, se trata de 23<sup>26</sup> investigaciones recientes y mayoritarias en la Base consultada, las cuales abordan uno o más programas, planes y proyectos, reconstruyendo su proceso de elaboración y de gestión desde las múltiples mediaciones que de ellos realizan las escuelas, las organizaciones, los sujetos escolares y comunitarios. De ahí que se han dividido en dos grupos: aquellos que realizan un análisis del proceso de elaboración y definición de la política, y los que se focalizan en las mediaciones de los actores, distinguiendo entre los que proveen determinados recursos para el aprendizaje de los estudiantes y los que transitan por las fronteras/bordes de la escuela.

---

<sup>24</sup> Aunque estas autoras lo consideran, al igual que al Plan FinEs, tanto iniciativa de índole socioeducativa como de formato alternativo. No obstante, se ha decidido aquí tomarla en la segunda acepción.

<sup>25</sup> Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sbulatti—recuperando los aportes de Camilloni (1991)—, entienden por *régimen académico* “al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (2012: 80).

<sup>26</sup> En esta cifra se repite una producción que también se ubica en el anterior sentido (Krichesky, 2015b).

### ***Programas socioeducativos y mediaciones institucionales***

En este agrupamiento se reúne un conjunto de estudios que buscan analizar los sentidos de las políticas socioeducativas que han sido diseñadas para efectivizar la ampliación de la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario. Como así también los sentidos y prácticas que se generan durante el proceso de implementación o evaluación de esas políticas.

Los primeros ponen mayor foco en el análisis de contenido,<sup>27</sup> indagando “supuestos”, “sentidos” o “significaciones” que las sustentan. Forman parte del corpus de investigaciones que abordan estas políticas con diferente alcance territorial: a nivel nacional los trabajos de Feldfeber y Gluz (2011, 2013), y regional e internacional los de Acosta (2011, 2013). Todos ellos acuden a la dimensión histórica para destacar los contornos de una desigualdad en la que los procesos de crecimiento y expansión del nivel, así como la persistencia de su tradicional carácter selectivo, se han ido constituyendo en parte de los condicionantes para sostener las trayectorias escolares y dar cumplimiento al derecho a la educación.

Feldfeber y Gluz (2011, 2013), en el análisis que realizan de las políticas educativas en el llamado posneoliberalismo (recuperando a Sader), hacen referencia a las políticas socioeducativas que, y tal como se viene citando, son objeto de estudio de la segunda de las autoras. Consideran que estas políticas implican un “desplazamiento de la preocupación por la equidad” hacia “la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal” (2011: 349), así como han producido avances en la concreción de un “discurso fundado en el derecho ciudadano”; destacando la propuesta de apoyo socioeducativo del Plan Nacional de Educación Obligatoria de 2009. Aunque reconocen cierta “ambigüedad” en los mecanismos de intervención y en la modalidad de “programa” con equipos, rituales, prácticas e identidades diferentes a las escuelas comunes.

---

<sup>27</sup> Piñuel Raigada entiende por análisis de contenido al “conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* [...], a veces *cuantitativas* [...] tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. El análisis de contenido [...] se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales” (2002: 2). La pregunta es acerca de cuáles son los sentidos o significaciones construidos en las normas, tratando de develar lo dicho y lo no dicho, tratando de superar el “empirismo descriptivo” (Giovine, 2017).

Un aporte significativo en la clasificación de las políticas de inclusión lo constituyen los trabajos de Acosta (2011, 2013), quien desde una visión histórica comparada y realizando una descripción densa con fuentes primarias y secundarias, desarrolla un recorrido por los principales programas que buscan dar respuesta a los problemas “persistentes” del nivel secundario desde los inicios del siglo XXI a escala internacional, regional y local. Luego de realizar una primera selección de casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes,<sup>28</sup> aborda específicamente cuatro casos considerados relevantes: el Programa Student Success/Learning to 18 (Canadá), el Programa Liceo para Todos (Chile), el Programa Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo/PROA (España) y el Programa Deserción Cero/Escuelas de Reingreso (Buenos Aires, Argentina). En ellos señala las continuidades y discontinuidades que se registran entre Argentina, América Latina y Europa respecto de las relaciones y dinámicas que asumen los procesos de expansión, selectividad y modelo institucional de la escuela secundaria; así como el lugar que en ellas ocupan –y los problemas a los que intentan dar respuesta– aquellas políticas de inclusión focalizadas en diferentes dimensiones de la escolarización.

El segundo grupo de investigaciones se centra en las mediaciones que las instituciones y actores escolares realizan de ellas a partir de sus percepciones, posturas políticas e ideológicas, intereses y conflictos desde los cuales van desplegando diferentes estrategias individuales e institucionales de aceptación, acomodación, redefinición y/o resistencia. O desde otras posturas teóricas, se

---

<sup>28</sup> Ellas son: 1. *Políticas centradas sobre el apoyo para el aprendizaje*: Canadá (Ontario). Programa Student Success/Learning to 18 Strategy (Éxito de los estudiantes/Plan Aprendiendo hasta los 18); Gales. Programa Learning Pathways 14-19 (Senderos de aprendizaje 14-19); Irlanda. Programa Home, School, Community Liaison Scheme (HSCL) (Plan de coordinación Hogar-Escuela-Comunidad). 2. *Políticas destinadas a las condiciones sociales de los estudiantes*: Chile. Programa Liceo para Todos; México. Programa Progres/Oportunidad; y Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa de Becas Estudiantiles. 3. *Políticas destinadas a la finalización de la escuela secundaria*: El Salvador. Programa “Edúcame”; Finlandia. Programa JOPO Flexible Basic Education; Francia. Programa Espoir Banlieues; España. Programa PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo); y Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa Deserción Cero. 4. *Políticas destinadas a los cambios en la organización y la enseñanza en la escuela secundaria*: Brasil. Programa Ensino Medio Inovador; Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa de Fortalecimiento de la Escuela Media y Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa Deserción Cero/Escuela de re ingreso. 5. *Políticas destinadas a la articulación con el mundo del trabajo*: Brasil. Programa Rede Federal de Educação Profissional.

nuclean aquí estudios que indagan la trayectoria o los ciclos de las políticas educativas desde su “existencia teórica” hacia su “proyección práctica” (Ezpeleta en Finnegan y Serulnikov, 2014), en la intersección de los planos macropolítico, mesopolítico y micropolítico, sea desde posturas postestructuralistas como la de Ball o neoinstitucionalistas como la de Aguilar Villanueva, siendo esta última la de mayor presencia en las investigaciones relevadas.

Se han seleccionado 22 trabajos, de los cuales 14 abordan las políticas que transcurren en el intramuros escolar. Y ocho textos que indagan aquellas que se ubican en su frontera, ya sea ampliando la oferta a jóvenes escolarizados y no escolarizados, como estableciendo puentes para su revinculación. Es decir, que se nuclean programas considerados socioeducativos que forman parte de un heterogéneo y tenso conglomerado de líneas de intervención, retazos de viejas y nuevas racionalidades, temporalidades y espacialidades. Algunas de estas investigaciones indagan políticas de los años noventa y que coexisten, son subsumidas o reemplazadas por otras que surgen bajo el amparo de las legislaciones educativas y sociales desde 2005.

### ***Las políticas en el intramuros de lo escolar***

Respecto del primer grupo, los trabajos vinculados al Programa Conectar Igualdad (PCI) centran su análisis en la evaluación de esta política y sus aportes –en convergencia con otras iniciativas– al grado de cumplimiento del derecho a la educación. Su relevancia radica para los autores en la apuesta a una nueva dimensión o arista de las políticas de inclusión escolar, al sumar la distribución de *net book* a la histórica política de asistencia social en la escuela vinculada – como se ha hecho referencia en el primer apartado de este capítulo– a las becas, alimentos, útiles y textos escolares, entre otros. Se trataría para el Ministerio de Educación de la Nación de una política universal de inclusión o disminución de la brecha digital de alcance federal que busca garantizar el acceso a los recursos tecnológicos y la información.

Bajo una estrategia metodológica prioritariamente cualitativa y abarcando el período 2011-2013, las unidades de análisis seleccionadas han sido las áreas de gestión educativa provincial, las instituciones educativas y sujetos/familias que participan del Programa Conectar Igualdad. Entre los abordajes teóricos se destacan la concepción de política pública de Aguilar Villanueva y de evaluación desde la perspectiva de House y Subirats, entre otros. Algunos abarcan el nivel nacional (Zapata y Kisilevsky, 2011; Amaya, 2014, 2015), en tanto

otros lo hacen desde una escala jurisdiccional (Macchiarola y Carniglia, 2014; Macchiarola, Martini, Montebelli y Guazzone, 2014, 2015).

Zapata y Kisilevsky, haciendo hincapié en los límites y posibilidades de carácter pedagógico, institucional y social de esta política, ponen en evidencia los sentidos otorgados por los actores, tales como la jerarquización de la escuela pública al interpelar sus prácticas y modelos de enseñanza, el acceso a la tecnología y a la información, su inclusión socioeducativa de alcance universal, la promoción de nuevos modos de construcción del conocimiento y el aumento de las posibilidades de inserción futura en lo laboral y a estudios superiores. Aunque resaltando que en algunos docentes persisten “representaciones meritocráticas, deterministas o fatalistas de la cuestión social y/o al pedido de mayor capacitación para enfrentar este renovado desafío pedagógico” (2011: 52), los cuales se constituirían en obstáculos para el logro de los objetivos del PCI. Los trabajos de Amaya, en cambio, hacen mayor hincapié en el modelo de evaluación del programa—objetivos, estrategias y actores involucrados— en cuanto “herramienta para la promoción de instancias de aprendizaje y reflexión orientadas a la toma de decisiones y mejora de las intervenciones públicas” (2014: 3); proponiéndose generar—a través de este caso “innovador de evaluación de políticas”— un aporte a la reflexión y desarrollo de la evaluación en la Argentina.

En sintonía con estos trabajos, el estudio de Macchiarola y Carniglia (2014) centra el análisis en la implementación de esta política en las provincias de Córdoba, Catamarca y Santiago del Estero; poniendo foco en el vínculo entre investigación evaluativa y políticas públicas, así como en los principios que—en términos de una educación de calidad, inclusiva y democrática— se deberían tener en cuenta para la evaluación de esta y otras iniciativas de inclusión digital. Específicamente, y para el caso de la provincia de Córdoba, los trabajos de Macchiarola, Martini, Montebel y Guazzone (2014, 2015) definen al PCI como una de las políticas universales de Informática Educativa “más ambiciosa”, destinada a reducir la brecha digital social y educativa. Entre algunos de los cambios destacados por directivos, estudiantes y docentes, se encuentra el mejoramiento del clima escolar en términos de disciplina, vínculos personales y motivación o interés para el aprendizaje. Sin embargo, su incidencia sobre las prácticas y formación de los docentes, el uso áulico de las TIC, así como en las formas de aprender de los estudiantes, reflejan una diversidad de situaciones de acuerdo con la escuela de pertenencia y el grado de apropiación institucional de la política.

Los trabajos que abordan los programas de Becas Estudiantiles pueden agruparse en aquellos que lo hacen a escala nacional (Stuart Milne, 2012; Poggi,

Tenti Fanfani y equipo, 2009; Finnegan, Serulnikov, Pagano y Aramburu, 2012) y otros en la CABA (Jacinto y Freytes Frey, 2004, 2007; Gluz, 2006, 2007). En diferentes momentos históricos (entre 1997 y 2008) y perspectivas de análisis, van poniendo foco –a través de un enfoque cuanti-cualitativo– en las tensiones y complejidades vinculadas al abandono escolar, abordándolos desde los debates actuales del pensamiento sociológico europeo y latinoamericano respecto a la igualdad y desigualdad de oportunidades, especialmente desde Dubet y Martucelli, Rawls, Hopenhayn y Ottone, Bolívar y Veleda. Así como desde las relaciones entre equidad, justicia social y educativa de Rosanvallon, Fraser y North; entre estigmatización, mérito y carrera abierta al talento de Bourdieu, Hobsbawn, Kaplan y Grassi, clasificaciones escolares de Perrenoud y política compensatoria, recuperando a Reimers.

El estudio de Stuart Milne sitúa su análisis en el recorrido histórico del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), incluyendo el problema que le dio origen, el proceso de formulación e implementación, su articulación con otras políticas y la relación existente entre los resultados y los ajustes realizados a esta política. Sus hallazgos –desde las teorías de la equidad y justicia social– resaltan el surgimiento de esta política como “solución urgente” a las problemáticas sociales y educativas de la Argentina de mediados/fines de los noventa, no habiendo sido objeto de una evaluación sistemática en su etapa de diseño e implementación. Por el contrario, su trayectoria parece haber respondido más a las posibilidades presupuestarias, percepciones, creencias y opiniones de los actores gubernamentales y organismos internacionales de cada período histórico que del análisis “sistemático o racional del problema”; debilitando de este modo el impacto esperado en el incremento de la permanencia escolar de alumnos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos.

El trabajo de Poggi, Tenti Fanfani *et al.* destaca la mirada crítica del que es depositario el PNBE –a diferencia de otras políticas socioeducativas– por parte de algunos actores escolares al considerar que, pese a “crear las condiciones sociales de escolarización y aprendizaje [...] se presenta como el más rígido y preconfigurado” (2009: 24), no permitiendo mediaciones institucionales. A su vez, se señala que de acuerdo con la perspectiva de los actores, al no tenerse en cuenta el rendimiento escolar se lo concibe como un programa social que asigna recursos a los alumnos y sus familias.

Estas evidencias, y recuperando la relevancia otorgada por el trabajo de Stuart Milne a la evaluación de la política como insumo para su posterior ajuste, podrían dialogar con los estudios de Jacinto y Freytes Frey quienes –desde

una perspectiva prioritariamente cualitativa en instituciones escolares de la CABA, aunque mencionando también otros países de la región como Uruguay y Chile— observan cómo el alcance o límite de la política estaría asociado a la importancia de incluir en su diseño, implementación y evaluación las mediaciones institucionales que pueden obstaculizar su concreción y hasta llegar a cambiar su sentido. Teniendo en cuenta el *Programa de Becas a la Asistencia Escolar*,<sup>29</sup> muestran cómo se han logrado obtener buenos resultados en términos de retención y aprendizaje en algunas escuelas —comparativamente con otras similares— que atienden jóvenes de sectores pobres; situación esta vinculada, por un lado, a la articulación de políticas y, por otro, a las prácticas institucionales de apropiación y/o resignificación positiva. Este hallazgo les posibilita sostener que las distancias señaladas por otros estudios entre el modelo inicial de política y las prácticas escolares radica en no concebir la implementación como “un proceso conjunto de construcción”, dado que “aquello que sucede con una determinada política en el nivel de la escuela no es un desvío, [sino] producto de la acción de diversos actores sociales, individuales y colectivos [...], de las propias iniciativas de las escuelas para hacer frente a su problemática” (2007: 1-2). No obstante ello, si bien estas políticas han sido inclusivas, el texto también destaca el despliegue y/o persistencia de estrategias de resistencia y/o pasividad como parte de entramados más amplios y complejos que son producto del entrecruzamiento de determinadas prácticas de gestión gubernamentales y familiares, las cuales contribuirían a reforzar y gestar nuevas desigualdades. Se trata de procesos de autoexclusión o autoasignación familiar de ciertas escuelas —también presentes en la percepción de algunos directivos y docentes— que “refuerzan la segregación espacial y dan lugar a la estigmatización de las mismas como el lugar para los pobres” (2004: 219).

El equipo coordinado por Florencia Finnegan lleva a cabo una investigación de carácter exploratorio de una de las líneas de intervención del PNBE, analizando los procesos de “gestión pedagógica”<sup>30</sup> y de utilización de los libros en las escuelas entre los años 2004-2005. Para ello, y adscribiendo a una estrategia

---

<sup>29</sup> El estudio centra su análisis, además del Programa de Becas, en —y en relación con— el Programa de Fortalecimiento Institucional orientado al desarrollo de proyectos institucionales para el mejoramiento de la retención y los aprendizajes bajo el objetivo de observar las oportunidades de inclusión escolar y las estrategias institucionales y pedagógicas que desde estas políticas educativas y las escuelas se promueven para mejorarlas.

<sup>30</sup> Se alude a la gestión pedagógica de los libros provistos [enfaticando en] el conjunto de prácticas en las que estos se ponen en juego en relación con las finalidades formativas de la labor

metodológica basada en la relación “no lineal” entre la política y su ejecución, sino entendida como “un proceso de sucesivas recontextualizaciones de las políticas públicas” (2012: 11), realizan un informe cuantitativo de la información recabada a través de una encuesta administrada a 1565 directivos, bibliotecarios y docentes en 246 escuelas de las provincias de Mendoza, Tucumán, Córdoba, Chubut y Misiones; y otro cualitativo en escuelas seleccionadas de las tres primeras. Basándose en un estado del arte sobre las políticas de dotación de textos a las instituciones educativas en América Latina y en la Argentina, van describiendo cómo caracterizan esta línea del PNBE los actores escolares sobre la base de una serie de dimensiones: “las políticas públicas de dotación de libros a las escuelas”, “las políticas de provisión de libros desarrollada por el PNBE”, “la gestión de los materiales provistos, llevada adelante en las escuelas” y “las decisiones pedagógicas de las escuelas, en relación al uso de los libros”. Así, arriban a la conclusión de que esta política “estaría aportando al objetivo central del programa al favorecer la retención, promoción y egreso de la escolaridad secundaria” (2012: 56), pese a reconocerse la “complejidad que asume una política de carácter centralizado en medio de procesos que apuntan a transitar un camino de decisiones federales y de articulaciones entre las provincias y el gobierno nacional” (2012: 121-122) por un lado, y cómo las escuelas le van imprimiendo su sello propio, por el otro.

Los trabajos de Gluz, en cambio, se centran en la “figura socioeducativa del becario”. Su estudio pone en evidencia el desplazamiento de aquella intención fundacional vinculada a perspectivas educativas democratizadoras para sectores tradicionalmente excluidos hacia una “estrategia de gestión de la pobreza” basada, ya no en el mérito escolar que asistía a “unos pocos” bajo el ideal civilizatorio de formar futuros docentes, sino en la permanencia escolar para “las mayorías carentes” (2007: 1073) que los Estados deberán ahora incluir. A diferencia de las condicionalidades en otros momentos y programas ya analizados en el apartado “Lo socioeducativo como trabajo social”, en la CABA el otorgamiento y sostenimiento de las becas no ha dependido del desempeño o rendimiento escolar, sino más bien de la “asistencia a clase” y en la visión de docentes y directivos del “esfuerzo”; debiendo los sujetos y sus familias atravesar un proceso de selección en el que tendrán que demostrar ser el “más pobre de los pobres” para convertirse en becario. Este proceso de selección –todo un “rito

---

escolar, en general, y no se busca profundizar en la dimensión didáctica [...] en los procesos de enseñanza” (2012: 10).

de institución” – culmina en un “acto de nominación y clasificación oficial” atravesado por el riesgo de la estigmatización –en cuanto sujetos de necesidad y tutela– y la sospecha frente a la posibilidad de apropiarse de un bien indebido –en cuanto expresión de una de las ya citadas lógicas de intervención–. Pero, además, pese a este desplazamiento de la lógica meritocrática hacia una de carácter asistencial, el desempeño o rendimiento escolar sigue siendo fuente de representaciones clasificatorias por parte de los actores escolares, en las que priman explicaciones individuales por sobre las relacionales y socioculturales acerca del éxito y fracaso escolar.

### ***Las políticas socioeducativas de frontera***

En un segundo grupo se incluyen los estudios de Río y Schoo (2016), Llinás (2011), Poggi, Tenti Fanfani *et al.* (2009) y Finnegan y Serulnikov (2014), quienes –en diferentes escalas territoriales– abordan propuestas educativas ubicadas en la *frontera escolar*. Algunas, ampliando su oferta a la totalidad de jóvenes escolarizados y no escolarizados; otras, estableciendo o diseñando puentes para su revinculación con ella. Con respecto a las propuestas destinadas a jóvenes escolarizados y no escolarizados, la mayoría de los trabajos adscribe a referenciales teóricos anclados en categorías como las de cultura escolar, forma o gramática escolar recuperando los aportes de Vicent, Tyack y Cuban, y Viñao, programa institucional moderno y trabajo sobre los otros de Dubet, cultura juvenil de Bourdieu y Reguillo, reforma educativa de Popkewitz, experiencia escolar de Dubet y Martucelli, reconocimiento de Fraser, fragmentación educativa de Tiramonti, y trayectoria teórica y real de Terigi. Bajo un enfoque prioritariamente cualitativo y anclándose temporalmente desde el año 2001, los estudios analizan estas políticas en su diálogo/tensión con algunos componentes del formato tradicional de la escuela secundaria, recuperando la perspectiva de actores escolares y locales.

El trabajo de Llinás –localizado en la CABA– ubica a los CAJ en un espacio de frontera de la escuela que –al discutir desde un abordaje “oblicuo” algunos de los pilares modernos de su gramática–, busca construir un *vínculo pedagógico* con todos los jóvenes (asistan o no a la escuela), centrado en la confianza sobre sus posibilidades de aprender. El acercamiento a los cambios culturales contemporáneos –con saberes que no necesariamente forman parte del currículum escolar– constituye el núcleo central de esta iniciativa, buscando “armar en la escuela un nuevo espacio que [forme] parte de ella pero que también la

interpele” (2011: 139) y en el que “la trama que se produce en conjunto es la protagonista” (2011: 141). Asimismo, el texto aborda los diferentes discursos que legitiman o desestiman esta iniciativa de política en función de su mayor o menor contribución a la justicia, concluyendo respecto de la importancia de repensar el vínculo/equivalencia histórica mantenida con la igualdad y homogeneidad para dar lugar a experiencias como los CAJ, que tendrían mayores “posibilidades de tender hacia la igualdad y a la justicia que otras” (2011: 153).

A partir de entrevistas a diferentes actores escolares en escuelas secundarias de gestión estatal, los ya citados trabajos coordinados por Poggi, Tenti Fanfani *et al.* desde la perspectiva de alumnos, docentes y directivos, y de Río y Schoo, recuperando la visión de funcionarios y equipos técnicos nacionales, destacan la importancia de las mediaciones institucionales en el alcance o concreción de las políticas. Los primeros, junto con el análisis cuantitativo del abandono anual en este nivel (2001-2005), llevan a cabo un estudio en 16 instituciones, analizando los programas Patios Abiertos, Todos a la Escuela y CAJ en la provincia de Tucumán y en el conurbano bonaerense. Estas experiencias –a diferencia de los hallazgos obtenidos por estos mismos autores con el PNBE–, son valoradas en general positivamente, dado su grado de versatilidad y contribución a los vínculos que se entablan entre las escuelas, la comunidad y los jóvenes, así como sobre la reinserción de estos últimos en la escuela. No obstante, un grupo de actores las desvalorizan, destacando la persistencia del proceso selectivo y abandono como característica distintiva del nivel secundario. Entre las principales conclusiones se destaca, por un lado, el mayor aprovechamiento de los programas por parte de las instituciones con mayores fortalezas. Por otro lado, el abandono y desgranamiento no siempre son percibidos como problemas por los actores escolares, identificándose entre sus causas factores externos a la escuela.

Río y Schoo, ubicándose en la provincia de Buenos Aires, y a partir de algunas redefiniciones realizadas en el marco de los acuerdos federales de 2011 en los que se propone que los CAJ dejen de ser “un espacio paralelo a la escuela” y que se “integre a ella”, observan que los actores escolares coinciden en que esta modificación constituiría un aspecto positivo. No obstante, algunos sostienen que esta articulación se traduciría en “un proceso de escolarización del CAJ [...] que podría generar reticencias a causa de las representaciones negativas de los jóvenes sobre la escuela” (2016: 176), coincidiendo con lo relevado en las investigaciones coordinadas por Finnegan. Más allá de estos relatos, las autoras destacan que a excepción de escuelas con trayectoria y orientación hacia la inclusión en las que “los programas encuentran un terreno fértil en el que

operar”, lo que viene ocurriendo en estos espacios “parecería no hacer mella en las prácticas escolares” (2016: 179).

En una investigación que incluye a varias políticas dependientes de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del ministerio educativo, Finnegan y Serulnikov (2014) indagan los aportes de los CAJ, junto con el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, y el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (PPAE), desde las perspectivas de los actores que intervienen en ellas, tomando como unidad de análisis a escuelas de las provincias de La Pampa, San Juan y Santa Cruz. Desde la misma perspectiva teórico-metodológica descripta en el anteriormente citado texto de las autoras, pero solo utilizando aquí un abordaje cualitativo,<sup>31</sup> describen las características que asumen estos programas nacionales en los procesos de “apropiación” por parte de las provincias y de los actores locales. Así, dan cuenta de una serie de “situaciones disímiles” respecto a su estructura de gestión y de los diseñados por las propias provincias, tales como Sábados con Actividades Juveniles (SAJ) de La Pampa y Colegios Abiertos (CABI) de Santa Cruz. Como así también de los sentidos que construyen los actores locales en torno a ellos, los cuales refieren, por un lado, a su relación con la igualdad educativa y los procesos de escolarización de los sectores populares. Por otro, al temor a la discontinuidad de los recursos que estos programas les proveen a las escuelas, así como su “caducidad”, a pesar de que “la percepción más frecuente anticipa la permanencia y continuidad de estas líneas” (p. 33).

Algunas cuestiones se destacan de los resultados de este informe de Finnegan y Serulnikov. La primera es la “situación paradójal” entre “quienes más valoran el potencial igualador y formativo de los PRSE [programas socioeducativos], más insisten en la necesidad de sostenerlos en su especificidad, al resguardo de los rasgos más objetados de las escuelas secundarias” (p. 38). La segunda refiere a que cuando “la apelación al territorio que realizan estas políticas” logra efectivizarse en una gestión y trabajo en red, pareciera resignificar las problemáticas sociales y educativas que atraviesan los estudiantes, aunque se observen disimilitudes según los rasgos de los “actores territoriales” (p. 52). Por último, puede destacarse las relaciones que se establecen entre estas políticas y otras que pretenden articular con las escuelas, como por ejemplo el Plan Mejora Institucional, los

---

<sup>31</sup> El trabajo de campo se llevó a cabo en 2012 y consistió en entrevistas a equipos directivos y pedagógicos, docentes, tutores y estudiantes a nivel de las escuelas; referentes municipales, coordinadores, talleristas y jóvenes que asisten a los espacios creados por los PRSE; otros actores locales gubernamentales y comunitarios; y funcionarios de los ministerios educativos provinciales.

“consejos educativos integrados por las áreas de desarrollo social y educación”, que cumplirían tareas similares a los creados por otras provincias (Consejo locales, Unidades Educativas de Gestión Distrital, mesas barriales o locales) y son consideradas como “espacios puente”, de los cuales no se han podido rastrear investigaciones específicas.

Con respecto a estos espacios puente se han identificado trabajos que abordan los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires en diferentes distritos del conurbano bonaerense (Silva, Aducci, Ojeda *et al.*, 2011; Krichesky, M., 2014, 2015b y Toscano *et al.*, 2012). En el período 2008-2013, utilizando una estrategia metodológica cualitativa en escuelas secundarias (datos provenientes de fuentes secundarias y primarias –entrevistas y encuestas– a diferentes actores escolares) y desde categorías teóricas como las ya mencionadas, estos investigadores ponen de relieve su incidencia sobre los procesos de integración social, las trayectorias y subjetividades de adolescentes y jóvenes en situación histórica de vulneración de derechos sociales y educativos.

Los estudios de Krichesky (2014; 2015b) resaltan –entre otras experiencias educativas– el carácter innovador y de soporte del CESAJ en relación con su propósito de sostener el reingreso y la terminalidad del ciclo a partir de algunas alteraciones al formato tradicional y el reconocimiento por el otro al restituirles su “oficio de alumno”. No obstante, alerta respecto de dos órdenes de cuestiones. Por un lado, su reducido alcance en relación con la magnitud de la población desescolarizada, observándose que sus destinatarios –de modo contrario al objetivo fundacional de esta política– no son necesariamente los sectores más excluidos de la población, sino más bien sectores pauperizados cuya trayectoria ha estado atravesada por el abandono escolar; buscando –ahora– la inclusión escolar bajo expectativas de una inserción educativa y laboral futura. Por otro lado, y poniendo en evidencia el peso de la territorialidad en su trayectoria social y educativa previa, la “profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del gueto social y cultural; encontrándose ciertos vacíos en torno a la ‘cuestión cultural’” (2014: 6).

Hallazgos que se vinculan con el trabajo de Silva, Aducci, Ojeda *et al.*, que indagan sobre los sentidos que los jóvenes alumnos de los CESAJ otorgan a la escuela, a sus prácticas y a los procesos de estigmatización y marginación social; caracterizando sus “trayectorias socioeducativas” atravesadas por una doble condición subjetiva: el origen social y el fracaso escolar previo. Del mismo

modo que en el estudio anterior, la permanencia y graduación escolar, y con ello –nuevamente– “la restitución del oficio de alumno”, así como el sostén que en ese recorrido asumen diferentes actores y organizaciones comunitarias representa –en sus percepciones– la posibilidad de un futuro mejor asociado a la inclusión al mundo del trabajo y/o continuidad de estudios superiores.

El trabajo coordinado por Toscano estudia al CESAJ en su condición de programa de reingreso y aceleración de trayectorias destinado a la inclusión escolar de sectores vulnerabilizados en dos partidos del conurbano bonaerense (Florencio Varela y Quilmes). Como en otros grandes conglomerados del país, el texto pone de relieve procesos más amplios de segmentación y segregación urbana que –combinados con otros de mayor privilegio y calidad de servicios educativos– atraviesan las políticas de inclusión y las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes. Diferentes líneas cruzan el abordaje de esta iniciativa: la territorialización de la política en cuanto “trama de relaciones”, tal como lo destacan otros estudios ya analizados; el análisis de las formas organizativas y regímenes académicos; y sus “modos de afectación” sobre las trayectorias educativas. Los hallazgos en torno de los CESAJ –como “expresión [de] tramas contextuales con características locales precisas” (2012: 62) y variaciones –a veces “dramáticas”– entre los barrios habilitan a los autores del equipo a plantear un conjunto de tensiones y desafíos. En primer lugar, su acotado alcance en relación con la problemática que aborda, pero de alta intensidad respecto a algunos componentes más duros del régimen académico y organizacional de la escuela secundaria. En segundo lugar, vínculos o tramas sociales que superen las tradicionales relaciones escolares “fuertemente ordenadas por jerarquías verticales y lógicas sectoriales” (2012: 151). Y en tercer lugar, el contraste entre la propuesta y organización de este espacio puente, y las características que posee el ciclo superior de la escuela secundaria.

## **Aportes del estudio de las políticas y prácticas socioeducativas a la investigación sobre educación secundaria**

El recorrido realizado a través de las producciones académicas citadas a lo largo del capítulo permite hacer algunas inferencias que aporten al estado de la cuestión de este tema de investigación.

Si bien lo socioeducativo constituye un objeto aún en proceso de construcción analítica para la escuela secundaria, se nutre de dos grandes tradiciones, tal

como se ha descrito en el primer apartado. La primera –las políticas sociales asistenciales/ socioasistenciales/compensatorias/socioeducativas– en estrecha vinculación con los procesos de expansión de la escolarización básica entendida como equivalente primero de educación primaria, y luego incluyendo también a la escuela secundaria. La segunda –la educación no formal, popular y social– por fuera de estos. Los sedimentos de ambas tradiciones –presentes en los estudios relevados y teniendo como población destinataria a los niños, adolescentes y jóvenes atravesados por la pobreza y la vulnerabilidad– se tornan una pre-ocupación política y social, así como académica, con la progresiva ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario.

Desde la sistematización del corpus efectuada a lo largo de este capítulo podría inferirse que el conocimiento provisto por las investigaciones trabajadas permitiría establecer puntos de contacto, cuyo diálogo y confrontación contribuirían al posible entrecruzamiento entre las diferentes significaciones otorgadas al espacio socioeducativo en su relación con la educación secundaria. Los múltiples e hibridados sentidos que se ponen en evidencia –producto de diversas mediaciones institucionales, políticas y prácticas sociales y educativas– instalan en el centro de la reflexión su mayor o menor potencialidad en la búsqueda de igualdad y justicia educativa.

No obstante, puede observarse el carácter polisémico del término, ya que mientras algunas investigaciones definen su alcance desde las prescripciones que emanan de la política educativa, considerando que solo son socioeducativas las diseñadas y gestionadas por las direcciones ministeriales, otras lo amplían a las políticas sociales, así como a las acciones de actores, organizaciones y movimientos sociales. Esta polisemia lleva a establecer límites imprecisos o fronteras porosas no solo entre los dos sentidos adjudicados al término en este texto –como trabajo social y como sistema educativo ampliado–, sino también con otros temas del campo de investigación de las ciencias sociales, algunos de los cuales ya han sido explicitados.

De ahí que lo socioeducativo se constituya en un espacio en el que, a modo de dispositivo, confluyen y se intersectan aquellas políticas gubernamentales y prácticas sociales, escolares y educativas cuyo objetivo estratégico dominante –al decir de Foucault (1991)– se vincula al sostenimiento de la escolarización de los adolescentes y jóvenes. Como así también de otras que serán ocupadas por este objetivo durante su trayectoria, producto de su encuentro con el contexto y con las diversas maneras de apropiaciones institucionales. En otros términos, los sentidos que asume el tema de indagación se nutren de políticas

y prácticas que van desbordando los contornos definidos por las regulaciones estatales emanadas de los espacios burocráticos de gestión para hibridarse con otros, productos del encuentro de aquellas con los actores a medida que van transitando por el territorio.

Los investigadores van dando cuenta de los cambios de funciones y posiciones de este dispositivo, en el que se muestran las tensiones o complementariedades entre las diferentes hipótesis que plantean en torno de lo socioeducativo. Una primera lo señala como una alternativa superadora del asistencialismo focalizado y hasta del formato escolar tradicional; aunque algunos autores observen la disminución de su efectividad a medida que dichas políticas se van generalizando.<sup>32</sup> Una segunda hipótesis advierte sobre la permanencia de su focalización o la constitución de “cercos” o “guetos”, en los que la figura del “beneficiario” continúa cargada de visiones estigmatizantes. Una tercera se centra en la figura jurídica de “programa”, al cual, a pesar de haber ampliado su alcance, se lo considera portador de un sentido de “caducidad” y transitoriedad al que se ligan financiamientos o recursos específicos. En tanto, una cuarta hace hincapié en la sobrecarga y/o superposición de tareas entre los programas nacionales y jurisdiccionales, entre las organizaciones y los municipios, entre estos y las escuelas, conformándose una compleja trama de gestión del conflicto que puede obstaculizar la concreción de los objetivos de las políticas. Relacionada a esta, una quinta hipótesis sostiene que se somete a las escuelas secundarias a gestionar una multiplicidad de planes, programas y proyectos de inclusión que –atravesados por la persistente tensión entre la asistencia/clientelismo y el incentivo al esfuerzo/mérito– la llevan a una progresiva presión por problemas que la exceden y, por momentos, la desbordan.

Los estudios van poniendo en evidencia la complejidad de analizar la naturaleza del funcionamiento de este dispositivo –denominado por algunos autores “pedagógico emergente” o “alternativo”– en escenarios de reconfiguración socioterritorial. Producto –en parte– del avance de este tipo de políticas y prácticas sobre las tareas de asistencia social y educativa (provisión de recursos, apoyos escolares, espacios de aceleración, recreativos, culturales, de capacitación laboral, de socialización, entre otros), en los que se pondrán en tensión la promoción, restitución, condicionalidad y vulneración de derechos. Una

---

<sup>32</sup> Ver también Gorostiaga (2012), quien en un análisis de las políticas observa que a medida que algunos programas se generalizan pueden no solo profundizar la fragmentación del sistema, sino también la estigmatización de aquellos sectores que –pese a la intención inclusora– continúan siendo excluidos.

complejidad abordada desde las indagaciones que en su mayoría dialogan con aquellas que ya a fines de los noventa –distanciándose de posturas deterministas en la relación educación y pobreza– mostraban los diferentes modos en que alumnos, docentes y entornos familiares venían transitando el debilitamiento de las instituciones educativas (Duschatsky y Corea, 2002; Redondo, 2004; Kaplan y Llomovatte, 2005).

Pensar la escuela y su tránsito por ella como un lugar de intercambio, superposición y disputa con otros espacios y saberes portadores de específicas miradas muestra un escenario más denso y diverso, de configuraciones y mixturas, ofreciendo indicios de estar frente a una nueva morfología social. De ahí la necesidad de ahondar aún más en el estudio sobre lo socioeducativo como sostenedor de los procesos de escolarización obligatoria, lo cual supondrá profundizar en las diferentes estrategias y lógicas de intervención que se despliegan en el territorio local para la inclusión educativa, laboral y social de los adolescentes jóvenes.

Las investigaciones que realizan un análisis de contenido de las políticas de inclusión –desde las cuales se han rastreado aquellas consideradas socioeducativas– señalan continuidades y discontinuidades de algunos programas, proyectos y planes entre las décadas de los noventa y 2000; observando desplazamientos desde visiones particularistas hacia premisas más universalistas, y desde regulaciones basadas en la equidad hacia la igualdad. Aunque también mostrando, por un lado, cómo el contexto social y la matriz de origen selectiva de la educación secundaria ha condicionado la potencialidad democratizadora en el acceso, permanencia y egreso del nivel, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro, cómo las creaciones de nuevos espacios escolares y educativos oscilan entre la generación de mayores lazos de autonomía o de dependencia, así como entre mecanismos de inclusión real o “forzada”.<sup>33</sup> Y aquellas en las que la estadística da cuenta de progresos, observan que la eficacia de esas políticas radica en su carácter intensivo y de reducido alcance territorial; con lo que se corre el riesgo de profundizar la fragmentación del sistema educativo. Una aseveración que también comprueban las investigaciones que trabajan las percepciones de los actores institucionales y comunitarios sobre los ámbitos educativos de frontera. Por último, algunas de los autores advierten respecto de cierto grado

---

<sup>33</sup> Con esta expresión, Más Rocha y Vior (2016) refieren al “conjunto de políticas públicas sectoriales e intersectoriales que contribuyen a delimitar las condiciones de vida y de apropiación de los bienes sociales por parte de la población, en este caso, el bien ‘educación’”.

de “espontaneísmo”, “falta de sistematicidad” y “continuidad” en la evaluación de dichas políticas de inclusión.

Los estudios anclados en la dimensión micropolítica resaltan la importancia de considerar los sentidos que portan las mediaciones familiares, burocráticas, comunitarias y escolares como parte de la implementación y/o evaluación de las políticas y proyectos o acciones no gubernamentales. Estrategias que en algunos casos podrían favorecer la inclusión, en tanto otras parecieran limitarla al no construir las alianzas necesarias para garantizar el carácter integral, intersectorial e interinstitucional requerido por el nuevo paradigma de promoción de derechos. Más aún, en el marco del carácter selectivo del nivel, pueden correr el riesgo de constituirse en espacios o circuitos diferenciados. Al decir de Mas Rocha y Vior (2016), “todos pueden ir a la escuela pero cada uno a la suya”. Para otros autores, pese a crearse espacios específicos a modo de puente o frontera, el reingreso a la escuela “común” puede volver a alterar las trayectorias si no se modifican las relaciones y formatos escolares.

Esa densa trama política y organizativa a la que ha ido dando lugar este dispositivo socioeducativo –en el que la ampliación de lo escolar trabaja en los intersticios entre la inclusión y la exclusión (Núñez, 2007)– ha sido abordada por la investigación desde diferentes niveles de análisis y perspectivas teórico-metodológicas. Por un lado, la dimensión de los sujetos/actores es trabajada desde categorías teóricas introducidas principalmente por la sociología francesa como las de *experiencia* (Dubet y Martucelli, 1998, 1999; Dubet, 2006) y *trayectoria* (Bourdieu, 1998) que permiten observar la compleja expresión que asumen en ellas las históricas líneas de distinción o desigualdad educativa y su incidencia sobre las condiciones de escolarización y posibilidad de construir horizontes comunes para diferentes sectores sociales de procedencia. De ahí que la noción de *soporte* introducida por Castel (2003),<sup>34</sup> y sobre todo por Martucelli (2007), permitiría profundizar la indagación en la diversidad de maneras, formas o procesos –visibles y no tan visibles, reales e imaginarios, que constituyen lo socioeducativo–, a partir de los cuales adolescentes y jóvenes “singularmente” llegan a tenerse/sostenerse o a ser tenidos/sostenidos en la vida social y escolar. Las relaciones afectivas, laborales, religiosas, los consumos culturales, los imaginarios civilizatorios –como la creencia en la educación como

---

<sup>34</sup> Para Castel existen dos tipos de soporte: aquellos que provienen del empleo y la propiedad social (tales como la salud pública y el sistema educativo) y los vinculados a la inserción relacional del individuo (la familia, el barrio, entre otros).

canal de movilidad social—, las organizaciones o referentes sociales y los enclaves territoriales se constituyen en los más usuales ejemplos de ello.

Por otro lado, esta última categoría permite ingresar en la segunda dimensión de análisis: la inserción relacional de los sujetos/actores en la trama social. Pese a su reciente problematización en el campo de la investigación, algunos estudios destacan tanto en el análisis de las políticas como de las prácticas socioeducativas, la emergencia del territorio como una variable a ser tomada en cuenta. De ahí que cobre significatividad uno de los soportes antes mencionado: el *barrio*. En cuanto espacio territorial comunitario, esta categoría —recuperando aportes de Castel (1997) y Merklen (2010)— no es reducida en los trabajos analizados a una realidad habitacional. Por el contrario, se orienta a observar el conjunto de soportes relacionales que permiten sostener e integrar socialmente a los individuos. Así, la progresiva problematización sobre las vinculaciones que se entablan entre el espacio físico y el espacio social va dando lugar a la utilización de otras categorías que, tomando como antecedente inicial a la perspectiva bourdiana, buscan dar cuenta de los procesos de *segregación* urbana, residencial o socioterritorial que posibilitan o limitan oportunidades tales como el acceso a la educación secundaria y la formación para el trabajo.

Explorando el lazo social, las investigaciones de la Base muestran las solidaridades locales y puntos de apoyo para la movilización colectiva en el espacio público. Más aún, algunos textos avanzan en el diseño de una metodología de evaluación diagnóstica para identificar esas *oportunidades educativas comunitarias*, buscando relevar su impacto en el desarrollo personal, educativo, social y económico de adolescentes y jóvenes. Mientras para algunos autores el barrio/territorio va construyendo *comunidades de aprendizaje* incrementando el capital social y cultural, evitando su “mayor desarraigo” y consolidando en algunos casos un sistema de gobernanza. Para otros autores pareciera no bastar o ser insuficiente como “medio de participación plena en la sociedad” (Castel, 2003: 169), habiendo quienes irán aún más allá al mostrar cómo el barrio se percibe como un espacio cargado de peligrosidad y conflicto, frente a lo cual optan por asistir a diferentes organizaciones sociales o espacios educativos comunitarios.

De ahí la relevancia que asumen los trabajos de corte etnográfico al buscar desentrañar los intersticios y presupuestos dominantes de las múltiples tramas organizacionales o redes sociales que se van constituyendo en el territorio a partir del encuentro entre las políticas y prácticas estatales y comunitarias. El estudio de las estrategias de diferentes actores políticos, sociales, escolares y

educativos territorialmente situados van visibilizando las luchas o enfrentamientos, las negociaciones y acuerdos, las lógicas “sectoriales”, “partidarias” y “de poder”. De tal modo, lo socioeducativo se va manifestando como resultado y sedimentación, como arena o espacio multirregulatorio de disputa entre lo educativo y lo escolar en la que los diferentes niveles estatales, los sujetos, las organizaciones y los movimientos sociales buscan incrementar las condiciones de educación, educabilidad y sociabilidad; recuperando y/o promoviendo –entre otras cuestiones– la confianza y autoestima de los jóvenes que les posibilite aprender el “oficio de alumno” y lograr una mejor inserción y tránsito por las escuelas secundarias.

Las categorías antes mencionadas constituyen solo algunas de las herramientas teórico-metodológicas de las que se valen algunos autores para “desmontar” los presupuestos dominantes o “frentes discursivos”, intentando llegar hasta la profundidad de esa densa trama relacional de políticas, actores y sentidos que dan cuenta no solo de lo “educativo más allá de lo escolar”, sino también de “lo escolar más allá de la escuela”. En palabras de una de las principales referentes de la Pedagogía Social: “... pensar y actuar más allá (y más aquí) de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función” (Núñez, 2007: 2-3).

Así puede observarse en algunas de las investigaciones trabajadas que recuperan los aportes de Gramsci, Thompson y Elias, la adscripción a una concepción de educación entendida como experiencia colectiva que no se limita a las relaciones escolares. Más bien, ellas constituyen el reconocimiento de dos espacios: el escolar, centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes que forman parte de un “régimen académico” y de un formato específico; y el educativo, que engloba a un conjunto más amplio de prácticas educativas, sociales y comunitarias. Pero pensados como dos espacios cuya relación amerita seguir siendo investigada.

Para finalizar, el alcance de lo socioeducativo –como ha podido observarse en este estado de la cuestión– es depositario de diferentes tradiciones, temporalidades y racionalidades<sup>35</sup> que irá gestando diversos “espacios de oportunidad” educativa y cultural para el sostenimiento y la construcción de

---

<sup>35</sup> “Racionalidades del pasado que selectivamente se incorporan al presente, de las que se anuncian como nuevas y aquellas otras que emergen, son circunstanciales y surgen para resolver necesidades y demandas de situaciones no previstas (Giovine, Martignoni y Correa, 2019: 16).

experiencias de aprendizaje al interior de la escuela secundaria y en su frontera. No solo tendiendo puentes para que adolescentes y jóvenes se revinculen y puedan concluirla, sino además ampliando su cerco a quienes no asistan a ella; abriendo otros lugares de posibilidad en los límites del sistema educativo, donde la significación de lo socioeducativo pareciera tensionarse entre prácticas que buscan constituirse en soportes, y aquellas otras que –trascendiendo este sentido– poseen pretensiones de ofrecer un formato alternativo a la escuela secundaria tradicional.

Para la investigación educativa, la complejidad de este dispositivo supone desafiar “lecturas anticipadas, fijas y lineales acerca de cuáles son o deberían ser los sujetos que intervienen en lo educativo” (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015: 17). Es decir, sobre la base de una concepción amplia de educación, trabajar de modo más relacional los dos objetos de análisis: las escuelas secundarias y las comunidades en las que ellas habitan. A su vez implicaría, entre otras cuestiones, abrir espacios de intercambio y estudios interdisciplinarios en red que debatan sobre los marcos teórico-metodológicos, propicien abordajes comparativos que, sin perder la riqueza de los estudios de caso, pongan en diálogo las complejas relaciones que se establecen en los diferentes territorios en los que se concreta la política (internacional, nacional, provincial y local). Por último, incorporar una visión de más largo plazo que converse con hallazgos de la investigación sociohistórica.

## **Bibliografía citada de la Base RIES**

- Acosta, Felicitas (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPÉ-Unesco.
- (2013). “Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur”. *Educação Unisinos*, vol. 17, n° 3.
- Amaya, Paula (2014). “El proceso de evaluación del programa Conectar Igualdad en Argentina como referencia innovadora de una iniciativa interinstitucional y participativa”. *Series Documentos Debate. La Innovación en la Gestión Pública*, Centro Latinoamericano de Administración y Desarrollo N° 20, Caracas.

- (2015). “Evaluar las políticas para fortalecer al Estado y la transformación social. Evaluación del Plan Conectar Igualdad”. VII Congreso Argentino de Administración Pública, Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública, Ministerio de Cultura y Educación, Mendoza.
- Bianchini, María Laura y Suasnábar, Juan (2014). “El análisis de redes sociales y las herramientas SIG para el estudio de las políticas educativas: reflexiones desde el enfoque de las epistemologías de la política educativa”. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Re-LePe, Unifesp, Curitiba, 18, 19 y 20 de agosto.
- Borzese, Dana; Costas, Paula y Wanger, Elizabeth (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Buenos Aires: UNIPE.
- Cardarelli, Graciela y Nirenberg, Olga (2012). “Método para el diagnóstico local sobre oportunidades educativas comunitarias: el educómetro”. *Cuadernos CEADEL*, n° 49.
- Carranza, Alicia; Kravetz, Silvia y Castro, Alejandra (2012). “Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la provincia de Córdoba”. En Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Pini, Mónica (comps.), *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía.
- Castro, Alejandra y Kravetz, Silvia (2012). “Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina”. *Políticas Educativas*, vol. 6, n° 1.
- Elisalde, Roberto (2013). “Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)”. *ORG & DEMO*, vol. 4, n 1.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Feldfeber, Miryam y Gluz, Nora (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”. *Educação e Sociedade*, vol. 32, n° 115.
- (2013). “Estado y Educación en el posneoliberalismo: las políticas en los gobiernos kirchneristas”. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Fernández, Ana María; Calloway, Cecilia y Cabrera, Candela (2009). “Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas”. *Anuario de Investigaciones*, vol. xvi, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Finnegan, Florencia (coord.); Serulnikov, Adriana; Pagano, Ana y Aramburu, Leandro (2012). *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán*. Buenos Aires: Ministerio de de Educación de la Nación.
- Finnegan, Florencia y Serulnikov, Adriana (2014). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fundación SES (2009). *Proyecto de innovación e investigación en experiencias educativas de segunda oportunidad*. Informe Final. Equipo de trabajo: Krichesky, Marcelo y Ruiz, Roberta (coords.); Ruiz, Mariana; Gaggero, Alejandro; Del Bueno, Fabián y Gottens, Adelio. Buenos Aires: Fondo concursable OREALC/OEI.
- Freytes Frey, Ada y Kupervaser, Ana (2012). “El Programa ‘Envió’ de Avellaneda como política de promoción y protección de derechos de adolescentes y jóvenes: potencialidades y tensiones”. III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes, Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma.
- Freytes Frey, Ada; Kupervaser, Ana; Ruiz, Cecilia; Dorrego, Gabriela (2013). *Los desafíos en la construcción de políticas según el paradigma de protección de derechos de la infancia y la adolescencia: reflexiones a partir de un estudio de caso en Avellaneda, Argentina*. Buenos Aires.
- (2013). “Incidencia de una política integral de protección de derechos sobre las trayectorias educativas de jóvenes en situación de pobreza: un estudio de caso en el Gran Buenos Aires”. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago de Chile.
- Giovine, Renata (2010). “El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado e interpelaciones”. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

- (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Giovine, Renata y Martignoni, Liliana (2008). “Nuevas y viejas interrelaciones a la familia en el discurso escolar”. *Propuesta Educativa*, n° 30.
- (2014). “Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa”. En Corbalán, María Alejandra (comp.), *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Giovine, Renata; Martignoni, Liliana; Bianchini, María Laura y Suasnabar, Juan (2014). “Pobreza y redes socioeducativas en los barrios”. PreAlas Patagonia Sur, VI Foro Sur-Sur, El Calafate, 7, 8 y 9 de mayo.
- Gluz, Nora (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-Unesco.
- (2007). “La expresión de las políticas sociales en el campo educativo. El caso de las becas estudiantiles para la escuela media”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, n° 34.
- (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2015). “Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, n° 2.
- Gluz, Nora y Rodríguez Moyano, Inés (2014). “Lo que la escuela no mira, la AUH ‘non presta’. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”. *Propuesta Educativa*, n° 41.
- (2015). “Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2 al 4 de septiembre.
- Gluz, Nora y Karolinsky, Mariel (2014). *Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. Buenos Aires: CLACSO.

- Gorostiaga, Jorge (2012). “La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina”. En Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, Cesar y Pini, Mónica (comps.), *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía.
- Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- (2007). “Ida y vuelta: Políticas educativas y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de caso en América Latina-Traducción al español del artículo”. En Townsend, Tony (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Krichesky, Marcelo (2014). “Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria”. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 3, nº 3.
- (2015a). “Derecho a la educación y espacios socioeducativos. Estrategias de intervención desde el campo de la educación popular”. En *Estudiar es tu derecho: los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Educativas, Ministerio de Educación de la Nación.
- (2015b). *Inclusión Educativa 2001-2010. Nuevos formatos escolares y experiencias de reingreso al sistema educativo*. Informe Final PICTO 0082, UNIPE, La Plata.
- Langer, Eduardo (2010). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Buenos Aires.
- Llinás, Paola (2011). “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria”. En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- Macchiarola, Viviana y Carniglia, Edgardo (2014). “Evaluación de políticas públicas de informática educativa: sentidos, principios y criterios”. *Contextos de Educación*, nº 14.

- Macchiarola, Viviana; Carniglia, Edgardo; Martini, Celina; Montebelli, Ana Eugenia y Guazzone, Jorge (2014). “Una política pública universal de inclusión digital. Cambios emergentes, obstáculos y desafíos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2.
- (2015). “Una política pública universal de inclusión digital. Cambios emergentes, obstáculos y desafíos”. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-Americana de Educação*, vol. 69, nº 2.
- Martignoni, Liliana (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Buenos Aires: La Colmena.
- Martignoni, Liliana y Raimondi, Alicia (2013a). “Escuela, planes sociales y experiencias de los alumnos: el caso del Programa Envión en un distrito de la Provincia de Buenos Aires”. XI Congreso Nacional de Ciencia Política. La política en movimiento: estados, democracias y diversidades regionales. Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP), Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 17 al 20 de julio.
- (2013b). “Las políticas educativas y sociales frente al desafío de la escuela secundaria obligatoria”. VI Congreso Nacional y VII Internacional de Investigación Educativa, “La investigación educativa en el contexto Latinoamericano”, Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, 30, 31 de octubre y 1º de noviembre.
- (2014). “Entre la Escuela y el Envión: la perspectiva de los alumnos”. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. 20 años de la Revista de Educación *Espacios en Blanco/NEES*. 50º Aniversario de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 29 al 31 de octubre.
- Mas Rocha, Stella Maris y Vior, Susana (2016). “Diez años de política educativa en la Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria”. *Polifonías. Revista de Educación*, año v, nº 9.
- Menchón, Nerina (2016). *Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multiregulado*. Informe Final de Beca CICPBA/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Neufeld, María Rosa; Santillán, Laura y Cerletti, Laura (2015). “Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social”. *Educação e Pesquisa* [online], vol. 41, nº 3.

- Poggi, Margarita; Tenti Fanfani, Emilio; Frederic, Sabina; Masson, Laura; Noel, Gabriel; Caride, Lucía; Martínez Acosta, Marina; Rodríguez, Evangelina; Steinberg, Cora; Austral, Rosario; Lara, Lina; Jurado Achinelli, María Paula (2009). “Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria”. En *PNUD. Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Río, Victoria y Schoo, Susana (2016). “La universalización de la educación secundaria obligatoria: políticas y acuerdos federales”. En Ruiz, Guillermo (comp.), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Salvia, Agustín (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santiago, Élide y Alonso, María (2014). “Reflexiones sobre la Asignación Universal por hijo desde la escuela. Entrevistas a madres de alumnos del nivel secundario”. *Enfoques*, vol. 26, n° 1.
- Silva, Verónica Soledad; Aducci, Natalia; Ojeda, Luis; Ritcher, Nicolás; Sáez, Virginia; Di Napoli, Pablo; Llamosas, Gabriela; Serruya, Victoria; Zemaitis, Santiago y Peón, Javier (2011). “Inclusión, Trayectoria y Estigma”. I Jornadas “Universidad y Políticas Públicas: el desafío ante las marginaciones sociales”, Programa Interdisciplinario de la UBA sobre Marginaciones Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 3 al 5 de noviembre.
- Southwell, Miriam (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- Stuart Milne, Estefanía (2012). *El Programa Nacional de Becas Estudiantiles (1997-2008). Un rompecabezas para armar*. Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés, Victoria.
- Tiramonti, Guillermina (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia y Briscioli, Bárbara (2012). “La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes

de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares”. Second ISA Forum of Sociology, Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Asociación Argentina de Sociología (AAS) y Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), “Justicia Social y Democratización”, 1 al 4 de agosto, Buenos Aires.

Toscano, Ana Gracia; Diez, María Laura; Di Virgilio, Mercedes; Serial, Alejandra; Heumann, Walter; Scasso, Martín y Perazza, Roxana (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires: Unicef-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vanella, Liliana y Maldonado, Mónica (2014). “La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14-17 en la ciudad de Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, vol. XII, nº 12.

Vázquez, Silvia Andrea (2010a). “La transformación de la educación secundaria”. *Voces en el Fénix*, nº 3.

— (2010b). “Educación inclusiva. La reconfiguración de la escuela secundaria. Un desafío para las políticas públicas y una oportunidad para redefinir las prácticas pedagógicas”. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado de: [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R0282\\_Vazquez.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R0282_Vazquez.pdf)

Zapata, Cynthia y Kisilevsky, Marta (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Zubizarreta, Margarita (2007). *Jóvenes del Barrio Mitre: sociabilidad y trayectorias institucionales significativas en contextos de vulnerabilidad social*. Tesis de Maestría en Ciencia Política y Sociología, FLACSO, Buenos Aires.

## **Bibliografía citada (fuera de la Base RIES)**

Agamben, Giorgio (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Asprella, Gabriel (2011). “Intervención pedagógica y bachilleratos populares”. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Hu-

- manidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 8, 9 y 10 de agosto.
- Auyero, Javier (2001). *La política de los pobres: las prácticas clientelísticas del peronismo*. Buenos Aires: Manantial.
- (2003). “Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires. Un estudio etnográfico”. En Svampa, Maristella (ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Ayerbe Echeberria, Pello (1996). *Intervención educativa ante la desadaptación social*. Lazkao: Pax.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*, n° 22.
- Baratta, Alessandro (1997). “Política criminal: entre la política de seguridad y la política social”. En Carranza, Elías (coord.), *Delito y seguridad de los habitantes*. México: Siglo XXI.
- Barbero, Jesús Martín (2002). “Ensanchando territorios en comunicación/ educación”. En Castro, Inés (coord.), *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. México: Plaza y Valdés.
- Barreiro, Gladys (2001). *Estudio del Plan Social Educativo*. Tesis de Maestría en Sociología con Orientación en Educación, FLACSO Buenos Aires.
- Barroso, João (2004). “Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações”. *Educação em Revista*, vol. 3.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Camilloni, Alicia (1991). “Alternativas para el régimen académico”. *Iglú*, n° 1.
- Carballeda, Alfredo (2000). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardarelli, Graciela y Rosenfeld, Mónica (2000). “Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales”. En

- Duschatsky, Silvia (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Caride, José Antonio (2002). “La pedagogía social en España”. En Núñez, Violeta (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, Lucía (2009). “Municipios, territorio y política en la provincia de Buenos Aires: un estudio desde el campo educativo”. En Feldfeber, Miriam (comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- (2010). “La educación en los municipios: política, territorios y agentes”. En Castorina, José Antonio y Orce, Victoria (coords.), *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2011). *Los modos de construcción de la política pública en el municipio de Morón, provincia de Buenos Aires (1999-2009)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1991). “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”. En Puiggrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Nueva Era”. En Puiggrós, Adriana (comp.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1995*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo: conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires: Manantial.

- Cavarozzi, Marcelo (1992). *El cambio de matriz en América Latina en clave socio-política*. Inédito. FLACSO México.
- Coombs, Philip H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Dallorso, Nicolás (2008). “Intervenciones de las trabajadoras vecinales del Plan Más Vida-Comadres en conflictos domésticos y barriales (Gran Buenos Aires, 2005-2007)”. *Documentos de Jóvenes Investigadores*, n° 14. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Danani, Claudia (2005). *La construcción socio-política de la relación asalariada. Obras sociales y sindicatos en la Argentina, 1960-2002*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- De Marinis, Pablo (2002). “Ciudad, ‘cuestión criminal’ y gobierno de poblaciones”. *Política y Sociedad*, vol. 39, n° 2.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- (1999). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatsky, Silvia (comp.) (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatsky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés (1993). “¿Existió una pedagogía positivista? Sobre la formación de discursos pedagógicos (1850-1900)”. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Dussel, Inés; Tiramonti, Guillermina y Birgin, Alejandra (1998). “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n° 2, abril, pp. 132-161. Recuepado de <http://hdl.handle.net/11162/25118>
- Dussel, Inés et al. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

- Esquivel Corella, Freddy (2001). "El aporte de José Pablo Netto al Trabajo Social". *Revista Costarricense de Trabajo Social*, n° 12. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000114.pdf>
- Esquivel Corella, Freddy y Brunetto, Cecilia (2015). *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Fraser, Nancy y Gordon, Linda (1994). "A Genealogy of Dependency". *Signs*, vol. 19, n° 2, pp. 309-336.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Frederic, Sabina (2004). *Buenos vecinos, malos políticos. Moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gallart, María Antonia (1984a). "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: Expansión e inmovilidad (I) Los cambios cualitativos". *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, año xxxiii, n° 330, marzo.
- (1984b). "La evolución de la educación secundaria 1916-1970: (II) El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo". *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, año xxxiii, n° 331, abril.
- García Delgado, Daniel y Arroyo, Daniel (1994). *Los actores sociopolíticos frente al cambio: una perspectiva desde América Latina*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias".
- Gentili, Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 49. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
- Giovine, Renata (2000). *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la Provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata-FLACSO.
- (2003). "Balance de una década de reformas: Los procesos de descentralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense". Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?", Escuela de Ciencias de la Educación, Equipo de Investigación y Programa de

- Posgrado en Gestión Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26 al 28 de junio.
- (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires 1850-1905*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- (2017) “Lo socioeducativo como objeto de estudio en la investigación político-educativa”. Panel: “La política educativa como objeto de investigación en el contexto actual. Perspectivas epistemológicas, comparadas y enfoques sobre lo socioeducativo”, Primer Encuentro Regional “Escuela, Convivencia y Participación” organizado por la UNIPE, FLACSO y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (MINCYT), Buenos Aires, 1 y 2 de junio.
- Giovine, Renata; Martignoni, Liliana y Correa, Natalia (2019). “Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires”. *Praxis Educativa*, vol. 14, n° 2, pp. 432-450, mayo-agosto.
- Gluz, Nora y Salgado, Jorge (coords.) (2012). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los “particularismos” neoliberales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Universidad Autónoma del Estado de México-Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales.
- Gómez Sollano, Marcela; Hernández, Beatriz y García, Martha (2013). “Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México”. En Rodríguez, Lidia (dir.), *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Grassi, Estela (2002). “El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90”. Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Recuperado de [http://ps.unq.edu.ar/trabajos\\_titulo.asp](http://ps.unq.edu.ar/trabajos_titulo.asp)
- (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Iamamoto, Marilda (2002). “Intervención profesional frente a la cuestión social”. En Severini, Sonia (coord.), *Trabajo Social y Mundialización. Etiquetar desechables o promover inclusión*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Kaplan, Carina (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- (2003). “Un balance prospectivo del Programa de Becas Estudiantiles de la Secretaría de Educación del GCBA, a tres años de su creación”. *Documento de circulación interna: Programa de Becas Estudiantiles*, Secretaría de Educación, GCABA, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina y Llomovatte, Silvia (2005). “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”. En Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Klijn, Erik (2004). “Redes públicas: una visión en general” (Traducción: Mariángela Petrizzo) de Klijn, Erik (1998). “Policy Networks: An Overview”. En Kickert, Walter; Klijn, Erik-Hans y Koppenjan, Joop (eds), *Managing Complex Networks. Strategies for the Public Sector*. Londres: Sage.
- Martinis, Pablo (2011). “Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales”. En Ubal, Marcelo; Varón, Ximena y Martinis, Pablo (comps.), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Martucelli, Danilo (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Merklen, Denis (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Estudiar es tu derecho. Los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias*. Buenos Aires.
- Miranda, Estela; Lamfri, Nora; Senén González, Silvia y Nicolini, Mariana (2005). *Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales*. Córdoba: CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

- Montenegro, Ana (1998). “La filosofía del orden y la práctica pedagógica: algunos argumentos de sustentación para la escuela primaria argentina de principios del siglo XX”. En Corbalán, Alejandra y Russo, Hugo (comps.), *Educación, actualidad e incertidumbre*. Tandil: Espacios en Blanco, Serie Investigaciones, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nassif, Ricardo (1980). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- Nassif, Ricardo; Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Neufeld, María Rosa *et al.* (2004). “Vino viejo en odres nuevos’: acerca de educabilidad y resiliencia”. *Cuadernos de Antropología Social*, n° 19, pp. 83-100.
- Núñez, Violeta (2002). “Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España”. En Núñez, Violeta (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). *Hacia una reelaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía social*. Inédito, Barcelona.
- (2007). “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, abril, Buenos Aires.
- Offe, Claus (1994). *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Olmeda, Juan y Minteguiaga, Analía (2002). “Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-políticas. Las luchas populares por el derecho a la educación políticas acerca del Plan Social Educativo”. I Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, 30 y 31 de mayo.
- Paviglianiti, Norma (1988). *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos N° 1, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Buenos Aires.

- Petitti, Eva Mara (2013). “Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952)”. *Espacios en Blanco*, nº 23, pp. 241-271.
- Petrus, Antoni (coord.). (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- (2000) “Nuevos ámbitos en educación social”. En Romans, Maria; Petrus, Antoni y Trilla, Jaume, *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Pini, Mónica *et al.* (coords.) (2013). *La escuela secundaria. ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: Aique.
- Piñuel Raigada, José Luis (2002). “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”. *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, nº 1, pp. 1-42
- Puiggrós, Adriana (1990a). *América Latina: crisis y perspectiva de la educación*. Buenos Aires: Aique.
- (1990b). *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomos I a IV. Buenos Aires: Galerna.
- Quintana, José María (1976). “Pedagogía social y sociología de la educación”. *Perspectivas Pedagógicas*, nº 37-38.
- (1998). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Redondo, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, Patricia y Thisted, Sofía (1999). “Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros”. En Puiggrós, Adriana *et al.*, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Repetto, Fabián y Andrenacci, Luciano (2007). “Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana”. En Molina, Carlos Gerardo (ed.), *Universalismo básico: hacia una nueva política social en América Latina*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo-Planeta.
- Rosanvallón, Pierre (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rose, Nikolas (1997). “El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, nº 29, pp. 25-40.

- (2007). “¿La muerte de lo social?: Re-configuración del territorio de gobierno”. *Revista Argentina de Sociología* [online], vol. 5, n. 8, pp. 111-115.
- Rossi, Lucía; Ibarra, Florencia y Jardón, Magalí (2012). “Una Historia de la Psicología en Argentina a través de las Instituciones. 1900-1957. Relevamiento Preliminar”. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina “Historia, Infancia e Instituciones”*, n° 5.
- Scioscioli, Sebastián (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sozzo, Máximo (2005) (dir.). *Policia, violencia, democracia. Ensayos sociológicos*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Suriano, Juan (1990). “Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos de siglo”. En Armus, Diego (comp.), *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Svampa, Maristella (2008). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: CLACSO- Siglo XXI.
- (2010). “Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”. *Working Papers*, 01, *OneWorld Perspectives*. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73176>
- Tenti Fanfani, Emilio (1989). *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. Tomos I y II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1991). “Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo”. En Isuani, Ernesto; Lo Vuolo, Rubén y Tenti, Emilio, *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CIEP.
- Thisted, Sofía (2012). “Pasado y presente de las políticas socio-educativas”. En *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tizio, Hebe (2002). “Sobre las instituciones”. En Núñez, Violeta (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Trilla, Jaume (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Medrazza, Cecilia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-Unicef.

Wacquant, Loic (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

## Anexo

### Tratamiento del corpus de investigaciones

Para la delimitación del conjunto de investigaciones seleccionadas en este texto, se ha utilizado la *Base de Conocimiento sobre Educación Secundaria* elaborada por la FLACSO, tal como se ha explicitado en la introducción de este libro. En un primer momento, y sobre un universo delimitado en 189 proyectos de investigación, se procedió a seleccionar solo aquellos que tenían resultados, acotándolos a 41 proyectos y 60 producciones. Ellos han sido sistematizados en gráficos con el objetivo de observar su distribución geográfica, las zonas de mayor concentración de los equipos de investigación, cuándo esta temática se torna en un objeto de estudio relevante del campo y en qué formatos se difunden sus resultados.

De acuerdo con los gráficos 1 y 2, puede observarse que se mantiene la tendencia a la concentración de proyectos radicados en la región centro (87%), la cual incluye mayoritariamente los CPRES<sup>1</sup> Metropolitano (60%), seguido por el Bonaerense (22%). Con respecto a la adscripción institucional (gráfico 4), la mayoría pertenece a las universidades nacionales (60%), seguidas por universidades privadas (15%), organismos regionales (13%), y por debajo del 10% se ubican los organismos gubernamentales y no gubernamentales (como CEADEL, CIPEC, IIPE, Fundación SES).<sup>2</sup> Estos dos indicadores estarían reafirmando lo ya

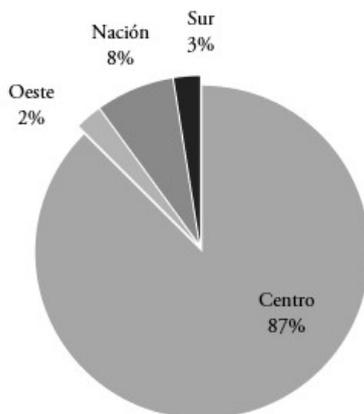
<sup>1</sup> Las regiones en la Base de Datos de Proyectos Aparecen relacionadas con los Centros Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) de pertenencia, en tal sentido es oportuno aclarar que el METROPOLITANO incluye: Ciudad de Buenos Aires y los siguientes partidos de la Provincia de Buenos Aires: Avellaneda, Lomas de Zamora, Lanús, La Matanza, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente, San Fernando, San Isidro, Tigre, Vicente López, Hurlingham, General San Martín, Tres de Febrero, Ituzaingó, Merlo, Morón, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, San Miguel, General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha, Cañuelas, Campana, Exaltación de la Cruz, Escobar, Pilar, Zárate. BONAERENSE: Provincia de Buenos Aires (excluidos los partidos de la Pcia. de Buenos Aires que forman parte del CPRES Metropolitano). CENTRO: Provincias de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe. NUEVO CUYO: Provincias de La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis. NORESTE: Provincias del Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones. NOROESTE: Provincias de Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. SUR: Provincias de Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

<sup>2</sup> CEADEL: Centro de Apoyo al Desarrollo Local. CIPEC: Centro de Investigación en Pensamiento Crítico. IIPE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Fundación SES: Sustentabilidad, Educación y Solidaridad.

mostrado por los centros nacionales de investigación, aunque debería establecerse una relación ponderada entre cantidad de instituciones de radicación de los proyectos de acuerdo con la ubicación geográfica; que excedería al objetivo que se propone este trabajo.

Si se tiene en cuenta el año de inicio de los proyectos (gráfico 3), se observa que el 74% se inician entre los años 2008-2012, pudiendo estar dando cuenta del momento de expansión de este tipo de políticas por parte de los ministerios educativos. Respecto del tipo de producto, prevalecen los artículos en revistas indexadas y capítulos de libros (44%) y las ponencias presentadas a congresos y otros eventos académicos (21%), tal como se refleja en el gráfico 5.

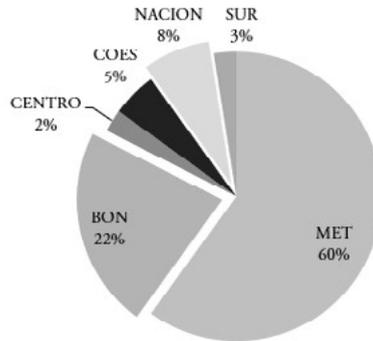
### Gráfico 1. Proyectos según región educativa de pertenencia



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).<sup>3</sup>

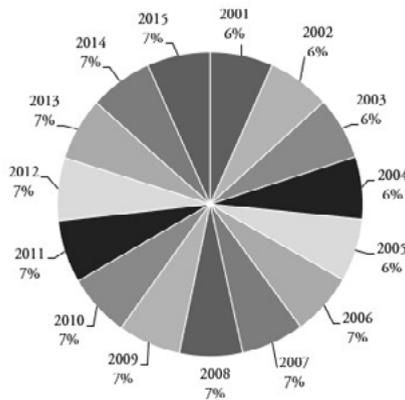
<sup>3</sup> “Región Educativa”: se sigue otro criterio de clasificación territorial, siguiendo la resolución del Consejo Federal de Educación N° 01/07, que organiza a las jurisdicciones en las siguientes regiones: NEA: Corrientes - Chaco -Formosa - Misiones. NOA: Salta - Tucumán - Catamarca - Jujuy - Santiago del Estero. CUYO: La Rioja - Mendoza - San Juan - San Luis. SUR: La Pampa - Neuquén - Río Negro - Chubut - Santa Cruz - Tierra del Fuego. CENTRO: Córdoba - Santa Fe - Entre Ríos - Buenos Aires - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. OTROS: cuando no se especifica la localización de la institución. Nación: corresponde a estudios/investigaciones del Ministerio de Educación de la Nación.

**Gráfico 2. Proyectos según CPRES de pertenencia**



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).<sup>4</sup>

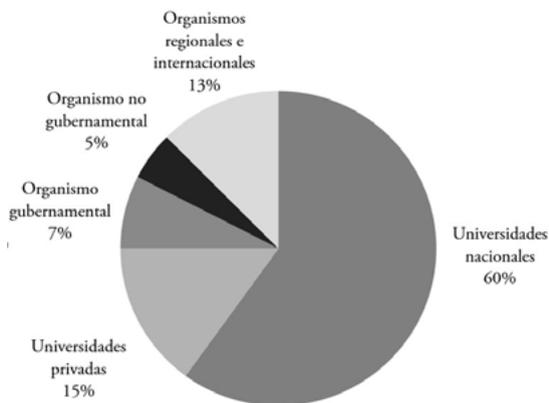
**Gráfico 3. Año de inicio de los proyectos**



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).

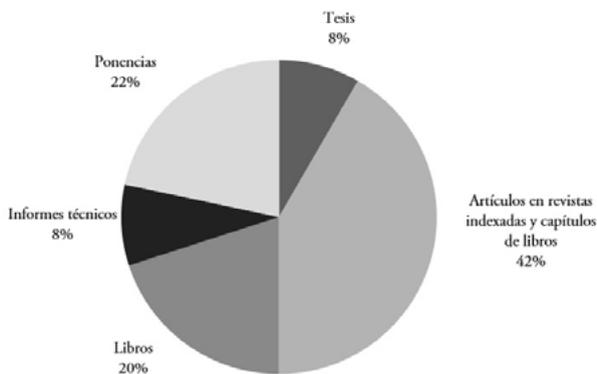
<sup>4</sup> CPRES: MET: Metropolitana, incluye a las universidades de la Región Área Metropolitana de Buenos Aires, y gobiernos de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. BON: Bonaerense, universidades de la provincia de Buenos Aires (incluyendo UNLP y UNLU) y se excluye las investigaciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. COES: Centro-Oeste, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Córdoba, Mendoza, La Rioja, San Juan y San Luis. CES: Centro-Este, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Entre Ríos y Santa Fe. SUR: Patagonia. Universidades ubicadas en las provincias de Chubut, Neuquén, La Pampa, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

### Gráfico 4. Proyectos por institución de procedencia



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).

### Gráfico 5. Tipos de productos



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).

---

NEA: Noreste, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones. NOA: Noroeste, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán. Nación: corresponde a estudios/investigaciones del Ministerio de Educación de la Nación. Otros: no se especifica la radicación del Centro/Equipo de investigación.