



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

“Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la C.A.B.A”¹

AUTORA: Lic. Serena Aylén Santos

DIRECTORA: Mag. Luisa Vecino

FECHA: 21 de noviembre de 2022

¹ Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que implica el uso de “o/a”, en esta tesis se emplea el masculino genérico clásico. Sin embargo, consideramos importante aclarar que con su uso no se pretende discriminar ni señalar diferencias entre varones, mujeres y otras identidades de género.

Resumen.

La presente tesis se propone analizar, a partir de un estudio de caso de corte cualitativo que toma como referente empírico a la Organización Madre del Pueblo, la implementación de una política socioeducativa desde el modelo de gestión asociada. En particular se busca comprender cómo se configuran las articulaciones locales para el acompañamiento de trayectorias educativas del nivel primario entre distintos equipos territoriales que participan del programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE), perteneciente al Ministerio de Educación de CABA, en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex villa 1-11-14). En primer lugar, se realiza una caracterización de la gestión de los programas socioeducativos en CABA a partir del año 2005 haciendo hincapié en el modelo de gestión asociada. En segundo lugar, se caracteriza y analiza el programa RCAE entre los años 2013 y 2020. En tercer lugar, se analizan los sentidos que tienen las articulaciones para los referentes regionales del programa RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y los referentes de equipos directivos de dos escuelas cercanas al barrio, según las posiciones que ocupan en el territorio. Por último, se analizan las articulaciones en el territorio haciendo hincapié en cómo las familias, los equipos de apoyo escolar y los equipos directivos de las escuelas construyen sentidos acerca de la escolarización formal e informal, incluyendo el contexto de pandemia. La investigación permite analizar críticamente la implementación del programa RCAE, mostrando el alcance que tienen las políticas focalizadas sostenidas desde la gestión asociada y el lugar que asume el Estado, así como la hiperresponsabilización que recae sobre las organizaciones de la sociedad civil en dicho marco.

Palabras clave: Políticas socioeducativas - Escolarización - Articulaciones locales - Desigualdad.

Abstract.

This thesis aims to analyze, from a qualitative case study that takes the Madre del Pueblo Organization as an empirical reference, the implementation of a socio-educational policy from the associated management model. In particular, it seeks to understand how local articulations are configured for the monitoring of educational trajectories at the primary level between different territorial teams that participate in the socio-educational program Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE), belonging to the Ministry of Education of CABA, in the Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex villa 11-1-14). In the first place, a characterization of the management of the socio-educational programs in CABA from the year 2005 is carried out, emphasizing the associated management model. Secondly, the RCAE program between 2013 and 2020 is characterized and analyzed. Thirdly, the meanings that the articulations have for the regional referents of the RCAE program, the coordinators and educators of the school support of the Madre del Pueblo club and the references of management teams of two schools near the neighborhood are analyzed, according to the positions they occupy in the territory. Finally, the articulations in the territory are analyzed emphasizing how the families of the students, the school support teams and the management teams of the schools build meanings about formal and informal schooling, including the pandemic context. The research allows a critical analysis of the implementation of the RCAE program, showing the scope of the focused policies sustained from the associated management and the place assumed by the State, as well as the hyper-responsibility that falls on civil society organizations in said framework.

Keywords: Socio-educational policies - Schooling - Local articulations - Inequality.

Agradecimientos.

Esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo, el acompañamiento y la participación de muchas personas, a quienes les quiero agradecer profundamente.

En primer lugar, a mi directora Luisa Vecino. Por su dedicación y acompañamiento constante durante estos dos años. Sus aportes y mirada minuciosa se constituyeron en un aprendizaje profundo que me acompañarán en lo que sigue.

A los investigadores y docentes del Programa ECyS -Educación, Conocimiento y Sociedad- del Área de Educación de FLACSO Argentina junto a quienes aprendo a investigar: Dr. Sebastián Fuentes, Dra. Sandra Ziegler, Mag. Daniel Pinkasz, Dra. Mariana Nobile, Dra. Verónica Tobeña, Esp. Nancy Montes. Las experiencias compartidas en este tiempo fueron un insumo para reflexionar y escribir. Gracias a todos ellos por la oportunidad.

A mis compañeras becarias, con quienes formamos un vínculo muy cercano a pesar de las distancias que nos impuso la etapa de pandemia y la virtualidad: Mora Medici, Luciana Reátegui, Carolina Gamba. Gracias por las charlas que sostienen.

A quienes participaron de las entrevistas, brindándome su tiempo y compartiendo sus experiencias: las integrantes del equipo técnico del programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar y de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de CABA: Luisina, Mariana, Clara y Melisa. Ellas han sido mis compañeras de trabajo durante casi cuatro años. Gracias por su apoyo incondicional y por alentarme a seguir este camino.

A quienes forman y formaron parte de la Organización Madre del Pueblo y llevan adelante su labor con tanta entrega: Nico, Laly, Luna, Macarena, María, Fernanda, Luciana y Micaela.

A las madres y padres de los estudiantes que asisten a los apoyos escolares. A todos ellos gracias por brindar su voz.

Por último, quiero agradecer especialmente a mi familia: a mis amigas “las de siempre”, a mis padres Carlos y Adriana y a mi hermano Sebastián, por confiar en mí y recordarme cada día que todo es posible si se hace con corazón.

A Pablo, mi gran compañero, gracias por compartir la vida juntos.

Índice.

Introducción.	7
Capítulo 1: Las políticas y programas socioeducativos en la CABA. La impronta de la gestión asociada.	14
Introducción.	14
1.1 El campo de lo socioeducativo.	22
1.2 Las transformaciones de las políticas y programas socioeducativos en Argentina a fines del S. XX	28
1.3 La gestión de programas socioeducativos en CABA.	39
Conclusión del capítulo.	44
Capítulo 2: El programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar.	46
Introducción.	46
2.1 Consideraciones metodológicas.	52
2.2 Caracterización de la Red Comunitaria de Apoyo Escolar.	58
2.3 Las voces de los actores en el nivel macro de la gestión. La política socioeducativa desde la lógica del gerenciamiento.	67
Conclusión del capítulo.	77
Capítulo 3: Una caracterización del territorio para la comprensión de las articulaciones locales.	79
Introducción.	79
3.1 Caracterización del Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli y de la Organización Madre del Pueblo.	85
3.1.1 Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli.	85
3.1.2 La Organización Madre del Pueblo.	89
3.2 Las articulaciones en el territorio: sentidos y representaciones de los actores según la posición que ocupan en él.	99
Conclusión del capítulo.	117
Capítulo 4: Articulaciones locales entre las familias, los apoyos escolares y las escuelas para el acompañamiento de trayectorias escolares del nivel primario.	119
Introducción.	119
4.1 Representaciones de las familias. Acerca del sentido práctico del apoyo escolar.	125
4.2 Representaciones cruzadas sobre el rol de la escuela y del apoyo escolar en el sostenimiento de trayectorias educativas.	134
4.3 La reconfiguración de las articulaciones entre familias, apoyo escolar y escuelas durante la pandemia por Covid-19.	140
Conclusión del capítulo.	150
Conclusiones.	152
Anexo I.	163
Referencias bibliográficas.	168

Gráfico 1. <i>Organigrama de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa en 2020</i>	49
Gráfico 2. <i>Organigrama de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa en 2020</i>	50
Cuadro 1. <i>Actores que participan en las articulaciones</i>	102
Gráfico 3. <i>Articulaciones locales en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli</i>	103
Ilustración 1. <i>Mapa del Bajo Flores, comuna 7</i>	86
Ilustración 2. <i>Delimitación del Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, comuna 7</i>	86
Ilustración 3. <i>Ubicación de las capillas en donde se dicta apoyo escolar y en dónde se llevan a cabo distintas actividades del Club Madre del Pueblo</i>	90

Introducción.

Presentación del problema.

El problema de investigación de esta tesis se ubica dentro del campo de estudio de las políticas educativas, las desigualdades y el territorio. Las preguntas de investigación que orientaron el análisis son las siguientes: ¿Cómo se configuran las articulaciones locales entre el programa RCAE, las organizaciones sociales, las escuelas y las familias para acompañar la escolarización de estudiantes de nivel primario en barrios populares? ¿Qué representaciones sociales tienen los actores sobre las articulaciones en relación con la tarea de acompañar y sostener a los estudiantes en su escolaridad? ¿Cuáles son los sentidos que los actores le atribuyen a las articulaciones según las posiciones diferenciales que ocupan en el territorio?

Estos interrogantes surgieron durante mi propia trayectoria profesional, más específicamente durante los años 2016 y 2017, al desempeñarme como educadora en dos programas socioeducativos que aún funcionan bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, participé como educadora del programa Jornada Extendida, cuando el mismo era un proyecto piloto, en un espacio educativo llamado Investigación en Acción destinado a niños de 6° y 7° grado de una escuela de Villa Lugano. Simultáneamente realizaba un programa de liderazgo educativo en una reconocida fundación y estudiaba el profesorado en ciencias sociales. Paralelamente, comencé a trabajar como coordinadora de un centro de apoyo escolar en el barrio de San Telmo, gestionado por una organización de la sociedad civil en el marco del programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE), perteneciente a la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de CABA. Por último, a partir del 2018 y hasta principios del 2021, me desempeñé como parte del equipo técnico del programa RCAE en el rol de referente regional, acompañando a diversas organizaciones sociales en la gestión de centros de apoyo escolar, ubicados principalmente en las comunas 8 y 9 y brindando talleres destinados a las familias en escuelas primarias emplazadas en dicho territorio. A raíz de mi tarea en los espacios de apoyo escolar, me surgieron interrogantes acerca de las preocupaciones que expresaban las familias, centradas mayormente en los procesos de escolarización de sus hijos quienes, según los referentes familiares, muchas veces estaban atrasados respecto del cronosistema escolar (Terigi, 2006). Para las familias, estas preocupaciones también se daban en torno al vínculo con las escuelas, por la posibilidad de contar con más espacios de intercambio con docentes y equipos directivos y en torno a la necesidad de acceder a servicios de salud, especialmente a

espacios de psicología y psicopedagogía, que además tenían poca presencia en los barrios o se encontraban con escasez de profesionales y muy pocos turnos disponibles. Asimismo, las familias transmitían en estos espacios que contaban con pocas herramientas para ayudar a sus hijos e hijas en la escolarización, debido a que no habían completado sus estudios y, a raíz de ello, no comprendían los contenidos curriculares. En este sentido me preguntaba: ¿Qué quiere decir que una gran cantidad de niños estén atrasados en la escuela primaria? ¿Qué implica esto para el sistema educativo además de que, en barrios vulnerables, hay una alta demanda de servicios de psicología y psicopedagogía? ¿Qué herramientas o capitales ponen en juego las familias para acompañar a sus hijos e hijas en la escolarización? ¿Por qué el apoyo escolar es un espacio de referencia barrial tan importante, en donde las familias comparten todas estas cuestiones? Por otro lado, me surgían interrogantes sobre la relación entre el Estado -en este caso el Ministerio de Educación- y las organizaciones sociales ya que, en el marco de la gestión asociada desde la cual funciona el programa RCAE, cada actor ponía en juego intereses particulares y demandas específicas. ¿Qué implica entonces una relación de co-gestión entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil? ¿Qué tradiciones e imperativos encierra el término de gestión asociada? ¿Cómo se enuncia desde el Estado la articulación con organizaciones sociales? ¿Cómo impactan estas relaciones en el territorio?

Esta experiencia me convocó a reflexionar en profundidad acerca de mi propia práctica y, por sobre todo, acerca de la implicancia de acompañar trayectorias educativas desde espacios extra-escolares en territorios de la ciudad caracterizados por una alta vulnerabilidad social². A lo largo de esos años, los roles que desempeñé desde distintas posiciones respecto del territorio estaban atravesados por un denominador común: la necesidad y búsqueda de articulación con otros actores estatales y socio-comunitarios según las necesidades que iban presentando los estudiantes y sus familias en el cotidiano. En este sentido, desde el programa RCAE no se atendía únicamente la realización de la tarea escolar o el refuerzo de contenidos curriculares, sino que se apuntaba a brindar un acompañamiento más integral.

A partir del recorrido plasmado y de los interrogantes enunciados, esta tesis trabaja sobre un estudio de caso, en el marco de preguntas que abordan la reconfiguración de la política pública, específicamente de la política socioeducativa en CABA que, a partir del año 2013, lleva adelante programas socioeducativos mediante la implementación de convenios de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil.

² Ver Castel, 1997.

El programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar funciona desde el año 2013, implementando en todas las comunas centros de apoyo escolar gratuitos que funcionan en bibliotecas populares, parroquias, clubes, sedes comunales o espacios de referencia barrial, destinados a acompañar la escolarización de estudiantes de nivel primario y secundario y cuya característica distintiva es la gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil -hasta el 2021 participaban alrededor de 20 organizaciones con trayectoria dentro del campo educativo-. En este marco, el Ministerio de Educación les otorga a las organizaciones -al menos durante dos años y con posibilidad de renovación- un subsidio económico y les brinda una metodología de trabajo y un acompañamiento técnico para que las mismas gestionen los espacios de apoyo escolar en los barrios.

Uno de los pilares del programa RCAE es el sostenimiento y fortalecimiento de trayectorias educativas a partir del principio de la corresponsabilidad, el cual se enmarca en el paradigma de la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que tuvo lugar en nuestro país desde el año 2005, con la sanción de la Ley N°26.061. A partir de esta ley, las articulaciones en el territorio cobraron una mayor envergadura, dado que la misma postula un cambio de paradigma del patronato al sistema de promoción y protección de derechos, por lo que los términos “menor”, “objeto de tutela”, “institutos de menores” se fueron reemplazando por “niño”, “sujeto de derecho”, “medidas de abrigo”, “abordaje integral”, “armar redes”, “voz del niño”, “interés superior”, entre otros (Chaves, 2014, p. 5). De esta manera, la corresponsabilidad implica que, en el sistema de protección integral, todos los actores gubernamentales y no gubernamentales son responsables de las acciones de protección, por lo que los derechos de los niños, niñas y adolescentes deben ser protegidos mediante acciones articuladas entre variados y diversos actores en forma simultánea. Por ende, el principio de la corresponsabilidad supone un intercambio permanente e interdisciplinario entre instituciones, así como una construcción de redes para el abordaje integral de las problemáticas sociales. Sin embargo, en mi experiencia dentro del programa RCAE, dicho principio se ponía constantemente en tensión, dado que lograr articular con otras instituciones era una tarea engorrosa, que llevaba mucho tiempo, que se hacía de manera “artesanal”, en la que había que “poner el cuerpo” hasta dar con la “persona correcta”, ya que no existían tiempos ni espacios planificados previamente para ello por parte de las políticas y programas.

Los interrogantes planteados pudieron canalizarse hacia la construcción de un problema de investigación al cursar la Maestría en Ciencias Sociales orientada en Educación de FLACSO. En particular, el seminario de Políticas Educativas y los abordajes que allí se realizaron sobre la fragmentación del sistema educativo argentino (Tiramonti, 2004) y sobre la emergencia y

consolidación de un espacio socioeducativo, en tanto espacio de interacción entre las escuelas, el Estado y organizaciones de la sociedad civil para el sostenimiento de la escolaridad de niños, niñas y adolescentes (Giovine, Martignoni y Correa, 2019) me permitieron acercarme a una problemática posible de ser estudiada. Todas las preguntas presentadas anteriormente ponen de manifiesto núcleos problemáticos que atraviesan al sistema educativo desde hace varias décadas. Algunos de ellos son: el carácter focalizado y fragmentado de la gestión de políticas y programas sociales y educativos con injerencia territorial en CABA y las deudas del Estado en la gestión de la proximidad (Catenazzi y Da Representação, 2009); la segmentación socio-espacial y su relación con la producción de desigualdades sociales y educativas (Di Virgilio y Serrati, 2019); la noción de igualdad de oportunidades que porta la escuela primaria y el problema de la ineficiencia de la misma que invisibiliza las desigualdades sociales y las desigualdades de capital de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 1996).

En este marco, el objetivo general de la tesis es analizar las articulaciones locales para el acompañamiento de trayectorias escolares del nivel primario entre el equipo técnico del programa RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo, los equipos directivos de dos escuelas cercanas al barrio y referentes familiares de estudiantes en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex Villa 1-11-14).

En cuanto a los objetivos específicos, los mismos se proponen:

- Caracterizar la gestión de los programas socioeducativos en CABA a partir del año 2005 haciendo hincapié en el modelo de gestión asociada.
- Caracterizar y analizar el programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE- Ministerio de Educación, CABA) entre los años 2013 y 2020.
- Analizar los sentidos que tienen las articulaciones para el equipo técnico de la RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y los equipos directivos de escuelas cercanas al barrio según las posiciones que ocupan en el territorio, así como las representaciones que construyen sobre los otros en relación a la tarea de acompañar a los estudiantes en su escolarización.
- Analizar las articulaciones que se realizan, en el marco del programa RCAE, entre las familias de estudiantes que participan en los apoyos escolares del club Madre del Pueblo, los equipos territoriales de los apoyos y los equipos directivos de las escuelas cercanas al Barrio Ricciardelli.

A partir de las representaciones de los actores y de los sentidos que le imprimen a las articulaciones en el marco del programa RCAE, se busca comprender en profundidad el carácter de dichas articulaciones con el fin de problematizar la gestión de la política socioeducativa en CABA, en especial se pretende desarmar el concepto de gestión asociada y de esta manera realizar un aporte a la construcción de estrategias intersectoriales que pretenden garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, consideramos que articulaciones efectivas permiten generar condiciones para la sostenibilidad de políticas de cuidado y colaboran con que niños y niñas puedan permanecer en la escuela, así como progresar en ella. A través de distintas estrategias, las articulaciones permiten encauzar la cobertura de diversas necesidades, posibilitando la integración de cuestiones relacionadas al acceso a la educación, a la salud y a servicios sociales en general. De esta manera, establecer redes de articulación eficaces permite a los actores involucrados identificar los recursos estatales a los que la población no tiene acceso en el territorio y, por ende, visibilizar desigualdades que deben ser puestas en agenda de las políticas y programas, con el propósito de efectivizar derechos (Chaves, 2014). También sostenemos que estas interrelaciones resultan complejas en sí mismas y por lo general se desarrollan en el marco de acuerdos, desacuerdos, tensiones, límites, distancias, contradicciones y resistencias. Por lo tanto, se llevan a cabo en contextos complejos y contingentes. Principalmente porque la posibilidad de realizar articulaciones muchas veces es enunciada de manera genérica por las políticas y programas, pero no suelen existir espacios concretos planificados para llevar a cabo dichas acciones, por lo que la mayoría de las veces se van realizando de manera artesanal, dependiendo de la buena voluntad de las personas que ocupan los lugares concretos de agencia.

La presente investigación asume un enfoque metodológico cualitativo (Hammersley y Atkinson, 1994) que contribuirá a analizar la realidad social teniendo en cuenta las percepciones e interpretaciones que los sujetos tienen de sus experiencias. Se pretende acceder a la perspectiva de los actores (Menéndez, 2010) y a partir de ello a los sentidos y significados que los mismos le otorgan a las articulaciones que realizan, a sus prácticas y a su entorno. Para ello, se asumió una estrategia de investigación de estudio de caso que se centra en comprender dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Forni, 2010; Eisenhardt, 1989). Es decir, se trata de una estrategia que presta atención a la particularidad y complejidad de un caso singular con el fin de llegar a comprender su comportamiento en circunstancias relevantes (Stake, 1995).

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el 2021, de mayo a septiembre, tomando como caso de análisis la Organización parroquial Madre del Pueblo que implementa el programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE) en convenio con el Ministerio de Educación de CABA en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (zona Bajo Flores, ex villa 1-11-14). Se llevaron a cabo 17 entrevistas en profundidad a partir de la construcción de una muestra no probabilística utilizando la técnica de bola de nieve (Morgan, 2008; Sampieri, Collado y Lucio, 2014). Se entrevistó a distintos actores que se desempeñan en un nivel macro y en un nivel micro de la política socioeducativa. Asimismo, se sistematizaron y analizaron fuentes secundarias como documentos ministeriales, normativas y manuales metodológicos, así como investigaciones realizadas por otros autores que se relacionan con este estudio, tomando como recurso la triangulación de fuentes (Hammersley y Atkinson, 1994).

En cuanto al contexto en el que se realizó el trabajo de campo, es importante destacar que el mismo fue inédito, debido a la emergencia sanitaria por la propagación del COVID-19, contexto en el que hubo períodos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). Si bien el 2021 fue el segundo año de pandemia, debido a esta situación no fue posible llevar a cabo observaciones en el territorio ya que el programa RCAE redefinió su modalidad de trabajo y durante ese año los apoyos escolares realizaron muy pocas actividades presenciales. Dado que los actores entrevistados, así como quien escribe, se encontraban atravesados por dicho contexto, se decidió incluir un análisis preliminar sobre cómo afectó a los actores la pandemia, más precisamente durante el ASPO, con el fin de comprender cómo la ausencia de presencialidad impactó en las familias de los estudiantes que participaban del programa RCAE en el barrio, puesto que en ese período muchos programas se vieron interrumpidos y las organizaciones sociales experimentaron un giro hacia tareas que fueron exclusivamente socio-asistenciales.

Recorrido de la tesis.

El capítulo 1 aborda nociones teóricas que definen a las políticas socioeducativas y propone un recorrido por las transformaciones de las políticas y programas socioeducativos en Argentina a fines del S. XX y principios del S.XXI, con el fin de caracterizar dos tipos de gestión: la de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2007; 2007-2011 y 2011-2015) y la gestión de Mauricio Macri, del año 2015 al 2020. Asimismo, realiza un abordaje de la inserción de los programas socioeducativos en el organigrama del

Ministerio de Educación de CABA a partir del 2005, introduciendo al análisis el modelo de la gestión asociada entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil.

El capítulo 2 presenta las consideraciones metodológicas generales y profundiza en la caracterización de la gestión de los programas socioeducativos en CABA, presentando el programa concreto bajo análisis en esta tesis: la Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE). Además, se presenta un análisis de las percepciones de los actores que se desempeñan en el nivel macro de la gestión de la política sobre los objetivos de la RCAE y sobre la administración del programa bajo la modalidad de gestión asociada, lo cual permite analizar la gestión de la política socioeducativa de CABA desde la lógica del gerenciamiento.

El capítulo 3 realiza una caracterización del territorio bajo estudio, el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex villa 1-11-14) y reconstruye la trayectoria y estructura actual de la Organización Madre del Pueblo, objeto de indagación de esta tesis. Luego de este recorrido, se analizan las articulaciones locales que se llevan a cabo entre el equipo técnico de la RCAE, el equipo territorial de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo y referentes de los equipos directivos de las escuelas seleccionadas, con foco en los sentidos que los actores les atribuyen a las articulaciones según las posiciones que ocupan en el territorio. Además, el análisis problematiza cómo los actores construyen representaciones sobre los otros en relación con la tarea de acompañar y sostener a los estudiantes en su escolarización.

Por último, el capítulo 4 profundiza el análisis sobre las articulaciones en el territorio haciendo hincapié en las representaciones de las familias de los estudiantes sobre el uso que le dan a los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo. Junto con ello, se analiza cómo los equipos de apoyo escolar y los equipos directivos de las escuelas construyen sentidos acerca de la escolarización formal e informal. Para finalizar, se propone un análisis preliminar sobre cómo la pandemia impactó en el vínculo entre las familias del barrio, los apoyos escolares y las escuelas.

A partir de este itinerario, nos proponemos analizar la implementación de una política socioeducativa que funciona desde la lógica de la gestión asociada y, dentro de ella, cómo se configuran las articulaciones locales para el acompañamiento de trayectorias educativas del nivel primario entre los distintos actores.

Capítulo 1: Las políticas y programas socioeducativos en la CABA. La impronta de la gestión asociada.

Introducción.

El presente capítulo tiene como propósito caracterizar la gestión de los programas socioeducativos en CABA tomando como punto de partida el año 2005, para lo cual se realizará una delimitación teórica del campo socioeducativo en Argentina con el fin de comprender la trayectoria de las políticas y programas socioeducativos hacia fines del S. XX y en las primeras décadas del S.XXI.

Los períodos de análisis que se toman corresponden a las gestiones de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2007; 2007-2011 y 2011-2015) y a la gestión de Mauricio Macri, a partir del año 2015. Para ello, se hará un recorrido por las orientaciones que adquirieron los programas socioeducativos en dichas gestiones, tomando como punto de partida el proceso de descentralización del sistema educativo que se produjo a partir de las transformaciones del Estado Nacional en los años '90. Estas transformaciones se relacionan principalmente con cambios en las formas de regulación estatal que se produjeron bajo el neoliberalismo, los cuales fueron desplazando la responsabilidad del Estado hacia las instituciones y sujetos en el marco de políticas sociales focalizadas para el combate de la pobreza (Feldfeber y Gluz, 2011).

Con el fin de caracterizar los tipos de gestión, se realiza un recorrido por las legislaciones nacionales que enmarcan los principales procesos de transformación, como la Ley N°24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales, sancionada en 1991 y la Ley Federal de Educación N°24.195, sancionada en 1993 que, como se verá más adelante, consolidó un nuevo diseño burocrático y de distribución de responsabilidades que reestructuró los modos de articulación entre los diferentes niveles del Estado, las instituciones y organismos de la sociedad civil (Tiramonti, 2010). Además, se toma la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061, promulgada en el 2005 y la Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en el año 2006 dado que ambas dan cuenta del proceso a partir del que el Estado consolida lógicas de articulación con organizaciones de la sociedad civil. A partir de este cambio normativo, las organizaciones de la sociedad civil van adquiriendo un rol de mediadoras, co-beneficiarias y/o co-implementadoras de las acciones que se proyectaban sobre las poblaciones destinatarias de las políticas y programas (Giovine et al., 2014).

A partir de la segunda mitad del S. XX, las sociedades contemporáneas se encuentran atravesadas por transformaciones que marcan una reconfiguración en las relaciones sociales y en las normas reguladoras de las instituciones y las acciones individuales. El contexto socio-histórico al que se alude se caracteriza por el pasaje a un nuevo régimen del capitalismo: de la sociedad industrial a la sociedad del riesgo. Para referir a este proceso se toman en primer lugar los estudios de Castel (2010) y Beck y Beck-Gernsheim (2003). El primero describe una gran transformación producida por un régimen capitalista post-industrial que trae consigo una profunda reconfiguración de la organización del trabajo y de las carreras profesionales, lo cual genera una dinámica de descolectivización o reindividualización (Castel, 2010, p.24).

En cuanto a la reconfiguración de la organización del trabajo, esta dinámica puede advertirse en una mayor fragmentación e individualización de las tareas que requiere más movilidad, adaptabilidad y flexibilidad por parte de los sujetos. Respecto de las carreras profesionales, se da lo que Ulrich Beck (1986), llama el modelo biográfico: los trabajadores son los responsables de su propio recorrido profesional, cuestión que se traduce en trayectorias profesionales discontinuas que convierten a sus portadores en ganadores o perdedores dentro del sistema. Según Castel (2010), esta lógica se corresponde con un discurso gerencial o neoliberal dominante caracterizado por un espíritu empresarial que promueve la liberación de los trabajadores del peso de los procesos burocráticos, pero que tiene como contracara el hecho de que los individuos quedan librados a su suerte.

Siguiendo esta misma línea, Beck y Beck-Gernsheim (2003) llaman a este proceso segunda modernidad o modernidad reflexiva. Sus características distintivas tienen que ver, por un lado, con un proceso de globalización en el que el Estado asume un modelo de delegación de funciones o de externalización hacia instancias privadas y, por el otro, con la individualización reflexiva, en contraposición al individualismo de la Ilustración propio de la primera modernidad³. El término reflexivo explica una tendencia social en la que los individuos se encuentran forzados a modelar su biografía, sus lazos y sus redes de manera rápida y cambiante⁴ sin anclajes concretos en marcos institucionales amplios. De este proceso también se desprende la dinámica de la descolectivización y reindividualización mencionada

³ Según Beck y Beck-Gernsheim (2003) en la primera modernidad o modernidad de la estructura, la sociedad es concebida como un sistema lineal (por ejemplo, el sistema social de Talcott Parsons). En cambio, la segunda modernidad o modernidad reflexiva presupone la existencia de sistemas y estructuras no lineales que operan bajo una lógica de flujos.

⁴ Son individuos reflexivos por la capacidad de emitir reflejos, dado que tienen que tomar decisiones de manera rápida y continua al asumir riesgos de manera constante (Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

más arriba dado que los sujetos ya no se realizan en proyectos colectivos donde sus intereses y reivindicaciones personales se anclan y referencian en luchas y procesos colectivos (Castel, 2004).

Ante una mayor fragmentación de los recorridos biográficos dada la creciente individualización de las trayectorias, instituciones clásicas como el Estado, la clase social, la familia experimentan la caída de sus marcos de referencia y la reconfiguración de sus roles tradicionales. Tal como señalan los autores,

La individualización significa la desintegración de las formas sociales anteriormente existentes, como por ejemplo, la creciente fragilidad de las categorías de clase y estatus social (...) significa el colapso de biografías normales, marcos de referencia y modelos o roles sancionados por el Estado. (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p.39)

En este proceso, la sociedad va adquiriendo formas híbridas y contradictorias que en términos de desigualdad pueden terminar en crisis biográficas, es decir, la caída de los marcos de referencia provoca en el individuo una des-incrustación social sin re-incrustación, por lo que los problemas sistémicos se terminan resolviendo a nivel biográfico. De esta manera, la individualización es -en sí misma- la estructura social de la segunda modernidad (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Además, la individualización genera una profundización de la precarización para quienes se encuentran en el marco del trabajo informal, o dentro de lo que Castel (2010) denomina zonas híbridas o zonas grises, marcadas por un aumento de la incertidumbre relacionada al no ejercicio de empleos de pleno derecho, lo que a su vez da cuenta de las sucesivas crisis de los mecanismos de integración social.

En las sociedades latinoamericanas, estos procesos nos remiten al concepto de exclusión, el cual se consolida en la década de los noventa en tanto paradigma de análisis de los procesos de fragilización social característicos de la globalización (Saraví, 2007). Tomando la perspectiva de análisis de Saraví (2007, 2009) la esencia de la exclusión tiene que ver con la fractura que se produce en los lazos que sostienen la relación entre el individuo y la sociedad, refiriendo principalmente a aquellas situaciones de vulnerabilidad caracterizadas por procesos más o menos intensos de acumulación de desventajas (Saraví, 2007, p.30). Es decir, quienes se encuentran en situación de precariedad laboral y a su vez sus trayectorias son marcadas por otras desventajas (en el acceso a la educación, a la salud, a otros servicios o a la vivienda) tienen más probabilidad de quedar excluidos socialmente. Según el autor, en las sociedades contemporáneas estas desventajas tienden a cristalizar en la experiencia biográfica individual (Saraví, 2007, p.31) promoviendo biografías de riesgo y desigualdades de trayectoria,

procesos íntimamente relacionados con la des-incrustación social sin re-incrustación (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) presentada anteriormente.

Junto con los procesos de acumulación de desventajas y las situaciones de vulnerabilidad, Saraví (2007) señala otra dimensión clave en los procesos de exclusión social: la dimensión socio-territorial. Si bien en las ciudades latinoamericanas esta dimensión es tomada como una de las características tradicionales de la pobreza estructural, el autor advierte que hacia fines del S. XX la concentración espacial de la pobreza urbana -así como de la riqueza- se ha profundizado, lo cual lleva a una agudización de la segregación espacial, en el sentido de que a ciertos territorios habitados por determinadas clases sociales se les asocian cada vez más aspectos negativos como pueden ser la precariedad laboral, el desempleo, la violencia, el delito, entre muchos otros. Esta segregación afecta directamente los modos de habitar la ciudad, así como el entramado de relaciones sociales que se tejen en el espacio urbano, lo que implica un proceso de fragmentación socio-espacial de la interacción social (Saraví, 2007, p.44).

En el marco de las transformaciones societales antes mencionadas, la dinámica de funcionamiento del Estado, sus funciones y las políticas públicas que sostiene también se reconfiguran. En términos de gobierno de la población, la fragmentación socio-espacial implica para el Estado una mayor diferenciación y diversificación de las problemáticas que tiene que atender, lo que se corresponde con un proceso de descentralización de los órganos de gobierno, en el que van surgiendo diversas instituciones cuyos objetivos se condicen con el ejercicio de la solidaridad y responsabilidad por la vida de los sujetos y los barrios, que muchas veces se superponen en sus tareas y por ello resultan difusas (Grinberg, 2011).

Esta dinámica de intervención estatal es característica de un Estado que, ante la fragmentación, la precarización laboral y la reconfiguración del espacio urbano promueve e implementa políticas de combate a la pobreza con foco en poblaciones objetivo. Este tipo de políticas son las denominadas políticas sociales focalizadas, que se contraponen a las políticas sociales universales vinculadas al Estado de Bienestar Keynesiano. Mientras estas últimas proponen un modelo más integral e igualitario de intervención estatal para todos los ciudadanos, a partir de los años 90, las políticas focalizadas de corte neoliberal buscan compensar las desigualdades de origen destinando y concentrando recursos estatales en

aquellos grupos más vulnerables dentro de poblaciones en situación de pobreza (Feldfeber y Gluz, 2011)⁵.

Este Estado focalizado, compuesto por instituciones cada vez más diversificadas, contribuye al proceso de segmentación de la población o diferenciación de una población objetivo al que se hizo referencia más arriba, proceso que es acompañado por una diferenciación en la calidad de los servicios que prestan las instituciones encargadas de garantizar el acceso a los derechos. Saraví (2007) menciona como ejemplo la situación de mayor cobertura en educación, pero con una ampliación de la diferenciación entre la calidad de la educación pública y la educación privada. Este tipo de diferenciaciones son las que van generando desventajas en los ciudadanos, dando lugar a la consolidación de una ciudadanía de segunda clase (Saraví, 2007). En este sentido, Saraví (2009) plantea que la fragmentación a la que aludimos puede ser interpretada en tanto exclusión respecto de algunas instituciones, o como un acceso restringido a las mismas. De esta manera, la fragmentación se expresa en exclusiones y al mismo tiempo en integraciones diferenciadas, por lo que los procesos de exclusión son reforzados por procesos de inclusión desfavorable (Saraví, 2009, p.26).

Respecto de la reconfiguración del rol del Estado y las nuevas dinámicas que éste presenta ante las transformaciones expuestas, interesa recuperar la noción de *sociedades de gerenciamiento o empresa* de Grinberg (2011) en referencia al contexto socio-económico argentino que tiene lugar a partir de los años 80. En concordancia con el planteo de Deleuze (1991) que señala que en el contexto actual se está vivenciando un pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, las sociedades de gerenciamiento ya no asumen el gobierno de la población como totalidad, sino que lo piensan en términos de fragmentos. De esta manera, la lógica de racionalidad de fragmentos se contrapone a la lógica de la homogeneización de la población y responsabiliza a la misma de una gestión de sí bajo una ética de responsabilidad individual (Grinberg, 2011). La problemática del gobierno de la población es abordada por Rose (2007), quien trata la reconfiguración del territorio de gobierno en términos de *comunidad*. Luego de la crisis del Estado de Bienestar lo social asiste a un proceso de mutación que reúne varias características significativas, entre ellas menciona que a nivel espacial se produce un tipo de des-totalización. De esta manera, el territorio se compone por una diversidad de comunidades que son construidas de modo localizado, heterogéneo, superpuesto y múltiple y que se gestionan a sí mismas (Rose, 2007, p.120).

⁵ Pueden encontrarse discusiones sobre las políticas focalizadas y universales en documentos de la CEPAL (1992, 1994) que dan cuenta de la injerencia de organismos internacionales en la implementación de este tipo de políticas.

Si bien la noción de sociedad de gerenciamiento se desarrollará a lo largo del capítulo y se verá cómo ésta se vincula con la trayectoria de las políticas y programas socioeducativos, es importante señalar que Grinberg (2011) define al Estado de la sociedad de gerenciamiento como un Estado que adquiere mayor presencia en los barrios más vulnerables del espacio urbano dado que a través de cooperativas, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones (que forman parte del universo de instituciones diversas mencionadas anteriormente) ofrece planes y subsidios para gerenciar determinadas problemáticas. Grinberg (2011) señala que el surgimiento de este tipo de instituciones con epicentro barrial viene creciendo desde principios del S.XXI y la mayoría de las veces representan el medio a través del cual los individuos acceden a distintos tipos de subsidios y/o planes sociales (Grinberg, 2011, p.8).

Por su parte, Saraví (2007) también hace alusión a este fenómeno, señalando que:

El Estado, en algunos casos más que en otros, es uno de los posibles proveedores de bienestar, protección y seguridad. En ningún caso, sin embargo, es el único. El mercado y la familia son otras posibles fuentes de satisfacción de estas necesidades de la población, a las cuales en el contexto latinoamericano deberíamos añadir la comunidad y crecientemente las ONGs. En América Latina todas estas instituciones actúan simultáneamente pero cada vez con una más clara diferenciación de su población objetivo. (p.44)

Con relación a las transformaciones societales que se han abordado, los procesos de reindividualización (Castel, 2010) y generación de crisis biográficas (Beck y Beck Gernsheim, 2003) característicos de la segunda modernidad suponen una lógica diferente de modelamiento de los sujetos, a la cual Grinberg (2011) denomina sociedad de gerenciamiento. Esto nos permite pensar los procesos de segregación, fragmentación y exclusión social en el marco de un cambio en el régimen de dominación⁶.

Respecto del campo educativo argentino, en este contexto cobra importancia la preocupación por las trayectorias escolares en los niveles obligatorios de educación, dado que la configuración del sistema educativo también es alcanzada por esta lógica fragmentaria de agregados institucionales que no alcanzan a constituirse en un todo integrado y coordinado (Tiramonti, 2004). En este sentido, la intención es dar cuenta de cómo se relacionan las

⁶ En su trabajo, Grinberg (2011) retoma la perspectiva de Deleuze (1991) sobre las sociedades de control, en tanto proceso de transformación de los modos de ejercicio del poder y de los modos de subjetivación. Deleuze (1991) define a las sociedades de control distanciándose de las sociedades disciplinarias y sus características instituciones de encierro, de modo que ya no se representan por el dualismo “individuo-masa”, sino que en las sociedades de control el individuo es “dividual”, en el sentido de ser impreciso, ondulatorio, cambiante, fragmentario. Además, este cambio de régimen trae consigo el reemplazo de la fábrica por la empresa, el del exámen por la formación permanente y el de la máquina simple por los sistemas computarizados, entre otros (Deleuze, 1991).

transformaciones sociales y las reconfiguraciones del rol del Estado con la implementación de políticas y programas socioeducativos para el acompañamiento de trayectorias escolares.

Los trabajos de investigación de Giovine (2012), Giovine, et al. (2014, 2019)⁷ dan cuenta cómo en Argentina, durante el contexto de crisis social, económica y política que tuvo lugar en el año 2001⁸, niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza son objeto de intervención de múltiples políticas locales estatales y no estatales que los clasifican como de alto riesgo, marginados y vulnerables (Giovine, 2012, p.29). Ante esta realidad, se van evidenciando respuestas del sistema educativo que tienen que ver con un aumento del asistencialismo escolar y, al mismo tiempo, con la demanda y necesidad de intervención de áreas de gobierno vinculadas a las políticas sociales y otros organismos comunitarios, dado que se asume que la escuela por sí sola no logra sobrellevar estas problemáticas.

En uno de estos trabajos (Giovine, et al., 2014) los autores distinguen tres momentos en los que ubican reformas en el gobierno del sistema educativo relacionadas a este fenómeno. El primero se da entre los años 1990 y 1999, en el que la educación representa uno de los pilares de las políticas económicas y asistenciales, lo cual -como se vio más arriba- se condice con los modos de intervención de un Estado focalizado. El segundo se ubica entre 1999 y 2006, período en el que las políticas sociales y organizaciones de la sociedad civil se van constituyendo en soportes de la escolarización y educación para niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza. Por último, ubican un tercer momento entre 2006 y 2013, etapa en la que, como se verá más adelante, se redefinen los sentidos en torno a la relación educación-pobreza, por lo que las organizaciones sociales son mayormente reconocidas por el Estado como espacios de inclusión educativa y de apoyo a la escolarización (Giovine, et al., 2014, p.5).

En nuestro país, durante la segunda etapa que caracterizan las autoras, se va desarrollando un nuevo espacio al que la política educativa oficial denominó *socioeducativo*, dada la coexistencia de políticas provenientes de ambos campos, el social y el educativo, que convergen en prácticas y estrategias para el gobierno de la pobreza en las que intervienen distintos niveles del Estado y actores socio-comunitarios (Giovine, et al., 2014). En esta etapa, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, se creó la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) dependiente del Ministerio de Educación de la

⁷ Si bien estas investigaciones se circunscriben territorialmente a la Provincia de Buenos Aires, las líneas que se toman en el presente trabajo tienen correspondencia con el nivel nacional.

⁸ Este momento histórico tiene lugar durante la transición del neoliberalismo al posneoliberalismo. Varias investigaciones (Moreira y Barbosa 2011; Thwaites, 2010, entre otras) lo ubican a partir del fin del gobierno de Carlos Menem (1999), el período de gobierno de Fernando de la Rúa (1999- 2001) y la posterior asunción de la presidencia de Néstor Kirchner (2003).

Nación. La misma se oficializó en el 2008 y representó una reconversión de la Dirección de Políticas Compensatorias de los '90, época en la cual el Plan Social Educativo y el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (destinadas al nivel secundario) fueron las principales líneas de acción en ese campo⁹.

De esta manera, se va gestando un entramado que tiene como característica principal una progresiva interpenetración entre las políticas educativas y las políticas sociales, en el cual -como se verá en el siguiente apartado- estas últimas se irán pedagogizando con el objetivo de contribuir al progreso de las condiciones de educabilidad y educación de estas poblaciones. Asimismo, el barrio, en tanto espacio territorial en donde ocurren estas articulaciones, va tomando fuerza como objeto de indagación de dichas políticas (Giovine, 2012; Giovine, et al., 2014).

El capítulo está organizado en 3 apartados. El apartado 1.1, denominado **El campo de lo socioeducativo**, aborda nociones teóricas que definen a las políticas públicas, políticas educativas, socioeducativas y políticas de escolarización, las cuales confluyen en una mirada que expresa relaciones de fuerza, tensiones y conflictos que se materializan tanto en las prácticas de los sujetos como en los marcos institucionales bajo los cuales estas políticas se llevan a cabo. Asimismo, se presenta al campo de lo socioeducativo en tanto esfera de acción que se va constituyendo como tal a partir del período que va de 1999 a 2006. Tomando estas perspectivas conceptuales se exponen algunas características específicas de los modelos de gestión estatal que gobernaron Argentina durante el 2003-2015 (presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner) y durante 2015-2020 (presidencia de Mauricio Macri). Para ello, dando continuidad a lo expuesto en la introducción, se profundiza sobre las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2011; Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012) en tanto concepto transversal que colabora en explicar el pasaje de un tipo de gestión a otra.

El apartado 1.2 **Las transformaciones de las políticas y programas socioeducativos en Argentina a fines del S. XX** aborda la descentralización del sistema educativo producto de las transformaciones que atravesaron al Estado Nacional en los '90, retomando la legislación más importante de la década para, luego, establecer diferenciaciones entre la gestión neoliberal y las gestiones Kirchneristas en materia de política y programas socioeducativos. Se hace hincapié en el cambio que se produce en el abordaje de las desigualdades durante el Kirchnerismo, a partir del cual se asume la problemática de la calidad y equidad educativa en consonancia con un enfoque de derechos, con el fin de superar la lógica de la política

⁹ En el apartado 1.2 se abordarán los propósitos de la DNSP y se realizará un recorrido por sus principales propuestas.

compensatoria o focalizada característica del período anterior. También, en este mismo apartado, se realiza una caracterización del enfoque de la Alianza Cambiemos a partir del año 2015.

El apartado 1.3 **La gestión de programas socioeducativos en CABA** recorre los programas socioeducativos que funcionan bajo la órbita del Ministerio de Educación del GCBA, realizando un análisis descriptivo a partir del relevamiento del documento *Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa* publicado en el 2013. En esta descripción, se retoma un primer período de los procesos de cambio que se produjeron en la estructura organizativa ministerial a partir del 2005, ante los cuales los programas se van reagrupando bajo distintas direcciones generales. Al interior de estos cambios, se pone principal atención en el modelo de gestión asociada o co-gestión que se implementa en algunos programas a partir del año 2013 y que tiene como protagonistas a las organizaciones sociales.

Por último, se presenta la conclusión del capítulo, en donde se plasma el recorrido realizado a lo largo de los apartados, haciendo hincapié en los movimientos que presenta el abordaje de las políticas y programas socioeducativos en las gestiones de gobierno analizadas. Se pone el foco en la forma de gestión de lo social que asume el gobierno de Mauricio Macri (a partir del 2015) retomando como categorías centrales de análisis la impronta de la gestión asociada, las sociedades de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012) y la focalización y fragmentación (Saraví, 2007; Grinberg, 2011; Feldfeber y Gluz, 2019).

1.1 El campo de lo socioeducativo.

Una serie de trabajos han delimitado conceptualmente el campo de la política socioeducativa en Argentina. En esta tesis se toman los trabajos de Grinberg (2009), Giovine y Martignoni (2010), Giovine (2012), Giovine, et al. (2014) Giovine et al. (2017, 2019) y Feldfeber y Gluz (2019), para enmarcar conceptualmente el campo de análisis.

Según Giovine y Martignoni (2010) la política educativa indaga el conjunto de fuerzas que direccionan el proceso educativo escolarizado y no escolarizado, teniendo en cuenta las relaciones entre Estado, educación y sociedad históricamente situadas. Esto supone tanto las normas y principios que regulan la vida de las instituciones educativas como la trama de sentido a través de la cual se generan representaciones y subjetividades de los sujetos.

En esta misma línea, Feldfeber y Gluz (2019) definen a la política socioeducativa desde una mirada dialéctica, en tanto objeto de procesos sociales y políticos que conforman un campo en disputa. En este sentido, las políticas públicas y educativas “son concebidas como textos y

como discursos, como dispositivos y como estructuras, como acciones y como recursos, como procesos, composiciones y conflictos, que materializan tanto en prácticas de los agentes sociales como en marcos institucionales” (Feldfeber y Gluz, 2019, p.20).

Por otro lado, la noción de políticas de escolarización de Grinberg (2009) en tanto expresión de relaciones de fuerza, tensiones, contradicciones, formas y particularidades que presentan los procesos de escolarización permite comprender los modos en que son experimentadas las políticas educativas en el territorio. En este sentido, la autora menciona que:

(...) las políticas de escolarización se corresponden con las formas en que las acciones del Estado, los programas y planes que se diseñan y desarrollan en las agencias oficiales toman cuerpo en la vida escolar y constituyen por acción o por omisión modos concretos de escolarización de la población. (Grinberg, 2009, p.94)

Como se vio al inicio de este capítulo, en nuestro país, desde fines del Siglo XX -período que va de 1999 a 2006- los programas y políticas socioeducativas ganaron un mayor protagonismo en el trabajo por matizar los efectos excluyentes del neoliberalismo. Sobre esta base, las políticas y prácticas socioeducativas se fueron constituyendo en un objeto de indagación a partir del Siglo XIX (Giovine et al., 2017).

El campo socioeducativo, cuya constitución va tomando fuerza en este período, incluye prácticas y estrategias que provienen del campo de las políticas sociales, las cuales:

(...) proponen una coordinación de acciones de diferentes áreas gubernamentales a nivel ministerial, convocando a otros niveles del estado (especialmente el municipal), a organizaciones y actores de la comunidad. Esta figura jurídica que excede las fronteras del sistema educativo y de las escuelas, propicia una “gestión integral” de “redes mixtas socio-gubernamentales” destinadas al resguardo de la pobreza y amplía sus objetos de intervención hacia la “contención” e “inclusión” educativa. (Giovine, et al., 2014, p.2)

Como se mencionó anteriormente, este proceso denominado pedagogización de las políticas sociales (Giovine, 2012) refiere al establecimiento de nuevas relaciones entre las políticas sociales y educativas, así como a un proceso de formalización de las mismas. Para dar cuenta de ello, Giovine (2012) analiza en la provincia de Buenos Aires el Plan Vida (1994) y el Plan Más Vida (2002) en tanto principal estrategia asistencial destinada a la población materno-infantil que residía en barrios con necesidades básicas insatisfechas. Este plan implicó en un primer momento acciones que respondían a una lógica asistencialista tradicional, como por ejemplo la entrega de alimentos a las beneficiarias a cargo de vecinas

voluntarias llamadas manzaneras. Luego de la crisis del 2001, dicho plan se reversionó hacia un enfoque más integral, estableciendo nuevas normatividades entre las políticas educativas y sociales para el gobierno de la pobreza (Giovine, 2012, p.191). A partir del análisis de documentos ministeriales enmarcados en el Plan Más Vida, la autora da cuenta de cómo el programa pretende incorporar un mayor desarrollo local a través de distintas estrategias. Una de ellas es brindar capacitaciones para el desarrollo comunitario que tienen como nuevo destinatario a las familias. Estas capacitaciones reforzaron un carácter preventivo del programa, ya que pretendían mejorar las condiciones de educabilidad, es decir promovían acciones educativas que fortalecieran a las familias en el desarrollo integral de las infancias, cuestión que aseguraría una mejor inserción al sistema educativo de los niños y niñas. De esta manera, el plan se extendió al contexto social en el que se insertaba. Según Giovine (2012):

De este modo se van formalizando vinculaciones entre las políticas sociales y educativas, las cuales se expresan discursivamente en que las primeras también se hagan cargo de cuestiones socioeducativas, tal como las segundas se fueron haciendo cargo de tecnologías de seguridad pública y trabajo social. (p.193)

En este sentido, nuevos individuos y organizaciones son interpelados a participar de prácticas co-gestivas entre el Estado y la ciudadanía, a partir de lo cual se va creando una red mixta socio-gubernamental sobre el entramado de redes informales y formales ya existentes, que se ocupa de las condiciones de educabilidad, es decir de aquellas acciones relacionadas a garantizar el acceso al sistema educativo y de las condiciones de educación, en referencia a aquellas acciones que suplen o complementan la escolarización (Giovine, 2012, p.205).

Si bien la autora utiliza la noción de pedagogización de lo social para explicar específicamente las transformaciones del Plan Vida, en nuestro caso servirá para enmarcar la labor de las organizaciones sociales dentro de los programas socioeducativos del Ministerio de Educación de CABA y mostrar cómo este proceso se continúa profundizando en la actualidad¹⁰.

En otro trabajo, Giovine et al. (2019) han caracterizado la conformación de este tipo de redes en zonas urbanas de exclusión de la Provincia de Buenos Aires. En este caso, la investigación observa especialmente su interacción con la educación secundaria, focalizando en la gestión local de las políticas y prácticas socioeducativas, en torno a la cual se va construyendo una

¹⁰ La cuestión de la pedagogización de lo social será abordada con mayor profundidad en el capítulo 2, a partir del análisis de las representaciones de los actores que se desempeñan en el nivel macro de la gestión de la política socioeducativa de CABA.

red de sentido amplio a la que las autoras denominan trama multirregulatoria (Giovine et al., 2019). Siguiendo esta investigación, un antecedente de la construcción de esta trama puede encontrarse en la Ley N°13.574, sancionada en el 2006 en la Provincia de Buenos Aires, que establece la creación del Consejo Coordinador de las Organizaciones para el cuidado integral de niños y niñas. Según esta Ley, se esperaba que las mismas se dediquen a la atención, formación y protección de menores entre los 45 días y 4 años.

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el 2008 se sanciona la Ley N°2.956 que crea el Programa de Apoyo, Consolidación y Fortalecimiento a Grupos Comunitarios¹¹, en referencia a organizaciones sociales sin fines de lucro que realizan acciones priorizadas con sectores de la población en situación de vulnerabilidad social dentro de la CABA. La autoridad de aplicación del programa fue el Ministerio de Desarrollo Social del GCBA que, mediante el otorgamiento de subsidios económicos, era el encargado de fortalecer a estos grupos, además de promover estrategias de gestión con otros actores locales y con los distintos niveles de gobierno. Entre las principales acciones de los grupos comunitarios en relación con el campo socioeducativo se destacan:

- Desarrollar actividades de promoción e integración social y comunitaria.
- Ampliar las perspectivas acerca del trabajo pedagógico con la primera infancia en el ámbito comunitario y en los procesos hacia la incorporación de las niñas y niños asistidos al sistema educativo formal.
- Promover la terminalidad educativa de los jóvenes y adultos (Art. N°7, Ley N°2.956, p.2)

Siguiendo este proceso, en el 2009, mediante el Decreto N°956, se crea en CABA el Programa de Fortalecimiento a las Organizaciones de la Sociedad Civil en el ámbito del Ministerio antes mencionado, con el fin de extender sus alcances a nuevos actores sociales que bajo distintas formas organizativas expresaran intereses y objetivos relativos a la promoción y protección de derechos y a la ejecución de acciones que atiendan a personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Luego, mediante la Resolución N°1401/2009 se aprueban las bases de la primera convocatoria a las organizaciones para presentar proyectos al programa durante el 2010.

Además, como se verá en el apartado 1.2, se encuentran antecedentes de esta convocatoria al trabajo articulado con organizaciones de la sociedad civil que incluyen a la CABA en la Ley

¹¹ Originalmente, este programa comenzó a funcionar en 1986 a partir de la Ordenanza N°41.579 promulgada por el Concejo Deliberante de la ciudad. La misma “facultaba al Poder Ejecutivo para que promoviera la formación y actuación de grupos comunitarios sin fines de lucro que presten servicios de asistencia social a la infancia”. A través de la Subsecretaría de Acción Social, el Estado se comprometía a brindar apoyo material y técnico para el desarrollo de esas actividades (Bonaldi, 2006, p.6).

de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061, promulgada en el 2005 y en la Ley de Educación Nacional N°26.206, del año 2006.

Tomando estas perspectivas conceptuales, a continuación se abordan algunas características específicas de los modelos de gestión estatal que gobernaron Argentina durante el 2003-2015 (Frente para la Victoria) y durante 2015-2020 (Alianza Cambiemos). Se hará hincapié en las continuidades y rupturas observables respecto de la política pública, en este caso de la política socioeducativa y el rol del Estado.

En cuanto a la gestión de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2007; 2007-2011 y 2011-2015), las políticas sociales y educativas se enfocaron en diferenciarse de las políticas neoliberales del período anterior, a partir de un modelo de ampliación de derechos sustentado en la inclusión social, con un fuerte peso en la jurisdicción nacional (Feldfeber y Gluz, 2019).

En este modelo, las organizaciones sociales pasaron a ser interlocutores centrales del Estado, especialmente luego de la promulgación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061 y la Ley de Educación Nacional N°26.206, en las cuales se nombra a dichas organizaciones como actores de articulación para el acompañamiento de trayectorias educativas en espacios de educación no formal. A partir de ello, se crean Mesas de Coordinación Local, Provincial y Nacional destinadas a planificar la implementación local de las políticas, así como también se crea la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación, que tenía como objetivo el desarrollo de proyectos socioeducativos para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños y niñas, jóvenes y adultos articulando iniciativas con el Ministerio de Educación Nacional (Feldfeber y Gluz, 2019).

Para una caracterización del desarrollo de estas políticas hacia el cambio de gestión (a partir del 2015), se toma la perspectiva de Grinberg et al. (2012), la cual se centra en las particularidades que desde fines del siglo XX va asumiendo la gestión de lo social. Según la autora, son tiempos en los que el Estado se va retirando, a la vez que va siendo reemplazado por la comunidad (Rose, 2007). Esto se expresa en dos movimientos paralelos, globalización

y localización¹², que caracterizan los cambios acontecidos en las últimas décadas del siglo XX.

En este proceso, Grinberg et al. (2012) destacan la noción de sociedades de gerenciamiento, en las cuales la racionalidad de gobierno ya no piensa a lo social como totalidad, sino que lo hace en términos de fragmentos, dentro de lo cual el Estado aparece como socio de la ciudadanía. De esta manera, en la vida barrial de los sectores populares se establece una lógica de empoderamiento comunitario que más que definirse por la ausencia del Estado, supone otras formas de acción estatal y de interpelación ciudadana. En esta dinámica, la comunidad asume un rol central en términos de gestión del bienestar de los ciudadanos y el Estado se vuelve un socio de las organizaciones y diversas instituciones que operan en el territorio, asumiendo funciones de promotor y propulsor de distintas actividades. En este sentido, el accionar del Estado implica un hacer que los otros hagan promoviendo que la comunidad encuentre sus propios programas y proyectos, apelando a una responsabilidad compartida con la misma y, en consecuencia, generando el empoderamiento de las organizaciones locales. De esta manera, se configura un estilo de gobierno basado en la moralidad individual, la responsabilidad organizacional y la ética comunitaria (Grinberg et al., 2012).

Esta lógica también puede relacionarse con el proceso de descentralización que las políticas kirchneristas buscaban aplacar, pero cuyos rasgos centrales siguen teniendo peso en el sistema educativo. En palabras de Poggiese et al. (1999):

La descentralización supone un achicamiento del estado nacional y una correlativa expansión de los estados locales que asumen funciones descentralizadas, a lo cual debe agregarse por lo general una mayor presencia de la sociedad local en los procesos de decisión, gestión o control vinculados con estas funciones. (p.5)

El proceso de retirada del Estado que mencionan Grinberg et al. (2012) y su reemplazo por la comunidad, puede comprenderse como una economización del Estado dentro del contexto neoliberal (de Marinis, 2008), más que como una retirada o retroceso del mismo. Según de Marinis (2008), esta economización:

¹² Estos movimientos son presentados por Santos (2003) en referencia a las sociedades de consumo y sociedades de la información. También son trabajados en *Globalización. Consecuencias humanas* de Zygmunt Bauman (1998), allí el autor muestra cómo el proceso de globalización implica una reestructuración de los espacios locales, generando una dinámica compleja entre fenómenos globales y locales que, en muchas veces, suponen una dislocación entre tiempo y espacio y una desvinculación entre procesos globales y consecuencias locales de los mismos; sobre estas últimas comienza a operar la política pública.

(...) implica la conformación de una compleja red en cuyo marco se planifican, diseñan, ejecutan y evalúan políticas, planes y programas de gobierno. Este denso entramado está integrado tanto por dependencias formalmente estatales como por entidades subestatales y supraestatales, ONG, organismos internacionales, *think tanks*, medios de comunicación, partidos políticos, organizaciones sociales y comunitarias de diverso tipo, etc. (p.26)

Además, señala que la economización “remite a un nuevo formato «adelgazado» de actividad estatal, que debe lidiar «por arriba» con los procesos de globalización, y «por abajo» con la explosión de formas particularistas de «sub-política», que a veces llevan el nombre de «comunidad»” (de Marinis, 2008, p.26).

Hasta aquí se han presentado las principales conceptualizaciones que se toman en esta tesis para delimitar el campo de estudio. Cobra especial interés la constitución del campo de lo socioeducativo durante el período que va de 1999 a 2006 (Giovine, et al., 2014) así como las relaciones de fuerza, tensiones y conflictos que caracterizan el desarrollo y puesta en acto de las políticas (Feldfeber y Gluz, 2019; Grinberg, 2009).

Asimismo, se han señalado algunos antecedentes de la constitución de lo que Giovine, et al. (2014) llaman redes mixtas socio-gubernamentales en el territorio destinadas a la atención de población en situación de pobreza, para lo que se diseñan dispositivos que convocan a un trabajo articulado con organizaciones locales en pos de la protección, la promoción de derechos y el cuidado integral.

En cuanto a los modelos de gestión estatal analizados y la implementación de la política social y educativa -tema que se profundizará en el siguiente apartado- la cuestión sustancial que se da a partir del 2015 es la centralidad que asume la comunidad en la gestión de sus propios proyectos y programas. A partir de ello, se va configurando un estilo de gobierno en el que el Estado opera como socio de la ciudadanía (Grinberg et al., 2012).

1.2 Las transformaciones de las políticas y programas socioeducativos en Argentina a fines del S. XX

Para comprender el proceso de surgimiento de las políticas y programas socioeducativos en nuestro país, es necesario situarse en el fenómeno de descentralización del sistema educativo, producto de las transformaciones que sufrió el Estado Nacional en la década de los ‘90. La principal legislación que da cuenta de este proceso es la Ley N°24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales, sancionada en 1991. La misma:

Faculta al Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N) a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos (Art. N°1, Ley N°24.094, p.1).

Estas transferencias se celebrarían a través de convenios entre el P.E.N y cada jurisdicción, proceso que constituyó un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires que implicó una mayor carga presupuestaria para éstas y un alivio fiscal para el nivel nacional (Feldfeber e Ivanier, 2003; Correa, 2014).

Diversas investigaciones han abordado estas transformaciones (Senen Gonzalez y Kisilevsky, 1993; Senén González y Arango, 1997; Oszlak, 2001; Rivas, 2010; Tiramonti, 1994, 1997, 2010; Terigi, 2007; Feldfeber y Gluz, 2011, 2019). Entre éstas, los trabajos de Tiramonti (1997), Oszlak (2001) y Feldfeber y Gluz (2011, 2019) dan cuenta específicamente de la nueva modalidad de organización y funcionamiento del Estado, problematizando la reconversión del mismo en un contexto de globalización. Tiramonti (1997) y Feldfeber y Gluz (2011) coinciden en que los imperativos de inserción e integración societal tensionan al sistema educativo, poniendo en el centro el problema de la calidad educativa.

Según Tiramonti (1997):

El nuevo paradigma de gestión se propone reestructurar el sistema en base a la descentralización financiera y administrativa, la autonomía de las instituciones escolares y la correspondiente responsabilidad de las mismas por los resultados educativos. La innovación es viabilizada a través de proyectos especiales y las políticas focalizadas son la estrategia destinada a compensar las desigualdades extremas. (p.59)

En 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195, consolidó este nuevo diseño burocrático y de distribución de responsabilidades que reestructuró los modos de articulación entre los diferentes niveles del Estado, las instituciones y organismos de la sociedad civil y que puede verse reflejado en algunos artículos de esta Ley. El Artículo 4° establece cuales son los principales actores que tienen como responsabilidad llevar adelante los procesos educativos:

Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los

municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales (Art.4º, Ley Federal de Educación N°24.195, p.1)

Por su parte, el artículo N°40 expresa que:

El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a:

a) Garantizar a todos los alumnos/as el cumplimiento de la obligatoriedad que determina la presente ley, ampliando la oferta de servicios e implementando, con criterio solidario, en concertación con los organismos de acción social estatales y privados, cooperadoras, cooperativas y otras asociaciones intermedias, programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los niños/as y adolescentes de los sectores sociales más desfavorecidos. En todos los casos los organismos estatales y privados integrarán sus esfuerzos, a fin de lograr la optimización de los recursos, y se adoptarán acciones específicas para las personas que no ingresan al sistema, para las que lo abandonan y para las repitentes (Artículo N°40, Ley Federal de Educación N°24.195)

De esta manera, el nuevo diseño burocrático se expresa en lo que Oszlack (2001) denominó Estado Transversal, es decir:

(...) una forma estatal que atraviesa las diversas instancias o niveles jurisdiccionales (nacional, territorial y local) y establece entre los mismos nuevas reglas de interacción en los planos de la distribución del poder, la división de responsabilidades funcionales y el financiamiento de la gestión pública, creando así un sistema de vasos comunicantes, abarcativo y continuo. (p.5)

Dichas transformaciones de la forma estatal se enmarcaron en lo que el Banco Mundial llamó reformas de primera generación (Oszlak, 2001) que a fines de los '80 y durante los '90 implicó la implementación de programas que tuvieron como característica principal la reducción del aparato estatal a través de políticas de desregulación, descentralización, privatización, tercerización, entre otras.

En cuanto al sistema educativo, durante los '90, se asistió a un desplazamiento del discurso de la democratización del sistema hacia la problemática de la calidad educativa, lo que produjo un doble desplazamiento: de la democratización a la calidad y de la igualdad a la equidad (Feldfeber y Gluz, 2019). El discurso de la equidad generó que las políticas universales se reorientaran hacia políticas de focalización compensatoria destinadas a los grupos más vulnerables, en las que primó una perspectiva asistencialista. Estas políticas se proponían compensar las desigualdades de origen de los estudiantes concentrando los recursos en una

población objetivo. Una de las líneas de acción más importantes relacionada con los propósitos de equidad y calidad que funcionó desde 1993 hasta 1999 fue el Plan Social Educativo, dependiente de la Dirección de Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación de la Nación. A su vez, el mismo formó parte del Plan Social General del gobierno y apuntó a mejorar las condiciones en las que la escuela llevaba a cabo sus tareas pedagógicas, tomando la asignación de recursos como estrategia principal. Los objetivos más importantes del Plan Social Educativo eran la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de las poblaciones más vulnerables; favorecer el ingreso y permanencia en la escuela de estos grupos con el fin de hacerle frente a la repitencia y deserción escolar y apoyar los procesos institucionales para la generación de propuestas según las características de cada comunidad (Gluz, 2009).

El desarrollo del Plan Social Educativo se implementó a través de tres grandes programas. El de mayor envergadura fue el denominado Mejor Educación para todos, que pretendía mejorar las condiciones de trabajo escolar y fortalecer el vínculo con la comunidad¹³. Estas líneas de trabajo englobaban distintos programas que tenían la particularidad de funcionar a término interpellando a las escuelas destinatarias, y más bien estuvieron dirigidos a las poblaciones pobres emergentes y no a la reversión de la situación de pobreza estructural que se había propuesto inicialmente (Duschatzky y Redondo, 2000; Gluz, 2009). Además, estos programas se fueron diferenciando de aquellos dirigidos al resto de las escuelas, lo que produjo una mayor fragmentación del sistema escolar y también una mayor estigmatización hacia estas poblaciones. En referencia a este proceso, Feldfeber y Gluz (2019) señalan que esta modalidad por programa generó una burocracia paralela, que convocó a pequeños equipos con diferentes condiciones salariales pero sujetos a la flexibilización laboral, que no respondían a la burocracia de línea, agudizando la lógica de la transitoriedad de las intervenciones (Feldfeber y Gluz, 2019, p.26-27)

En el período siguiente, a partir del cambio de siglo, las brechas de desigualdad y la fragmentación del sistema educativo constituyeron preocupaciones centrales para los gobiernos, por lo que se produjo un cambio en el abordaje de las desigualdades que apuntaba a superar la lógica de la política compensatoria o focalizada. Según las mismas autoras,

Ya no se buscaba compensar déficits de individuos o grupos, sino resolver desigualdades de carácter social, económico y educativo que dificulten o imposibiliten el acceso al derecho a la

¹³ Este programa incluyó posteriormente el Programa Nacional de Becas.

educación de niños, niñas, jóvenes y adultos, incluidos en las Leyes de Financiamiento Educativo (26.075) y de Educación Nacional (26.206). (Feldfeber y Gluz, 2019, p.29)

Los programas socioeducativos adquirieron dicha denominación a partir de la gestión del Frente Para la Victoria (2003-2015) en un contexto de cambio en la orientación de las políticas que, como se mencionó anteriormente, tendía a reponer a la escolarización como una obligación pública en consonancia con un enfoque de derechos. Aunque, al igual que en el período anterior, los programas estaban dirigidos específicamente a niños y jóvenes en contextos socioeconómicos vulnerables, con esta gestión se proponen expandir la experiencia educativa a partir de la ampliación del espacio y tiempo escolar, con el fin de mejorar las experiencias de escolarización y fortalecer las trayectorias educativas. En ese sentido, los programas refieren a un conjunto variado de iniciativas que se dan en la escuela y por fuera de ella, promoviendo distintos perfiles de agentes educativos que llevan adelante esta tarea, en algunos casos diferenciándose de la experiencia escolar, ya que proponen dinámicas que no se rigen estrictamente por contenidos curriculares y que muchas veces invitan a experimentar otro tipo de vínculo educativo, por ejemplo los Centros de Actividades Infantiles (CAI), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) o el programa Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (Terigi, 2016; Feldfeber y Gluz, 2011) a los cuales se hará referencia más adelante.

Algunas de las modalidades y premisas que presentan los programas a partir de este cambio de orientación, pueden relacionarse con dos de las leyes más importantes del período: la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061, promulgada en el 2005 y la Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en el año 2006.

Respecto de la primera, reconoce el ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes en todos los ámbitos de su vida bajo el paradigma de Promoción y Protección Integral de Derechos (en oposición con el paradigma clásico tutelar expresado en la Ley N°10.903 o Ley de Patronato). De esta manera, los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos, lo cual implica reconocer sus capacidades, considerándolos personas completas a pesar de estar en proceso de desarrollo. Este nuevo paradigma presentó un cambio en algunos términos sustanciales como “menor”, “objeto de tutela”, “institutos de menores”, presentes en el paradigma tutelar, que se fueron reemplazando por “niño”, “sujeto de derecho”, “medidas de abrigo”, “abordaje integral”, “armar redes”, “voz del niño”, “interés superior”, entre otros (Chaves, 2014). Con la sanción de la Ley N°26.061, el Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) pasó a ser la autoridad de aplicación, adoptando medidas

de protección integral de derechos en articulación con la familia, la comunidad, los organismos estatales y el poder judicial. De esta manera, según Isacovich y Grinberg (2020):

(...) se van reconfigurando las relaciones entre los distintos niveles y agencias estatales, y entre éstas y las organizaciones sociales, a partir de la creación de un “sistema integral de protección de derechos” que debe implementarse a nivel nacional, provincial y municipal a través de la actuación conjunta y coordinada de todos los actores con algún grado de injerencia en el bienestar de la infancia. (p.47)

Esta reconfiguración de las relaciones entre los distintos actores a la que aluden las autoras se expresa en los artículos 4º, 6º y 7º de esta Ley, que hacen referencia a determinadas pautas para la elaboración de políticas públicas de la niñez y adolescencia. En el artículo 4, los puntos c) y d) mencionan “(...) c) Gestión asociada de los organismos de gobierno en sus distintos niveles en coordinación con la sociedad civil, con capacitación y fiscalización permanente; d) Promoción de redes intersectoriales locales” (Art. N°4, Ley N°26.061).

El artículo 6, establece que:

La Comunidad, por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes (Art. N°6, Ley N°26.061, p.1).

Por su parte, el artículo 7 refiere al rol de la familia:

La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías (...)

Los Organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones (Art. N°7, Ley N°26.061, p.1)

A partir de la sanción de la Ley de Protección Integral de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes se han llevado adelante una serie de investigaciones (Baratta, 2004; Gil Domínguez, Fama y Herrera, 2012; Varela, 2008; Magistris, 2014; Litichever, 2017, entre otras) cuyo interés fue el estudio del Estado, las políticas públicas y en especial los sistemas de protección integral de derechos de NNyA, concebidos como procesos de disputa y construcción social.

Sumado a los anteriores, los trabajos de Santillán (2009), Barna (2015), Villalta (2010), Villalta y Llobet (2015) proponen en particular una mirada contextualizada del Estado, que visibiliza el conflicto y las contradicciones entre sus organismos e instituciones, dando a conocer las tensiones específicas que se generan luego de la sanción de la Ley N°26.061 en relación con los criterios de aplicación del sistema de protección (Isacovich y Grinberg, 2020).

En cuanto a la Ley Nacional de Educación 26.206, en su artículo N°112 sobre educación inicial, establece que:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promoverán propuestas de Educación no Formal destinadas a cumplir con los siguientes objetivos: (...) d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal (Art. N°12, Ley N°26.206, p.3).

Además, en su artículo 82 menciona que:

Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley No 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes (Art N°82, Ley N°26.206, p. p.17).

Como se menciona en los artículos de las leyes citadas, en este proceso, el Estado fue articulando con organizaciones de la sociedad civil que van adquiriendo un rol de mediadoras, co-beneficiarias y/o co-implementadoras de las acciones que se proyectaban sobre las poblaciones destinatarias, teniendo como resultado una multiplicación de efectores de las políticas en el territorio, lo que generó como contracara una multiplicación de criterios y condiciones para el logro de la inclusión social y educativa que se proponían (Tiramonti, 2010; Cardarelli y Rosenfeld 2000; Gentile, 2010).

Las pautas y objetivos planteados en estas leyes tuvieron su expresión en programas que se ejecutaron en el marco de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (denominada así a partir de la reconversión de la Dirección de Políticas Compensatorias de los '90) cuyos propósitos eran contribuir a la igualdad de oportunidades, a la ampliación de los universos culturales y brindar una educación de calidad. A través de sus propuestas, también se buscaba

profundizar los vínculos entre las escuelas, las familias, las organizaciones sociales y la comunidad. Las principales propuestas de esta Dirección fueron los Centros de Actividades Infantiles (CAI), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, la Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación y las Becas de Apoyo para la Escolaridad, entre muchos otros. El Programa de Maestros Comunitarios de la República Oriental del Uruguay se presenta, según una serie de trabajos (Martinis y Stevenazzi Alen, 2008; Reisin, 2017; Marquez, 2015, entre otros) como una política socioeducativa central para las infancias, la cual representa un antecedente de la creación de los Centros de Actividades Infantiles (CAI) en nuestro país. En el documento ministerial de la Dirección de Políticas Socioeducativas *Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud* pueden encontrarse todas las líneas de acción que hacen referencia a esta estrategia pedagógica de ampliación del tiempo y espacio escolar, entre las que se encuentran los CAI¹⁴. Según se describe en este documento, los CAI apuntan a fortalecer las trayectorias escolares de aquellos estudiantes de nivel primario en condición de vulnerabilidad social que necesitan un mayor acompañamiento pedagógico. En cuanto a su propuesta, funcionan los días sábados en las escuelas ofreciendo talleres y actividades artísticas, científicas, deportivas y recreativas. El equipo que lleva adelante estas actividades está compuesto por un/a coordinador/a, maestros comunitarios y talleristas. Es de destacar que los maestros comunitarios también concurren a la escuela durante la semana, para brindar espacios de refuerzo pedagógico a los estudiantes que deben ser coordinados con el/la maestro/a de grado (*Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud*, Dirección de Políticas Socioeducativas).

Trabajos como los de Finnegan (2011); Macchiarola et al. (2017); Calderón y Gugliara (2015); Giordano (2018); Carriquiriborde (2018); Bertoni, Bohorquez e Iphar (2020) abordan (en algunos casos a través de las voces de los actores protagonistas) sus prácticas y dinámicas, las relaciones que se dan entre los CAI y las escuelas, los procesos educativos que se dan en su implementación en las distintas jurisdicciones, así como también intentan dar cuenta de sus limitaciones y potencialidades para lograr la inclusión educativa que se enuncia. Por ejemplo, la mayoría de los autores coinciden en que los CAI constituyen una experiencia pedagógica

¹⁴ Otro documento ministerial, titulado “Centro de Actividades Infantiles- CAI. Cuaderno de Notas I” toma como antecedentes de los CAI los siguientes programas nacionales: Programa Integral para la Igualdad Educativa –PIIE; Programa Nacional de Inclusión Educativa –PNIE y su línea Volver a la Escuela –VAE y al Programa Centros de Actividades Juveniles –CAJ. El Programa de Maestros Comunitarios de la República Oriental del Uruguay contribuyó principalmente a pensar las principales líneas de trabajo de los maestros comunitarios de los CAI en nuestro país.

alternativa que intenta romper con el modelo hegemónico de la escuela tradicional dado que acompañan a los estudiantes de manera más personalizada respetando los distintos ritmos de aprendizaje y diversificando las propuestas de enseñanza, distanciándose del curriculum mosaico. Sin embargo, muestran que la precariedad de las condiciones materiales y laborales -falta de recursos, bajos salarios, falta de tiempo para la elaboración de estrategias y propuestas pedagógicas, falta de articulación con las escuelas- operan como los principales obstáculos para garantizar una correcta implementación del programa (Macchiarola, et al., 2016; Calderón y Gugliara, 2015; Bertoni, Bohorquez e Iphar, 2020).

Otros programas de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas sobre los que se encuentran trabajos de investigación son el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (POyC) (Antelo y Zanelli, 2004; Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017; Finnegan y Serulnikov, 2015; Valenzuela, 2020; Talellis y Amantía, 2020) y el Programa Centros de Actividades Juveniles (Alterman y Foglino, 2005; Melonari y Palmés, 2015; Suaya, Aquilino y Rubio, 2017; Acevedo, 2019; Marioni, 2020). Dichos estudios señalan que ambos programas comenzaron a funcionar en el 2008 (aunque el CAJ tiene antecedentes en el 2001 y 2002) con el fin de mejorar el acceso a bienes y servicios culturales para estudiantes de escuelas estatales de nivel secundario con trayectorias interrumpidas o de alta vulneración, por lo que buscan mejorar la reinserción y retención escolar. El POyC se basa en un modelo colectivo de enseñanza musical mientras que el CAJ consiste en brindar talleres con actividades culturales, artísticas y deportivas, como propuestas de extensión formativa por fuera del horario curricular. En sintonía con el CAI, ambos han demostrado otros tipos de procesos de enseñanza y aprendizaje dado que promueven aprendizajes diversos y otras formas de socialización, así como un mayor sentido de pertenencia para los jóvenes. Las investigaciones muestran que la inserción de ambos programas en las jurisdicciones es heterogénea. En el caso del POyC, las articulaciones institucionales son variadas y van de la gestión única a la co-gestión con organismos privados y del tercer sector (por ejemplo en CABA). Respecto del CAJ, la diversidad está más relacionada con dificultades en la construcción de la legitimidad dentro de la escuela. Asimismo, algunos autores identificaron que el CAJ tiene limitaciones respecto del acceso a recursos materiales, a la falta de personal de apoyo y demoras en los pagos, así como una limitación en la cantidad de días y horarios en que funciona. Algunos estudios (Talellis y Amantía, 2020 y Marioni, 2020) señalan también que a partir del 2016 se da un cambio de orientación en las políticas públicas culturales y socioeducativas, lo cual afectó a ambos programas en términos de descentralización y escaso financiamiento.

Hacia fines del 2015, a partir de la asunción de Mauricio Macri en el gobierno nacional bajo la Alianza Cambiemos, el esquema de intervención estatal sobre lo socioeducativo vuelve a transformarse. En este período, las políticas socioeducativas se caracterizan por atender la desigualdad desde una hiperfocalización a baja escala y se reinstauran lógicas meritocráticas propias de las políticas compensatorias que caracterizaban al neoliberalismo (Feldfeber y Gluz, 2019). Resulta complejo acceder a estos cambios en lo que respecta al abordaje de las desigualdades, ya que la información pública sobre las continuidades, discontinuidades o nuevas regulaciones en cuanto a las políticas previas es escasa (Gluz y Moyano, 2019).

De todas maneras, es posible identificar algunos puntos de inflexión que permiten acercarse a estas redefiniciones. A partir del 2015, vuelve a aparecer en el centro de la escena un discurso federalista y de autonomía de las jurisdicciones, por lo que se establece que cada provincia debe decidir cuáles son los programas a implementar según los recursos transferidos desde la Nación. De esta manera, Gluz y Moyano (2019) y Feldfeber y Gluz (2019) identifican una línea de caracterización de esta nueva gestión que difiere de los gobiernos Kirchneristas, relacionada con la desresponsabilización del Estado Nacional a través de la retracción de la universalidad como orientación de las políticas. Otras cuestiones que acompañan esta desresponsabilización estatal y que identifican las autoras tienen que ver con “la jerarquización de las prestaciones que distinguen las intervenciones hacia distintos grupos sociales y la reemergencia de modos renovados de la lógica asistencialista, sectorial y meritocrática” (Gluz y Moyano, 2019, p.3).

De esta manera, se vuelve a asistir a una mayor fragmentación de la oferta educativa en detrimento de aquellas propuestas que buscaban construir orientaciones comunes para el abordaje de la inclusión social y educativa.

Según Gluz y Moyano (2019) y Feldfeber y Gluz (2019) estas nuevas lógicas de desresponsabilización estatal pueden ejemplificarse en la transformación de las políticas socioeducativas de extensión de la jornada escolar implementadas en varias jurisdicciones, como por ejemplo CABA, a partir del 2017. Las mismas no sólo retoman una lógica compensatoria, sino que además proponen soluciones que resultan ambiguas en términos pedagógicos, dado que la jornada extendida se realiza en edificios extra-escolares como clubes de barrio o bibliotecas, a partir de la vinculación de los municipios con organizaciones de la sociedad civil. Inicialmente, esto implica un deterioro de las condiciones para la escolarización de los grupos más vulnerables ya que supone la utilización de los recursos que disponen dichas organizaciones, evitando de esa manera erogaciones estatales, lo cual entre otras cuestiones, alienta los procesos de segregación urbana (Feldfeber y Gluz, 2019).

Según Feldfeber y Gluz (2019):

A diferencia de las propuestas anteriores que centraron el debate sobre la extensión de la jornada en el tiempo de escolarización de los estudiantes y en revisar el tiempo de los docentes para el trabajo colectivo que no se desarrolla frente a las y los estudiantes, escinden el tiempo de escolarización del tiempo del establecimiento proponiendo que el incremento horario sea en instituciones diversas, inicialmente con énfasis en las actividades deportivas que luego complementarán progresivamente incorporando propuestas tecnológicas y artísticas. De este modo, devuelven a las comunidades, en un escenario de profunda fragmentación urbana, las posibilidades y las condiciones para el aumento del tiempo escolar (p.34)

En este sentido, estas políticas y programas socioeducativos se desarrollan desde lo que Danani (2008) llama la comunitarización, en tanto forma de responsabilizar primariamente a las familias y comunidades en la protección de las infancias. Según Danani (2008), la comunitarización corresponde a una forma específica de orientar las políticas sociales desde la lógica de la privatización, dado que asigna la responsabilidad por el bienestar al par comunidad/familia, es decir a los grupos primarios. También se relaciona con los procesos de individualización de la protección social, en el sentido de que la orientación de las políticas sociales se encuentra asociada a la personalización, ya que vincula las condiciones de vida de las personas con su situación y sus prácticas en calidad de individuo¹⁵. Desde estas lógicas, la protección social queda desvinculada de la trama de relaciones sociales, en el sentido de la pertenencia a grupos más grandes. Según la autora,

La forma institucional más perfecta de la comunitarización es la terciarización de las intervenciones sociales, sea por delegación a la familia o a organizaciones de la sociedad civil, o a ONGs o a instituciones varias sin fines de lucro, que en conjunto conforman lo que suele denominarse “Tercer Sector”. (Danani, 2008, p.45)¹⁶

Otra cuestión que resulta central para la caracterización de este período tiene que ver con la reducción significativa del presupuesto educativo que se produce entre el 2016 y 2019. Para este último año, dicho presupuesto experimentó un descenso del 17% en términos reales. Además, la educación perdió participación en el presupuesto nacional, pasando de un 7.1% a un 5.5%, por lo que ambos recortes afectaron sustancialmente a aquellas políticas

¹⁵ Según la misma autora, tanto la comunitarización como la individualización fueron ejes organizadores de las reformas de las políticas sociales en la década de los ‘90 (Danani, 2008).

¹⁶ Una aclaración importante que realiza la autora es que, si bien ve una potencia en la comunitarización para sostener la reproducción social, junto con la individualización genera globalmente desigualdad dado que las protecciones que construyen dependen de características particulares de personas o de grupos, lo cual implica menores garantías para ellos por parte de las instituciones estatales (Danani, 2008).

relacionadas con el mejoramiento de la infraestructura escolar, los recursos didácticos, la extensión de la jornada escolar, y aquellos lineamientos enfocados en achicar la brecha de desigualdad educativa (Feldfeber y Gluz, 2019).

Además de la cuestión presupuestaria, también se establece como característico de esta gestión el aumento de la participación de actores privados (como organizaciones sociales y empresas privadas) en el diseño e implementación de las políticas educativas, que se fueron articulando en distintas redes. Las líneas de acción que se identifican en este nuevo modelo de gestión estatal tienen que ver principalmente con programas destinados a la profesionalización docente y al liderazgo educativo, la definición de indicadores de calidad educativa, aplicación de pruebas estandarizadas y estilos gerenciales de dirección, todo ello permeado por una lógica meritocrática (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020).

1.3 La gestión de programas socioeducativos en CABA.

En este apartado se realizará un recorrido por los programas socioeducativos que históricamente funcionaron en el Ministerio de Educación de CABA, tomando el documento *Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*, publicado en 2013 y se verá una primera etapa de reconfiguración del organigrama que atañe a dichos programas. Para ello, nos circunscribimos a una periodización diferente de la que se tomó para analizar el ámbito nacional, dado que el gobierno de CABA tiene otra periodicidad que permite analizar prácticas de gestión anteriores a las que se evidencian a nivel nacional a partir del 2015. Tal como mencionamos en la introducción, se toma un período de 8 años, que va del 2005 al 2013.

En el caso del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA), los programas socioeducativos toman protagonismo a partir de la crisis del 2001, que trae consigo el auge de los movimientos sociales (Svampa, 2005). Ante la crisis económica y social, estos movimientos de base territorial buscaban cubrir necesidades básicas en las poblaciones más vulnerables. En el campo educativo, muchas organizaciones de la sociedad civil comenzaron a dar acompañamiento a niños, niñas y adolescentes que se encontraban en una situación de riesgo educativo principalmente por estar en situación de calle, con una alta vulneración de derechos. Los programas socioeducativos se enmarcan en el contexto de expansión de la escolarización obligatoria en la CABA que tuvo lugar con la sanción de la Ley N°898/2002. La misma establece la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio en todas sus orientaciones y modalidades, es decir que comienza desde los 5 años y se extiende

hasta completar como mínimo los 13 años de escolaridad. De esta manera, CABA se convirtió en la primera jurisdicción del país en establecer esta meta (Tiramonti, et al., 2007). A su vez, la ley establece el desarrollo prioritario de programas de promoción y apoyo a la escolaridad que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los estudiantes. La expansión de la obligatoriedad escolar y sus iniciativas fueron abordadas por muchas investigaciones, como las de Terigi (2008); Baquero, et al. (2009); Perazza (coord.) (2012); Nobile (2016); Bocchio y Miranda (2018), entre otras. Estos trabajos analizan, por un lado, las modalidades y formas que adquiere el régimen académico en escuelas secundarias que atienden poblaciones vulnerables y por el otro, políticas y programas orientados a la inclusión social y educativa. Si bien ponen el foco en el nivel secundario, muestran cómo a pesar de la obligatoriedad de la educación y de la constante ampliación de programas que sostienen la escolarización de los estudiantes, aún no se logra alcanzar la universalización.

En el documento *Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*, que se desprende del proyecto *Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa* a cargo de la Dirección General de Planeamiento Educativo (Ministerio de Educación de CABA, 2013) se plantea que, originalmente, los programas socioeducativos se encontraban diversificados dentro de la estructura gubernamental, ya que dependían de distintas áreas. Este texto es el único documento ordenador que se ha encontrado sobre la normativa de los programas socioeducativos en CABA. El mismo tiene por objetivo:

(...) presentar la normativa que crea, regula y delimita a los Programas Socioeducativos que dependen jerárquicamente de la Subsecretaría de Equidad Educativa del Ministerio de Educación del G.C.A.B.A. y se desarrollan e implementan al interior de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad, la Dirección General de Fortalecimiento de la Comunidad Educativa y sus correspondientes Gerencias Operativas (Documento *Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*, 2013, p.4)

Como principal precedente luego de la crisis, en el año 2005, el Ministerio aprueba la creación de los Programas ZAP- Zonas de Acción Prioritaria, cuyo propósito era “(...) promover y desarrollar acciones que desde la escuela y desde espacios comunitarios tiendan a la diversificación y el mejoramiento de las oportunidades educativas para poblaciones

socialmente vulnerables” (*Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*, 2013, p.16).

Las ZAP se consideran como inaugurales en el proceso de desarrollo de acciones socioeducativas y comunitarias en CABA, auto definiéndose como “un programa educativo orientado a articular políticas comunitarias, de forma asociada, solidaria y cooperativa, con el fin de dar respuestas sociales organizadas frente a los problemas derivados de las profundas injusticias sociales” (*Zonas de Acción Prioritaria*, 2000).

Los programas de mayor relevancia que existían previamente pero se articularon en estas zonas de acción prioritarias, y que por lo general funcionaban en escuelas primarias ubicadas en el sur de la ciudad, fueron Maestro + Maestro, Grados de Nivelación y Aceleración, Primera Infancia y Puentes Escolares. Los dos primeros se incorporaron dentro de las instituciones escolares, mientras que los dos últimos funcionaban por fuera, en espacios barriales o centros educativos. El programa Puentes Escolares surgió en el 2002, específicamente para atender a población joven en situación de calle que estaba desvinculada del sistema educativo, a través de la participación en talleres educativos y culturales. Para el caso de este programa, algunos trabajos de investigación analizan su propuesta pedagógica basada en la vinculación escolar y los talleres escolares en tanto sus principales líneas de acción, además abordan las particularidades del contexto y de las prácticas educativas destinadas a esta población específica (Montesinos y Pagano, 2010; Azurmendi, et al., 2005; Alí, 2018; Dosso, 2018). Los trabajos de Gruszka (2015); Diez, Montesinos y Pallma (2015); Santamaría (2016) y Marzonetto (2016) abordan los Centros de Primera Infancia desde una perspectiva de derechos, haciendo hincapié en las respuestas que ha dado el Gobierno de la Ciudad frente a la falta de vacantes para niños y niñas de 45 días a 4 años. Para ello las autoras realizan una caracterización de los mismos, recorriendo problemáticas como la desigualdad social, el asistencialismo y su relación con la educación, las políticas de cuidado y la gestión asociada con organizaciones sociales.

Por su parte, los trabajos Padawer (2007); Rossano (2020) y Terigi (2002) abordan el Programa Grados de Aceleración y Nivelación poniendo el foco en la propuesta pedagógica y en los objetivos y características del programa, como por ejemplo la dimensión del tiempo y espacio escolar.

En el 2007, el Ministerio de Educación inició un proceso de cambio en su estructura organizativa a partir del cual los programas socioeducativos quedaron bajo la órbita de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa, que en el 2012 pasó a llamarse

Subsecretaría de Equidad Educativa. Esta nueva estructura se aprobó en el año 2013¹⁷, y establece las responsabilidades primarias de todas sus unidades ejecutoras, como Direcciones Generales y Gerencias Operativas. La responsabilidad principal de esta Subsecretaría en ese momento era diseñar, promover, implementar y evaluar políticas de inclusión escolar. Resulta interesante que, para estos fines, uno de sus objetivos era articular acciones con organizaciones de la sociedad civil y con ámbitos de responsabilidad social empresaria. Para el año 2013, entonces, los programas socioeducativos dependían de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa, que estaba bajo la órbita de la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad. Las acciones prioritarias de esta Gerencia eran:

- Implementar acciones destinadas al acceso y permanencia en el sistema educativo de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y educativa.
- Proveer bienes y servicios a las familias de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, en coordinación con el Ministerio de Desarrollo Social, para otorgar condiciones mínimas de educabilidad.
- Implementar acciones de inclusión educativa para niñas, niños y adolescentes en situación de calle.
- Generar estrategias para la inclusión educativa, permanencia y acompañamiento de niñas, niños y adolescentes con riesgo de fracaso y abandono escolar” (Documento *Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*, 2013, p.5-6).

En el 2013, la Dirección contaba con un total de 21 programas socioeducativos, siendo la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (en adelante GOIE) la que mayor cantidad de programas tenía a su cargo¹⁸.

¹⁷ Dcto.GCBA N°63/13

¹⁸ La GOIE contaba con un total de 12 programas bajo su órbita:

1. Zap: Maestro + Maestro.
2. Proyecto grados de nivelación para el nivel primario.
3. Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad.
4. Alfabetización para la inclusión: red de apoyo a la escolaridad.
5. Centros de actividades infantiles y juveniles (C.A.I.).
6. Puentes escolares.
7. Club de jóvenes y de chicos.
8. Acciones socioeducativas para la inclusión: campamentos escolares.
9. Acciones socioeducativas para la inclusión: cine.
10. Acciones socioeducativas para la inclusión: red escuela comunicación: Radio o REC.
11. Salud escolar (salud escolar, a ver qué ves, hiv/sida, salud odontológica).
12. Becas estudiantiles.

En cuanto a la normativa que regula estos programas, es de suma relevancia mencionar que la Ley LGCBA N°3.623, aprobada en 2010, incorporó a los programas socioeducativos en el Estatuto del Docente, lo que plantea una diferencia importante en el reconocimiento a los mismos con respecto a la etapa previa, ya que el área de programas socioeducativos pasó a tener una Planta Orgánico-Funcional (POF) con los mismos derechos que los docentes del sistema educativo formal.

Continuando con este proceso, el cambio de gestión del 2013 trae consigo un punto de inflexión o hito respecto de la modalidad de administración de estos programas, ya que se crean otros tres programas socioeducativos cuyas bases se sustentan en la gestión asociada o co-gestión junto a organizaciones de la sociedad civil, que son seleccionadas del Registro de Fortalecimiento Educativo Comunitario y que cuentan con cierta trayectoria en el desarrollo de la tarea específica que desempeña cada programa.

Esta modalidad de administración supone la gestión asociada, a la que Poggiese et al. (1999) definen como “una concepción y un método que propicia una forma de gestión concertada entre Estado y Sociedad dando lugar a acuerdos, negociaciones o concertaciones y al diseño de propuestas, integrando visiones e intereses diferentes y hasta contrapuestos” (p.13).

Para los autores,

Esta concepción sostiene que la gestión de las decisiones es asociada, lo que significa que aun cuando ciertos órganos tengan la responsabilidad de tomar las decisiones que les competen por sus atribuciones legales, la preparación de esa decisión tiene que ser articulada, participativa e integrada. Supone una relación entre distintos actores a través de reglas que les permiten acordar y consensuar la toma de decisiones, trabajando el conflicto para la resolución de contradicciones. (Poggiese et al., 1999, p.13)

Los nuevos programas que comenzaron a funcionar bajo la modalidad de gestión asociada son: la Red Comunitaria de Apoyo Escolar, en adelante RCAE (programa que toma como caso para el análisis esta tesis), los Centros de Educación Temprana (CET) destinados a la primera infancia y el programa Familias a la Escuela (FALE).

Respecto de esta reconfiguración de la estructura organizativa ministerial que tiene lugar a partir del 2013, en el capítulo 2 se dará continuidad a la descripción y análisis de esta etapa haciendo hincapié en cómo, dentro de la GOIE, se da una coexistencia entre programas con dos modalidades de gestión diferenciadas -por un lado la estatal y por el otro la asociada- entre los cuales se advierten algunos puntos de tensión respecto del abordaje territorial que realizan. Asimismo, se presentará una nueva reestructuración que afecta a los programas de la

GOIE del 2015 en adelante, a partir de la cual las funciones y objetivos de la Gerencia se van profesionalizando hacia líneas de acción más específicas de inclusión educativa. Entre estas líneas de acción, se verá cómo adquiere mayor relevancia la promoción de acuerdos con actores de la sociedad civil en pos del fortalecimiento de las trayectorias educativas.

Conclusión del capítulo.

Este primer capítulo buscó caracterizar la gestión de los programas socioeducativos en CABA a partir del año 2005, para lo cual fue necesario comprender la trayectoria de las políticas y programas socioeducativos a nivel nacional, tomando como períodos de análisis las gestiones de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2007; 2007-2011 y 2011-2015) y la gestión del gobierno de Mauricio Macri (2015-2020).

Durante los gobiernos Kirchneristas las organizaciones sociales fueron convocadas para acompañar la labor pedagógica de la escuela desde una perspectiva de universalización de las políticas con un enfoque de derechos, contrario al proceso que se dio durante la etapa neoliberal de los '90, en donde programas focalizados y compensatorios buscaban dar tratamiento a la pobreza emergente.

La sanción de la ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061, promulgada en el 2005 y de la Ley de Educación Nacional N°26.206, sancionada en el año 2006, así como los programas impulsados por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas en esos mismos años, dan cuenta de la generación de redes mixtas socio-gubernamentales que exceden las fronteras del sistema educativo y que van gestionando de manera integral las políticas del campo socioeducativo en pos de lograr una mayor inclusión educativa (Giovine, et al., 2014).

Este proceso vuelve a dar un giro a partir de la presidencia de Mauricio Macri, en el año 2015, dado que se asiste a una reconfiguración del abordaje de los programas y políticas socioeducativas a partir de una profundización de la fragmentación de la oferta educativa en el territorio, especialmente en aquellos barrios de alta vulnerabilidad socioeconómica. En este período, las políticas socioeducativas se caracterizan por atender la desigualdad desde una hiperfocalización a baja escala y se reinstauran lógicas meritocráticas propias de las políticas compensatorias que caracterizaban al neoliberalismo (Feldfeber y Gluz, 2019). Esta etapa se relaciona con la noción de Estado Focalizado (Saraví, 2007; Grinberg, 2011 y Feldfeber y Gluz, 2019) y con la fragmentación socio-espacial a la que refiere Saraví (2007) que en el contexto latinoamericano se produce como consecuencia de la concentración espacial de la

pobreza urbana y la agudización de la segregación espacial, a partir de lo cual las problemáticas sociales se abordan en un sentido también fragmentado con foco en poblaciones objetivo.

La sociedad de gerenciamiento o empresa (Grinberg, 2011, Grinberg et al.,2012) es un concepto que ha sido transversal a las temáticas abordadas en el capítulo. El mismo supone un cambio en la lógica de modelamiento de los sujetos, que también se expresa a partir de las transformaciones societales características de la segunda modernidad o modernidad reflexiva (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), las cuales nos permiten pensar los procesos de segregación, fragmentación y exclusión social en el marco de un cambio en el régimen de dominación.

Lo central de las sociedades de gerenciamiento en relación con la gestión de las políticas tiene que ver con el proceso de retirada o economización del Estado que tiene lugar en el nivel nacional a partir del 2015, en el que la comunidad va adquiriendo un rol protagónico en términos de gestión de las problemáticas barriales. Este cambio se sintetiza en lo que Grinberg et al. (2012) llaman un Estado socio de la ciudadanía, que en el modelo de gobierno se expresa mediante la impronta de la gestión asociada con organizaciones no gubernamentales.

En este sentido, los cambios en el organigrama del Ministerio de Educación de CABA y en la política socioeducativa previos al 2015, muestran cómo estos procesos de fragmentación se van consolidando previamente en la gestión pública local, con un hito en el 2013 a partir de la creación de programas que funcionarán exclusivamente bajo la modalidad de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil, característica que marca una diferencia sustancial con aquellos programas socioeducativos que fueron incluidos en el Estatuto Docente en el 2010.

En el siguiente capítulo se presentarán las características específicas de la política que se toma como caso de análisis, el programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE). Se verá cómo la metodología de la RCAE y las representaciones de los actores que se desempeñan en el nivel macro de la gestión del programa explicitan la caracterización de la gestión de la política socioeducativa desde la lógica del gerenciamiento.

Capítulo 2: El programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar.

Introducción.

El propósito de este capítulo es ahondar en la caracterización de la gestión de los programas socioeducativos en CABA que se comenzó a tratar en el apartado 1.3 del capítulo anterior. Interesa particularmente introducir una caracterización específica del programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE) dado que es el caso abordado. Para ello, se analizarán las voces de algunas de los actores entrevistados, en este caso serán los actores que se desempeñan en el nivel macro de la gestión del programa, al interior del Ministerio de Educación. Este abordaje nos permitirá comenzar a identificar algunas dimensiones de análisis en relación con la gestión de la política socioeducativa desde la lógica del gerenciamiento en el marco de un programa concreto.

Respecto de la descripción del organigrama en el que se inserta la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (GOIE) realizada en el apartado 1.3, se ha visto cómo, según el documento *Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*, los programas socioeducativos se fueron articulando al interior de la estructura ministerial entre los años 2005 y 2013. Para el año 2013, se ha señalado anteriormente cómo el cambio de gestión trajo aparejado un punto de inflexión en cuanto a la modalidad de gestión de estos programas, cuestión que se puso en práctica a partir de la creación de tres nuevos programas socioeducativos que tuvieron como característica principal la gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil. Estos nuevos programas fueron: la Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE), los Centros de Educación Temprana (CET) destinados a la primera infancia y el programa Familias a la Escuela (FALE). La creación de estos nuevos programas generó algunos puntos de tensión entre los programas de la antigua gestión y los de la nueva gestión; de los programas creados en este marco se mirará específicamente el programa RCAE. Asimismo, se verá cómo a partir del 2015 se produce una nueva redefinición al interior del organigrama de la gerencia.

La particularidad de la RCAE radica en que ya existía un programa muy similar, la Red de Apoyo a la Escolaridad¹⁹ que, como se ha visto en el Capítulo 1, en 2010 formó parte del grupo de programas incorporados en el estatuto docente. De esta manera, dentro de la GOIE

¹⁹ La Red de Apoyo a la Escolaridad pertenece a la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de CABA y está incluido en el Área de Programas Socioeducativos. Funciona desde el 2008 con el fin de brindar acompañamiento pedagógico a niños y niñas en edad escolar de forma articulada con escuelas e instituciones barriales. Su particularidad es que los apoyos escolares funcionan dentro de las escuelas primarias con las cuales articula ubicadas principalmente en los Distritos Escolares 13 y 20, pertenecientes a la comuna 9. El programa funciona tanto en el turno mañana como en el turno tarde, trabaja por ciclos y con grupos reducidos de estudiantes.

comienzan a convivir programas con objetivos similares, pero con dos tipos de gestiones paralelas que se desarrollan en simultáneo. Si bien los programas tenían (y aún tienen en la actualidad) objetivos muy similares, esto hace que los mismos actores del sistema comiencen a diferenciar discursivamente los programas de la “antigua gestión”, relacionada a la gestión estatal y los programas de la “nueva gestión”, en referencia a la gestión asociada.

Para comprender esta diferenciación, resultan relevantes los trabajos de Soto (2017) y Ramos Gonzales, Dubini y Orduna (2016), quienes se sitúan desde la mirada de los trabajadores de los programas socioeducativos cuando aún no habían sido reconocidos por el estatuto y analizan las tensiones que se produjeron ante ese reconocimiento.

Soto (2017) analiza las tensiones y resignificaciones que se dieron cuando se creó la Junta de Clasificación Docente de los Programas Socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la inclusión de los programas en el estatuto docente. Según Soto (2017), la creación de este órgano ha representado un punto de inflexión respecto de la regulación al interior de los programas, especialmente en lo vinculado a la elección de los perfiles de los educadores y su posterior contratación. Los criterios de contratación, que evaluaba cada programa y que estaban estrechamente relacionados a las trayectorias personales y recorridos de los postulantes, son puestos en cuestión por la regulación de la Junta de Clasificación Docente del Área Socioeducativa, que propone la titularización de los cargos en base al puntaje docente (Soto, 2017). De esta manera se abren canales concretos, públicos y estatales para el ingreso a los espacios de trabajo, incluyendo la elaboración de legajos, puntajes de acuerdo con la antigüedad, cursos y títulos obtenidos; todo esto se refleja en una mayor estabilidad laboral. A partir de allí los Programas Socioeducativos pierden control respecto de la elección de los perfiles de educadores, quedando ese proceso sujeto a una mayor regulación estatal. En el trabajo de Ramos Gonzales et al. (2016) esto se refleja en las voces de algunos colectivos docentes que trabajaban en dichos programas, quienes problematizan qué perfiles docentes terminan trabajando en estos programas, ya que al ser contratados bajo las condiciones que establece el estatuto y, por ende, tener título habilitante, las trayectorias de los posibles educadores resultan más parecidas a las del sistema educativo formal y no tanto a los perfiles de índole territorial, más vinculados a la educación popular o la educación no formal, quienes históricamente asumieron estos roles. Tal como lo señalan las autoras:

Se plantea aquí un problema respecto a la especificidad de los programas y los perfiles docentes requeridos. Por un lado la incorporación al estatuto permite o habilita la lucha por los derechos laborales, pero por otro lado esa incorporación, que asimila los docentes de los

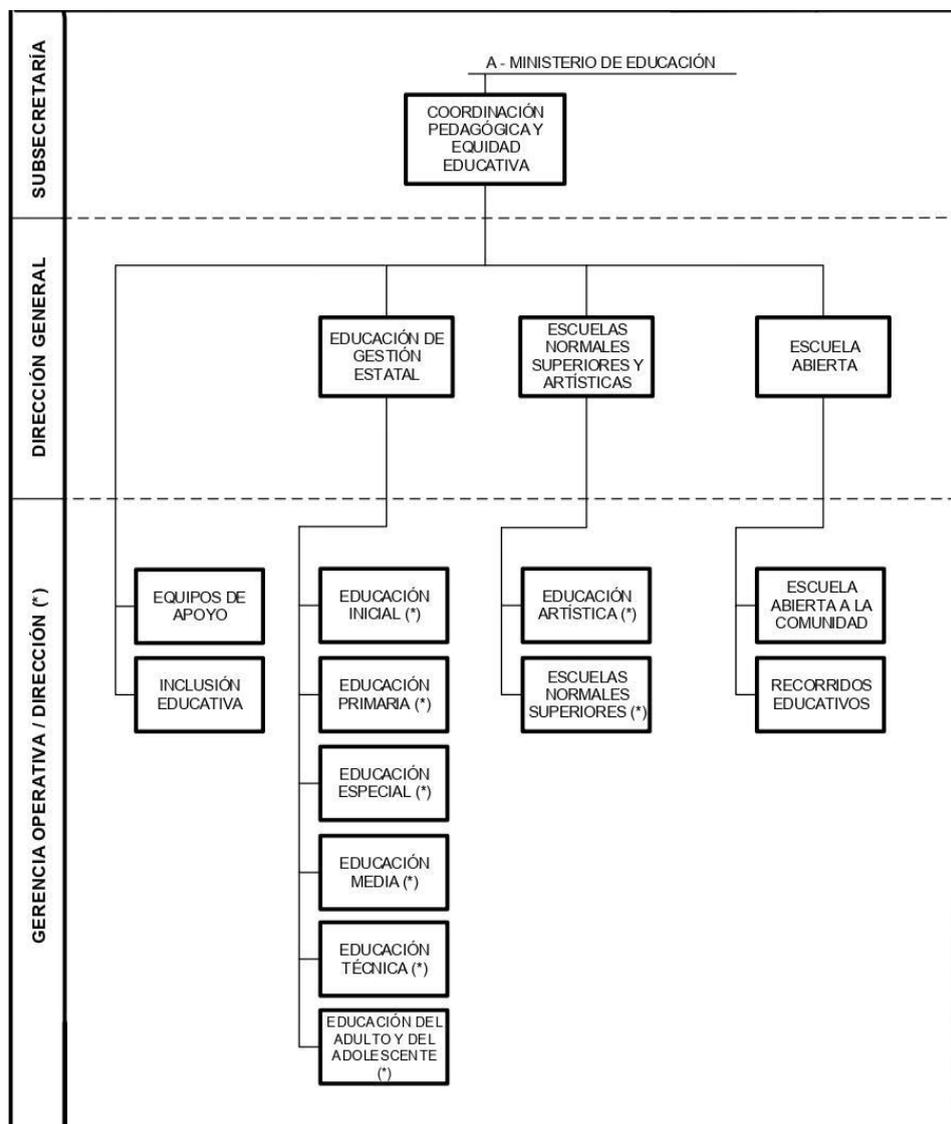
programas socioeducativos con los demás docentes del sistema, plantea problemáticas porque se diluye la posibilidad de reconocer perfiles y experiencias de trabajo que podrían determinar la idoneidad para el ejercicio del cargo. (Ramos Gonzales et al., 2016, p.98)

Esto explica algunas diferencias fundamentales entre los dos tipos de gestión, por un lado la estatal y por el otro la asociada. Los programas de la nueva gestión o de gestión asociada, al estar por fuera del estatuto docente, continúan regulándose por la lógica de elección de perfiles, no necesariamente con título docente, para su contratación. En el caso de la RCAE, son las propias organizaciones sociales con las que convenía el programa las que eligen y contratan a los educadores a cargo de los apoyos escolares. De este modo, la existencia de dos formas de contratar al personal y elegir perfiles en programas similares sigue estando vigente. Podría decirse que este tipo de lógicas, que siguen conviviendo detrás de lo que los actores llaman “nueva gestión” y “antigua gestión”, generan tensiones entre los programas. A pesar de pertenecer a una misma gerencia (en nuestro caso la GOIE) y tener objetivos similares, los programas van construyendo en paralelo sus propios modos de hacer, y las representaciones de los actores involucrados en cada tipo de gestión no terminan de compatibilizar entre sí, lo cual afecta las prácticas -por ejemplo, se debilita el diálogo entre los programas-, además de la persistencia de la problemática acerca de los derechos laborales.

En el 2015 se dio una nueva reconfiguración de los programas de la GOIE. Los mismos se subdividieron entre la Gerencia Operativa de Escuela Abierta (programas relacionados con actividades extra-escolares), la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (programas psico-socioeducativos) y la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (GOIE), en la que permanecieron programas con objetivos específicos de inclusión educativa. En el 2020, la GOIE quedó por fuera de la órbita de la Dirección General de Fortalecimiento a la Comunidad Educativa a la que pertenecía y pasó a depender directamente de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa.

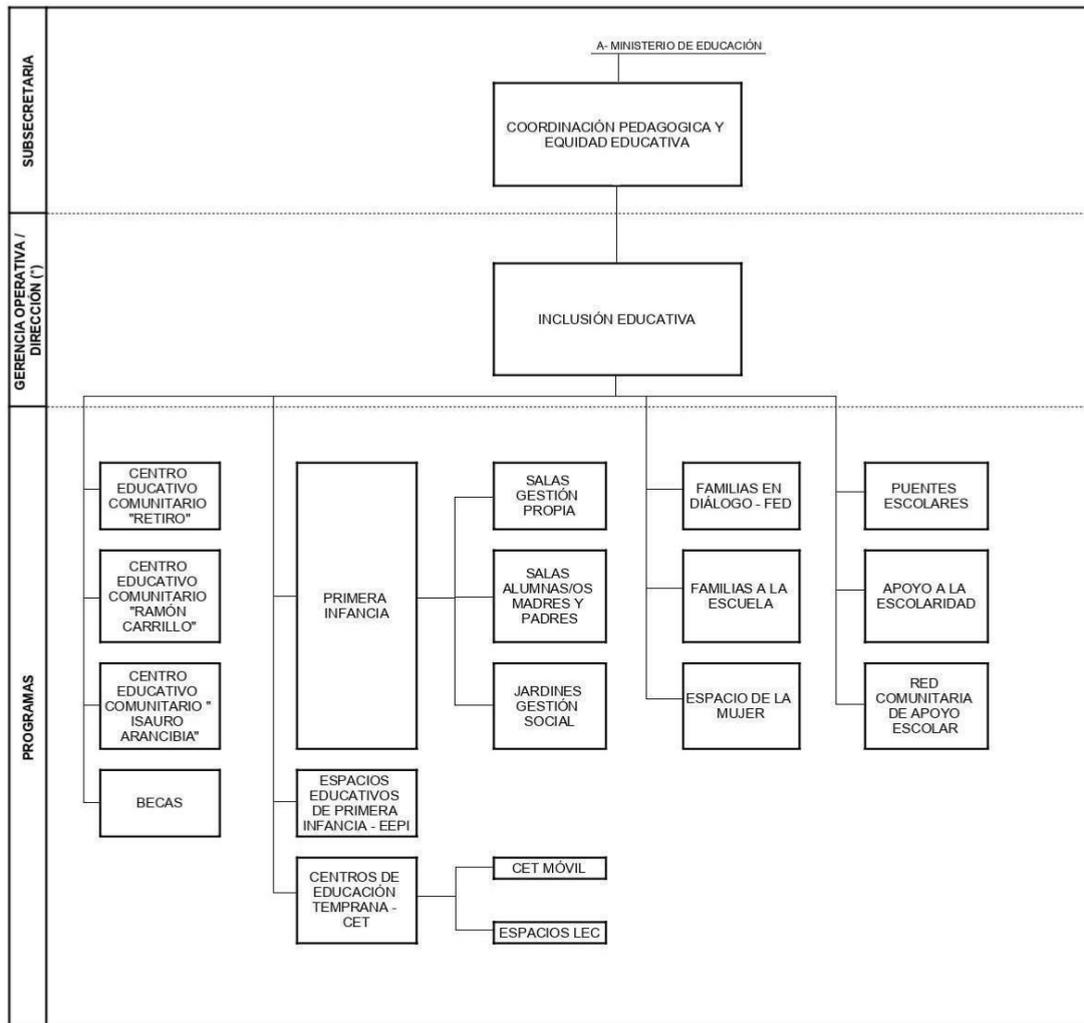
Dicha reestructuración puede verse a continuación en el gráfico 1, mientras que el gráfico 2 muestra los programas socioeducativos bajo la órbita de la GOIE:

Gráfico 1. Organigrama de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa en 2020.



Fuente: Decreto N°128/20 Anexo I.

Gráfico 2. Organigrama de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa en 2020.



Fuente: Decreto N°128/20 Anexo I.

El Decreto N°128/20 estableció este tipo de cambios en la estructura ministerial y en su anexo se vuelven a enunciar las responsabilidades primarias de todas las gerencias operativas. En el caso de la GOIE, las prioridades se redefinen de la siguiente manera:

- Fortalecer las trayectorias educativas de niñas, niños, y adolescentes, desarrollando prácticas pedagógicas que generen oportunidades de aprendizaje y promuevan su inserción escolar y/o permanencia.
- Propiciar la inclusión educativa en la primera infancia a partir de propuestas pedagógicas específicas.
- Implementar acciones con las familias de las/los niñas, niños y adolescentes destinadas a la mejora de las condiciones de educabilidad, para favorecer la inclusión y el sostenimiento de los recorridos escolares.

-Implementar y supervisar programas y proyectos destinados al fortalecimiento de las trayectorias educativas de las/los hijas/os de estudiantes, madres y padres.

-Fomentar acuerdos con actores de la sociedad civil para el fortalecimiento de las trayectorias educativas y el trabajo en conjunto con las familias de la comunidad educativa (Decreto N°128/20, p.28).

Como se ha visto en el capítulo anterior, en el 2013 los objetivos de la GOIE ponen el foco en el acceso y permanencia escolar de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y educativa, así como en la atención a sus familias en materia de provisión de bienes y servicios, a partir de la articulación con el Ministerio de Desarrollo Social. Los términos que se utilizan en aquel documento normativo en relación al logro de dichos objetivos son “implementar acciones” y “generar estrategias” para la inclusión educativa, mientras que en el 2020, si bien los objetivos son similares, el logro de los mismos está vinculado claramente al desarrollo de “prácticas pedagógicas”. Es decir, las acciones y estrategias que se buscaban implementar en el 2013 y que eran enunciadas de manera general, adquieren en el 2020 una denominación y connotación específica. Además, a diferencia del 2013, en el 2020 los objetivos pronuncian que la GOIE debe implementar programas que estén a cargo del desarrollo de dichas prácticas pedagógicas. Asimismo, se les asigna una relevancia directa a los actores de la sociedad civil y a las familias de los estudiantes, con quienes se busca generar acuerdos para el logro de los fines anteriormente mencionados. De esta manera, la redefinición que se produce en los objetivos de la GOIE en el 2020 puede relacionarse con lo que se verá más adelante respecto de la consolidación de un proceso de pedagogización de las políticas sociales (Giovine, 2012), lo cual se introdujo en el capítulo 1.

Respecto de la organización del capítulo, los apartados que siguen se encuentran planteados de la siguiente manera: el apartado 2.1 **Consideraciones Metodológicas** presenta especificaciones sobre el trabajo de campo, sobre el referente empírico y sobre las técnicas de investigación utilizadas. En el apartado 2.2 **Caracterización de la Red Comunitaria de Apoyo Escolar**, se reflejan las características más significativas del programa a partir de lo plasmado en el documento *Funcionamiento y Metodología de los Centros de Apoyo Escolar* (RCAE, 2018) en donde se explicita el funcionamiento técnico y la metodología de los centros de apoyo escolar. Se retoman las características más importantes que refieren al trabajo que realizan los educadores pertenecientes a las organizaciones sociales, al acompañamiento que realiza el equipo técnico ministerial y se realiza una breve caracterización de los estudiantes que asisten a dichos espacios tomando como referencia la

evaluación realizada por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE, Ministerio de Educación de CABA) *Programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar. Informe de Resultados septiembre 2017*. En síntesis, se presentará el programa concreto bajo análisis en esta tesis.

El apartado 2.3 **La gestión de la política socioeducativa desde la lógica del gerenciamiento. Las voces de los actores en el nivel macro de la gestión** recupera la caracterización del programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE) que realizan integrantes del equipo técnico del mismo (coordinadora y dos referentes regionales) y, también, la gerente operativa de inclusión educativa, área de la cual depende el programa. Se pone el foco en el relato de las entrevistadas sobre la tarea que llevan a cabo y las representaciones que construyen en relación a los objetivos de la RCAE y a la administración del programa bajo la modalidad de gestión asociada. Luego se presenta cómo, a partir de dichas representaciones, es posible dar cuenta de la caracterización de la lógica de la Alianza Cambiemos con relación a la modalidad en que gestiona la política social. Para ello, se realiza un recorrido por las recurrencias más significativas que surgen del relato de las entrevistadas para, luego, ponerlas en diálogo con las principales nociones teóricas transversales al capítulo. Por último, se presenta la **conclusión del capítulo**, en donde se muestra que el modelo de gestión de la política socioeducativa en CABA fue la anticipación del modelo de gestión que asume la Alianza Cambiemos en el nivel nacional a partir del 2015. Se retoman como categorías centrales de análisis la gestión asociada, las sociedades de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012) y la pedagogización de lo social (Giovine, 2012; Giovine et al., 2014, 2019).

2.1 Consideraciones metodológicas.

En el marco de la estrategia metodológica adoptada en esta investigación, un estudio de caso de corte cualitativo, el trabajo de campo se realizó durante el 2021 en la Organización parroquial Madre del Pueblo que implementa el programa socioeducativo Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE) en convenio con el Ministerio de Educación de CABA en el Barrio Ricciardelli (Bajo Flores, ex villa 1-11-14). La actividad de apoyo escolar se da en el marco del Club Atlético Madre del Pueblo, perteneciente a la Organización, en donde también se llevan a cabo actividades deportivas y recreativas destinadas a los niños y jóvenes del barrio. Además, gestionan un centro para niños y niñas con discapacidad con foco en actividades recreativas y lúdico-expresivas; cuentan con un jardín de infantes, una escuela primaria y

secundaria y con un centro de día a donde asisten jóvenes en proceso de rehabilitación de adicciones²⁰. En cuanto a la elección del caso, dentro del abanico de organizaciones sociales con las que convenia el programa RCAE, se decidió tomar a la Organización Madre del Pueblo dado que es una de las que más antigüedad tiene en esta articulación y además cuenta con uno de los dispositivos más abarcativos de injerencia local dentro del programa. En este sentido, es importante aclarar que las organizaciones sociales que trabajan en convenio con la RCAE brindan apoyo escolar en uno o dos espacios dentro de clubes de barrio o de bibliotecas populares. Las organizaciones parroquiales, por su parte, suelen llevar adelante la actividad en sus distintas capillas. En el caso de Madre del Pueblo se dicta apoyo escolar en cinco capillas ubicadas en distintas partes del barrio, resultando la organización con mayor cantidad de sedes respecto de las otras organizaciones y respecto de las organizaciones parroquiales que trabajan junto con el programa, que habitualmente realizan la actividad en una menor cantidad de capillas.

El referente empírico está constituido por los actores que intervienen en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias educativas del nivel primario, en el marco del programa RCAE y su articulación con la Organización Madre del Pueblo. Los actores fueron identificados en tanto informantes clave (Guber, 2001) y los criterios de selección estuvieron supeditados específicamente a su rol y a la relación que el mismo tiene con el programa socioeducativo bajo análisis, principalmente teniendo en cuenta las articulaciones que cada uno realiza con énfasis en aquellas que se llevan a cabo en el territorio. La selección de los actores se realizó en función de la identificación de dos niveles de desempeño dentro de la política socioeducativa:

En primer lugar el nivel macro, que se corresponde con la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación de CABA, de la cual depende el programa RCAE además del Equipo Técnico del programa, compuesto por un rol de coordinación y 5 referentes regionales. En segundo lugar se identificó un nivel micro que se corresponde con la inscripción territorial del programa, más precisamente con aquellos actores -coordinadores y/o educadores- pertenecientes a la Organización Madre del Pueblo, con actores que dentro de la misma organización se desempeñan en otros roles en el Club Madre del Pueblo, adultos responsables o referentes familiares de los estudiantes que participan del apoyo escolar que

²⁰ En el capítulo 3 se realizará una descripción exhaustiva tanto de la estructura y composición de la Organización Madre del Pueblo como de su injerencia en el territorio, teniendo en cuenta su historia. Dado que en dicho capítulo se realizará una conceptualización del territorio en el nivel micro, se tomó la decisión metodológica de caracterizar allí tanto al barrio como a la organización dando continuidad a este abordaje.

acompañen su escolarización, y directoras de escuelas primarias a las que asisten estudiantes del barrio. Las escuelas seleccionadas no se encuentran dentro del Barrio Ricciardelli, pero están ubicadas en uno de los distritos escolares más próximos. Teniendo en cuenta estos dos niveles, el universo de análisis se compone de un total de 17 entrevistas, distribuidas entre los distintos roles de la siguiente manera²¹:

- 5 entrevistas en el nivel macro de la gestión:
 - Gerenta Operativa de Inclusión Educativa.
 - Coordinadora del programa RCAE.
 - Referente regional del programa que acompaña organizaciones sociales en las zonas del bajo Flores y Nueva Pompeya.
 - Referente regional del programa que acompaña organizaciones sociales en las zonas de Barracas, La Boca, Almagro, Boedo, Balvanera y San Cristóbal.
 - Coordinadora general del programa educativo de la Organización Mensajeros de la Paz, que también gestiona espacios de apoyo escolar en convenio con el programa RCAE.
- 12 entrevistas en el nivel micro, que se subdividen en:
 - Una entrevista a la coordinación general de los apoyos escolares de Madre del Pueblo, en la que participaron el coordinador actual y la coordinadora saliente (ambos trabajaban en dupla).
 - 4 educadoras de la Organización Madre del Pueblo que dictan apoyo escolar. Una de ellas es la coordinadora entrante que se incorpora a la dupla de la coordinación general. Además, se tuvo en cuenta que dos de las educadoras tengan más antigüedad en el programa.
 - 2 entrevistas a referentes del Club Madre del Pueblo: un referente del área de trabajo social y otro referente del área de deportes.
 - 3 entrevistas a referentes familiares de los estudiantes que participan en apoyo escolar. Una de estas entrevistas fue grupal. En las dos entrevistas individuales participaron madres, y en la grupal dos madres y un padre con el acompañamiento de uno de los coordinadores generales que ya había sido entrevistado.
 - 2 entrevistas a miembros de equipos de conducción de dos escuelas primarias del Distrito Escolar 19 ubicadas en zonas aledañas al Barrio Ricciardelli. En un caso se

²¹ En el Anexo I se incorpora un cuadro en donde se sistematiza toda la información relativa a las entrevistas realizadas y se caracterizan los perfiles de los entrevistados.

entrevistó a una directora y en el otro a una vicedirectora. Los encuentros se realizaron a partir de la concreción de una visita a cada establecimiento educativo.

Es importante aclarar que en el nivel micro también se había planificado realizar una entrevista a un/a delegado/a de manzana del barrio, considerando que podría aportar información relevante respecto de las principales problemáticas a nivel territorial y de las articulaciones que se realizan con distintos efectores. Luego de reiterados contactos con la persona seleccionada para dicha entrevista, la misma no se ha podido concretar debido a causas ajenas a la investigación.

Además, en el plan inicial de tesis se había estipulado realizar observaciones participantes en las sedes de apoyo escolar, lo cual finalmente no se pudo llevar a cabo ya que durante el período en el que se realizó el trabajo de campo -mayo a septiembre del 2021- aún continuaba la declaración de la emergencia sanitaria por covid-19²². En este escenario, los apoyos escolares redefinieron su modalidad de trabajo. Desde mayo a agosto, los mismos no realizaban actividades presenciales y luego, hacia septiembre, fueron retomando la presencialidad con tiempos acotados, por lo que asistían muy pocos estudiantes. En este sentido, se consideró que realizar observaciones en el marco de una dinámica de presencialidad reducida no aportaría información representativa y significativa respecto de las articulaciones en el territorio.

El acercamiento a los actores entrevistados se llevó a cabo en su mayoría a través de redes de contacto ya establecidas. En el caso del nivel macro, el acceso fue directo dada mi participación previa en el programa RCAE como referente regional. Luego, el acceso a los coordinadores y educadoras de Madre del Pueblo se realizó a través de una de las referentes regionales entrevistadas, quien acompañó desde la RCAE la labor de esta organización hace aproximadamente 3 años, hasta fines de 2021. El contacto con las referentes del Club Madre del Pueblo y con las madres de estudiantes fue a través del coordinador general de apoyo escolar de la organización, quien facilitó sus números telefónicos. Esta técnica de construcción de una muestra no probabilística es conocida como bola de nieve o muestras en cadena o por redes (Morgan, 2008; Sampieri, Collado y Lucio, 2014) en la cual se van identificando participantes clave, se incluyen en la muestra y se les consulta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más información a la investigación. Una vez contactadas

²² Ver DNU 9/21 CABA, en el que se proroga hasta el 31 de agosto de 2021 la emergencia sanitaria declarada por Decreto de Necesidad y Urgencia N° 1/20 y sus modificatorios, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

dichas personas, también se van incluyendo en la muestra. Por último, el contacto con las escuelas se realizó a través del envío de un mail y llamados telefónicos a los establecimientos. La selección de las escuelas se realizó a partir de una indagación previa junto con la referente regional entrevistada, quien tiene un conocimiento acabado de ese territorio dado que, como se mencionó anteriormente, se desempeñó durante cuatro años acompañando a las organizaciones sociales en la articulación con escuelas primarias en la zona del Bajo Flores. Los principales criterios de selección fueron: la cercanía al barrio Ricciardelli y un registro de estudiantes de las escuelas que tenían asistencia a los apoyos escolares de Madre del pueblo tomando como referencia los años 2018 y 2019. Este registro fue facilitado por la misma referente regional y se tuvo en cuenta que de cada escuela seleccionada asistieran a los apoyos escolares al menos 10 estudiantes.

Respecto de las técnicas de investigación utilizadas, dado el contexto de pandemia en el que se realizó el trabajo de campo, resultó pertinente adoptar un diseño flexible. El instrumento principal de recolección de datos fue la realización de entrevistas en profundidad en tanto cauce principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1995). Las mismas se realizaron en su mayoría en un formato virtual utilizando la herramienta Google Meet dado que, como se mencionó anteriormente, durante los meses de mayo a agosto del 2021 se dio continuidad a la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).

En cuanto a las características de las entrevistas, tuvieron un diseño semi-estructurado siguiendo núcleos temáticos previamente establecidos pero que, a la vez, se fueron adecuando al tipo de interacción que se tuvo con los entrevistados. A través de ellas, el propósito fue indagar los sentidos y representaciones que cada actor le asigna a las articulaciones que llevan adelante para acompañar la escolarización de niños y niñas. Esta indagación permitió, en primera instancia, construir un mapeo de dichas relaciones en el territorio, así como también comprender la mirada diferencial que cada actor tiene del programa según la posición que ocupa en él. Esta caracterización y diferenciación fue central para poner en juego la relación entre las representaciones cruzadas que tienen los actores entre sí e ir definiendo los núcleos problemáticos que se desprenden de las mismas.

Se construyeron 6 instrumentos que siguieron núcleos temáticos similares, con algunas variaciones según la posición y rol de cada entrevistado en el mapeo de las articulaciones. Un instrumento estuvo destinado a los actores que se desempeñan en el nivel macro de la gestión, otro a la coordinación general de los apoyos escolares perteneciente a la Organización Madre del Pueblo, otro a las educadoras de dicha organización, otro para los referentes del club y por

último otros dos destinados a las referentes familias y a las directoras de escuela. Los ejes temáticos o dimensiones que de manera general abordaron los instrumentos fueron:

- Nivel macro de la gestión, coordinación de los apoyos escolares y educadoras:
 - 1) Introducción: trayectoria del entrevistado en el rol; trayectoria y objetivos del programa RCAE, marco normativo del área/ trayectoria y estructura de la Organización Madre del Pueblo, articulación con la RCAE.
 - 2) Articulaciones para el acompañamiento y sostenimiento de trayectorias educativas. Construcción y propósitos de las articulaciones, actores involucrados, el sentido de las articulaciones.
 - 3) La inclusión. Perspectivas desde el rol acerca de la construcción del campo de inclusión socioeducativa.
 - 4) Articulación entre Estado y Organizaciones de la Sociedad Civil. Acerca de la participación de organizaciones sociales en la implementación de políticas educativas y el rol del Estado.
 - 5) Pandemia (2020-2021). Exploración sobre la reconfiguración del rol del Estado (en referencia a las líneas de acción del programa). La reconfiguración de las articulaciones y el sostenimiento de trayectorias educativas. La llegada al territorio en período de ASPO y DISPO.
- Referentes del Club Madre del Pueblo y referentes familiares. Variaciones en el instrumento:

En el primer caso se abordó de manera introductoria la trayectoria del entrevistado en su rol y las características de la comunidad en la que se inserta la actividad. El foco estuvo puesto en cómo es el vínculo con los estudiantes y familias participantes desde su espacio, así como en las características de las articulaciones que se generan al interior de la Organización, sobre todo con el apoyo escolar y con otros actores del barrio.

En el segundo caso se hizo hincapié en el vínculo con el apoyo escolar, en la participación de los estudiantes en otras actividades que brinda la organización y en la relación que se tuvo con la escuela a la que asisten los estudiantes antes de la pandemia y durante la misma.

- Directivas de escuela. Variaciones en el instrumento:

Siguiendo los ejes mencionados, se hizo hincapié en la caracterización de la comunidad en la que está inserta la escuela, en la implementación de articulaciones con otros espacios comunitarios, barriales o estatales para el acompañamiento de las trayectorias escolares (actores participantes, situaciones ante las cuales se articula, fortalezas, obstáculos y sentidos

de las mismas), en el conocimiento y vínculo con los apoyos escolares de Madre del Pueblo y con el programa RCAE y en el desarrollo de las articulaciones durante la pandemia.

Luego, de estos ejes se fueron construyendo las dimensiones de análisis que se incluyeron en una matriz de análisis cualitativo, así como los temas centrales a abordar en cada capítulo de la tesis. Las principales dimensiones son: las características de la gestión de programas socioeducativos en CABA en el período 2005-2020; las articulaciones para el acompañamiento de trayectorias educativas, niveles de articulación y actores participantes; el sentido de las articulaciones; el trabajo conjunto entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil; la escuela como actor central de articulación; las vinculaciones con las familias de los estudiantes; percepciones sobre la inclusión y su relación con el acompañamiento de trayectorias educativas; transformaciones como consecuencia de la pandemia.

Respecto de la distribución por género, la mayoría de los entrevistados fueron mujeres. Del total de entrevistados solo dos fueron hombres (uno de los coordinadores de los apoyos escolares y un padre que participó de la entrevista grupal a referentes familiares de los estudiantes).

El criterio para la cantidad de entrevistas a realizar se basó en la saturación del campo respecto de la información brindada por todos los entrevistados (Strauss y Corbin, 2002) tomando como eje principal de análisis la información respecto de las articulaciones que se llevan a cabo en el territorio para el acompañamiento de trayectorias educativas.

Además de las entrevistas, se realizó una sistematización de fuentes secundarias a partir de la recopilación de documentos ministeriales, resoluciones, y manuales metodológicos que colaboraron en reconstruir las características del programa en estudio.

El corpus de análisis se compone entonces de las desgrabaciones de las entrevistas y del análisis documental (en referencia a los documentos, normas y a las investigaciones realizadas por otros autores que se relacionan con este estudio), tomando como recurso la triangulación de fuentes (Hammersley y Atkinson, 1994) a través de la cual se realizaron comparaciones de la información obtenida de las diversas fuentes pero que refieren al mismo fenómeno.

2.2 Caracterización de la Red Comunitaria de Apoyo Escolar.

El estudio de programas socioeducativos que atienden a las infancias es un campo consolidado en la investigación social. En este marco, algunas investigaciones han indagado, a través de un enfoque relacional, la educación y escolarización infantil y la implicación de

las organizaciones sociales y otros actores comunitarios en dichos procesos, entendiendo que los mismos sobrepasan las fronteras de la escuela (Santillán, 2003, 2007; Cerletti, 2005; Herzer, et al., 2005; Ierullo, 2013; Mitchell y Peregalli, 2014; Neufeld, Santillán, Cerletti, 2015; Ferreirós y Calderón, 2015). Estos trabajos ubican el surgimiento de los centros de apoyo escolar o centros comunitarios en donde se realizan actividades escolares en villas y asentamientos populares suburbanos a fines de los '80 -con la crisis hiperinflacionaria- y durante los '90, en un contexto de gran conflictividad social en nuestro país. En este sentido, estas investigaciones se vinculan con las transformaciones producidas en el modo de intervención estatal abordadas en el capítulo 1, más precisamente con aquellas relacionadas a la delegación de funciones estatales en otras instituciones y una profunda reconfiguración de las tareas del Estado en la década de los '90.

Los centros de apoyo escolar o centros educativos comunitarios han puesto el foco en los niños como sujetos de cuidado y a raíz de este propósito han promovido la articulación entre distintos actores como la iglesia católica, estudiantes voluntarios, agrupaciones políticas, organizaciones no gubernamentales, cooperativas y otras formas de organización comunitaria (Santillán, 2007). Como ejemplo de este tipo de articulaciones, hacia fines de los '80 surge en el Conurbano Bonaerense (zonas norte, oeste y sur) y en la CABA (villa 1-11-14 y barrio Mitre) la Red de Apoyo Escolar (RAE), organización que en la actualidad nuclea alrededor de 20 organizaciones educativas y comunitarias que realizan trabajo territorial en villas, asentamientos y barrios populares (Ferreirós y Calderón, 2015; Forni, 2002). En el marco de esa red se fueron conformando Centros de Apoyo Escolar, los cuales buscan sostener la escolaridad de niños, niñas y adolescentes a partir de la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas a la escuela. Como señala Forni (2002), esta red ha ido profesionalizando a sus educadores y con el tiempo comenzaron a gestionar varios proyectos educativos con financiación gubernamental y no gubernamental. Los organizadores de estos centros de apoyo escolar, que luego pasaron a denominarse Centros Educativos, han sido en su mayoría externos a los barrios, por lo que no podrían considerarse estrictamente de base. Además, las organizaciones que integran la RAE presentan características y orientaciones heterogéneas, por ejemplo, centros de apoyo con impronta confesional (católica y protestante), laicos, espacios que se centran en el desarrollo de la lectura y la escritura o espacios en los que se llevan a cabo proyectos alternativos relacionados con actividades artísticas -como plástica, teatro, música- (Forni, 2002, p.5).

Las investigaciones de Herzer, et al. (2005) e Ierullo (2013) retoman el surgimiento de los apoyos escolares analizando las prácticas comunitarias de los comedores populares en barrios

marginados del AMBA. En el primer caso (Herzer, et al., 2005) se toman las transformaciones que tuvieron los comedores en el barrio de La Boca (CABA) en el período 1999-2002. En dicho contexto, los mismos se unen a otras organizaciones comunitarias y ponen en práctica un amplio repertorio de actividades, entre las cuales se encuentra el apoyo escolar. Ierullo (2013) toma un período de análisis posterior, que va del 2003 al 2010, en el cual los comedores comunitarios se consolidan al recibir apoyos materiales por parte del Estado, proceso a partir del que continúan diversificando sus tareas hacia un campo de acción más amplio ligado a la esfera del cuidado. En este sentido se incorporaron espacios recreativos y lúdicos para niños, espacios de apoyo escolar, controles de salud, roperos comunitarios, bibliotecas y jardines maternales, entre otros. Como ejemplo de esta diversificación de espacios de cuidado y actores sociales en barrios de alta vulnerabilidad, en el 2008 se crea el Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables, por parte de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires (Hofferlen, et al. 2011). Este programa, que aún sigue existiendo, desarrolla distintas actividades en barrios vulnerables del sur de CABA, entre las que se destaca el área de educación no formal, dentro de la cual los estudiantes universitarios voluntarios brindan actividades de alfabetización y apoyo escolar.

Por su parte, el trabajo de Mitchell y Peregalli (2014) se focaliza en las villas de emergencia de la CABA (villas 1-11-14 del Bajo Flores, 21-24 Zavaleta de Barracas, Barrio Cildañez en Parque Avellaneda, Barrio INTA en Villa Lugano, los barrios Fátima, Piletones y Ramón Carrillo en Villa Soldati) y en las organizaciones de la sociedad civil que operan en dichos territorios, sobre las que busca comprender las lógicas de funcionamiento y su capacidad de respuesta en estos contextos. En dicho estudio, realizado entre el 2011 y 2012, se especifica que, además de actividades relacionadas con la cobertura de las necesidades básicas, el apoyo escolar es una de las principales actividades extracurriculares a través de la cual las organizaciones brindan orientación educativa a niños, niñas y adolescentes. La actividad es llevada a cabo mayormente en parroquias o comedores y suelen contar con la participación de voluntarios. La investigación identificó que la mayoría de estas organizaciones reciben apoyo del Gobierno de la CABA, quedando incluidas en la administración de algunos programas educativos, como por ejemplo los CPI (Centros de Primera Infancia), la RCAE (Red Comunitaria de Apoyo Escolar), programa que se abordará en este apartado y el PAEBYT para adultos (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo).

Otros trabajos que abordan experiencias educativas comunitarias vinculadas a los procesos organizativos de los movimientos sociales y se relacionan con el formato de los apoyos

escolares son las investigaciones de Areal y Terzibachian (2012); Gluz (2013) y Ampudia y Elisalde (2015), quienes indagan sobre la conformación de los bachilleratos populares en la Argentina. Si bien los bachilleratos populares estuvieron siempre destinados a la formación pedagógica de jóvenes y adultos, implican una de las primeras experiencias educativas de gestión social que comienzan a desarrollarse por fuera de los marcos estatales, pero que luego buscarán instalar sus debates acerca del proyecto político-pedagógico en el sistema público y tensionaron la discusión sobre la autonomía en torno al Estado, su reconocimiento y financiamiento (Areal y Terzibachian, 2012, p.525). Las autoras establecen sus orígenes en el conurbano bonaerense y en la Ciudad de Buenos Aires en tanto iniciativas a cargo de docentes, investigadores, educadores populares y organizaciones sociales, quienes fueron creando los primeros espacios destinados a poblaciones en situación de vulnerabilidad social²³.

Un colectivo importante que también lleva adelante experiencias comunitarias en barrios vulnerables de CABA es el de los curas villeros, colectivo sacerdotal argentino que existe desde 1998 y que realiza un trabajo socio-pastoral en las diferentes villas, ante un contexto de emergencia y crisis social. El mismo se agrupó en estos territorios bajo la Pastoral de Villas de Emergencia y se reconoce como heredero de los curas villeros de los años 70, que formaron parte del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (Touris, 2021). Sus tareas se caracterizan por ser de formación, prevención y asistencia a la población, además de las actividades religiosas que llevan a cabo. Entre ellas pueden identificarse atención en comedores y merenderos, creación de clubes para que niños y jóvenes realicen actividades deportivas y recreativas, dictado de apoyo escolar, espacios de prevención y talleres sobre distintas temáticas, como por ejemplo el consumo de drogas (Touris, 2021).

Las investigaciones citadas muestran que, a partir de la crisis socioeconómica de fines de los '80 y principios de los '90, la actividad de apoyo escolar va adquiriendo centralidad en los territorios más vulnerabilizados de CABA, así como una mayor formalización al ir consolidándose las formas de articulación entre las organizaciones sociales y el GCBA.

Asimismo, los indicadores de desigualdad socioeconómica y desigualdad socioeducativa que atraviesan a la CABA ayudan a explicar la centralidad y continuidad de la actividad de apoyo escolar en barrios vulnerables. El estudio de Di Virgilio y Serrati (2019) muestra cómo las desigualdades territoriales de esta jurisdicción se articulan con las desigualdades propias del

²³ Señalan como pionera a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), cuyos miembros pertenecían en su mayoría a la Universidad de Buenos Aires (UBA) y a profesorado nacionales, quienes ya se desempeñaban en escuelas medias y en actividades político-sociales en distintos barrios (Areal y Terzibachian, 2012).

sistema educativo y se refuerzan entre sí. En este sentido, interesa retomar algunos elementos que han encontrado los autores respecto del nivel primario analizando los datos del censo 2010. Si bien la cobertura del nivel al momento del censo era prácticamente absoluta (99.5%), con respecto al total de la población se evidenció una modificación en algunas situaciones en relación al fracaso escolar, por ejemplo, un aumento del 10% de las situaciones de repitencia, sobreedad y de alumnos que dejan la escuela sin pase (posible deserción) en estudiantes de 7° grado, así como el crecimiento de la sobreedad sin presencia de repitencia en los primeros años del nivel, cuestión que da cuenta de una incorporación tardía de estudiantes en la escuela (Di Virgilio y Serrati, 2019). Observando estos datos a nivel microterritorial o por tipo de hábitat, surgen lo que los autores denominan como situaciones de exclusión educativa, las cuales se expresan en términos de desescolarización y abandono tanto en el nivel primario como en el secundario. Las subpoblaciones que se encuentran en esa condición se distribuyen de manera tal que adquieren un mayor peso relativo en las urbanizaciones de origen informal como villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios²⁴. En cuanto a los factores explicativos, además de las características propias del sistema educativo que contribuyen a una mayor diferenciación educativa, los autores encontraron que el nivel educativo alcanzado de quien sostiene el hogar tiene relación directa con las situaciones de exclusión escolar, especialmente con el abandono escolar en el nivel primario. A su vez, las dimensiones territoriales (como el entorno urbano y las condiciones del hábitat) también cumplen un rol fundamental para explicar la exclusión, lo cual muestra que los territorios vulnerables de CABA presentan más dificultades para el acceso y la retención educativa en todos sus niveles dado que se conjugan diferentes desventajas sociales (Di Virgilio y Serrati, 2019).

Si bien la segmentación territorial será abordada con mayor profundidad en el capítulo 3, su relación con la desigualdad socioeconómica y socioeducativa permite comprender la relevancia del trabajo que llevan adelante las organizaciones sociales en materia educativa en los territorios más vulnerabilizados de CABA.

Retomando la caracterización del programa RCAE, se ha tomado como insumo el documento *Funcionamiento y Metodología de los Centros de Apoyo Escolar* que oficialmente se denomina “manual metodológico”. El mismo se refiere a la metodología de trabajo prevista para los centros de apoyo escolar que la RCAE tiene a su cargo. Al momento de su

²⁴ Por ejemplo, mientras que para la “Ciudad Central” el porcentaje de estudiantes desescolarizados del nivel primario era en 2010 del 0.19%, para la “Urbanización Popular de Origen Informal” era de 0.45%. En cuanto al porcentaje de abandono escolar, en el primer caso se registró un 1.10%, mientras que en el segundo fue de un 3.42% (Di Virgilio y Serrati, 2019).

surgimiento en 2013, la RCAE contaba con 20 centros de apoyo escolar y cada año se fue ampliando, llegando a contar con 59 centros de apoyo en el 2021, distribuidos en todas las comunas de la ciudad que funcionan a través de convenios de gestión asociada con unas 20 organizaciones de la sociedad civil. Los mismos realizan la actividad en espacios de referencia barrial, como clubes, parroquias, bibliotecas populares y sedes comunales²⁵.

El manual metodológico fue elaborado por el equipo técnico del programa y es presentado a todos los centros de apoyo escolar al comienzo de cada ciclo lectivo. El mismo brinda información específica sobre los días y horarios en que funcionan los centros de apoyo, la cantidad de estudiantes que asisten²⁶ y cómo se organizan, los requisitos de inscripción, los roles y funciones de los equipos de educadores (dependientes de las organizaciones sociales con las que se convenia) y del equipo técnico del Ministerio, las pautas generales para el cuidado de los niños, niñas y adolescentes, procedimientos ante situaciones excepcionales o complejas, otras actividades del programa y los documentos de trabajo que se precisan para llevar adelante la tarea, como formularios de inscripción, autorizaciones y modelos de informe del alumno.

En cuanto a la estructura de funcionamiento, el coordinador del centro de apoyo escolar es el principal actor que, desde la organización social a cargo, mantiene una comunicación fluida con su referente del equipo técnico del Ministerio (asignado en base a una división territorial o regionalización) y es quien a la vez tiene contacto permanente con las familias de los estudiantes. El coordinador mantiene una relación contractual directa con la organización social que gestiona el centro de apoyo (contrato de locación de servicios) e indirecta con el Gobierno de la Ciudad, dado que su contrato surge del presupuesto que el Ministerio de Educación le asigna a la organización al momento de la aprobación del convenio de gestión asociada. Su función principal es acompañar al equipo de educadores en su tarea diaria y estar atento a situaciones específicas que puedan surgir acerca del seguimiento de estudiantes, planificar las actividades generales para el desarrollo del centro de apoyo, realizar la difusión de la actividad en espacios de referencia barrial cercanos incluyendo las escuelas de la zona,

²⁵ Para enmarcar la actividad de apoyo escolar en los espacios que no pertenecen al Gobierno de la Ciudad, el Ministerio firma convenios de cooperación que no incluyen una remuneración a dichos espacios.

²⁶ En el segundo semestre del 2016, la UEICEE (Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa) del Ministerio de Educación de CABA realizó una evaluación de la implementación del Programa, reportando en ese momento la participación de 2.600 estudiantes. Dicha evaluación se llevó a cabo a partir de un abordaje cuali-cuantitativo y las principales técnicas empleadas fueron la encuesta y la realización de grupos focales con madres/padres/tutores de los estudiantes asistentes a apoyo escolar. Asimismo, con el fin de realizar una comparación y valorar la situación socio-económica de los estudiantes, la evaluación tomó como parámetro de comparación los valores de algunos indicadores sociales relevados en los cuestionarios complementarios del operativo jurisdiccional de evaluación Finalización de Estudios Primarios de Buenos Aires (FEPBA 2016), que corresponden a estudiantes de 7º grado.

realizar las entrevistas de inscripción de los estudiantes, mantener la documentación y registro de actividades al día y supervisar la elaboración de informes de los estudiantes a entregar a las escuelas semestralmente.

Respecto del acompañamiento de los aprendizajes, los principales responsables de llevar adelante esta tarea son los tutores pedagógicos o educadores, quienes al igual que los coordinadores, también son contratados directamente por las organizaciones sociales mediante un contrato de locación de servicios que surge del presupuesto asignado por el convenio de gestión asociada con el Ministerio de Educación. Los tutores pedagógicos se enfocan en el desarrollo de las clases de apoyo escolar y en el seguimiento pedagógico y personal de cada estudiante, haciendo hincapié en la realización de tareas escolares y en el refuerzo de los contenidos curriculares, tanto para el nivel primario como para el nivel secundario. Es importante destacar que estos espacios convocan a los estudiantes a asistir de 1 a 2 veces por semana, durante 1 hora o 1 hora y media por vez y en ocasiones funcionan como un pluricurso, en donde participan, en simultáneo, estudiantes de distintas edades que tienen que resolver actividades diferentes, según enuncia el manual metodológico.

Además de acompañar en la resolución de la tarea escolar, el programa propone que los estudiantes adquieran herramientas en la organización del estudio y que realicen las actividades de manera reflexiva, con el fin de ir ganando una mayor autonomía en su recorrido, lo que contribuye a fortalecer la confianza en sí mismos. Esta propuesta puede relacionarse con lo que señalan algunas investigaciones (Abramowski, 2018; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020; Sorondo, 2020) respecto de que en los últimos años se asiste a un proceso en el que la inclusión de la educación emocional y de las habilidades socio-emocionales en ámbitos de educación formal y no formal es impulsada por distintos organismos internacionales (como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos- OCDE), en el marco de la reforma educativa en relación al logro de una educación de calidad²⁷. Estos trabajos señalan que la educación emocional tuvo una gran difusión en la década de los '90, planteando como pilares el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la motivación y las habilidades sociales como el autocontrol, la

²⁷ Abramowski (2018) ubica la emergencia de estas políticas educativas en vinculación con los requerimientos actuales del mundo del trabajo. En otra investigación, Abramowski y Sorondo (2022) problematizan los discursos provenientes de la educación emocional (EE) dado que se vinculan a la psicología positiva y a la inteligencia emocional, perspectivas también criticadas por su relación con el avance del neoliberalismo en educación (Sorondo, 2020). Asimismo, otros trabajos que han indagado las propuestas de la EE y sus antecedentes señalan su enfoque psicologizante y reduccionista para el abordaje de las problemáticas educativas (Abramowski, 2017; Nobile, 2017).

empatía, el pensamiento crítico y la perseverancia en un sentido de gestión productiva o efectiva de las emociones (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020, p.52). En este sentido, en el manual metodológico se resalta la importancia de que en los espacios de apoyo se refuercen habilidades socioemocionales y se transmitan ciertos valores, como la escucha activa; también que se destaquen los logros alcanzados y los esfuerzos realizados por los estudiantes y, a su vez, demostrar interés por lo que les va sucediendo, con el fin de fortalecer los vínculos y generar un espacio de contención y pertenencia para ellos y sus familias.

Otro actor clave del programa es el equipo técnico del Ministerio. En los orígenes del programa su dedicación tenía que ver principalmente con el control documental, es decir, supervisar que las organizaciones sociales estuvieran al día con la documentación requerida para poder gestionar los espacios de apoyo. Este equipo está compuesto por 5 o 6 integrantes, y dos personas del mismo estuvieron abocadas -hasta hace algunos años- a realizar talleres en escuelas primarias destinadas a las familias de los estudiantes. Estos talleres se llamaban Hagamos la Tarea y funcionaron hasta el 2019. Los mismos tenían como objetivo abordar herramientas para acompañar a los niños en su escolaridad desde el hogar, recorriendo definiciones sobre los procesos de aprendizaje y analizando situaciones hipotéticas relacionadas con dichos procesos y qué les sucede a los niños en la escuela.

Actualmente, este equipo se encuentra organizado por regiones o divisiones territoriales, cada integrante del equipo es el referente de una región (hasta el 2021 fueron 5 regiones). Entre las funciones más importantes del rol de referente regional, en el documento se destacan: articular con las escuelas, las sedes comunales, hospitales, los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESAC) y otros organismos sociales que ayuden a sostener y mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes, acompañar el desarrollo de los centros de apoyo, visitarlos periódicamente, mantener una comunicación fluida con los coordinadores de los centros, intervenir en casos de estudiantes que requieran un acompañamiento especial, facilitar recursos y acompañar en la planificación de actividades, proveer los documentos de trabajo y realizar un seguimiento quincenal del registro que se va haciendo sobre las actividades específicas que realizan los alumnos.

Respecto de la caracterización de los estudiantes que asisten al programa, el estudio de la UEICEE mencionado anteriormente, reveló que la RCAE refleja una amplia inserción territorial, dado que los estudiantes encuestados asistían a escuelas de diferentes distritos escolares, entre los que se destacó el Distrito 5 con un 17.5% de participación en el programa (que abarca los barrios de Barracas, Parque Patricios y parte de Constitución). Otros Distritos Escolares con participación alta y media fueron los DE 7 (barrios de Caballito y Villa Crespo

9.7%), DE 17 (barrios de Villa Devoto, Villa del Parque y Villa Real 9.1 %), DE 3 (barrios de Constitución y Monserrat) y DE 6 (barrios de Boedo y San Cristóbal con 7.1%), DE 16 (barrios de Villa Pueyrredón y Villa Devoto 5.8%). Dicha participación se corresponde mayormente con estudiantes de escuelas de gestión estatal (8 de cada 10) y participan alumnos cursantes de diferentes grados y años, destacándose en ese momento 4° y 5° grado del nivel primario como población destinataria principal. Los estudiantes que participan de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo, en su mayoría asisten a escuelas primarias ubicadas en los DE 8 (Parque Chacabuco), DE 11 (Flores) y DE 19 (Villa Soldati, Flores y Nueva Pompeya)²⁸, siendo este último distrito escolar el que se toma en esta investigación.

En ese mismo estudio se aborda el contexto socioeducativo del hogar de los participantes de la muestra (158 casos de 23 sedes de apoyo dependientes de 12 ONG). Cerca de un tercio de las madres y padres de los estudiantes de la Red alcanzó el secundario completo y algo más de la mitad mencionó tener un trabajo formal (esto último reflejado mayormente en los padres, con un 62%). En relación con el número de personas que conviven, se trató mayormente de hogares con 3 o 4 integrantes (61%), entre los cuales se dio la presencia de la madre en 9 de cada 10 hogares y la convivencia con otros familiares (tíos, abuelos) en 3 de cada 10 alumnos. Además, al analizar las condiciones de habitabilidad a partir de la proporción de personas por dormitorio o habitación que se usa para dormir, se observó que un 24% de los estudiantes de la RCAE presentaron una situación de mayor vulnerabilidad, ya que dormían 3 personas o más por habitación. En cuanto a la percepción de algún tipo de subsidio, el estudio reveló que 4 de cada 10 hogares de la RCAE recibían algún tipo de subsidio estatal, tratándose mayormente de la Asignación Universal por Hijo (63%), seguido por el programa Ciudadanía Porteña (32.3%), específico de la Ciudad de Buenos Aires. En base a estos datos el informe destacó que los propios criterios de selección de los beneficiarios de estos subsidios reflejaron una situación de vulnerabilidad para el 40% de los hogares de los participantes de la Red (*Programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar. Informe de Resultados septiembre 2017*, UEICEE).

Además, en este estudio, Matemática (81.5%) y Prácticas del Lenguaje (70.7%) se presentaron como las principales materias consultadas por los alumnos de primaria asistentes a los centros de la Red. Otro dato relevante fue que en los grupos focales realizados a madres y padres se identificaron casos de estudiantes y familias que continuaban asistiendo a los

²⁸ Información obtenida de la entrevista realizada a una de las referentes regionales del programa RCAE.

apoyos desde hace varios años, a pesar de los buenos resultados educativos alcanzados por los estudiantes.

Dada la heterogeneidad de los perfiles de estudiantes que asisten a los centros de apoyo escolar, hacia el 2019 los referentes regionales del programa comenzaron a realizar una caracterización del perfil del estudiante destinatario por región, teniendo en cuenta el perfil específico de la población de cada comuna. Dicha caracterización tuvo como fin delimitar aún más la atención a las problemáticas socioeducativas a las que el programa busca dar respuesta y, de esta manera, tener una mayor injerencia en las poblaciones de alta vulnerabilidad social, punto que el estudio de la UEICEE señaló como eje a reforzar. Esta cuestión tiene relación con los datos que arrojó el estudio de la UEICEE sobre la participación de estudiantes en la RCAE en los Distritos Escolares, ya que los distritos con mayor vulnerabilidad de la ciudad (DE 19, barrios de Villa Soldati y parte de Nueva Pompeya y DE 21, barrios de Villa Lugano y Villa Riachuelo) tenían en el 2016 un porcentaje de participación estudiantil en el programa de bajo a medio (1.3% y 5.2% respectivamente) (*Programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar. Informe de Resultados septiembre 2017*, UEICEE).

A partir de los documentos relevados, destacamos la amplia injerencia territorial del programa RCAE, lo cual se debe principalmente a la cantidad de organizaciones sociales con las cuales lleva adelante la gestión de los apoyos escolares. En cuanto a la metodología del programa, es claro que los objetivos del mismo se circunscriben prácticamente a la resolución de la tarea escolar y al refuerzo de contenidos, aunque en los próximos capítulos se verá cómo los actores entrevistados muestran interés por brindar un acompañamiento más integral a los estudiantes. Por último, destacamos la poca presencia que tuvieron los distritos escolares del sur de CABA en el estudio realizado por la UEICEE. Si bien actualmente la tendencia podría ser otra, consideramos que la llegada del programa a los territorios más vulnerables es uno de sus principales desafíos.

2.3 Las voces de los actores en el nivel macro de la gestión. La política socioeducativa desde la lógica del gerenciamiento.

En el presente apartado se trabajará sobre las representaciones sociales que tienen los actores que se desempeñan en un nivel macro de la gestión -dentro de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa- sobre las características de los programas socioeducativos de CABA, con foco en el programa RCAE.

En relación a la importancia de pensar sobre este nivel subjetivo, Jodelet (2008, 2011) señala que las representaciones sociales corresponden al conocimiento ordinario o sentido común de los sujetos. Este tipo de conocimiento se basa en la experiencia y por lo tanto en la lectura que las personas hacen de su realidad. Es, a su vez, socialmente construido y compartido, por lo que el contexto y las condiciones socio-históricas constituyen las condiciones de producción de dichas representaciones (Cuevas, 2016, p.112). En el ámbito laboral o profesional, las representaciones expresan cómo los actores se posicionan respecto de su actividad, de sus pares y de las reglas vigentes en dicho espacio (Jodelet, 2011).

Para esta autora abordar las representaciones posibilita:

(...) referirse a procesos que implican dimensiones psíquicas y cognitivas; a la reflexividad mediante el cuestionamiento y el posicionamiento frente a la experiencia; a los conocimientos y al saber; y a la apertura hacia el mundo y los otros. Tales procesos revisten una forma concreta en contenidos representacionales expresados en actos y en palabras, en formas de vivencia, en discursos, en intercambios dialógicos, en afiliaciones y conflictos. (Jodelet, 2008, p.60)

El estudio de las representaciones permite el acceso a los significados que los sujetos le atribuyen, de manera individual o colectiva, a un objeto situado en un entorno social. De esta manera, es posible ver cómo esos significados se articulan con intereses, sensibilidades, deseos y emociones, entre otras expresiones posibles (Jodelet, 2008).

En cuanto a las descripciones que realizan los actores entrevistados sobre los programas socioeducativos, señalaron como principal característica el cambio en la administración que los nuevos programas adquirieron a partir del 2013 e hicieron hincapié en los objetivos específicos de los mismos. Tomando el programa RCAE, una de las entrevistadas mencionó como objetivo primordial:

(...) ubicar a estos centros de apoyo en espacios de referencia barrial como una de las claves, que no fueran en instituciones educativas, particularmente que no fueran en escuelas, sino que los estudiantes y las familias del barrio lo reconocieran como un espacio de identidad barrial. (Coordinadora programa RCAE, entrevista 1)

Junto con la importancia de la referencia barrial de los apoyos escolares, otro objetivo del programa tiene que ver con el trabajo con organizaciones sociales, lo que le permite diferenciarse del espacio escolar y generar grupos de contención para estudiantes y familias. En palabras de las entrevistadas:

Lo que viene a proponer la Red Comunitaria es el trabajo en el territorio de la Organización de barrio (...) La idea también de salir de las escuelas es justamente eso, brindar un espacio no tan circunscrito a lo escolar, sino que la idea también era generar grupos, era generar un espacio donde vos puedas sentirte contenido, que sea referencia y que digamos de alguna forma la familia se sienta cómoda en llegar a ese lugar (...) entonces crear un espacio de confianza, de grupo, multigrado, donde el tutor pueda acompañar las diferentes trayectorias. (Gerenta GOIE, entrevista 2)

(...) en los apoyos escolares se generan muchos intercambios que tienen que ver con la cercanía de otra persona que no sea la familia, que no sea la escuela, que tenga herramientas para acompañar los procesos de aprendizaje de estudiantes, donde pueda haber cierta escucha, cierto encuentro y cierta calidez para que los estudiantes puedan hacer las actividades (...). (Referente Regional RCAE, entrevista 3)

Podemos decir que esta diferenciación que realizan las entrevistadas entre los espacios de apoyo escolar y la escuela, así como la mención a un tercer actor perteneciente al apoyo escolar, que se diferencia de la escuela y de las familias, se relaciona con el proceso que se ha mencionado al inicio del apartado 2.2, sobre el surgimiento de distintas experiencias que acompañan la escolarización por fuera de los establecimientos educativos y del ámbito doméstico en un contexto de crisis social profunda. En los barrios populares de nuestro país, los centros de apoyo escolar fueron paradigmáticos en este sentido. Como se ha visto más arriba, diversos actores a cargo de estos espacios como estudiantes universitarios, voluntarios, militantes de organizaciones de base o curas villeros se fueron configurando como interlocutores claves de las familias en relación al seguimiento de las trayectorias escolares de sus hijos e hijas mediando muchas veces entre los referentes familiares y las escuelas, impronta que en la actualidad sigue estando vigente (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015).

Otra cuestión que surge en el relato de las entrevistadas tiene que ver con la modalidad de administración del programa. Una de las referentes regionales expresó que los convenios de gestión asociada con organizaciones sociales implican formalizar una oferta que ya existía previamente en el territorio:

(...) en todos los barrios existe el apoyo escolar, que muchas veces es una forma también de llegar a las familias para acompañar otras cuestiones... entonces desde mi punto de vista tiene que ver con formalizar algo que ya existe y que es parte de nuestra sociedad. (Referente Regional RCAE, entrevista 3)

Pero, por otro lado, también se hizo referencia a una mirada más crítica hacia el programa que se suele asumir desde el sistema educativo formal:

(...) en el marco del Estado, la gestión asociada no es bien vista, no está contemplada porque la lectura que se hace es que hay una tercerización que implica una... o sea, si el Estado tiene sus docentes, que son los docentes del sistema, debería trabajar con esa POF. Todo lo que sea gestión asociada se lee como un trabajo tercerizado... que bueno, además la sobre interpretación es como bueno... ¿A quién le estás dando esa plata? ¿Por qué le estás dando la plata a una organización de la sociedad civil? (Coordinadora programa RCAE, entrevista 1)

En relación con esta referencia más crítica, las entrevistadas establecieron una diferenciación entre los programas de la “antigua gestión” y la “nueva gestión” señalando -como se verá a continuación- las ventajas y desventajas que para ellas genera el hecho de que algunos programas socioeducativos sean reconocidos por el Estatuto Docente. Esta cuestión atraviesa la tarea en lo cotidiano y trae aparejada la convivencia permanente con ciertas preocupaciones, como por ejemplo el hecho de que la RCAE, por ser de la nueva gestión, no cuente con una resolución de creación. Eso deja al programa en cierta situación de vulnerabilidad frente a posibles cambios en la estructura ministerial, ya que no se encuentra enmarcado en una normativa específica. En palabras de la coordinadora de la RCAE:

De estos 3 programas que surgen en el 2013, el único que nace con resolución es Familias a la Escuela, tanto los Centros de Educación Temprana como la Red quedaron sin resolución. Mientras que todos los otros programas de la Gerencia que son 11 o 13, no me acuerdo... ahora con Becas 14... todos esos programas tienen resolución porque están enmarcados dentro del sistema, los docentes son del sistema. Entonces la Red y CET siempre quedan ahí... se los llama siempre los programas de esta gestión, como que nacieron con esta gestión (...)

Yo creo que eso también es un motivo por el cual el programa quedó sin un marco normativo, por la gestión asociada (...) y el tema de no estar enmarcado en ninguna normativa deja al programa un poco vulnerable. Hoy está y mañana no sabemos, es como que cada año es la renovación del programa. (Coordinadora programa RCAE, entrevista 1)

Por otro lado, una de las entrevistadas refirió que la inclusión de algunos programas en el Estatuto Docente representó un cambio positivo en las condiciones laborales y en las condiciones de acceso al sistema ya que les otorgó, a los trabajadores, una mayor estabilidad y una ganancia en materia de derechos. Sin embargo, dicha formalización también trajo consecuencias respecto del trabajo en el territorio, ya que se fueron diferenciando los perfiles entre quienes trabajan en instituciones educativas formales y quienes se desempeñan en

instituciones educativas no formales (como centros barriales, clubes o centros comunitarios) que atienden a una población de niños, niñas y adolescentes en situaciones de emergencia social. De esta manera, según una de las entrevistadas, los actores que son formalizados se van alejando del trabajo territorial con foco en poblaciones vulnerables. Tal como lo expresó:

(...) A lo largo de estos años, se empiezan a generar otras tramas ya en el orden más de lo sindical y político que bueno, obliga al Ministerio a no solamente incorporar estos programas que son llamados socioeducativos al estatuto, que fue la última incorporación importante de áreas que tiene el estatuto y esto fue en 2010. En 2010 todos estos programas ya sea Apoyo a la Escolaridad, Puentes, Centros Educativos, Orquestas, Centros Infantiles, CAI, CAJ, todo clubes y toda esa parte empiezan a hacer fuerza para tener los mismos derechos de los maestros y maestras que estaban en escuela. A raíz de... seguramente fueron varias idas y vueltas y conflictos pero finalmente en 2010 los incorporan y a partir de eso empieza un proceso bastante largo de organizar, como es en el estatuto y en las áreas más organizadas del Ministerio y con más años, listados, puntajes, títulos, idoneidades (...). (Gerenta GOIE, entrevista 2)

(...) hay todo un trabajo muy fuerte de Carrera Docente que tiende a esta estabilización pero con una cierta formalidad, que es algo que después en algún punto a los socioeducativos que antes entraban o por coloquio o por CV de alguna manera, les empieza a encorsetar la cuestión del trabajo en territorio, porque si bien por ej. para ser maestro de Puentes tenes que tener el título de maestro, no cualquier maestro se va a poner a trabajar en el CAINA, que es el centro de atención para niños y niñas del Consejo (...) Entonces eso en un punto es una traba, pero por otro lado de derechos laborales es muchísimo mejor porque te da una estabilidad, puedes llegar a titularizar, ser interino, tenés suplencia, tenés ART, tenés un montón de cuestiones muchísimo mejor que antes, que quizá eran contratos más cortos (...). (Gerenta GOIE, entrevista 2)

Asimismo, la entrevistada consideró que los programas no estatutarios tienen la posibilidad de ir flexibilizando sus tareas a medida que va cambiando el contexto a partir de las necesidades del territorio y de las demandas que expresa la comunidad:

(...) también lo que nos da la libertad de no ser estatutarios es esto mismo, ¿no?... ir flexibilizando las cosas a medida que vayan cambiando los tiempos, a medida que la necesidad del territorio, de la comunidad lo demande. Me parece que esto también está bueno (...). (Gerenta GOIE, entrevista 2)

En este sentido, los trabajos de Soto (2017) y Ramos Gonzales et al. (2016) presentados al inicio del capítulo, pueden relacionarse con estas impresiones, dado que como se ha visto, ambas investigaciones plantean que la creación de la Junta de Clasificación Docente de los Programas Socioeducativos (a partir de la incorporación de estos programas al Estatuto Docente) implicó un punto de inflexión en la gestión, especialmente en lo que respecta a las regulaciones internas de los programas. En los actores entrevistados, encontramos cómo las lógicas de la formalización y la no formalización dentro del sistema continúan conviviendo, distinción que aparece con fuerza en el discurso de quienes ocupan cargos de coordinación dentro de la gerencia. De esta manera, puede advertirse cierta diferencia en las miradas que tienen la gerenta operativa y la coordinadora del programa RCAE respecto de que los programas socioeducativos estén o no incluidos en el Estatuto. Quien tiene una posición gerencial asume una mirada más global, en la que identifica cuestiones positivas y negativas de dicha pertenencia -por un lado, el acceso a los derechos laborales y por el otro la pérdida de especificidad en los perfiles docentes que requiere lo socioeducativo-. Por su parte, quien coordina la RCAE asume una mirada más crítica respecto de la modalidad de gestión del programa, resaltando un aspecto menos favorable de la gestión asociada -como lo es el no contar con normativa que lo respalde o la referencia a la tercerización que se asume desde el sistema de educación formal- que lo ubica en un lugar más vulnerable. Estas representaciones dejan entrever que en la voz de los actores comienza a aparecer lo que podría interpretarse como una discusión más amplia sobre el rol del Estado y de la política socioeducativa en relación a la centralización-descentralización y a los posicionamientos que los sujetos asumen frente a ello, lo cual se profundizará en los siguientes capítulos.

Otra referencia importante que realizó una de las entrevistadas fue a cerca de la composición del equipo técnico de la RCAE. En un primer momento, el programa no tenía capacidad para realizar un acompañamiento pedagógico y territorial a las organizaciones que se desempeñaban en los apoyos escolares, luego se fueron incorporando algunos cambios, por un lado, la regionalización del programa y, por el otro, la profesionalización del mismo en términos pedagógicos. En palabras de una de las entrevistadas:

El primer gran cambio fue pensar el equipo estratégicamente para que pueda poner una mirada regional, o sea regionalizar y que cada uno fuera referente de una región y eso facilitara también las articulaciones regionales y un acompañamiento también más cercano al territorio. Pensar el programa más territorializado y digamos, con un acompañamiento que realmente sea una co-gestión, porque para ese entonces la organización estaba un poco sola en la tarea

territorial y el equipo del Ministerio cumplía un rol más administrativo. (Coordinadora programa RCAE, entrevista 1)

El segundo cambio tuvo que ver más con poner la mirada en lo pedagógico, profesionalizar el programa también en ese sentido porque fue empezar a orientar a los equipos a que tengan una mirada más pedagógica sobre el trabajo que se hacía con los y las estudiantes en los espacios y también ahí empezar a trabajar en forma coordinada con Escuela de Maestros para recibir capacitaciones, orientaciones, herramientas para trabajar en los espacios; pensar las modalidades de agrupamiento, las problemáticas específicas, cómo abordarlas. (Coordinadora programa RCAE, entrevista 1)

A partir del relato de la entrevistada, puede interpretarse que el equipo técnico del programa pasó por dos momentos: uno en el que era más reducido y estaba abocado principalmente a tareas administrativas y otro en el que se amplía a partir de la regionalización, buscando una mayor profesionalización con foco en el territorio, en el acompañamiento a las organizaciones sociales y en los procesos pedagógicos de los estudiantes.

Tomando el análisis y descripción del programa RCAE y su relación con las representaciones de los actores involucrados en el nivel macro de la gestión, es posible dar cuenta de cómo los elementos presentes en la gestión del nivel local, que se consolidan en el período 2013-2020, explicitan la caracterización de la lógica de la Alianza Cambiemos realizada en el Capítulo 1 respecto de la modalidad que asume para la gestión de la política social a nivel nacional a partir de diciembre de 2015.

En primer lugar, interesa presentar dos cuestiones centrales que se advierten en el relato de las entrevistadas y que se vinculan con algunas de las nociones teóricas presentadas en el Capítulo 1. Por un lado, la referencia a la injerencia territorial de las organizaciones sociales, la gestión asociada que mantienen con el Estado y su relación con el protagonismo que adquiere la comunidad en tanto características de la lógica del gerenciamiento (Grinberg et al., 2012) y, por el otro, la referencia a la profesionalización del programa RCAE en un sentido pedagógico, lo cual se conecta con el proceso de pedagogización de las políticas sociales que enuncian las investigaciones de Giovine (2012); Giovine et al. (2014, 2019), en tanto esto marca la coexistencia de políticas y prácticas provenientes del campo social y educativo, que se van entramando con el fin de contribuir al progreso de las condiciones de educabilidad de la población destinataria, es decir, aquellas condiciones que permitan el desarrollo integral infantil y que aseguren una mejor inserción en el sistema educativo (Giovine, 2012).

Respecto de la injerencia territorial que tienen las organizaciones que participan del programa RCAE, las entrevistadas realizan una diferenciación entre los centros de apoyo escolar y la escuela en relación al valor que le adjudican al hecho de que los primeros se ubiquen en espacios de referencia barrial y no dentro de las mismas instituciones educativas, lo cual se condice con el protagonismo que va cobrando la comunidad en los modos de gestionar las políticas (Grinberg et al., 2012). Los clubes de barrio, las parroquias, las bibliotecas y las propias organizaciones sociales pasan a ocupar este rol protagónico en tanto sedes de apoyo escolar que además, en muchos casos, se prestan de manera voluntaria al programa, reforzando la convocatoria que se hace desde el mismo apelando a la idea de corresponsabilidad. En relación con dicho rol protagónico, la propia organización que gestiona el espacio educativo es la que va construyendo los modos de hacer con el acompañamiento de su contraparte ministerial, pero finalmente es quien tiene la mayor injerencia territorial y pertenencia comunitaria. A la vez, esta característica opera como un beneficio para el Estado ya que, como señalan las entrevistadas, de otro modo sería mucho más complejo tener llegada a los sectores sociales más vulnerables debido a que el mismo necesitaría una mayor inserción territorial y una mayor cantidad de actores presentes en el territorio. Tal como lo señaló la Entrevistada 1:

(...) yo creo que a veces las Organizaciones tienen injerencia sobre todo en los barrios, ¿no? tienen una injerencia al interior de los barrios que lleva mucho tiempo construir y hay una confianza depositada en esas Organizaciones que también llevaría mucho tiempo construir, construir la identidad de un espacio... que eso es camino allanado que ya tiene la Organización misma en ese barrio hace mil años (...) En algunos casos creo que eso sí ha funcionado muy bien como estrategia de gestión asociada.

También pasa mucho que hay ONGs que hace muchos años trabajan en la tarea educativa, que puntualmente brindan apoyo escolar y tienen mucha expertiz ganada en ese territorio y han aportado muchísimo al programa. Y que bueno, si no fueran gestiones asociadas sería un recurso que el programa se pierde (...). (Coordinadora programa RCAE, entrevista 1)

Este punto resulta interesante ya que visibiliza esta sociedad entre Estado y comunidad a la que hacen referencia Grinberg et al. (2012), y cómo a través de la co-gestión o gestión asociada un actor se complementa con el otro: el Estado cuenta con cuadros profesionales que ponen en acto las políticas, mientras que las organizaciones sociales brindan su trayectoria y experiencia en el trabajo territorial y en el abordaje de las problemáticas en contextos de mayor vulnerabilidad social y económica. Sin embargo, esta idea de complementariedad entre

ambos actores contiene una contradicción, cuestión que será abordada en profundidad en los siguientes capítulos. La contradicción consiste en que las organizaciones de la sociedad civil no poseen ni la misma estructura de recursos materiales y humanos ni la misma capacidad gestora que el Estado, por lo tanto, no es una asociación entre iguales, tal como lo define el concepto.

La modalidad de gestión asociada en CABA resulta un modelo clave que conecta con el marco conceptual que caracteriza al periodo de gestión nacional que inicia en 2015: las sociedades de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012) son aquellas que experimentan cierta retirada del Estado a partir de lo cual lo social se aborda en términos de fragmentos, en donde el Estado cumple un rol de socio de la ciudadanía, cuestión que tiene como contraparte la responsabilización de la comunidad y una necesidad de empoderamiento de las organizaciones locales (Grinberg et al., 2012, p.165).

En este sentido, según Grinberg et al. (2012):

No se trata tanto de imponer programas y proyectos sino de provocar que la comunidad encuentre los suyos. Aquí reside el giro epistémico del gerenciamiento: el eje radica en sentar como principio de acción que ya no hay un camino único digitado desde el estado; el camino debe buscarlo y encontrarlo cada quien dentro de la comunidad. Por lo que, si ya no hay una forma de hacer las cosas, la función del estado sólo puede ser la de socio y acompañante. (p.164)

No obstante, esta forma del Estado socio parecería centrarse más en las responsabilidades individuales de la ciudadanía que en ser el garante de derechos, sobre todo en barrios altamente vulnerabilizados (Grinberg et al., 2012).

Retomando la diferenciación que plantean las entrevistadas entre los espacios de apoyo escolar y la escuela, la misma también tiene relación con lo visto en el capítulo 1, apartado 1.1, acerca de la generación de un entramado entre el campo educativo y el campo social en el cual lo social se va pedagogizando (Giovine, 2012). Una de las entrevistadas da cuenta de este punto cuando hace referencia a la necesidad de mayor profesionalización del equipo de la RCAE, lo cual está directamente asociado a la posibilidad de adquirir más herramientas pedagógicas para el acompañamiento de las organizaciones sociales que se abocan al trabajo con los y las estudiantes, e inculcarles esa línea de trabajo sobre todo a aquellas organizaciones que históricamente estuvieron más dedicadas a atender problemáticas sociales:

(...) si bien se espera que las Organizaciones estén especializadas o trabajando en el ámbito educativo (...) eso a veces no pasa. Entonces a la Organización le cuesta mucho adecuarse a modalidades pedagógicas que estén alineadas con lo que espera el programa (...) y ahí muchas veces se producen cortocircuitos. Por eso el trabajo es más fácil con esas Organizaciones que están alineadas y que trabajan en educación y que tienen trayectoria en educación... y el diálogo ahí, es como que hablamos el mismo idioma, nos entendemos mucho mejor que con esas Organizaciones que les cuesta más adecuarse a la modalidad de trabajo que proponemos desde un programa que es educativo principalmente, además de lo “socio” es fundamentalmente educativo y muchas organizaciones vienen del palo de bueno... el asistencialismo, o de trabajo social, o del trabajo en barrios y esta parte educativa queda un poco relegada y ahí es todo un trabajo de como ir encuadrando el trabajo en lo educativo y no olvidarnos de eso como prioridad (...). (Coordinadora programa RCAE, entrevistada 1)

Como se ha anticipado en la introducción del capítulo, este proceso puede observarse en los distintos cambios que atraviesa la estructura del Ministerio de Educación en CABA, y las redefiniciones que se dan al interior de la misma entre el 2007 y 2013 y luego entre el 2013 y el 2020. A medida que las gerencias operativas cobran un mayor protagonismo en dicha estructura, puede verse cómo los objetivos de la GOIE van adquiriendo con el paso del tiempo una connotación más pedagógica, especialmente en referencia a aquellos programas socioeducativos que se desarrollan por fuera de la escuela junto con otros actores socio comunitarios en contextos sociales vulnerados. En este sentido, es posible dar cuenta de cómo los procesos de pedagogización de lo social (Giovine, 2012) siguen vigentes en la actualidad e incluso se profundizan. En el caso analizado, esto se evidencia en cómo organizaciones sociales que estuvieron tradicionalmente más inclinadas a tareas de asistencia social en los barrios, son interpeladas por el programa RCAE a incorporar prácticas pedagógicas.

Otra referencia central que surge en el relato de las entrevistadas es el cambio producido en el Estatuto Docente a partir de la Ley N°3.623 sancionada en el 2010, que trajo aparejada la incorporación de algunos de los programas socioeducativos al mismo. Este proceso de diferenciación entre los programas, entre los cuales es posible identificar formas de gestión estatal y formas de gestión asociada, implicó que los programas de gestión estatal pasaran a tener una Planta Orgánico Funcional (POF) equiparando los derechos laborales con los de los docentes del sistema formal como ya se ha mencionado en este capítulo. Por un lado, para algunas de las entrevistadas, esto significó una ganancia en materia de derechos laborales y por el otro, tuvo consecuencias respecto de la elección de los perfiles de educadores que trabajan en el territorio. La gestión asociada, a través de convenios con organizaciones

sociales, permite a los programas mantener ciertos criterios de elección de los perfiles de educadores priorizando su expertis en el trabajo territorial, lo cual representa cierta pérdida para los programas de gestión estatal, dado que al ser reconocidos por el Estatuto, sus perfiles se asemejan mucho más a los del sistema educativo formal, por lo que la territorialidad pasa a ocupar un lugar secundario, dado que dicha característica puede no estar presente en los perfiles de los educadores.

Esta necesidad de contar con perfiles más territoriales que tienen los programas de gestión asociada y que señalan las entrevistadas, también puede relacionarse con la lógica de empoderamiento comunitario características de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012) dado que estos perfiles, en su mayoría provenientes de organizaciones sociales, son la puerta de entrada al territorio, al barrio, a la comunidad en la que el apoyo escolar se inserta. De esta manera, se abre un canal de comunicación más directo entre Estado y comunidad, a partir del cual el Estado puede asociarse más fácilmente y de manera más flexible a las demandas que ésta presenta y puede lograr un mayor acercamiento para la articulación con otros efectores estatales o socio-comunitarios.

Los elementos presentados en este apartado permiten evidenciar cómo la lógica del gerenciamiento -en la cual la gestión asociada cobra protagonismo para el caso analizado- característica de la Alianza Cambiemos está presente en la definición metodológica de la RCAE y en las representaciones de las entrevistadas, quienes tienen a su cargo la puesta en acto del programa en CABA y desarrollan una tarea específica con las organizaciones sociales asociadas.

Conclusión del capítulo.

A partir del recorrido realizado, en este capítulo nos interesó situar el programa analizado en esta tesis: la Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE), tomando como eje la particularidad de la gestión asociada en tanto modalidad de administración que caracteriza al programa, en conjunto con Organizaciones de la Sociedad Civil y, a su vez, recuperar las representaciones que tienen sobre el mismo quienes se encargan de gestionarlo a nivel macro.

En CABA, este marco toma relevancia dado que anticipa lo que luego será una lógica y concepción nacional de la política socioeducativa a partir del 2015. Este fenómeno puede verse plasmado en el organigrama del área Socioeducativa del Ministerio de Educación de CABA, poniendo atención en cómo se encuentra diagramada la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa. Algunos de los programas que están bajo su órbita se caracterizan por

implementarse, a partir del 2013, mediante la gestión asociada con Organizaciones Sociales, lo que constituye un elemento central del paradigma de la fragmentación y focalización. Asimismo, teniendo en cuenta los principales objetivos de la RCAE, la pretensión de tener llegada a los grupos más vulnerables de estudiantes con amenaza de abandono o repitencia o con dificultades para sostener su trayectoria escolar da cuenta de la inserción del programa en este paradigma.

La gestión asociada resulta clave en este período en tanto refleja la lógica de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012) en las cuales la racionalidad de gobierno aborda a lo social en términos de fragmentos, en lugar de reconocerlo como totalidad. De esta manera, lo barrial y lo comunitario toman centralidad en la gestión de las políticas, para lo cual el Estado se asume como un socio o partner de dichas organizaciones comunitarias, apelando a la noción de corresponsabilidad para llevar adelante su labor. Sin embargo, esta definición encierra una contradicción, en tanto asume una relación entre iguales cuando en realidad las organizaciones sociales no poseen la misma estructura, ni la capacidad gestora o los mismos recursos que el Estado.

Por último, puede verse cómo la gestión de los programas socioeducativos en CABA va conformando un entramado al que hacen referencia los estudios de Giovine (2012); Giovine et al. (2014, 2019) en el que convergen las políticas educativas y las políticas sociales, conformando un espacio socioeducativo que tiene como característica la pedagogización de estas últimas en pos de contribuir a la inclusión educativa de las poblaciones más vulnerables.

Capítulo 3: Una caracterización del territorio para la comprensión de las articulaciones locales.

Introducción.

El presente capítulo propone abordar el entramado de articulaciones locales para el acompañamiento de trayectorias educativas del nivel primario que se llevan a cabo en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, en el marco del programa RCAE. Se analizará las perspectivas de algunos de los actores que participan en ellas: el equipo técnico de la RCAE, los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de la Organización Madre del Pueblo y los equipos directivos de las escuelas seleccionadas.

Los interrogantes que guían el capítulo versan sobre los sentidos que los actores involucrados en las articulaciones le atribuyen a las mismas según las posiciones que ocupan en el territorio. También se busca problematizar cómo se construyen representaciones sobre los otros en relación a la tarea de acompañar y sostener a los estudiantes en su escolarización. Para ello, se tomará como eje de análisis la caracterización de las articulaciones que realizan los actores mencionados en tres dimensiones. La primera dimensión remite a las articulaciones que se llevan a cabo entre los equipos de apoyo escolar (programa RCAE y Club Madre del Pueblo), una segunda dimensión refiere a las que se generan hacia dentro del Club Madre del Pueblo y, por último, aquellas que se producen entre las escuelas y otros actores estatales y socio comunitarios presentes en el barrio. En este sentido, se analizarán dos niveles de articulación en el territorio que incluyen a distintos actores ubicados en posiciones diferenciales y con miradas diversas acerca de un mismo fenómeno: quienes gestionan la política y quienes realizan la puesta en práctica o puesta en acto de la misma. El interés radica en identificar y caracterizar dichas vinculaciones haciendo hincapié en los nudos problemáticos que emergen de las articulaciones y las representaciones sobre éstas, con el fin de analizar la gestión de la política socioeducativa en barrios populares de CABA.

El capítulo está organizado en dos apartados. El apartado 3.1 **Caracterización del Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli y de la Organización Madre del Pueblo** se encuentra dividido en dos sub-apartados: el apartado 3.1.1 tiene como propósito presentar el territorio donde se localiza el programa, el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, a partir de un recorrido que retoma los orígenes de las villas y asentamientos en CABA; luego presenta las características sociodemográficas específicas del barrio y finaliza explicando el proceso de reurbanización

que el Instituto de la Vivienda de la Ciudad (IVC) llevó adelante a partir del 2017. El apartado 3.1.2 busca reconstruir la trayectoria, la historia y la conformación de la estructura actual de la Organización Madre del Pueblo, objeto de indagación de esta tesis y reconstruye la caracterización que realizan de la comunidad algunos de los actores claves entrevistados.

El apartado 3.2 **Las articulaciones en el territorio: sentidos y representaciones de los actores según las posiciones que ocupan en él** se basa en el análisis de las entrevistas realizadas. A partir de ellas se reconstruye la descripción que realizan las personas entrevistadas de los principales actores intervinientes en las articulaciones, así como un análisis de los sentidos que tienen las mismas para actores claves participantes en la RCAE (equipo técnico ministerial, equipo de gestión de apoyo escolar del Club Madre del Pueblo y la vicedirectora de una de las escuelas cercanas al barrio). Se hará hincapié en cómo ello se enlaza con las representaciones que tienen sobre la labor que realizan los otros; especialmente se verá cómo los actores conciben al Estado desde la propia posición en el territorio. Dicho análisis toma como marco conceptual la categoría de *tramas interactorales* (Giovine, Martignoni, Correa, 2019), el concepto de *entramados* (Di Virgilio y Galizzi, 2009), las nociones de *espacio físico y espacio social* (Bourdieu, 2000) y la noción de *posiciones de sujeto* (Southwell y Vassiliades, 2014).

Por último, las **conclusiones del capítulo** presentan algunos interrogantes que surgen del análisis de ciertas representaciones que los actores entrevistados expresan en relación a un Estado centralizado, tensionando la modalidad de gestión asociada que propone el GCBA para algunos programas socioeducativos.

Realizar este abordaje requiere, en primer lugar, definir teóricamente a qué territorio se está haciendo referencia. A los fines de nuestra investigación, el territorio particular que se analizará corresponde a un barrio popular (Merklen, 2005), el cual cobra un lugar central en tanto espacio polisémico que es construido por los actores locales. Para nuestro análisis se tomará específicamente la figura de villa (luego devenida en barrio popular) teniendo en cuenta el entramado de fractura social y exclusión producido por el fracaso del modelo neoliberal y las diversas crisis socio-económicas de nuestro país (Merklen, 2005; Svampa, 2005).

Cabe señalar que el enfoque adoptado busca alejarse de posturas dicotómicas que refieren a la movilidad-inmovilidad y/o al carácter estático o dinámico del territorio. Por otro lado, se mira el territorio a nivel local y cómo ello se relaciona con las desigualdades que allí se producen (Di Virgilio y Serrati, 2019; Chaves y Segura, 2021). En nuestro caso, tomamos esta mirada

sobre el territorio para centrarnos en las relaciones que se establecen en el barrio entre sujetos que no necesariamente residen en él. Si bien las articulaciones a analizar se dan en un barrio en particular, las mismas no son estáticas y tienen como base el movimiento de las personas entre territorios. En este sentido, al demarcar lo local es importante tener en cuenta que quienes viven en un barrio también se relacionan con sujetos de otros barrios, por lo que describir y explicar la configuración territorial también es útil para comprender por qué los actores dicen lo que dicen del lugar que habitan, de los espacios que transitan y de los otros.

El territorio adquiere relevancia en tanto espacio relacional dotado de una estructura compleja (Haesbaert, 2013). Aunque todo territorio se constituye desde una base espacial-material, también resulta imprescindible analizar su dimensión simbólica referida al campo de las representaciones de los sujetos que lo habitan. En este sentido, el espacio y el territorio son interpretados en tanto partes integrantes de las relaciones sociales, las cuales no se podrían establecer sin la construcción de ese espacio. En esta visión, el espacio se presenta como constituyente; es decir, lo que importa es que el objeto/sujeto se define por la relación que construye a través de y con el espacio. Los territorios pueden ser construidos mediante la articulación en red y, por lo tanto, pueden ser construidos en y por el movimiento (Haesbaert, 2013, p. 22). En cuanto a la dimensión simbólica, Haesbaert (2013) define a la noción de *territorialidad* como un concepto más amplio que el de *territorio* dado que puede existir un campo de representaciones territoriales que los sujetos llevan consigo, pero puede no existir un territorio concreto que se corresponda con ese campo de representaciones (Haesbaert, 2013, p. 27). En este sentido, un territorio no existe sin su base material pero sí puede existir la territorialidad. Las personas suelen transitar constantemente por redes que articulan zonas reducidas pero que a la vez van formando parte de territorios-redes que los mismos sujetos van construyendo. De esta manera, es probable que se vaya produciendo un fenómeno de *multiterritorialidad* (Haesbaert, 2013).

En esta misma línea, Chaves y Segura (2021) toman como base la movilidad en tanto categoría central para la construcción contemporánea de los territorios. En su investigación analizaron la experiencia en el corredor sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires dando cuenta cómo la vida urbana, con sus diferencias y desigualdades, no transcurre *en* lugares sino *entre* ellos. Por otro lado, Di Virgilio y Serrati (2019) también abordan una concepción de territorio en este sentido, a la vez que lo considera una dimensión central en las dinámicas de producción de desigualdad. Los autores señalan que dadas las formas actuales que adquiere lo urbano, especialmente en las ciudades latinoamericanas, el análisis de la desigualdad socioterritorial tiene que estar necesariamente vinculado no solo con la

segregación residencial, sino con las prácticas cotidianas de los sujetos y sus distintos espacios de interacción. Es decir, la desigualdad territorial se produce a partir de la movilidad que tienen los sujetos por la ciudad, y no solo por su localización en un enclave fijo o lugar de residencia. De esta manera, la conceptualizan como un fenómeno relacional y continuo que se produce socialmente, y que tiene manifestaciones y articulaciones espaciales, las cuales a su vez nutren a esa producción social, por lo que las desigualdades territoriales inciden en las formas de producción y reproducción de las desigualdades sociales (Di Virgilio y Serrati, 2019).

Tomando estas definiciones, podemos señalar que el análisis del territorio en clave de movilidad urbana es de gran utilidad para pensar la fragmentación socio-espacial de las ciudades y de los territorios en su nivel micro o local y, en ellos, entender las lógicas que los actores le imprimen a las políticas públicas. En Argentina, autores como Prévôt Schapira (2001), Svampa (2001), Merklen (2005), Soldano (2008) y Segura (2013, 2018, 2019) entre otros, han abordado la cuestión de la fragmentación y la movilidad en referencia a determinados componentes espaciales, dimensiones sociales y políticas que permiten explicar la espacialización de las nuevas formas de pobreza urbana. Prévôt Schapira (2001) identifica la desconexión física, las lógicas de exclusión y la autonomización de dispositivos de gestión y regulación urbana, junto con los procesos de metropolización y globalización, como componentes de esas dimensiones que influyen directamente en el desarrollo de nuevas lógicas de separación al interior de las ciudades²⁹ (Prévôt Schapira, 2001, p. 48).

Por su parte, Soldano (2008) refiere a la producción de territorios diferenciales en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que se da a partir de la auto-segregación de los sectores con altos ingresos en barrios privados y de la segregación estructural de los sectores pobres en asentamientos y villas, y a su vez alude a la consolidación de zonas intermedias entre ambos sectores que provocan una atomización privatizadora, la cual va desestructurando la ciudad (Prévôt Shapira, 2001; Soldano, 2008).

Estos procesos de fragmentación socio-espacial, asociados a la etapa neoliberal en nuestro país, muestran cómo se va reemplazando el patrón de segregación residencial en términos de centro y periferia (a gran escala) por una fragmentación urbana que permite la coexistencia de segmentos sociales heterogéneos y desiguales (a pequeña escala) separados por barreras físicas (Segura, 2019, p. 25). En este contexto se produjo lo que Merklen (2005) caracterizó

²⁹ Como ejemplo cita el caso de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la década de los '90, en donde surgen en simultáneo nuevos grupos sociales, uno conocido como los "nuevos pobres" (en relación con su inscripción dentro del trabajo informal) y otro que refiere a quienes residen en urbanizaciones cerradas o barrios privados más conocidas como "countries".

como inscripción territorial de los pobres urbanos o lo que Svampa (2005) denominó como proceso de territorialización de los sectores populares. Ambas concepciones aluden a cómo, frente al proceso de desafiliación laboral y pauperización, la vida social de los sectores populares se fue circunscribiendo a los límites de sus barrios³⁰, en donde tienen lugar el desarrollo de solidaridades locales, la organización barrial y la presencia institucional del Estado en mayor o menor medida (Merklen, 2005). Además, relacionan este fenómeno con una transformación en las políticas públicas en términos de la implementación de políticas sociales focalizadas (Svampa, 2005; Soldano, 2014) y el fortalecimiento de las organizaciones locales, proceso que se ha señalado y analizado en los anteriores capítulos.

Respecto del proceso socio-histórico de conformación de las distintas configuraciones de la vivienda o hábitat popular, un conjunto de investigaciones se ocuparon de indagar sobre la configuración de las villas y los asentamientos informales en el AMBA (Merklen, 1997, 2005; Gonzales, 2010; Soldano, 2014; Cravino y Palombi, 2015; Di Virgilio y Serrati, 2019; Segura, 2019). Merklen (1997, 2005) y Gonzales (2010) ubican su origen en un proceso de ocupación de terrenos en Buenos Aires que se dio a partir de la década de los '30 y que continuó consolidándose durante los '40, con el proceso de sustitución de importaciones. Lo que marcó este proceso fue, en mayor medida, la migración de pobladores del interior rural y de países limítrofes a las grandes ciudades que procuraban incorporarse al sistema industrial como obreros.

En CABA, las primeras villas se ubicaron en la zona sur, en los barrios de Villa Lugano, Bajo Flores, Mataderos y en la zona más céntrica como Retiro o el Bajo Belgrano en la zona norte y también se situaron en el primer cordón del conurbano bonaerense. Una de las primeras denominaciones de esta figura fue la villa de emergencia o villa miseria (Merklen, 2009; Gonzales, 2010). Las mismas fueron reconocidas principalmente por el hacinamiento (en las últimas décadas han crecido hacia arriba) y su configuración en una trama irregular no planificada de antemano. Durante la última dictadura militar (1976-1983) el gobierno municipal de la CABA llevó a cabo el mayor plan de erradicación de las villas, en el contexto del Mundial de Fútbol de 1978. A partir de allí, según las investigaciones citadas, este proceso

³⁰ Según Merklen (2005) la expresión “límites del barrio” implica la imposibilidad de pensar a los barrios populares como entidades autosuficientes y al hecho de reconocer los intercambios entre barrio y sociedad, distanciándose de aquellas investigaciones que tienden a la autonomización o insularización de los mismos (Segura, 2019, p. 26).

se agudizó y las villas se relacionaron más con los fenómenos de fragmentación, segmentación socio-espacial y territorialidad diferencial³¹.

Tomando una configuración más actual de las villas y barrios populares de CABA, el trabajo de Di Virgilio y Serrati (2019) evidencia cómo la población que reside en distintas modalidades de vivienda informal aumentó en las últimas décadas en comparación a la población total de la ciudad, la cual se mantuvo más o menos estable. Según los datos censales del 2010, la población de villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios (NHT) aumentó en un 58% respecto del año 2001, mientras que la población total de CABA aumentó en un 4% (Di Virgilio y Serrati, 2019, p. 32). En este sentido, los autores muestran que los barrios populares de origen informal -aunque no se distribuyen de manera homogénea en el territorio- experimentan un proceso de expansión, debido a nuevas migraciones y a la participación de grupos jóvenes en su dinámica poblacional, lo cual supone una modificación en la distribución espacial y territorial de la población general y de la población juvenil en particular (Di Virgilio y Serrati, 2019)³².

Actualmente los barrios de vivienda informal siguen ubicándose principalmente en la zona sur de CABA, puntualmente en las comunas 4, 8, 9 y 7³³. Según los autores, las formas en que estos barrios se distribuyen por la ciudad exponen un patrón de segregación a gran escala que se organiza a partir del contraste entre el sur y el norte de la ciudad, zona que concentra gran parte de los sectores medios altos y altos de la población. Es decir, ubican un patrón de división social del espacio urbano que permite pensar, en una escala microterritorial, en la existencia de ciudades dentro de la ciudad (Di Virgilio y Serrati, 2019, p 42).

En los capítulos anteriores se ha visto cómo en CABA, a partir del 2013, y en el nivel nacional sobre todo a partir del 2015, se va produciendo una reconfiguración del Estado en el abordaje de los programas y políticas socioeducativas, a partir de una profundización de la fragmentación de la oferta en el territorio y un traspaso de la gestión hacia organizaciones de

³¹ Retomando los estudios de Merklen (1997) y Gonzales (2010), hacia fines de los años '70 surgen en el país los asentamientos populares que luego tendrán su consolidación como urbanización informal durante los '80. Los mismos se ubicaron históricamente en terrenos periféricos caracterizados por sus malas condiciones y a diferencia de las villas, el territorio que ocupan es regular y planificado, buscando semejanzas con la cuadrícula urbana formal.

³² A partir de los datos del censo 2010 pueden verse pequeñas variaciones intercensales en la población total de CABA que dan cuenta de un descenso de la participación de la población menor a 15 años desde 1991 (representando un 16% del total en 2010, mientras que en 1991 representaba un 19%), lo que podría interpretarse como un leve proceso de envejecimiento. Por otra parte, las comunas localizadas al sur de la ciudad -4, 7, 8 y 9- muestran una mayor participación de los grupos en edad escolar (entre 4 y 17 años). Mientras que en CABA el total de esta población correspondía al 15%, en las comunas mencionadas era de un 19%, 17%, 23% y 18% respectivamente (Di Virgilio y Serrati, 2019).

³³ Junto con la Comuna 1 en donde se ubica el Barrio 31 (ex Villa 31), estas comunas concentran la mayor cantidad de población residente en estos tipos de hábitats (Di Virgilio y Serrati, 2019; Cravino y Palombi, 2015).

la sociedad civil con anclaje territorial, especialmente en aquellos barrios de alta vulnerabilidad socioeconómica. El Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, territorio en el que se inscribe el caso estudiado, es uno de los barrios populares con mayor extensión dentro de CABA, junto con el Barrio Padre Carlos Mugica (ex Villa 31 y 31 bis), ubicado en Retiro y la Villa 21-24 Zavaleta, ubicada en el barrio de Barracas. También se destaca por la gran cantidad de habitantes que allí residen. Como se verá más adelante, según el censo realizado en el 2018 por el Instituto de la Vivienda de la Ciudad, el Barrio Ricciardelli tenía en ese año 40.059 habitantes³⁴. En el siguiente apartado se verá cómo el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli es un barrio con gran presencia de organizaciones de base, organizaciones de la sociedad civil y cuya población es destinataria de numerosos programas sociales y programas socioeducativos focalizados.

3.1 Caracterización del Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli y de la Organización Madre del Pueblo.

En este apartado se presentará el territorio donde se localiza el programa: el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli. También se busca reconstruir la trayectoria, la historia y la conformación de la estructura actual de la Organización Madre del Pueblo, objeto de indagación de esta tesis.

3.1.1 Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli.

El Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, ex villa 1-11-14, se encuentra ubicado en la comuna 7 en la zona sur de CABA más conocida como el Bajo Flores. Obtuvo esa denominación en el 2019 en homenaje al Padre Rodolfo Ricciardelli, quién impulsó y formó parte del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM), el cual se originó en 1967 y el Equipo Pastoral de Villas (EPV), dentro de los cuales se integraron los primeros curas villeros³⁵. Se desempeñó como párroco entre los años 1965 y 2008, primero en la Villa 20 de Villa Lugano y luego se trasladó a la Villa 1-11-14, a la Parroquia Santa María Madre del Pueblo. Asimismo, Ricciardelli fue uno de los curas que se resistió, en el territorio del Bajo

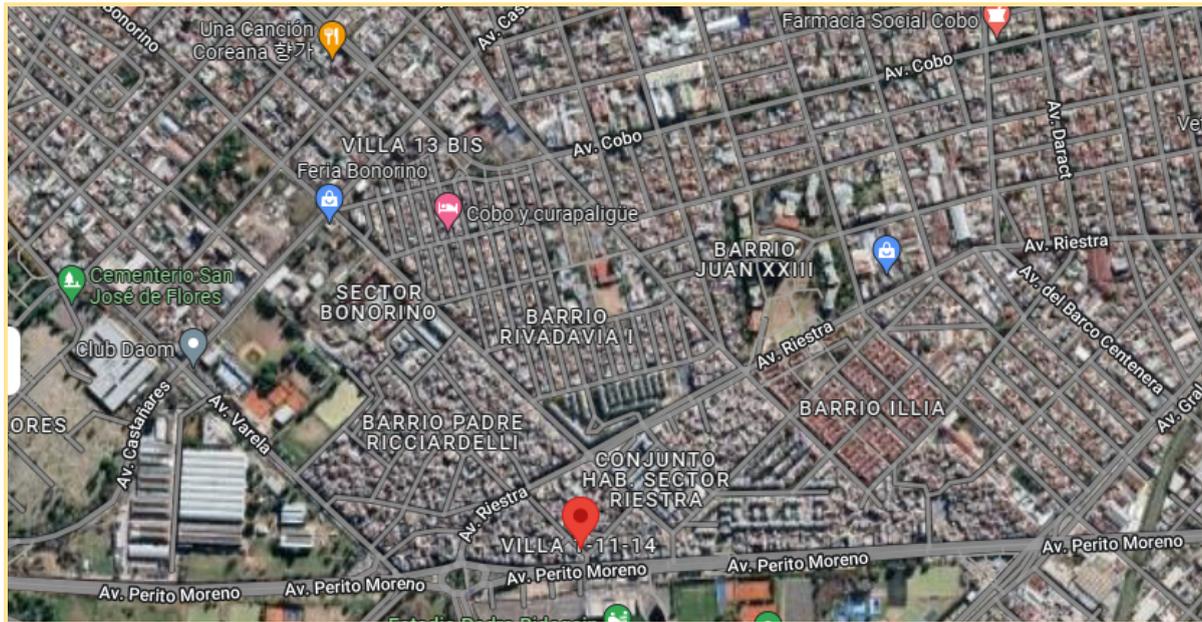
³⁴ Por ejemplo, en el Barrio Padre Carlos Mugica, similar en extensión al Barrio Ricciardelli, entre el 2016 y 2017 la Dirección de Estadística y Censos de la Ciudad y la Secretaría de Integración Social y Urbana relevaron una cantidad de 40.203 habitantes. Disponible en: <https://defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/Informe-integrador-2020-7villas-CABA.pdf>

³⁵ Según Espasande (2017), el MSTM fue una experiencia singular en Argentina y en América Latina, constituyendo un espacio de acción para los curas villeros que impulsaron la conformación de redes en las villas miseria[#] a partir de 1965, ya que desde ese año los sacerdotes comenzaron a realizar tareas pastorales dentro de las villas e inclusive algunos se mudaron a residir de manera permanente en ellas.

Flores, al plan de erradicación de villas a partir de la conformación de cooperativas de trabajo y autoconstrucción de viviendas populares. Una de estas cooperativas fue Madre del Pueblo, siguiendo el nombre de la parroquia.

El origen de la ex villa 1-11-14 se remonta a la década de los '50 y fue denominada como Bajo Flores, 9 de julio y 25 de mayo, reconocidas por el Estado como las Villas 1, 11 y 14, que luego se unificaron bajo la denominación 1-11-14³⁶.

Ilustración 1: Mapa del Bajo Flores, comuna 7.



Fuente: Google Maps.

Ilustración 2: Delimitación del Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, comuna 7.



Fuente: <https://vivienda.buenosaires.gob.ar/integracion/barrio-ricciardelli#top>

³⁶ El proceso de urbanización de la villa fue aprobado por la Legislatura de CABA el 8 de junio del 2000, mediante la Ley N°403 aunque, como se verá más adelante, el mismo no se ha desarrollado por completo.

Como puede verse en el mapa 1, en sus proximidades se encuentran los Barrios Rivadavia I y II, el Barrio Illia I y II y el Barrio Juan XXIII, los cuales tienen un trazado más regular (Martínez, 2004; Palombi, 2009; Suárez y Lépoire, 2014; Gabosi et al., 2018). Para 1993, el 77,5% de la población de la Villa 1-11-14 era de origen extranjero, predominando el origen boliviano (71.98%), seguido por el origen paraguayo (17,03%) y luego por el origen peruano (9,22%) (Palombi, 2009).

El último censo publicado del Barrio Ricciardelli es del año 2018 y fue realizado por el Departamento de Estadística y Censos del Instituto de la Vivienda de CABA³⁷. En cuanto a las características generales de la población, la proyección de personas residentes fue de 40.059, de 12.852 familias y 4.907 viviendas. Con respecto a los niños, niñas y adolescentes que habitan en el barrio, los mismos representaron el 19% del total de la población de la comuna 7 -que en ese momento registró 240.607 habitantes- (Instituto de la Vivienda de la Ciudad, Censo Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, año 2018).

En cuanto a investigaciones y trabajos académicos sobre el Barrio Ricciardelli y la ex Villa 1-11-14, se han encontrado estudios relevantes para esta tesis que abordan la segmentación socio-espacial de CABA en tanto problemática integral, la estigmatización territorial que ello genera y la continuidad en la disputa por el derecho a la ciudad en un contexto de aumento sostenido de la población residente en villas y asentamientos (Martínez, 2004; Palombi, 2009; Vitale, 2009; Demoy y Ferme, 2009; Gabosi et al., 2018; Avalos y Espejo, 2019), cuestión que sigue vigente más allá de las distintas políticas de urbanización llevadas a cabo por el Estado. La mayoría de estos trabajos corresponde a la primera década de los 2000 y solo algunos son más recientes. En general refieren al Bajo Flores y a la ex Villa 1-11-14 y en menor medida al Barrio Ricciardelli, dado que algunos son estudios que se realizaron cuando aún esta denominación no existía. El trabajo de Gabosi et al. (2018) describe los primeros pasos del proceso de reurbanización de la Villa 1-11-14 que tuvo lugar a partir del 2017 desde la perspectiva del equipo técnico del Instituto de Vivienda de la Ciudad (IVC). Según el IVC, el proceso que se llevó adelante a partir del 2017 tuvo como principal objetivo desarrollar una urbanización que contemplara un abordaje participativo de los actores territoriales en la toma de decisiones, para lo cual se debió iniciar un proceso de familiarización con la comunidad que les permitió relevar distintas problemáticas y realizar un mapeo de actores estatales y no estatales con presencia territorial³⁸, a través del cual identificaron diversas organizaciones

³⁷ Recuperado de: <https://vivienda.buenosaires.gob.ar/censo-1-11-14>

³⁸ Acerca de los organismos de gobierno local identificados en la zona del Bajo Flores, en el 2018 el IVC relevó, de entre los más representativos: centros de actividades infantiles, escuelas infantiles, primarias y secundarias, centros de formación profesional, centros de educación temprana (Ministerio de Educación del GCBA);

sociales y políticas cuyo crecimiento en cantidad y en temáticas que abordan fue significativo en los últimos años. Dichas organizaciones representan un actor importante, especialmente en lo que respecta a la provisión de servicios sociales a la vez que suelen representar a la comunidad frente a demandas y reclamos que la misma realiza al Estado. En el relevamiento se identificó que las organizaciones se ubican en el territorio de manera dispersa, y se concentran mayormente en la zona sur de la villa. Asimismo, desde el IVC se pudo establecer que las organizaciones tenían vínculos entre sí, con el Estado, con los delegados barriales y con otras organizaciones de la sociedad civil con injerencia por fuera del Bajo Flores, aunque en ese momento no se identificó un espacio concreto y constante de reunión e intercambio, sino que la tendencia eran las reuniones esporádicas por cuestiones específicas. Según señalan los autores, la caracterización sobre el rol de las organizaciones en el barrio reafirmó la importancia de que las mismas sean parte del proceso de reurbanización de la Villa. Además, se buscó articular el trabajo de las organizaciones con el de las dependencias estatales presentes en el barrio, cuestión que continúa representando un gran desafío (Gabosi et. al, 2018).

Los datos hasta aquí presentados sobre el proceso de reurbanización de la villa 1-11-14 y el relevamiento realizado por el IVC en el barrio resultan interesantes para nuestra investigación ya que aportan información relevante sobre el entramado de actores locales en dicho territorio y sobre los modos en que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se vincula con las organizaciones sociales, discusión que se analizará en profundidad en el apartado 3.2 y en el capítulo 4 tomando el caso específico del programa RCAE y la Organización Madre del Pueblo. En este sentido, permiten contextualizar y comprender los sentidos que los distintos actores le imprimen a las articulaciones en el territorio en un marco más amplio de disputas y de articulaciones con el Estado y la implementación de la política pública. En el caso del IVC, se hace mención a la importancia de retomar una estrategia participativa desde el Estado, dado que en los últimos años se produjo un proceso de fragmentación y debilitamiento de las instancias de participación colectiva debido a la atomización de la política habitacional (Gabosi, et al., 2018). Asimismo, la referencia que hace el estudio de Gabosi, et al., (2018) al intercambio esporádico entre actores por cuestiones específicas puede interpretarse como un

Subsecretaría de Hábitat e Inclusión GCBA, Casa del Niño, Niña y Adolescentes, Centros de Primera infancia (Ministerio de Hábitat y Desarrollo Humano del GCBA); Centros de Salud y Acción Comunitario (Min. de Salud); Instituto de Vivienda de la Ciudad; Defensoría Zonal del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Entre estos organismos y los pertenecientes al nivel nacional informaron un total de 76, mientras que las organizaciones sociales y políticas relevadas fueron un total de 100, aunque no especifican cuales son (Gabosi, et al., 2018).

antecedente de la caracterización de las articulaciones locales que se realizará en el apartado 3.2.

3.1.2 La Organización Madre del Pueblo.

La Organización Madre del Pueblo se identifica principalmente con la obra y labor de la parroquia Santa María Madre del Pueblo en la ex villa 1-11-14, más conocida como parroquia Madre del Pueblo. Construida en 1974, fue la primera parroquia en la arquidiócesis de Buenos Aires ubicada dentro de una villa de emergencia³⁹.

En las entrevistas realizadas a los coordinadores de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, describieron a la parroquia y a la organización de la siguiente manera:

La organización madre es una parroquia de la arquidiócesis de Bs. As. que depende de la Iglesia Católica... que está dentro del barrio, desde hace aproximadamente 30 años. Madre del Pueblo tiene un montón de capillas y un montón de sedes para abarcar el territorio del barrio que es muy extenso y dentro de la parroquia hay diferentes organizaciones que en realidad responden un poco al modelo de parroquia en los barrios que proponía Francisco siendo Bergoglio en CABA, que tiene que ver con un trabajo social y un acompañamiento y prevención del consumo, ¿no? Entonces bueno, ahí aparecen los Hogares de Cristo, principalmente para dar respuesta a la gente que ya está en consumo y el Club como un espacio de prevención. Después obviamente el Club fue creciendo y fue abordando otras cuestiones, pero así el Club se inserta en ese diagrama de parroquia. (Coord. apoyos escolares club Madre del Pueblo, entrevista 6)

Como menciona una de las entrevistadas, dentro de la organización parroquial se encuentra el Club Atlético Madre del Pueblo, institución que lleva a cabo la mayor parte de las actividades que tienen como principales destinatarios a niños, niñas y adolescentes del barrio y a sus familias. El surgimiento del mismo está asociado a lograr una mayor cobertura de las necesidades sociales del barrio, con foco en la actividad deportiva, siendo sus principales objetivos -según los entrevistados- el trabajo social con la comunidad, el acompañamiento y la prevención:

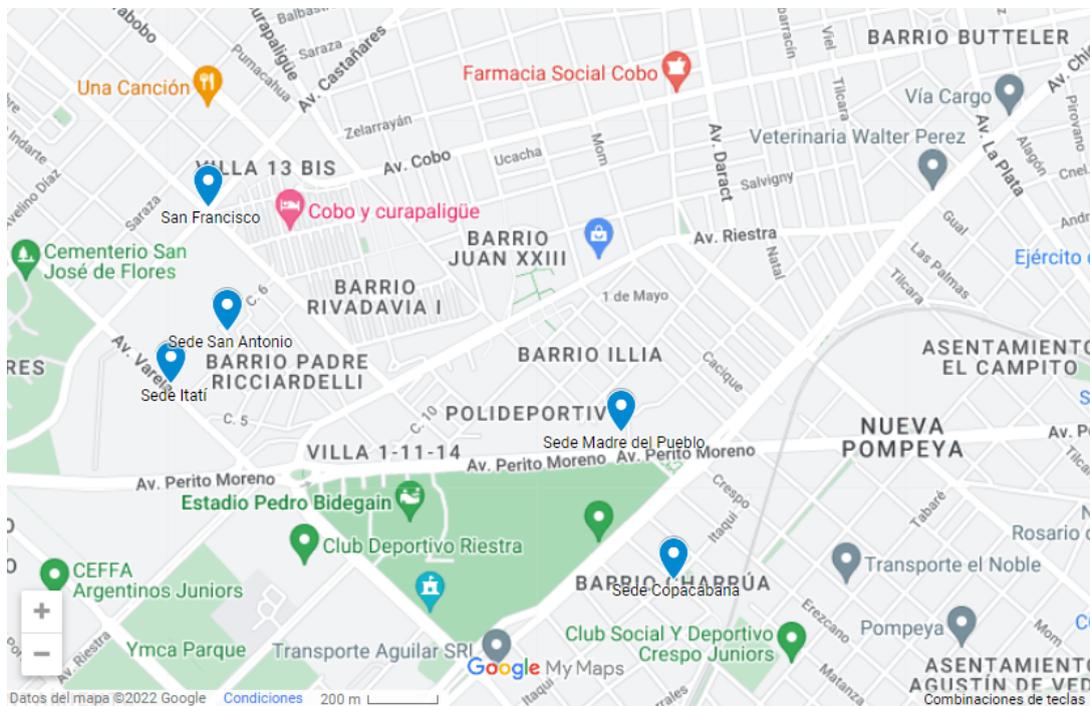
El Club surge por lo menos, o la idea digamos que yo siempre comprendí, es para dar respuesta a las necesidades del barrio. Entonces, surge prácticamente, se divide en cuatro áreas las cuales son educación, después deportes, cultura y social ¿sí? Prácticamente el deporte digamos, el club surge a partir de lo deportivo que es poder sacar al chico de la calle, y

³⁹ Fuente: <https://baiglesias.com/parroquia-santa-maria-madre-del-pueblo/>

prácticamente acompañarlo a raíz de un profesor y a raíz de un deporte a que haga alguna que otra actividad que requiera una disciplina. Entonces surge la idea del Club, con el tema del deporte. Después van surgiendo otras áreas digamos. Desde lo social se intenta acompañar tanto desde los Hogares de Cristo o desde la psicopedagogía o psicología digamos, se intenta acompañar a las familias y a los chicos que lo necesiten, después van surgiendo tanto las áreas de educación, y ahí nuestras predecesoras comenzaron con los apoyos escolares. Cultura se fue dando digamos para respetar las diferentes culturas que había en el barrio, para poder darles cabida. Entonces surgían los bailes afroperuanos, y después fue surgiendo más el tema de pintura, el tema de acrobacia, del circo. (Coord. apoyos escolares club Madre del Pueblo, entrevista 6)

El proyecto del club nació en el 2012, buscando institucionalizar distintas disciplinas que se venían desarrollando hasta ese entonces y, a partir de allí, crecer y diversificar la oferta de actividades. De esta manera se convirtió en el primer club legalmente constituido dentro de una villa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la actualidad, el club cuenta con cinco sedes o capillas: Madre del Pueblo, San Francisco, Itatí, Copacabana y San Antonio.

Ilustración 3. *Ubicación de las capillas en donde se dicta apoyo escolar y en dónde se llevan a cabo distintas actividades del Club Madre del Pueblo.*



Fuente: elaboración propia tomando la herramienta Google Maps.

Según el sitio oficial del Club, en cuanto a los principales valores y preceptos y en el marco de un proyecto autosustentable, el mismo se propone reconstruir un círculo virtuoso que gire en torno a la familia, la escuela y la parroquia otorgando identidad y sentido de pertenencia a quienes participan en sus actividades para promover la integración de los habitantes del barrio⁴⁰. Por ello, su compromiso central tiene que ver con construir espacios que permitan rearmar el tejido social. Respecto de la estructura, como mencionaron los entrevistados, el club tiene cuatro áreas de acción principales: cultura, deporte, área social y educación. El área de cultura lleva adelante actividades como las danzas de Bolivia, folklore argentino, danzas y percusión afroperuana, en conexión con los orígenes de la población. También realizan actividades de acrobacia, artes visuales y teatro. En deporte, se promueven actividades de fútbol masculino y femenino, hockey, taekwondo, patín, natación y ajedrez, entre otros. Por su parte el área social cuenta con un espacio de asistencia social a cargo de un equipo de trabajadoras sociales, un espacio de salud en el que se desempeñan psicólogas y psicopedagogas y el Centro para Personas con Discapacidad Don Orione (CPD), destinado a niños y niñas con discapacidad, en el que realizan actividades lúdico-recreativas a cargo de musicoterapeutas, profesores de educación física y terapistas ocupacionales, brindando seguimiento y acompañamiento a sus familias en articulación con la trabajadora social. Asimismo, desde el 2016 un grupo de madres que participan del CPD realiza relevamientos en el barrio de las familias que tienen hijos con discapacidad para poder acompañarlas y difundir el espacio. Por último, el área de educación cuenta con distintos espacios de apoyo escolar para primaria y secundaria que funcionan en cada una de las capillas mencionadas anteriormente, en convenio con el programa RCAE del Ministerio de Educación del GCBA⁴¹. Otras instituciones que no integran el club, pero dependen de la organización parroquial, son la escuela primaria y escuela secundaria Madre del Pueblo, el jardín de infantes Santa María Madre del Pueblo que funciona en la Capilla Itatí y el Centro Barrial San Francisco, al cual asisten jóvenes que se encuentran en proceso de rehabilitación de adicciones. Los coordinadores de los apoyos escolares mencionaron que, de estas instituciones, tienen mayor relación con la escuela primaria y la escuela secundaria, dado que al formar parte de la misma estructura parroquial, desde las escuelas suelen derivar estudiantes a los apoyos. Además, señalaron que en ocasiones los educadores o coordinadores que se desempeñan en apoyo escolar también tienen o tuvieron cargos docentes en alguna de las escuelas, lo cual facilita esos vínculos. Queda claro cómo la Organización Madre del Pueblo tiene una fuerte presencia

⁴⁰ Fuente: <http://www.madredelpueblo.org/institucional.html>

⁴¹ Fuente: <http://www.madredelpueblo.org/institucional.html>

en el entramado barrial. Su labor excede ampliamente el trabajo socioeducativo, aunque éste es central en su organigrama de trabajo de despliegue territorial.

En cuanto a algunos antecedentes de investigación que han abordado el trabajo de organizaciones sociales en los barrios populares con relación a la gestión de programas y proyectos sociales en vinculación con el Estado, se han encontrado pocos estudios que refieran específicamente al Barrio Ricciardelli. La investigación de Mitchell (2012) realiza un análisis de las organizaciones sociales presentes en las villas 1-11-14 y 21-24 (Villa Zavaleta, Barracas) a través de un relevamiento cuali-cuantitativo denominado Encuesta de Organizaciones de la Sociedad Civil que se aplicó en el 2011 y cuyo objetivo fue registrar las diversas instancias de acción colectiva y organizada para dar cuenta de las principales características institucionales y de gestión de las organizaciones que realizan acciones en áreas urbanas marginadas. Este mismo estudio también tuvo como propósito recabar información sobre las distintas entidades estatales con presencia en el territorio. En el Bajo Flores, el trabajo relevó un total de 43 organizaciones, de las cuales 34 eran organizaciones de base. Estos números coinciden con lo señalado por el estudio del IVC (Gabosi et. al, 2018) respecto del crecimiento sostenido en cantidad de ONG que experimentó esa zona en los últimos años -para el 2017 recordemos que habían identificado alrededor de 100-.

Según Mitchell (2012), la mayor parte de las organizaciones relevadas eran prestadoras de servicios sociales, como comedores y centros comunitarios, mientras que la actividad educativa fue la siguiente categoría más amplia, identificando como actividad principal el apoyo escolar con el fin de contribuir a la permanencia en la escuela o a la reinserción escolar. Sin embargo, se halló que fueron los rubros con más dificultades para cubrir la demanda. La parroquia Santa María Madre del Pueblo fue identificada dentro de las tres organizaciones con entidad religiosa más importantes y fue caracterizada como una de las de mayor escala dentro del barrio. Asimismo, resulta interesante mencionar que, según este estudio, algunas de las organizaciones más antiguas son las que han desarrollado estrechos vínculos con el Estado y llevan adelante programas públicos, por ejemplo, jardines de infantes, juegotecas o programas de alfabetización para adultos⁴². Las entidades estatales con las que más se vincularon las organizaciones fueron el Ministerio de Desarrollo Social (62%) y el Ministerio de Educación (12%). Este estudio señala también cómo esta relación se ha institucionalizado, dado que identificó que muchas organizaciones actuaban como gestoras de programas públicos en el territorio local (Mitchell, 2012). Al igual que el estudio de Gabosi et al. (2018), el estudio de

⁴² No se menciona la Red Comunitaria de Apoyo Escolar, dado que el convenio con el Club Madre del Pueblo fue posterior al trabajo de campo de esta investigación.

Mitchell (2012) es relevante para dar cuenta de las vinculaciones específicas entre Estado y organizaciones sociales dentro del Barrio Ricciardelli, tema que se profundizará en el siguiente apartado en el marco del Programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE).

Tomando la caracterización que realizan los entrevistados de la Organización Madre del Pueblo y los antecedentes sobre las características de las organizaciones sociales presentes en el Bajo Flores, se evidencia cómo el relato de los entrevistados dialoga con los hallazgos de Mitchell (2012) en relación al trabajo social integral que realiza la Organización Madre del Pueblo en el barrio. Es decir, la misma forma parte del conjunto de organizaciones que brindan servicios sociales y que han establecido vínculos con el Estado para la gestión de programas públicos a nivel local. Además, el relato de los entrevistados coincide con lo que postula Mitchell (2012) acerca de que la parroquia Santa María Madre del Pueblo es una de las tres organizaciones más importantes y de mayor alcance dentro del barrio Ricciardelli.

A continuación, nos detendremos en trabajar sobre las representaciones que, quienes forman parte de los dispositivos del club Madre del Pueblo y de los equipos de conducción de las escuelas, tienen sobre la comunidad en la que se insertan. Poner el foco en ello es relevante para nuestra investigación ya que la tarea cotidiana que realizan estos actores nos permite acercarnos a una reconstrucción más acabada de las problemáticas sociales que atraviesan al barrio.

Las referentes del área de trabajo social y del área de deportes del club entrevistadas, expresaron que la comunidad es de muy bajos recursos económicos y en general la mayoría de su población es extranjera, en muchos casos con ingreso ilegal al país. Esta realidad es percibida por las entrevistadas mayormente en las familias que asisten a las capillas ubicadas en el interior del barrio. Si bien las entrevistadas identificaron situaciones de violencia, problemas domésticos y situaciones de delincuencia, expresaron que en general se trata de una población humilde y trabajadora. Asimismo, mencionaron que las familias suelen ser numerosas, con muchos hijos a cargo de un solo referente, que por lo general es la madre. Respecto de la inserción de las familias al mercado laboral, refirieron que la misma es informal. Según las entrevistadas, muchas familias se dedican a trabajos de costura y a trabajos de venta ambulante, de muchas horas y poca ganancia. En cuanto a los niños y las niñas del barrio, según su percepción en general están escolarizados, aunque las entrevistadas evidenciaron una necesidad de mayor acompañamiento por parte de los adultos responsables. Las representaciones sociales de las referentes del club sobre la comunidad refieren a características típicas de quienes habitan en los barrios populares de CABA, lo cual ha sido

abordado en los apartados anteriores.

Una de las vicedirectoras entrevistadas (Escuela A)⁴³ también realizó una caracterización de la comunidad, a la que le atribuyó una vulneración social notoria. Según la entrevistada, una de las principales problemáticas que afronta la escuela es que las familias acompañan poco la presencialidad escolar, cuestión que se evidencia en una baja asistencia a la escuela por parte de los estudiantes. Como ejemplo, la entrevistada mencionó que de una matrícula de 380 estudiantes, aproximadamente el 40% de los niños y niñas están ausentes por cada turno. Sumado a esta problemática, la vicedirectora manifestó que las familias de los estudiantes también tienen dificultades para sostener los horarios de inicio y de fin de la jornada escolar, dado que muchos ingresan tarde o no son retirados de la escuela a tiempo. Principalmente relacionó esto con que los referentes familiares tienen trabajos informales y ello colabora en la falta de organización familiar. La entrevistada mencionó que esta problemática fue incluida dentro del Proyecto Escuela y la intentan abordar ofreciendo propuestas lúdicas al inicio de la jornada, con el fin de motivar a los estudiantes a que asistan. Sin embargo, manifestó que resulta un abordaje complejo dado que, además, las familias afrontan problemas de movilidad. Según la vicedirectora, en los últimos años muchas familias tuvieron que mudarse a otras zonas de la ciudad, debido al aumento de los alquileres en el Barrio Ricciardelli lo cual da cuenta, como se mencionó más arriba, del crecimiento poblacional que experimentaron estos tipos de barrios en CABA en las últimas décadas en comparación al aumento de la población total de la ciudad (Di Virgilio y Serrati, 2019).

Respecto de la situación laboral de las familias, al igual que las referentes del club, la vicedirectora mencionó que la mayoría trabajan en talleres de costura:

En los talleres de costura la mayoría tiene trabajo no formal. Para ellos es una fuente de ingresos muy mal paga, declaran 25 mil pesos al mes... hombres y mujeres, porque acá no hay distinción de género para ese trabajo. Y llenan la declaración jurada conmigo para poder tramitar la beca. Y eso que nosotros no tenemos comedor en esta escuela. Arriman para el puchero, porque para mucho más no les alcanza, si el alquiler de una habitación está en 20 mil pesos. Viven hacinados, si bien tienen los servicios... y la villa en su interior está más organizada urbanísticamente, pero tenes manzanas donde no... pero sí, por lo menos yo que la vengo recorriendo hace años, se ve una mayor organización en calles, los pasillos más limpios. Hay una idea de ponerla mejor, pero cuesta, porque se está yendo para arriba. (vicedirectora Escuela A, entrevista 17)

⁴³ La denominada “Escuela A” está ubicada en la zona del Barrio Illia, cerca de la parroquia Madre del Pueblo, mientras que la “Escuela B” se ubica en la zona del Barrio Charrúa, cerca de la Capilla Copacabana (Ver Ilustración 3).

En coincidencia con el relato de las referentes del club, manifestó que dentro de la matrícula tienen muchas familias migrantes, la mayoría provenientes de Bolivia. Desde la escuela identificaron momentos del año en donde estas familias viajan a su país de origen o a otras zonas, según la economía familiar y en épocas del año en donde los pasajes son más económicos. En este sentido, según la vicedirectora la escuela suele tener una variación importante en su matrícula y en muchos casos esto implica la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes. Durante el 2021, desde la escuela se registró una migración alta hacia la zona de Zárate, e interpretaron que la elección de este destino se relacionó con la posibilidad de trabajar en quintas. También, la entrevistada manifestó que hay estudiantes que migran, pero que más adelante regresan a la escuela, por lo que en general denominan a estas familias como “familias golondrinas”.

En los casos en donde las familias viajan por más tiempo, la vicedirectora mencionó que la situación es más compleja:

Por ahí vienen en marzo, en abril se van, en octubre vuelven... tienen como temporadas. Y entre octubre y noviembre la mayoría suele viajar a Bolivia, por una cuestión de costos. Vienen y te dicen “vamos a viajar por 15 días”. Nosotros insistimos con el tema de la trayectoria, con que cumplan las tareas que les mandamos, los cuadernillos... pero los 15 días son meses, termina el año y no volvieron, al año siguiente quieren saber en qué grado quedaron (...) o los mandan al colegio en Bolivia y no los matriculan. Hay lugares en donde la educación es paga, entonces no los mandan. Y a veces van a trabajar al campo. (vicedirectora Escuela A, entrevista 17)

Las representaciones sobre la comunidad y sus necesidades se desprenden de personas que no habitan el barrio, sino que son profesionales que forman parte de la Organización Madre del Pueblo o de instituciones estatales. En base al relato de las entrevistadas, es posible dar cuenta de cómo la necesidad de políticas sociales y de contar con acompañamiento para acceder a ellas es un asunto transversal en la vida de las personas que residen en el Barrio Ricciardelli.

La referente de trabajo social del club Madre del Pueblo hizo hincapié en dos cuestiones centrales y que caracterizó como “urgentes” en el barrio, dado que suelen atenderse desde el espacio de demanda espontánea del área. Por un lado, mencionó la falta de turnos en los centros de salud del barrio, especialmente en lo que respecta a la atención de niños, niñas y adolescentes y, por el otro, la atención a situaciones que requieren de un subsidio habitacional

o de la elaboración de informes sociales para que los vecinos accedan a algún tipo de recurso económico, como por ejemplo el subsidio de Ciudadanía Porteña⁴⁴.

Con respecto a la primera situación, la referente mencionó:

Sobre todo en el CPD hay muchas familias que no consiguen turnos, todos los turnos de psicólogos, de todos estos equipos están muy colapsados, en las salitas, en el hospital Piñero que trabajamos muy en conjunto con ellos digamos, están todos los turnos de toda esa parte digamos, de atención psicológica muy colapsado, ¿eh? En este momento también está colapsado el de admisión en psicología de Madre de Pueblo, que salvo que sea una situación de mucha urgencia que necesiten atender de inmediato, hasta el año que viene no hay turnos de ningún tipo. (Trabajadora social del club Madre del Pueblo, entrevista 14)

En cuanto a la demanda de subsidios habitacionales, la referente de trabajo social del club expresó que los mismos están destinados a personas que se encuentran en situación de calle o con dificultades económicas para acceder a una vivienda. Según la entrevistada, los casos que atienden desde su área se corresponden más con la segunda situación. Además, la entrevistada mencionó que la demanda del subsidio habitacional aumentó en el barrio en los últimos años. A partir de este aumento de demanda, observó que el Gobierno de la Ciudad fue complejizando el trámite de acceso al subsidio lo cual, según ella, tuvo como consecuencia una menor cantidad de subsidios otorgados⁴⁵.

En las representaciones de la vicedirectora de la Escuela A y de las referentes de trabajo social y deportes del club se evidencian recurrencias: el carácter informal de los trabajos, la residencia ilegal en el país, el aumento de los alquileres en el barrio, la necesidad y dificultad de acceder a subsidios habitacionales y económicos y la necesidad de contar con personas que gestionen ese acceso, dan cuenta de la falta de un capital o capitales (Bourdieu, 2000)⁴⁶ -en términos de saber o conocimiento- que les permita a los habitantes del barrio acceder

⁴⁴ El programa Ciudadanía Porteña brinda, desde el año 2005, un subsidio mensual con el fin de mejorar el ingreso de los hogares en situación de vulnerabilidad. El mismo se entrega a través de una tarjeta precargada que se utiliza para la adquisición de ciertos productos, especialmente alimenticios.

⁴⁵ Respecto de los recursos estatales disponibles en el barrio, las referentes del área de trabajo social y deportes del Club señalaron la presencia de distintos dispositivos con oficinas móviles que atienden en determinados sectores del barrio, en días y horarios específicos y que funcionan en “trailer”, contenedores o camionetas. Entre los principales se encuentran ANSES, el Centro de Atención de Justicia (CAJ), RENAPER. También desde el GCBA se lanzan distintos operativos, por ej. el “operativo ANSES” o el “operativo Ciudadanía Porteña”. Otros recursos que las entrevistadas consideraron significativos para el barrio son el Centro Integral de la Mujer (CIM) y el Núcleo de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades (NIDO), en donde se realiza un abordaje integral de las problemáticas sociales.

⁴⁶ El capital social ha sido definido por Bourdieu (2000) como:

Los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo. (p.148)

autónomamente a los recorridos que deben realizar para hacer trámites y así acceder a determinado servicio social. En definitiva, se trata de cómo las personas resuelven, en barrios populares, los pasos previos que establece el Estado para efectivizar un derecho (Chaves, 2014). Según Arriagada (2009) el capital social adquiere relevancia en estos contextos en tanto implica relaciones sociales de reciprocidad y cooperación que les otorga a las personas la posibilidad de acceder a otros recursos. Chaves (2014) establece que la falta o inaccesibilidad a este tipo de capital puede darse por ausencia o por diferencia en el capital simbólico específico que se necesita para actuar en el campo de la burocracia estatal (Chaves, 2014, p.7).

A la falta de acceso a este capital se suma el funcionamiento deficitario de ciertos recursos estatales en el barrio, como por ejemplo los escasos turnos en los servicios de salud y el consecuente desborde de los mismos. Estas problemáticas a las que refieren las entrevistadas también se expresan en la escolaridad de los niños y niñas, como señaló la vicedirectora de la Escuela A, institución en la que se destaca un alto ausentismo y una alta variación en la matrícula que se manifiestan en trayectorias escolares interrumpidas.

En este sentido, por más de que las entrevistadas han señalado la presencia de dispositivos estatales con oficinas móviles en el barrio y la realización de operativos por parte del GCBA, la demanda de ayuda o asistencia social por parte de los vecinos para intentar acceder a los servicios adquiere una gran relevancia, lo cual refuerza la importancia del rol de las organizaciones sociales dentro del barrio en la provisión de servicios (Mitchell, 2012; Gabosi et. al, 2018).

Como se ha visto en el apartado 3.1, y retomando los antecedentes presentados en el apartado 3.1.1 sobre la caracterización del Barrio Ricciardelli, estas cuestiones también dan cuenta de la historia de un territorio ampliamente segregado, con fuertes desigualdades y carencias en términos de acceso a derechos, problemática que tiene su origen en los sucesivos planes de erradicación y en el interrumpido proceso de urbanización del territorio, así como en la falta de políticas integrales de acceso a la vivienda (Martinez, 2004) y en la consecuente emergencia habitacional que llevó a la prevalencia de un fuerte asistencialismo estatal a partir de la implementación de políticas focalizadas (Palombi, 2009; Gabosi et al., 2018).

En relación con ello, las representaciones de las entrevistadas nos remiten a la definición de territorio en tanto dimensión central en las dinámicas de producción de desigualdades y, como se ha visto al inicio del capítulo, al análisis de la desigualdad socio-territorial vinculado con las prácticas cotidianas de los sujetos y sus distintos espacios de interacción (Di Virgilio y Serrati, 2019), que en este caso se corresponden con los recorridos que las personas tienen

que realizar para acceder a determinados servicios sociales presentes en el barrio. De esta manera, las desigualdades se reproducen y se profundizan en un territorio ya segregado, en donde sus habitantes no cuentan con suficientes espacios de interacción con el Estado ni con un capital que les permita acceder a los recursos estatales autónomamente, lo cual se relaciona con la desconexión física, las lógicas de exclusión y la autonomización de los dispositivos de gestión, que influyen en el desarrollo constante de lógicas de separación al interior de las ciudades (Prévôt Schapira, 2001). Estas lógicas implican procesos de fragmentación socio-espacial (Segura, 2019; Merklen, 1997; Gonzales, 2010) que se actualizan cada vez que las personas del Barrio Ricciardelli no pueden acceder a un recurso del Estado, lo que a su vez colabora con los procesos de acumulación de desventajas (Saraví, 2007), noción a la que se ha hecho referencia en el capítulo 1, en tanto se trata de personas en situación de precariedad laboral que van añadiendo desventajas en el acceso a la vivienda, a la educación y a la salud, entre otras, aumentando de esta manera la vulnerabilidad y las posibilidades de exclusión social. Estas situaciones en que se produce desigualdad, sumado a las desventajas estructurales, tienden a cristalizarse en las experiencias biográficas individuales promoviendo biografías de riesgo y desigualdades de trayectoria, lo que implica que, en las sociedades contemporáneas, la acumulación de desventajas tenga un efecto más heterogéneo y focalizado (Saraví, 2007, p.31).

En relación con las interacciones que se producen entre las personas que residen en barrios populares y los organismos estatales para acceder a servicios, según Chaves (2014), las mismas operan tanto en la efectivización como en la vulneración de derechos. Para la autora, efectivizar derechos implica dar cuenta de los niveles de concreción del derecho abstracto -el que es enunciado de manera genérica por las políticas y programas- y desde ese lugar, poder contribuir a develar las desigualdades y lo que falta hacer para que se cumplan en forma plena los derechos reconocidos (Chaves, 2014, p.5). En este sentido, en las interacciones existen barreras de acceso que pueden ser geográficas, por la inexistencia de determinado servicio estatal en el nivel local o barreras institucionales, socioculturales, económicas o simbólicas que pueden operar a nivel de las burocracias (Chaves, 2014, p.7).

La caracterización de la comunidad que realizan las entrevistadas no es una caracterización objetiva hecha, por ejemplo, a través de un relevamiento sobre condiciones de vida en el barrio. Se trata de sus representaciones sociales sobre la comunidad, a partir de las cuales se puede interpretar que las barreras de acceso institucionales, socioculturales y/o económicas son aquellas que se corresponden con la realidad de quienes viven en el Barrio Ricciardelli. Es decir, los recursos se encuentran en mayor o en menor medida en el barrio, pero su

accesibilidad está obstaculizada, provocando la profundización de las desigualdades y la perpetuación de la vulneración de derechos.

3.2 Las articulaciones en el territorio: sentidos y representaciones de los actores según la posición que ocupan en él.

Este apartado tiene como objetivo realizar una caracterización de la red de articulaciones que se lleva a cabo en el Barrio Ricciardelli para el acompañamiento de trayectorias escolares desde la perspectiva de algunos de los actores que participan en el programa RCAE: el equipo técnico de la RCAE (coordinadoras y referentes regionales), los coordinadores y educadores de los apoyos escolares de Madre del Pueblo y referentes de otras áreas y los equipos de conducción de las dos escuelas cercanas al barrio. Se realizará una descripción de los principales actores intervinientes en las articulaciones, así como un análisis de los sentidos que tienen las mismas para los actores mencionados anteriormente. Por último, se busca analizar cómo ello se enlaza con las representaciones cruzadas que tienen sobre la labor que realizan los otros; especialmente se verá cómo los actores conciben al Estado, a la política pública y particularmente a la política socioeducativa desde la propia posición en el territorio.

En primer lugar, entendemos a las articulaciones como aquellas tramas interactorales o tramas multirregulatorias (Giovine et al., 2019) que, como se ha visto en el capítulo 1, permiten dar cuenta de las mediaciones territoriales e institucionales de las políticas, en este caso se trata de la política socioeducativa local. Es decir, las articulaciones o tramas refieren a interrelaciones que se despliegan en el territorio entre distintos actores, ya sean organismos gubernamentales, organismos de gestión escolar, organizaciones sociales u otros actores comunitarios que habilitan relaciones de cooperación y a la vez de tensiones y contradicciones, lo cual se relaciona con el abordaje complejo de los procesos de puesta en acto de las políticas (Ball, 2002).

El concepto de entramado (Di Virgilio y Galizzi, 2009), el cual ha sido tomado en referencia a la gestión de políticas sociales, define a este proceso de manera similar en tanto permite dar cuenta de los actores que participan en la gestión de programas y/o políticas pero no de forma aislada, sino reconstruyendo las relaciones existentes entre ellos y asociando los atributos del entramado a las redes de gestión desarrolladas en la implementación (Di Virgilio y Galizzi, 2009, p. 319). Las características del entramado y los procesos de gestión varían en función de cómo dicho entramado esté constituido, teniendo en cuenta la cantidad de actores participantes y su pertenencia institucional, la característica de la estructura de relaciones

entre ellos, la estabilidad de dichas relaciones, el grado de institucionalización de la red o las estrategias que los actores llevan a cabo en pos de sus intereses, entre otras cuestiones (Di Virgilio y Galizzi, 2009, p. 320).

En segundo lugar, para dar cuenta de las posiciones diferenciales que los actores ocupan en el territorio, tomamos las nociones de espacio físico y espacio social (Bourdieu, 2000). El espacio físico se define como el punto en el que se sitúan los sujetos, en tanto localización desde un punto de vista relacional y en tanto posición o rango en un orden (Bourdieu, 2000, p.119). A su vez, los sujetos se constituyen como tales en función de la relación que tienen con un espacio social, con los recursos que allí se encuentran y de los cuales se apropian. De esta manera, el espacio social se presenta como la distribución en el espacio físico de bienes, servicios, individuos y grupos localizados físicamente y provistos de oportunidades de apropiación de esos bienes y servicios, en función de su capital y de la distancia física con respecto a esos bienes. En la relación entre la distribución de los agentes y la distribución de los bienes en el espacio se define el valor de las diferentes regiones del espacio social objetivado, lo que genera superposiciones y oposiciones (en tanto diferencias de valor) constituyendo al espacio en un lugar de ejercicio del poder simbólico (Bourdieu, 2000, p.122).

Considerando que las posiciones sociales que ocupan los sujetos están provistas de una lógica relacional, tanto las posiciones como las identidades que los sujetos asumen nunca logran constituirse plenamente, precisamente por ser relacionales, dado que dicha lógica está atravesada por la contingencia (Southwell y Vassiliades, 2014). En este sentido, las posiciones nunca son en estado cerrado y definitivo sino que siempre están siendo de modo relacional, según las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 19). Tal como señalan los autores “a partir de aquí y del carácter fragmentado de las identidades es que se torna posible hablar de posiciones de sujeto” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 19).

Las definiciones conceptuales presentadas nos permiten acercarnos al análisis de las articulaciones en el territorio, en el marco del programa RCAE, según las posiciones que los actores ocupan en él, considerando que dichas articulaciones -así como los sentidos que le atribuyen a las mismas- no son acabadas, sino que son contingentes, más o menos inestables, al igual que los sujetos que ocupan dichas posiciones en función de los intereses que persiguen y cómo van construyendo las relaciones en un momento dado. Estas perspectivas

posibilitan indagar cómo los sujetos se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas (Southwell y Vassiliades, 2014)⁴⁷.

La articulación y coordinación con actores gubernamentales y socio comunitarios es uno de los objetivos principales del programa RCAE, con el fin de acompañar a los estudiantes que asisten a apoyo escolar y a sus familias a partir de las situaciones que allí se presentan. Los actores que se desempeñan en el equipo técnico de la RCAE mencionaron que realizan articulaciones con organismos estatales o con otros programas de la GOIE, por ejemplo Puentes Escolares o la Red de Apoyo a la Escolaridad, con el propósito de entablar contacto con alguna escuela o con los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Asimismo, los EOE en ocasiones se comunican con el equipo de la RCAE para sugerir y/o solicitar la incorporación de algún estudiante a apoyo escolar. Por su parte, la Gerenta Operativa de la GOIE, expresó que las relaciones con otros organismos estatales tienen un alcance algo mayor, dado que si bien el eje está puesto en el territorio, se trata de un nivel más macro. En este sentido, mencionó que puede llegar a articular con el Instituto de la Vivienda (IVC), el Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA), el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat y la Dirección General de la Mujer, los Centros de Primera Infancia (CPI), la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA) y el programa Promotores de Educación, la Dirección General de Educación de Adultos, y con las áreas de nivel inicial, primaria y secundaria del Ministerio de Educación.

El relato de las entrevistadas da cuenta de la multiplicidad de actores con los que pretende articular la GOIE y el programa RCAE, aunque éste último le otorga mayor relevancia a las articulaciones que le permitan un mayor acercamiento a las escuelas.

Las referentes regionales de la RCAE entrevistadas manifestaron ser quienes llevan a cabo las articulaciones más ancladas en los barrios en donde se sitúan los apoyos escolares. Según ellas, las formas que adquieren las articulaciones se vinculan con las necesidades cotidianas y contingentes del territorio, por ejemplo, señalaron que en caso de que se detecte alguna situación de vulneración de derechos en los espacios de apoyo escolar, se busca articular con las Defensorías Zonales, organismos descentralizados del CDNNyA. Asimismo, las referentes señalaron que el programa de Fortalecimiento de Vínculos del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del GCBA, los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESAC), la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), los Servicios Sociales

⁴⁷ Los autores citados analizan la noción de posiciones de sujeto refiriéndose específicamente a la categoría de “posición docente”, tomando en particular los aportes del Análisis Político del Discurso (Southwell y Vassiliades, 2014).

Zonales o las redes territoriales barriales son otros actores con los que en general articulan. En lo que respecta a la dinámica de estas articulaciones, según las entrevistadas, por lo general se dan de manera espontánea a partir de la recepción o emisión de consultas según lo requiera cada situación, a través de los canales de comunicación oficiales del programa (mail o llamados telefónicos). Asimismo, para ellas, los espacios en donde se lleva a cabo la actividad de apoyo escolar (sedes comunales, bibliotecas populares, clubes, parroquias) también representan un actor con el que se mantiene un vínculo cercano. Como se mencionó anteriormente, las referentes entrevistadas consideraron que el vínculo más significativo es con las escuelas, ya que -como se verá más adelante- es la principal institución de referencia para el programa.

Según la información recabada en la investigación los actores que participan en las articulaciones, con foco en las que se realizan desde la RCAE, son los siguientes:

Cuadro 1. *Actores que participan en las articulaciones.*

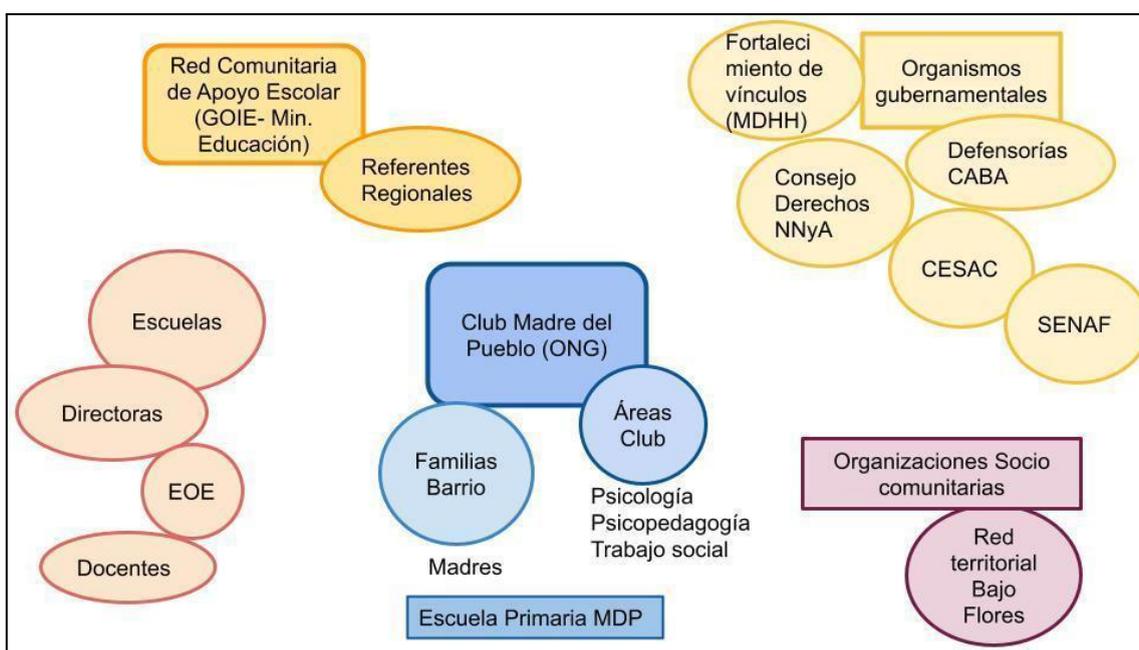
Actores educativos	Organismos de Gobierno y programas socioeducativos	Organizaciones socio-comunitarias/ otros actores (con foco en el Barrio Ricciardelli)
Escuelas (equipos directivos y en menor medida docentes de grado)	Ministerio de Educación- Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (GOIE)- Programas Puentes Escolares/ Red de Apoyo a la Escolaridad	Club Madre del Pueblo -Área de educación: apoyo escolar -Área de salud: psicología, psicopedagogía -Área social: trabajo social
Distritos Escolares (Supervisiones)	Ministerio de Educación- Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (GOEA)- Equipos de Orientación Escolar (EOE) y Programa Promotores de Educación	Familias del Barrio Ricciardelli que participan de apoyo escolar
	Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat GCBA- Programa Fortalecimiento de Vínculos	Red territorial del Bajo Flores
	Consejos de los Derechos de NNyA- Defensorías Zonales	Merenderos y comedores comunitarios
	Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF)	
	Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESAC)- Áreas de fonoaudiología, psicopedagogía, psicología	

Actores educativos	Organismos de Gobierno y programas socioeducativos	Organizaciones socio-comunitarias/ otros actores (con foco en el Barrio Ricciardelli)
	Áreas Programáticas de Hospitales	
	NIDOs (Núcleos de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades)- NIDO Bajo Flores	
	Servicios Sociales Zonales (atención descentralizada en las comunas para los programas del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat)	
	Red de Bibliotecas públicas de la Ciudad- Bibliotecas Populares	

Fuente: elaboración propia en base a los datos recabados de las entrevistas.

En el siguiente gráfico se identifican de manera global las articulaciones de los principales actores presentes en el territorio:

Gráfico 3. *Articulaciones locales en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli*



Fuente: elaboración propia en base a los datos recabados de las entrevistas.

La multiplicidad de actores que, según las entrevistadas, participan de las articulaciones locales evidencia el carácter multidimensional de las problemáticas sociales que tienen lugar en el territorio y da cuenta de la necesidad de establecer relaciones intersectoriales, en tanto

relaciones horizontales entre diferentes organismos públicos que permitan desarrollar enfoques e intervenciones más integrales (Repetto, 2009).

En concordancia con las referencias del equipo técnico de la RCAE, la vicedirectora de la Escuela A y la directora de la Escuela B entrevistadas, identificaron actores con los que articulan en el territorio, tales como los NIDO (Núcleo de Inclusión y Desarrollo de Oportunidades) en donde las familias suelen hacer distintos tipos de trámites, los CESAC -aunque saben que por lo general no hay turnos disponibles-, los apoyos escolares de la parroquia Madre del Pueblo y otros comedores comunitarios y/o merenderos a cargo de algunas agrupaciones políticas (cuyos nombres no especificaron). La vicedirectora de la Escuela A identificó el programa Promotores de Educación como un acompañamiento importante, dado que cuando algún estudiante se ausenta por varios días, realizan una visita domiciliaria. Además, esta misma escuela cuenta con el programa Maestro + Maestro, especializado en alfabetización inicial, con el programa Fortalecimiento de Vínculos y también con Jornada Extendida dos veces a la semana para 6° y 7° grado, que se lleva a cabo en un club cercano. Sobre este programa la entrevistada consideró importante que trabajen desde otras perspectivas, como por ejemplo la lúdico-expresiva, cuestión que según ella es muy necesaria para los estudiantes debido a que necesitan explorar a través del cuerpo en movimiento. Según la vicedirectora, en sus hogares esto se ve limitado por el poco espacio que suelen tener debido a las condiciones de hacinamiento. Además, la jornada extendida incluye el almuerzo, lo cual para ella es significativo dado que la escuela no cuenta con comedor.

Respecto de los sentidos que los actores le imprimen a las articulaciones, las entrevistadas del equipo técnico de la RCAE consideraron que las articulaciones que llevan a cabo con otros agentes estatales se realizan de manera artesanal o “de persona a persona”, por lo que no están formalmente institucionalizadas. Una de las referentes regionales señaló:

Estas articulaciones de las que hablábamos se fueron construyendo de persona a persona, no es que había una estructura y que vos entras al Ministerio y te decían bueno, por estar en este programa tenemos más facilidad con tal Defensoría... fueron vínculos que se fueron armando de persona a persona... o sea, no son tan institucionales. Esperamos que lo sean, pero fueron vínculos informales que se fueron autogestionando también. (Referente Regional RCAE, entrevista 4)

En este sentido, la entrevistada consideró que esta característica representa un factor obstaculizador de la tarea, vinculado a los recambios que suele haber en los equipos de

trabajo. Esto influye en el sostenimiento de las relaciones en el tiempo y en la posibilidad de que las mismas tengan un mayor grado de institucionalización. Sin embargo, el hecho de que la articulación sea de persona a persona también fue interpretado por otra referente regional como un facilitador, ya que cuando los equipos se mantienen en el tiempo y las personas se conocen entre sí, es posible acelerar algunas gestiones sin tantas trabas burocráticas de por medio. Tal como mencionó:

(...) es fortaleza y a su vez obstáculo esto de que... o sea uno termina articulando en realidad con personas que corresponden a determinadas áreas y esas personas en sí habilitan ese vínculo directo, entonces hace que todo avance mucho más rápido y que no sea que tengo que mandar un informe por determinada... no sé por SADE para darle acción. No está toda esa burocracia sino es más un llamado, 'me pasó esto'... 'sí, decile que vaya acá, que haga esto'. O sea sí, hay trámites en el medio, pero las personas que orientan no lo hacen a través de un trámite. Entonces eso creo que está bueno, que lo acelera pero también tiene esta debilidad de que si no está esa persona o si justo no tiene buena predisposición, todo se trava. Como que tiene ese doble juego digamos. (Referente Regional RCAE, entrevista 3)

Los coordinadores del apoyo escolar de Madre del Pueblo mencionaron que las articulaciones con otros actores -tanto al interior del club como por fuera de él- se van generando "en el momento", a partir de "situaciones emergentes" según las necesidades de los estudiantes. Al igual que sucede en la RCAE, también consideraron el recambio de educadores y profesionales del club como un factor que influye en ello. Si bien al interior del club se realizan planificaciones y proyecciones a futuro, los entrevistados señalaron que es característico del barrio trabajar a partir de los emergentes. En referencia a las articulaciones externas al club, uno de los coordinadores mencionó:

Hay algunas relaciones establecidas que te quedan por si necesitas de nuevo, ante un emergente, comunicarte con... pero no es que se hace un trabajo articulado, de prevención o de planificación conjunta con esos otros actores, eso la verdad que no existe. Es, ante nuevos emergentes 'ahh te acordás que yo hable con la directora de tal lugar porque ya teníamos un chico de esa escuela' (...) O sea, no hay otra forma de trabajar que no sea a partir de emergentes". (Coord. apoyos escolares club Madre del Pueblo, entrevista 6)

Las referentes de las áreas de trabajo social y de deportes de Club Madre del Pueblo tuvieron una apreciación similar respecto de las articulaciones que se realizan hacia dentro del club. Según las entrevistadas, en lo cotidiano no se dan articulaciones puntuales sino que entre los

distintos espacios se van consultando espontáneamente si cuentan con disponibilidad para recibir a un niño/a, definición que asociaron con una dinámica de “ida y vuelta”.

Tanto el equipo de la RCAE y el equipo de apoyo escolar coinciden en el carácter espontáneo y contingente de la articulación, especialmente en referencia al contacto con otros organismos del Estado. A partir de los relatos de las referentes del equipo técnico de la RCAE es posible evidenciar que “lo personal” tiene una gran impronta en la efectivización de las articulaciones. En una línea similar, los coordinadores de apoyo escolar las identifican con “situaciones emergentes” o momentáneas, en las cuales también influye la intercambiabilidad de las personas en los puestos de trabajo. Más allá de que las articulaciones son enunciadas como uno de los principales objetivos del programa RCAE, a partir de las voces de los actores, puede decirse que las mismas no se encuentran formalmente definidas o no poseen un grado de institucionalización consolidado, primando en la práctica la informalidad y la personalización de la articulación. Dicha personalización refiere a la adjudicación, por parte de los actores entrevistados, de un valor a las personas concretas en los puestos de trabajo y a una valorización del sostenimiento de los vínculos interpersonales en el tiempo, lo cual se ve beneficiado cuando las personas permanecen en sus roles por tiempos prolongados. Esto nos lleva a profundizar sobre cómo los actores interpretan a las políticas y programas anclados en los territorios. A partir de ello nos preguntamos: ¿Estas políticas, además de su territorialización, deben suponer personas concretas que las sostengan en el tiempo? ¿Dicha personalización debe estar incluida en el diagrama de la política pública? ¿Vuelve a foja cero la política o el programa ante el recambio de las personas en los puestos de trabajo? Teniendo en cuenta estos interrogantes, desde lo indagado es posible afirmar que las políticas con injerencia territorial suponen que las personas implicadas en su desarrollo encarnen dicha política, dado que en el nivel local la cualidad de “lo personal” es necesaria y primordial. Este supuesto no resulta un problema en sí mismo, pero se vuelve una cuestión compleja dado el contexto actual de heterogeneización de las trayectorias laborales⁴⁸, ya que entra en

⁴⁸ La mayoría de los entrevistados del club Madre del Pueblo era personal relativamente nuevo en los roles, cuestión que se relaciona con el recambio constante de las personas en sus puestos de trabajo al que aluden los actores. Esta cuestión tiene relación con la discusión presentada en los capítulos previos en referencia a la estructura del Ministerio de Educación de CABA y a la inclusión de los programas socioeducativos en el estatuto docente. Ello nos permite pensar sobre la estabilidad o inestabilidad en el puesto de trabajo. Por ejemplo, el programa Red de Apoyo a la Escolaridad, programa de la “antigua gestión” incluido en el estatuto, al brindar condiciones de contratación propias del sistema formal otorga una mayor estabilidad laboral y, por lo tanto, una mayor estabilidad respecto del “flujo de personas”. En la Red Comunitaria de Apoyo Escolar, programa de la “nueva gestión”, el modelo de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil implica -debido a los contratos de locación de servicios- que las personas roten con mayor asiduidad, especialmente aquellas que se desempeñan como coordinadores o educadores en el territorio, lo cual tiene su impacto en las articulaciones.

contradicción con la valoración que realizan los actores entrevistados de la permanencia de las personas en sus puestos de trabajo.

La tendencia hacia la personalización de las políticas territoriales puede asociarse con las formas que asumen las políticas sociales y educativas en contextos de retirada del Estado, en los cuales se da un pasaje de políticas universales hacia una orientación individual de las políticas. Merklen (2013) caracterizó estas dinámicas contemporáneas que tienen lugar desde los '80 en adelante como políticas de individuación. Según el autor, estas políticas con origen en Europa se desarrollaron en América Latina, tanto en el mundo del trabajo como en el de las políticas sociales⁴⁹. Las mismas tienen como objeto la producción del individuo en sí (Merklen, 2013, p.46) dado que se centran en la producción de subjetividades individuales que se asumen a sí mismas como activas y responsables. En este sentido, al interior de las instituciones, se da una responsabilización de los individuos sobre sí mismos y sobre su actuación y participación social que les exige una activación de la voluntad individual mediante la cual tienen que mejorar su desempeño y asegurarse a sí mismos constantemente (Merklen, 2013, p.47). Estas políticas y dinámicas que se postulan desde arriba también se articulan con demandas sociales desde abajo, relacionadas con un deseo de los sujetos de mayor libertad individual, de autodeterminación y de ser sí mismo (Merklen, 2013). Consideramos que las políticas del individuo nos permiten una mayor comprensión del carácter personal que asumen las articulaciones para los actores entrevistados: frente al debilitamiento de las protecciones sociales, la individuación implica que las acciones se sostengan mayormente en consideraciones y movilizaciones personales. Ello deja a los individuos en cierta situación de desprotección, dado que no necesariamente cuentan con todos los recursos que necesitan para accionar. Esta situación implica que muchas veces los sujetos se encuentren atrapados, bloqueados o estancados en situaciones paradójicas, principalmente por esa falta de recursos que no les permite cumplir su responsabilización (Merklen, 2013).

La caracterización de los sujetos como activos y responsables de sí mismos que se da en el marco de las políticas de individuación también puede abordarse a partir de estudios que analizan el giro afectivo o el giro hacia la felicidad (Caride, 2019; Ahmed, 2019) en las sociedades occidentales a partir del S.XX, el cual se ubica dentro del campo de la psicología en términos de pensamiento positivo (Caride, 2019, p.2). Este giro hacia la felicidad implica

⁴⁹ En relación al mundo del trabajo, este tipo de políticas se relacionan con lo presentado en el capítulo 1 sobre las transformaciones en las trayectorias laborales hacia fines del S.XX, que se anclan en el pasaje de una sociedad industrial a una sociedad de riesgo (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Castel, 2010).

que el bienestar depende exclusivamente de la actitud o disposición de los sujetos, quienes deben trabajar sobre sí para obtener mejores resultados en sus proyectos personales y laborales (Caride, 2019; Ahmed, 2019). En este sentido, el giro afectivo postula un evitamiento de los soportes más estructurales y una puesta en escena o puesta en juego de las características y atributos personales de los sujetos (Caride, 2019; Ahmed, 2019). Este postulado puede aplicarse a los actores que ponen en acto las políticas, quienes deben ser constantemente proactivos para que la política se despliegue satisfactoriamente. La puesta en escena de los atributos personales da cuenta de la personalización que asumen las articulaciones según los actores involucrados en ellas. Según Ahmed (2019), en esta dinámica las cualidades personales se transforman en una especie de capital que depende de un capital social construido por el individuo previamente, y que a su vez le permite acrecentarlo.

En esta línea analítica, la tendencia hacia la personalización también se relaciona con el imperativo del darlo todo (Abramowski, 2022)⁵⁰, en referencia a que actualmente asistimos a un contexto de entrega incondicional de las personas en sus lugares de trabajo que requiere de un cultivo de las cualidades personales. Según Abramowski (2022) estamos asistiendo a “un proceso de objetivación de las cualidades subjetivas y afectivas que ahora aparecen como una fuerza productiva del capital” (p. 390). En este sentido, sobre los trabajadores opera una demanda de un saber ser más que de un saber hacer, bajo la cual se les solicita cualificaciones vinculadas con la flexibilidad, con la capacidad para resolver problemas o con la autonomía, entre otras (Presta, 2018 en Abramowski, 2022). Dicha demanda trae aparejado un posicionamiento de la personalidad del sujeto que tiene como contrapunto una retracción del rol que el mismo cumple, por lo que se da un desplazamiento de las responsabilidades desde las instituciones hacia los individuos (Dubet, 2006 en Abramowski, 2022).

Otras investigaciones que nos permiten analizar la personalización de las articulaciones en el marco de una política concreta son las de Alucin y Marioni (2017, 2021) y Alucin (2019), quienes estudian la presencia del Estado en los territorios a través de agentes sociales en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar (Rosario, Santa Fe)⁵¹. Sus trabajos refieren a aquellas prácticas de los actores que dan contenido a la consigna de acompañamiento de trayectorias escolares. Según las representaciones de los equipos territoriales que las autoras analizan, estas estrategias (que muchas veces implican articulaciones interactorales) son artesanales (Alucin, 2021, p.47). Las autoras dan cuenta de cómo en el programa lo artesanal establece

⁵⁰ Las investigaciones de Caride (2019) y Abramowski (2022) refieren al campo pedagógico, específicamente se aplican al desarrollo del trabajo docente.

⁵¹ Si bien este programa tiene como destinatarios a estudiantes del nivel secundario, su estructura e implementación es similar a la de la RCAE.

una apertura para la acción de estos equipos, cuestión que condiciona el tipo de abordaje que se hace en cada territorio según los mecanismos diversos que las personas van adoptando para acompañar a los jóvenes (Alucin y Marioni 2021). En este sentido y en diálogo con nuestra investigación, consideramos que esta caracterización implica en sí misma la personalización en el devenir de las prácticas. Alucin y Marioni (2017, 2021) lo relacionan con una política de focalización abierta que establece un trabajo abierto a las necesidades de cada lugar, en el que las características y percepciones que los sujetos tienen del territorio generan distintos tipos de estrategias y mecanismos de trabajo en contextos de actuación específicos. Consideramos que esta caracterización puede aplicarse al programa RCAE en relación con la personalización, dado que también establece articulaciones abiertas en un sentido muy similar al que plantean Alucin y Marioni (2017, 2021).

Si bien las articulaciones hacia dentro del Club Madre del Pueblo también presentan un carácter contingente y espontáneo, más adelante se verá que a pesar de ello, las mismas adquieren otra connotación para el trabajo con la comunidad, ya que se dan en un contexto de relaciones de mayor proximidad. En este sentido, las articulaciones son más cercanas entre los distintos espacios del club en comparación a la articulación entre el club y otros organismos estatales o entre el programa RCAE y otros organismos estatales.

Las tensiones que se dan entre los actores alrededor de la práctica de articular pueden evidenciarse cuando se analizan las representaciones que ellos tienen sobre las otras posiciones que ocupan los actores dentro del programa y/o en el territorio. El equipo técnico de la RCAE caracterizó el trabajo con las organizaciones sociales que gestionan los apoyos escolares como una relación profesional en la cual prima el compromiso por la tarea, pero a su vez está atravesado por ciertas tensiones, relacionadas al hecho de que cada organización tiene su propia lógica, sus propios intereses y prioridades. Ante esto, según las referentes entrevistadas, el programa propone un marco de trabajo conjunto que trata de organizar los diversos intereses y prioridades de las organizaciones. Tal como refirió una de las referentes regionales:

(...) creo que es clave no olvidarse que, o sea, hay un vínculo pero lo que tiene de bueno el programa siendo del Estado, a diferencia de que si fuera un apoyo exclusivamente de una organización, es estos otros recursos propios del Estado, el acceso que se tiene, en la presentación que se hace sobre todo en temas de la escuela. O sea, uno depende de la misma institución digamos entonces ahí es mucho más fluido y también más serio, ¿no? porque eso también te hace que “buenísimo este intercambio” pero lo que se enseña tiene que estar bien y

tiene que estar pedagógicamente correcto, no se puede hacer cualquier cosa. Entonces eso también te da unos márgenes y unos lineamientos de por dónde moverse para las Organizaciones. (Referente Regional RCAE, entrevista 3)

Respecto de la articulación particular con el programa RCAE, en términos generales, los coordinadores de apoyo escolar del Club Madre del Pueblo consideraron a esta relación como positiva ya que creen conveniente que el Estado le brinde herramientas de gestión a quienes forman parte de las organizaciones dado que son ellos quienes tienen un conocimiento más acabado de la realidad. Asimismo, también consideraron positivo el respaldo que la RCAE les brinda para articular con las escuelas. Sin embargo, en referencia a una mirada más amplia sobre la política educativa y el acompañamiento de trayectorias escolares, los coordinadores de apoyo escolar manifestaron que la promoción de este tipo de programas por parte del Estado deja entrever un supuesto que indicaría una situación “deficitaria” de los estudiantes en las escuelas respecto de sus aprendizajes. Tal como lo especificó uno de los coordinadores:

(...) creo que lo que hoy sucede no alcanza, que no hay una verdadera política pública para poder acompañar las trayectorias educativas de estos estudiantes. Porque entiendo, o por lo menos lo que yo creo y pienso en función de la Red en particular, es que es una situación que ya viene suponiendo que los chicos en la escuela tienen una trayectoria escolar deficitaria. Me parece que, porque también trabajo en escuela, que no hay una verdadera política pública en relación a lo escolar para que esto sea contemplado en ese general de lo que pasa dentro de un aula. Y entonces se supone que va a suceder en el apoyo, ¿no? La realidad es que eso no pasa en el apoyo, porque si el chico viene 2 horas por semana no va a aprender a leer y escribir en el apoyo, ¿no? Por ahí se puede hacer algún cambio, por ahí se puede generar todo esto a nivel red de la que veníamos hablando, pero hay cosas que si no suceden en la escuela no van a suceder en otro espacio. Y creo que en ese punto, la relación del Estado es insuficiente hoy (...). (Coord. apoyos escolares club Madre del Pueblo, entrevista 6)

En este sentido, los coordinadores de apoyo escolar manifiestan una tensión en relación al Estado y su rol de garantizar que en la escuela se produzcan aprendizajes significativos. En el capítulo 4 se analizarán las representaciones cruzadas que tienen los actores sobre el rol de la escuela y del apoyo escolar en contextos sociales altamente vulnerabilizados. Junto a esta percepción del vínculo con el Estado como insuficiente, los coordinadores destacaron las articulaciones que se generan entre las distintas áreas del club o “hacia adentro” del mismo. Pese a su carácter espontáneo, las redes que allí se tejen surgen como centrales para acompañar y sostener las trayectorias de los estudiantes. Es decir, las redes que se podrían

generar a través de la RCAE (por ejemplo turnos para psicología o psicopedagogía) son absorbidas en mayor medida por la propia estructura organizacional, ya que el club tiene su propio espacio de psicología, de psicopedagogía y de trabajo social, en donde, según las entrevistas, es más fácil conseguir turnos. De esta manera, la vía de articulación dentro del club siempre es más rápida y los turnos o consultas con un profesional de la salud son mucho más accesibles allí que en los centros de salud barriales. En este marco, desde la óptica de los actores, el hecho de que los vínculos sean más cercanos también es de gran ayuda para sostener la continuidad de las familias en los distintos espacios y realizar un acompañamiento más integral.

Siguiendo con la perspectiva de quienes se desempeñan en apoyo escolar, las educadoras mencionaron que la relación con el programa RCAE no es del todo explícita. En términos generales y para quienes trabajan allí hace menos tiempo, su impresión es que el club tiene una gran autonomía y no cuenta con demasiado apoyo del Estado. Según el relato de una de las entrevistadas:

Quando tenemos reuniones con el párroco, él nunca habla de la red de apoyo... no sé, es como si no existiera esa parte del Estado (...) siempre es el esfuerzo del Club, lo que hace el Club, lo que conseguimos nosotros... entonces yo siempre lo noté, hay una especie de negación de toda esa parte y que es importante que nosotros conozcamos, porque si no parece que es siempre el club el que hace todo y no, es importante saber que es el Estado haciendo esto y que es el Estado que también está poniendo plata (...) A mí siempre me da como esa cosa de uy pero ¿quién está más arriba? ¿de dónde viene esto? ¿quién paga? ¿qué quieren de nosotros?" (Educatora apoyo escolar Club Madre del Pueblo, entrevista 7)

Por otro lado, en cuanto a la perspectiva de las escuelas, la vicedirectora de la Escuela A manifestó las dificultades que representa articular con los efectores estatales presentes en el territorio, por ejemplo, entre el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y los CESAC, o entre el EOE, la supervisión, el CESAC y los hospitales de la zona. Mencionó que en ocasiones la articulación se logra pero lleva mucho trabajo, dado que "no es algo que tenga fecha y hora de cumplimiento efectivo" (Entrevista Vicedirectora Escuela A). Sin embargo, señaló que en el último tiempo lograron tener un tipo de comunicación más estrecha para casos puntuales a través de videollamadas por Meet, aunque según su interpretación siempre queda pendiente la articulación con la Defensoría, actor clave en el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. Aunque desde la escuela han tenido reuniones muy valiosas con distintos efectores para el seguimiento de algunos estudiantes, la vicedirectora comentó que no se dio para todos y

que muchas de ellas surgieron desde el trabajo conjunto que el EOE mantiene con la red territorial del Bajo Flores, a partir de lo cual pueden tener una comunicación más cercana con el CESAC.

La dificultad que implica para la vicedirectora articular con efectores estatales tiene relación con los procesos de reconfiguración de gobierno del territorio a los que se hizo referencia más arriba. Estos procesos dialogan con conceptos presentados en el capítulo 1: la sociedad de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012), en referencia al gobierno de la población en términos de fragmentos, y la noción de un territorio compuesto por una diversidad de comunidades construidas de modo localizado, heterogéneo, superpuesto y múltiple que se gestionan a sí mismas (Rose, 2007, p.120). En este sentido, la demanda de la vicedirectora sobre una mayor articulación con organismos del Estado en el territorio y el gran valor que le adjudica a esas interrelaciones puede interpretarse como una consecuencia directa de la forma fragmentada que implica la gestión de lo social en tiempos de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012, p.168), la cual se plasma en las lógicas institucionales de los organismos generando procesos de desconexión entre los distintos espacios y al interior de los mismos.

Ante este contexto complejo, la vicedirectora de la Escuela A mencionó que desde el establecimiento se pone el foco en la posibilidad de ofrecer una prevención y reparación respecto de la vulneración de derechos. Según la entrevistada, la conexión deficiente con las áreas de psicología y psicopedagogía del CESAC -debido a la falta de turnos- hace que se genere un círculo vicioso que produce impotencia, abatimiento y frustración. Tal como señaló:

A veces uno se va muy enojado... y a veces te vas abatido... porque hiciste todo lo que pudiste hacer y quedó ahí, no alcanzó. Porque uno realmente ante los casos de abuso, que ya no hay solución, hay que tratar de reparar todo lo posible, para que el daño a futuro no señale a una persona de por vida. Si bien lleva una mella, que no la señale de por vida. Y bueno, esa pata falta, falta la conexión con las áreas de psicología, de psicopedagogía, con espacios lúdicos. En el barrio haría falta una juegoteca, esos espacios lúdicos para los niños. (vicedirectora Escuela A, entrevista 17)

En este sentido, desde su punto de vista, los recursos estatales deberían arbitrarse de una mejor manera, sobre todo en lo que respecta a las Defensorías. A su vez, mencionó que para ella sería importante tener en cuenta la rotación del personal que trabaja en las dependencias estatales del barrio, dado que se percibe que muchas veces se agotan y descreen de las situaciones que reciben. También consideró la falta de personal idóneo para trabajar en

comunidades de mayor vulnerabilidad, por lo que sería necesario contar con más equipos móviles del Estado que tengan un conocimiento acabado de la realidad del barrio.

La referencia que realiza la vicedirectora a la rotación de personal que trabaja en las dependencias estatales en tanto factor facilitador, nos remite a las preguntas presentadas anteriormente acerca de la territorialización de la política y su relación con la personalización, en referencia al valor que adquieren las personas en los puestos de trabajo. Desde la perspectiva de la vicedirectora la intercambiabilidad de las personas no es vista en términos de obstáculo, como sí lo es en mayor medida para los coordinadores y educadores de apoyo escolar, sino que implica más bien un beneficio. El agotamiento o descreimiento por parte del personal de las dependencias estatales que señala la vicedirectora puede interpretarse como un tipo de barrera de acceso (Chaves, 2014) para la efectivización de las articulaciones y de los derechos.

De esta manera, en la Escuela A también es posible advertir una tensión respecto de cómo la vicedirectora concibe al Estado. Según su posición en el territorio, el mayor nudo problemático se ubica en la articulación o generación de redes con los efectores estatales, otorgando de esta manera un gran peso a los mismos en el acompañamiento de trayectorias escolares y en la garantía de derechos. Para la entrevistada “es importante que las redes de salud y justicia del barrio estén más conectadas con las escuelas”. En este sentido, desde la escuela A se interpreta a un Estado que tendría que ser más centralizado y abarcativo y, según la vicedirectora, que promueva la generación de una “trama más ajustada” a partir de articulaciones más sólidas que impliquen una gestión acabada de la política socioeducativa en el territorio.

A partir del relato de los entrevistados es posible dar cuenta de ciertas tensiones en relación a cómo los actores miran el rol del Estado hacia y desde el territorio. Desde el programa RCAE es clara la mirada hacia un estado asociado, que compensa, da un respaldo y brinda orientaciones para la acción a organizaciones que necesitan del Estado para llevar adelante el trabajo articulado con otros organismos estatales, en especial con las escuelas. Desde la Organización Madre del Pueblo, si bien reconocen este respaldo, la mirada sobre el programa se complejiza dado que la relación con el Estado resulta insuficiente por la falta de promoción y efectivización de políticas que impacten positivamente en las escuelas, lo cual también representa cierto límite para la tarea del apoyo escolar con relación al acompañamiento de trayectorias. La centralidad que para la propia organización tienen sus redes internas puede vincularse con el hecho de que, desde el club, se percibe un límite en relación a la gestión asociada. En el club recae un peso al que no puede dar respuesta, ya que no posee los mismos

recursos que el Estado. En este sentido, la gestión asociada establece como iguales a estructuras de gestión de lo público que son muy dispares, y de esta manera legitima una relación que en el fondo es desigual. Ante la percepción de estos límites, desde el club opera más bien una lógica de auto-organización en la cual gestiona desde el barrio en solitario, desde sus propias bases y en mayor medida con los propios recursos, cubriendo lo que el Estado no llega a garantizar. Esto se refuerza con la perspectiva de las educadoras, para quienes la relación de co-gestión con el Estado no es explícita. Principalmente mencionaron que cuando participan de reuniones con las autoridades del club, las mismas no hacen referencia a este vínculo, por lo que puede interpretarse que esto sucede porque no lo viven o no lo perciben como tal.

Consideramos que estas tensiones tienen estrecha relación con la continuidad de los procesos de focalización, territorialización y tercerización de las políticas sociales en barrios populares de CABA (Diez, Montesinos y Pallma, 2015). Como se ha visto en el capítulo 1, las formas de intervención estatal sobre los programas socioeducativos que tiene lugar en CABA a partir del 2013 se vinculan con una mayor fragmentación en la implementación de las políticas sociales en el territorio. Esta fragmentación se refleja en la caracterización que los actores realizan de las articulaciones, en donde lo personal asume una gran fuerza, y en su mirada respecto de las interrelaciones o mediaciones que se dan en el territorio entre el Estado y la organización Madre del Pueblo y entre la escuela y los efectores estatales. En este sentido, y retomando algunas de las conceptualizaciones presentadas en el capítulo 1, la relevancia que asumen las redes internas del Club para dar respuesta a gran parte de las problemáticas del barrio y la poca visibilidad que adquieren las relaciones con el Estado en un contexto de focalización pueden relacionarse con los procesos de reorientación del papel del Estado, denominados como economización del Estado (de Marinis, 2008) y como procesos de comunitarización de la protección social (Danani, 2008).

Si bien estos conceptos refieren especialmente a las reformas de las políticas sociales producidas en la década de los '90, es posible establecer una continuidad respecto de los sentidos que asume la intervención estatal en la actualidad en los territorios de CABA atravesados por la desigualdad social y educativa.

Según de Marinis (2008), se trata de un Estado adelgazado que constituye a la comunidad en objeto específico de las políticas de gobierno focalizadas y particularistas, es decir que se trata de un gobierno a través de la comunidad en el cual esta última es responsable de gestionarse a sí misma. Según el autor “se trata de programas focalizados que apelan a las capacidades autorreguladoras de las comunidades y los sujetos” (de Marinis, 2008, p.32).

En un sentido similar, Danani (2008) refiere a la comunitarización en tanto la comunidad, como grupo primario, asume la responsabilidad en el cuidado y protección de las infancias. Según la autora, la comunitarización puede entenderse como una forma de privatización de la protección en tanto “la agencia (de la protección) se encuentra localizada en una «comunidad» concebida y delimitada casi como una «familia ampliada», como una extensión de las relaciones inmediatas y cara a cara, no mediadas más que por las relaciones de proximidad” (Danani, 2008, p.45).

De esta manera el club es el actor que, en el marco de una relación de gestión asociada con el Estado, termina asumiendo -a partir de una lógica de auto-organización- una responsabilidad primaria en la gestión de gran parte de las problemáticas de la comunidad.

Danani (2008) plantea que la comunitarización es sumamente importante para mejorar las condiciones de vida de la población a nivel local; sin embargo, este proceso es fuente de desigualdad en tanto el sistema de protección suele depender de las características particulares de las personas o los grupos que la llevan adelante, lo cual también tiene relación con la lógica de personalización que adquieren las articulaciones.

De esta manera, las representaciones de los coordinadores de apoyo escolar y de las educadoras del Club Madre del Pueblo ponen en cuestión el concepto de gestión asociada (Poggiese et al., 1999) definido en el capítulo 1. Como se ha visto, este concepto supone acuerdos entre partes que se encuentran en igualdad de condiciones, o que al menos poseen los mismos recursos, capacidades o atributos para tomar decisiones asociadamente. Esta definición se contrapone con la perspectiva de la organización, para la cual sus redes internas son las que asumen un rol central en el marco de un programa co-gestionado. En este sentido, la economización del estado (de Marinis, 2008) y la comunitarización (Danani, 2008) implican procesos que se destacan como contrapunto del Estado socio de la ciudadanía.

Tal como señalan Grinberg et al., (2012), “la comunidad se vuelve, así, locus de gobierno que debe gestionar su adaptación permanente y el bienestar del barrio” (p.169).

Tanto la organización Madre del Pueblo como la Escuela A asumen una mirada de la política socioeducativa que se contrapone con el modelo de gestión social del territorio del GCBA vinculado a la descentralización y focalización. En diálogo con las conceptualizaciones sobre el Estado presentadas anteriormente, podemos decir que esta contraposición se relaciona con la mirada acerca de un Estado más involucrado en la gestión de la proximidad (Catenazzi y Da Representação, 2009). El enfoque de gestión de la proximidad postula que los actores involucrados en la gestión de las políticas y programas en el territorio orientan su acción en

función de una integración de las políticas, lo que implica que desde el Estado y sus actores visualicen un territorio-red que posibilite la convergencia de elementos de conectividad y proximidad -no sólo espacial, sino que también organizacional- cuestión que supone la revisión o adecuación de las prácticas profesionales, de las lógicas institucionales y por ende, la promoción de nuevas modalidades de articulación entre los distintos espacios de gestión (Catenazzi y Da Representação, 2009, p.135-136).

Este enfoque resalta la importancia de la coordinación entre los distintos actores o sectores estatales, ya que permite hacer frente a la multidimensionalidad y complejidad de las problemáticas sociales ante modelos de gestión descentralizados (Repetto, 2009). Las representaciones de los actores entrevistados nos habilitan a poner en discusión el rol del Estado como “reasignador de recursos y garante de pisos mínimos de atención pública, así como su propio papel en materia de regulación” (Andrenacci y Repetto, 2006, p.19).

En este sentido, la implementación de las políticas públicas de manera focalizada dialoga con el carácter y significación que los actores le asignan a las articulaciones -informales, atomizadas, reforzando lo personal- y con la problemática del escaso acceso a los recursos estatales en el barrio. Todo ello nos remite a la caracterización del territorio realizada al inicio del capítulo. Las desconexiones físicas o las barreras físicas (Segura, 2019; Reygadas, 2004) generan lógicas de exclusión tanto materiales como simbólicas, las cuales marcan límites o fronteras entre territorios e incluso al interior de los mismos, o marcan lógicas de separación que se inscriben en la problemática clásica de la tensión entre distancia social y proximidad geográfica (Prévôt Schapira, 2001, p. 49). Es decir, por más que los centros de salud o las defensorías se sitúen en el Barrio Ricciardelli o en sus inmediaciones (proximidad geográfica), la falta de turnos, la falta de efectores estatales y la complejidad de llevar a cabo articulaciones y formas de coordinación efectivas entre los actores, tiene como consecuencia la generación de una distancia social para los niños, niñas y sus familias, quienes tienen menos oportunidades y a la vez sufren un creciente aislamiento territorial. Estas problemáticas tienen relación con la noción de barreras de acceso (Chaves, 2014, 2017) en tanto barreras que obstaculizan el acceso a los derechos en un territorio específico, proceso en el cual los agentes estatales suelen tener gran peso. Como se ha visto anteriormente, según Chaves (2014) las barreras de acceso pueden darse en términos geográficos, por la inexistencia de recursos en el barrio, o en términos de barreras institucionales, burocráticas y simbólicas. En el caso del Barrio Ricciardelli, sobre todo desde la Escuela A, los actores expresan que hay recursos estatales disponibles, pero los obstáculos en el acceso profundizan la desigualdad en el territorio, lo cual tiene estrecha relación con el modelo de gestión

focalizada de la política pública y sus consecuentes desarticulaciones presentadas a lo largo del apartado 3.2. Es decir, nos preguntamos si no son las propias políticas focalizadas las que terminan operando para que se generen más barreras de acceso en vez de menos. El análisis de estas barreras u obstáculos adquiere gran relevancia dado que permiten visibilizar la micropolítica de lo público (Chaves, 2014). Según la autora “es en la micropolítica del desarrollo de los programas, planes y recursos donde aparece y se reproduce la desigualdad, el dejar fuera o sentirse fuera, el obstaculizar el acceso a los derechos o directamente su vulneración” (Chaves, 2014, p. 6).

Conclusión del capítulo.

Uno de los propósitos del presente capítulo fue caracterizar el territorio para comprender desde dicha caracterización las articulaciones. Luego, nos propusimos analizar, en el marco del programa RCAE, los sentidos que los actores involucrados en las articulaciones le atribuyen a las mismas según las posiciones que ocupan en el territorio, así como las representaciones cruzadas que tienen de las posiciones de los otros en relación a la tarea de acompañar y sostener a los estudiantes en su escolarización. Se buscó dar cuenta de cómo en el territorio diferentes actores con diferentes posiciones miran un mismo proceso.

Para ello se definió conceptualmente al territorio en tanto espacio relacional (Haesbaert, 2013) en el que la movilidad resulta central para el análisis de las desigualdades socio-espaciales (Di Virgilio y Serrati, 2019). También se definió al barrio popular en relación a la figura de villa, realizando un recorrido por el proceso socio-histórico de conformación de las mismas en el AMBA y en CABA.

Asimismo, se caracterizó al Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, territorio en el que se localiza el programa RCAE, y a la Organización social Madre del Pueblo. Respecto de lo primero se retomaron antecedentes que refieren a la segmentación socio-espacial de CABA en tanto problemática integral, así como elementos históricos relevantes en la conformación del barrio, junto con algunos estudios cuantitativos (Di Virgilio y Serrati, 2019; Censo Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, Instituto de la Vivienda de la Ciudad, 2018) que dan cuenta de las principales características de la población que allí reside.

Los sentidos que algunos de los actores del programa RCAE les asignan a las articulaciones, entendidas como tramas interactorales (Giovine, Martignoni, Correa, 2019) y como entramados (Di Virgilio y Galizzi, 2009) así como las representaciones cruzadas que tienen sobre los otros permitieron evidenciar miradas compartidas, contrapuestas y/o tensiones que

se generan alrededor de las representaciones que los actores tienen de las articulaciones que realizan con el Estado. Tanto desde la organización Madre del Pueblo como desde una de las escuelas seleccionadas, es posible dar cuenta de una representación que define a un Estado centralizado y que se contrapone con la propuesta de gestión descentralizada y focalizada de la política social en CABA. Ante ello, la organización, asumiendo un retiro o debilitamiento del Estado, se posiciona desde una lógica más relacionada con la auto-organización que con la gestión asociada. Esto permite visibilizar cómo en el territorio la gestión asociada en tanto relación entre iguales se desarma, ante lo cual las interrelaciones que se generan al interior del Club adquieren una mayor fuerza. De esta manera, volvemos a remitirnos a la noción de sociedades de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012), haciendo hincapié en la importancia que adquiere lo comunitario (en este caso a través de la estructura organizacional) en la gestión del territorio, desnaturalizando la idea de un estado completamente socio de la ciudadanía.

A su vez, las dificultades de articulación con las agencias estatales en el territorio permiten dar cuenta de cómo las relaciones sociales territorializadas, en tanto relaciones de poder, actúan como motor en la producción y reproducción de la desigualdad urbana (Di Virgilio y Serrati, 2019). En este sentido, la segregación también se construye en el ámbito de las representaciones sociales y en las prácticas que los actores con diverso capital económico, social y cultural llevan a cabo (Segura, 2013, p.13).

Dichas miradas contrapuestas nos permiten plantear algunos interrogantes, sobre los cuales se profundizará en el capítulo 4: ¿Hasta dónde llega el Estado en los territorios más vulnerados por la fragmentación urbana? ¿Qué relevancia tiene el Estado en dichos territorios en tanto garante de derechos? ¿Cómo se relacionan las características que adquieren las articulaciones (artesanales, contingentes, espontáneas) con las visiones que tienen los sujetos sobre el rol del Estado y sobre la tarea que realizan los otros actores?

Capítulo 4: Articulaciones locales entre las familias, los apoyos escolares y las escuelas para el acompañamiento de trayectorias escolares del nivel primario.

Introducción.

El presente capítulo se propone analizar las articulaciones que se realizan, en el marco del programa RCAE, entre las familias de estudiantes que participan en los apoyos escolares del club Madre del Pueblo, los equipos territoriales de los apoyos y las dos escuelas cercanas al Barrio Ricciardelli, por lo que se hará hincapié en el nivel más micro de la gestión de la política analizada. El eje transversal de este capítulo son las percepciones que las familias del Barrio Ricciardelli tienen sobre los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y las tensiones que se generan en torno a los sentidos que los actores construyen sobre la escolarización formal e informal.

El capítulo se encuentra organizado en 3 apartados, los cuales recuperan nudos problemáticos que surgen del análisis de las entrevistas. La introducción aborda una problemática que se enmarca en el campo de la sociología de la educación, relacionada con la inclusión y con la reproducción de la desigualdad social y cultural en la escuela primaria.

En el apartado 4.1 **Representaciones de las familias. Acerca del sentido práctico del apoyo escolar** se propone analizar las representaciones de las familias de los estudiantes que participan de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo en relación al uso que le dan a estos espacios.

En el apartado 4.2 **Representaciones cruzadas sobre el rol de la escuela y del apoyo escolar en el sostenimiento de trayectorias educativas** se verá cómo, desde el equipo técnico de la RCAE pero sobre todo desde los equipos de apoyo escolar inscritos en el barrio, se define a la escuela primaria como portadora de una centralidad pedagógica que guía el trabajo cotidiano que se lleva a cabo en el marco del programa, pero a la vez es parte de una crítica que los coordinadores de apoyo escolar realizan al sistema educativo respecto su rol de integración social y educativa.

El apartado 4.3 **La reconfiguración de las articulaciones entre familias, apoyo escolar y escuelas durante la pandemia por Covid-19** aborda el emergente de la pandemia por Covid-19 que marcó el contexto de realización del trabajo de campo de esta tesis. Principalmente se analizan las representaciones de las referentes familiares de los estudiantes, de los equipos territoriales de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y de la

vicedirectora y directora entrevistadas sobre cómo se llevaron adelante las articulaciones entre las familias, los apoyos escolares y las escuelas durante el año 2020, el cual estuvo atravesado por un período inédito de suspensión de la presencialidad escolar y de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). En primer lugar, se presenta una periodización que realiza el equipo territorial de los apoyos escolares respecto de cómo transitaron el 2020 y luego se analiza cómo las familias resolvieron situaciones relativas a la escolarización de los estudiantes en los espacios de educación formal e informal en ese mismo año.

Por último, se presenta la conclusión del capítulo. La misma integra el análisis realizado en los apartados dando cuenta de cómo los sentidos que las familias construyen en torno a la escolarización informal se diferencian de los que construyen desde las escuelas y los apoyos escolares, cuestión que se refuerza ante la ausencia de presencialidad escolar durante la pandemia.

La problemática sobre la pérdida de efectividad o ineficiencia de la escuela primaria en la actualidad es una cuestión que adquiere centralidad en el relato de los actores entrevistados, en especial de quienes coordinan los apoyos escolares desde el territorio. La introducción a este nudo problemático no pretende realizar un análisis acabado de las prácticas pedagógicas específicas impartidas por las escuelas o por los apoyos escolares, sino que el propósito es presentar la discusión en relación a las representaciones de los equipos territoriales de apoyo escolar, las familias de los estudiantes que participan de dichos espacios y los equipos de conducción entrevistados sobre el rol de la educación y de la escolarización y sobre los aportes que cada uno hace, desde su posición, al acompañamiento y sostenimiento de trayectorias educativas en el marco de las articulaciones.

En relación a las percepciones de las referentes familiares entrevistadas, las mismas realizan un aporte relevante a la comprensión de cómo familias de sectores populares construyen sentidos sobre la escolarización formal e informal en el marco de la implementación de políticas socioeducativas focalizadas. Si bien las referentes familiares entrevistadas no refirieron puntualmente a que en la actualidad la escuela es ineficaz, en su relato las madres dan cuenta de la puesta en acto de una serie de prácticas y estrategias cotidianas en torno a la escolarización de sus hijos e hijas que se llevan a cabo en los contornos de la escuela (Santillán, 2007), es decir, en el marco de tramas que actúan por fuera de la escuela común, pero que se referencian continuamente en ella. Tal como lo señala la autora “se trata de la intervención alrededor de lo escolar y educativo, que tiene lugar en espacios que son significativos para la resolución de otras dimensiones de la vida social” (Santillán, 2007, p.

915). Los espacios significativos para las familias entrevistadas del Barrio Ricciardelli son los apoyos escolares del club Madre del Pueblo. El uso que las familias le dan a estos espacios, en tanto soporte⁵² a la escolarización, da cuenta de que, para estas familias, la escolarización formal no es suficiente, ante lo cual buscan la inserción en un apoyo escolar. En este sentido, en las familias se da una utilización de lo escolar que corre por fuera del sistema educativo formal y que es fundamental para reponer un capital cultural (Bourdieu, 2000) que les permita acompañar a sus hijos en el sostenimiento de la escuela. En relación con la problemática de la pérdida de eficacia de la escuela primaria, el uso que las familias le dan a los apoyos escolares del club Madre del Pueblo tiene que ver con posicionarse en el campo educativo de manera productiva, buscando la posibilidad de achicar una brecha de desigualdad social y cultural que luego se traduce en desigualdades educativas dentro de las escuelas.

La problemática de la ineficacia de la escuela primaria se enmarca necesariamente en el campo de la sociología de la educación y en el estudio de la reproducción de la desigualdad social. El problema principal se relaciona con el supuesto de igualdad de oportunidades que sostiene el sistema educativo y con la idea de ineficacia de la escuela, que en realidad desconoce o invisibiliza las desigualdades sociales y de capitales de los estudiantes y sus familias.

Como señalan referentes clásicos de este campo de estudio (Bourdieu y Passeron, 1996; Dubet, 2005), el supuesto de la igualdad de oportunidades implica una operación ideológica, dado que la escuela colabora con la reproducción de las posiciones sociales de origen de los estudiantes.

En nuestra sociedad, la reproducción de las desigualdades sociales en la escuela primaria no se relaciona con la exclusión del acceso dado que, a nivel nacional, la tasa neta de escolarización de dicho nivel alcanzó en el 2016 un 99% y actualmente posee una matrícula de 4.887.910 estudiantes⁵³, cuestión que muestra su cobertura universal; sino que se relaciona con el problema de la exclusión del conocimiento y la deuda de los sistemas educativos acerca de garantizar una mejor calidad de los aprendizajes (Tenti Fanfani, 2008), dando cuenta de un proceso de inclusión desigual (Saraví, 2009, 2019) o de integración excluyente (Bayón, 2015).

⁵² Esta noción será definida en el apartado 4.1

⁵³ Datos obtenidos del Informe Anual de Argentinos por la Educación: El Estado de la Educación en Argentina, septiembre 2019 y del Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE), Secretaría de Evaluación e Información Educativa dependiente del Ministerio de Educación Nacional.

Como también lo ha señalado Dubet (2005), el supuesto o principio de la igualdad de oportunidades sobre el que se sostiene la escuela permite la igualdad en el acceso, pero en su interior va creando mecanismos de selección basados en su meritocracia interna. Es decir, los estudiantes son jerarquizados según sus resultados académicos, lo cual implica una fuente de desigualdad. Según Bourdieu (1979), esta jerarquización de los estudiantes en base a sus resultados escolares se relaciona con la desigual distribución del capital cultural entre las diferentes clases sociales. A partir de ello, al interior de la escuela los estudiantes se ubican en distintas posiciones respecto del éxito escolar, según la distribución de ese capital cultural en su forma de capital incorporado. Es decir, el éxito o fracaso escolar no dependen de aptitudes naturales de los sujetos, sino de un capital cultural que es incorporado, en el sentido de que supone un trabajo de asimilación e inculcación (o de cultivarse a sí mismo) que consume al sujeto un tiempo determinado y que también se vincula con una inversión de tiempo y capital cultural por parte de las familias (Bourdieu, 1979). En relación al planteo de Dubet (2005), la escuela jerarquiza a sus estudiantes dado que espera que dichas disposiciones surjan naturalmente y su demanda no es explicitada. De esta manera, termina definiendo vencedores y vencidos y, por lo tanto, el fracaso escolar queda ligado a una responsabilidad individual más que a una desigual distribución del capital cultural en la sociedad. En este sentido, las desigualdades escolares percibidas como desigualdades de mérito legitiman las desigualdades sociales, por lo que se trata de una escuela que no ha logrado neutralizar las desigualdades culturales y sociales de sus estudiantes sobre las desigualdades escolares (Dubet, 2005).

En continuidad con lo expuesto acerca del capital cultural incorporado, en una línea similar Bourdieu y Passeron (1996) establecieron que la escuela se sostiene sobre la idea de la igualdad de oportunidades, sin embargo no todos sus estudiantes llegan a ella con el mismo capital cultural, por lo que las desigualdades sociales de origen quedan allí expuestas. Respecto de cómo la escuela aborda o resuelve estas desigualdades, los autores refieren que a través de la acción pedagógica, las instituciones van imponiendo una arbitrariedad cultural que colabora con el mecanismo de reproducción de la desigualdad, dado que esta acción tiene una eficacia o impacto diferenciado sobre cada sujeto según su capital cultural previo (Bourdieu y Passeron, 1996). De esta manera “la escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.17). Dado que la acción pedagógica se produce en el marco de unas relaciones de fuerza en las que un capital o

arbitrario cultural se impone a otro, la misma se constituye en violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996).

En el marco del debate sobre el rol de la escuela y su principio rector de la igualdad de oportunidades, Dussel (2006) y Terigi (2006) afirman que, en nuestro país, las críticas más comunes a la escuela de estos tiempos suelen enunciarse como un atraso de la misma respecto de su época, ya que no enseña adecuadamente lo que debería enseñar -a leer y escribir- y por ende no garantiza su función tradicional de integración social. Según Dussel (2006) estas críticas se relacionan con la brecha que se ha generado entre esta institución y las transformaciones sociales contemporáneas del último siglo, cuestión que plantea ciertos límites para que la escuela cobre una mayor relevancia y sentido para el conjunto de la sociedad y en particular para los estudiantes.

Ante esta complejización de la sociedad, Dussel (2006) plantea la pregunta sobre qué constituye en la actualidad una escolaridad básica. Para la autora, esta pregunta remite a la necesidad de revisar el modelo organizativo de la escuela primaria -o su forma escolar- en diálogo con la contemporaneidad. A partir de esa revisión, para Dussel (2006) toma relevancia la hipótesis de que la gramática escolar⁵⁴ perdura en el tiempo resistiéndose a los intentos de cambio, por lo que habilita a repensar las formas de escolarización primaria en nuestro país, las cuales han cambiado poco.

En relación con este planteo, Terigi (2006) analiza el dispositivo de la escuela primaria teniendo en cuenta su estructura graduada y simultánea y la correspondencia que plantea entre la edad cronológica y el grado de escolarización (Terigi, 2006, p.195). En este sentido, la escuela primaria representa el imperativo de educación universal que resuelve la masividad a partir de su principio constitutivo de homogeneidad, agrupando a los niños y niñas según sus edades. Tanto Terigi (2006) como Dussel (2006) coinciden en que el núcleo duro de la escuela primaria no es flexible a propuestas innovadoras del modelo organizacional o de la gramática escolar, tal como se mencionó anteriormente.

De esta manera, la pregunta acerca de qué constituye en la actualidad la escolaridad básica o qué implica estar alfabetizado hoy, alude a la problemática de la enseñanza en la escuela primaria y a su relación con los rasgos característicos de su organización, los cuales pueden definirse a partir de la categoría de cronosistema escolar, en tanto “sistema de organización del tiempo que establece la escuela” (Terigi, 2006, p. 207). Las dificultades de la escuela para

⁵⁴ Dussel (2006) define a la gramática escolar como un conjunto de reglas que determinan las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñando y estructuran las formas de promoción y acreditación (Tyack y Cuban, 1995).

resolver las diferencias de capital cultural que traen sus estudiantes ponen en cuestión al sistema educativo. Es decir, la escuela repone capitales culturales necesarios para la escolarización, pero cuando el ritmo de la progresión de los aprendizajes se desacopla del cronosistema escolar, se genera un problema que el nivel primario define como sobreedad, fenómeno típico de escuelas de sectores urbanos (Terigi, 2006).

Por ejemplo, en nuestro país, tomando el informe de Argentinos por la Educación citado más arriba, el nivel primario es el que más ha progresado en cuanto a acceso y a equidad en comparación al nivel inicial y al nivel secundario. Recordemos que para el 2016, el nivel primario contaba con una tasa de escolarización neta del 99%, mientras que en ese mismo año, la tasa de escolarización del nivel inicial arrojó un 75% y la del nivel secundario un 89,5% (*El Estado de la Educación Argentina, Argentinos por la Educación, 2019*). Sin embargo, los indicadores de eficiencia interna -aquellos que dan cuenta de cómo progresan los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar- como la sobreedad, la repitencia, el ingreso tardío a la escuela y el abandono escolar son factores que influyen en la no finalización de la educación primaria, perjudicando en mayor medida a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social (Blanco, 2014).

En el caso de CABA, tal como se ha visto en el capítulo 2, el censo del 2010 arrojó que la cobertura del nivel primario era del 99.5% (Di Virgilio y Serrati, 2019), lo cual implica una cobertura casi absoluta, sin embargo, respecto de los indicadores de eficiencia interna del nivel, se había identificado un aumento del 10% de las situaciones de sobreedad y repitencia que ponen en riesgo la continuidad escolar.

Frente a esta problemática, que en definitiva es un problema sobre la inclusión, Terigi (2006) introduce la pregunta respecto de qué es lo que hace riesgo en la escuela primaria, pregunta que pone en tensión la relación entre el saber pedagógico y las condiciones de escolarización en las cuales dicho saber se transmite (Terigi, 2006, p. 210). Retomando las definiciones de Terigi (2009), las situaciones típicas de fracaso escolar tienen que ver entonces con estudiantes -a los cuales Dubet (2005) llamaría los vencidos- que permaneciendo en la escuela no aprenden en los ritmos y de las formas esperables, o con estudiantes que aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela pero acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que esta situación produce (Terigi, 2009, p. 25).

Gran parte de los estudiantes que asisten a los apoyos escolares del club Madre del Pueblo responden a estas situaciones relacionadas al fracaso escolar, por ende, nos lleva a problematizarlo no en términos de responsabilidad individual, sino en términos relacionales,

tal como lo establecen los clásicos de la sociología de la educación (Bourdieu, 1979; Bourdieu y Passeron, 1996; Dubet, 2005), en el marco de las relaciones que se dan entre los sujetos y sus condiciones de escolarización.

La generación de igualdad de oportunidades por parte de la escuela primaria es una cuestión que debe abordarse de manera integral ya que, al ser una problemática que se conecta con las desigualdades sociales de origen de los estudiantes, la institución escolar no puede abarcarla en solitario. Las desigualdades sociales, la poca permeabilidad de la matriz escolar a ellas y la consecuente generación del fracaso escolar y la exclusión social requiere de un abordaje a partir de políticas públicas integrales, ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales del aprendizaje (Tenti Fanfani, 2008). En este sentido, cabe preguntarnos si la política que está siendo analizada en esta tesis se enmarca en esta respuesta integral al fenómeno presentado, o qué tipos de respuestas da frente a esta problemática, según la mirada de los actores entrevistados.

El interrogante sobre cómo la escuela primaria reproduce desigualdades y cómo garantiza o no la igualdad, dialoga con las representaciones de las familias de los estudiantes que participan de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y con la mirada que los coordinadores y educadores de los apoyos y algunos miembros de los equipos de conducción de las escuelas tienen sobre sus estudiantes y sobre el funcionamiento del sistema educativo. También dialoga con una pregunta que se hacen los coordinadores y educadores de apoyo escolar acerca de su rol respecto de acompañar el logro de aprendizajes adecuados al cronosistema, interrogante que guarda relación con el rol de las políticas y programas socioeducativos y su carácter compensatorio frente a la problemática del fracaso escolar en tanto fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva (Terigi, 2009).

4.1 Representaciones de las familias. Acerca del sentido práctico del apoyo escolar.

El siguiente apartado tiene por objetivo analizar cómo, las familias de estudiantes que participan de los apoyos escolares de Madre del Pueblo, significan estos espacios en relación al uso que les dan. A partir de las representaciones de las familias, se observa cómo las mismas valoran el apoyo escolar en tanto espacio material y simbólico que les brinda un soporte en la escolarización de sus hijos. Entendemos a la noción de soporte tal como la define Martuccelli (2007), es decir como aquellos medios que les permiten a los individuos sostener su existencia. Los mismos pueden corresponder a vínculos sociales, actividades o experiencias que tienen una faz activa en el sujeto dado que estabilizan su mundo (Martuccelli,

2007). En este sentido, los soportes dan cuenta de la dimensión social y existencial del individuo y como tales, son relacionales. Esto implica que los individuos difícilmente tengan un control directo sobre ellos y que, por lo general, los mismos no se definan por ser instrumentales, sino que más bien se definen en términos de vínculos intersubjetivos (Martuccelli, 2007). De esta manera y respecto del uso simbólico que las madres entrevistadas hacen del apoyo escolar, este espacio les permite reponer un capital cultural o capital escolar que ellas reconocieron explícitamente no tener, lo cual las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares.

Una serie de estudios con perspectiva etnográfica (Cerletti, 2005, 2009, 2010a, 2010b; Santillán, 2006, 2007; Di Piero, Guevara y Mendy, 2010) han investigado la relación entre escuelas, familias y otros espacios de escolarización en barrios populares a partir del análisis de las representaciones sociales de los actores involucrados en estas relaciones.

Cerletti (2005, 2009) analiza las representaciones de las familias en relación a la escuela y a la escolarización de sus hijos en un barrio popular del sur de CABA. La autora presenta el concepto de *producción cultural* como una herramienta teórica que le permite interpretar cómo las personas enfrentan activamente las condiciones materiales e ideológicas de la escolarización (Cerletti, 2005). De esta manera, la producción cultural da lugar a prácticas creativas que generan conocimientos y estrategias que incluso pueden ir más allá de la escuela transformando las relaciones domésticas, los conocimientos locales y las relaciones de poder (Cerletti, 2005, p. 178). Según la autora, la producción cultural también permite entender que la agencia humana actúa siempre bajo fuertes limitaciones estructurales; pero al mismo tiempo, la agencia y las subjetividades se desarrollan produciendo formas culturales construidas dentro de tales limitaciones (Cerletti, 2005, p.177).

En su análisis, Cerletti (2005) articula el concepto de producción cultural con el de *apropiación* (Rockwell, 1996) para dar cuenta de cómo las personas toman posesión y usan los recursos culturales disponibles. En dicho estudio, la autora analiza la apropiación de recursos por parte de las familias en función del proceso de selección de escuelas, identificando que en ese proceso los adultos ponían en juego asociaciones o comparaciones con sus propias trayectorias educativas, tratándose en la mayoría de casos de madres y/o padres que no habían completado la escolarización primaria, por lo que priorizaban que sus hijos sí pudieran hacerlo. Retomando la conceptualización de Bourdieu (2000) presentada en el capítulo 3 acerca del espacio físico y espacio social, podemos decir que las familias realizan una selección y un uso de recursos en torno a la escolarización de sus hijos según la

posición que ocupan en el espacio físico y que marca una distancia o una proximidad respecto de los recursos disponibles en el espacio social.

En otra investigación (Cerletti, 2010a) toma el concepto de *trabajo reproductivo* entendido como aquel trabajo cotidiano (físico, mental, emocional) que les implica a las familias la escolarización, crianza y socialización de sus hijos. Este concepto pone en tensión cuestiones prácticas y organizativas de la vida cotidiana generando la participación de distintas personas en esos procesos que no necesariamente pertenecen al núcleo familiar. La relación entre trabajo reproductivo y escolarización le permitió a la autora relevar las prácticas cotidianas de los sujetos y el entramado de relaciones en el que dichas prácticas se insertan. Asimismo, le permitió dar cuenta de las condiciones de producción de ese trabajo que realizan las familias, en referencia a un contexto atravesado por la desigualdad social y por un acceso diferencial a los recursos materiales (Cerletti, 2010a, p. 188).

Los trabajos de Santillán (2007, 2006) también recuperan la perspectiva local de aquellos adultos que tienen niños a su cargo en barrios populares del norte del Gran Buenos Aires, analizando los contextos de interacción entre las familias y otros actores sociales que inciden en las trayectorias escolares de sus hijos por fuera de la escuela. Santillán (2007) analiza las tramas relacionales entre familias y otros actores sociales en un contexto social y político de transformación del Estado -de tercerización y focalización de las políticas-, de redefinición de las estrategias que se llevan a cabo en los barrios populares para la reproducción cotidiana y de reivindicación de distintas demandas, entre ellas la educación. En este contexto, las familias tienen un rol activo en las definiciones y decisiones acerca de lo escolar y educativo. La autora estudia las relaciones entre familias -que inscribieron a sus hijos en un apoyo escolar de un centro comunitario barrial- y los maestros que se desempeñan en dicho espacio, quienes tuvieron un rol relevante en los procesos de producción local y tracción de sentidos acerca de la educación de los niños, y que implicó tanto para las familias como para los niños una experiencia formativa (Santillán, 2007, 2006). Además, caracteriza a las relaciones entre los referentes familiares y los maestros como estrechas y flexibles (respecto de los tiempos y espacios de interacción en comparación a la formalidad de la escuela), a partir de lo cual adquieren gran relevancia ya que se traducen en relaciones sostenidas en el tiempo (Santillán, 2007, p.904). La investigación de Santillán (2006) muestra cómo la implementación de políticas sociales focalizadas en escenarios escolares define un nuevo marco para la acción y construcción de sentidos sobre lo escolar y lo educativo por parte de las familias de sectores populares (Santillán, 2006, p. 384). De esta manera, el análisis de los contextos de interacción le permite situar las relaciones y construcción de sentidos sobre la educación en tramas

sociales más amplias o densas que exceden el mundo privado familiar o las relaciones próximas -lineales- entre las familias y el barrio; asimismo dichas tramas incluyen diversos actores sociopolíticos y tienen lugar en los contornos de la escuela (Santillán, 2007).

En un sentido similar, el trabajo de Di Piero, Guevara y Mendy (2010) analiza estrategias que llevan a cabo familias de distintos sectores sociales en el ámbito educativo (escolar y extraescolar) de la ciudad de La Plata para garantizar la escolarización de sus hijos. Uno de los analizadores que toman las autoras siguiendo a Bourdieu (1988) es el concepto de *estrategias de reproducción social*, definidas como un conjunto de prácticas diversas a través de las cuales las familias tienden -consciente o inconscientemente- a conservar o aumentar su patrimonio y mejorar su posición en la estructura social (Bourdieu, 1988).

En relación con nuestra investigación, las conceptualizaciones de los estudios citados refieren a un sentido práctico que tienen las familias del Barrio Ricciardelli al acompañar la escolarización de sus hijos e hijas, que se deriva de su posición social y que está constituido por las condiciones objetivas y por las disposiciones simbólicas. Asimismo, estos sentidos se relacionan con el concepto de apropiación presentado por Cerletti (2005) y con los conceptos de espacio físico y espacio social (Bourdieu, 2000) mencionados anteriormente. De esta manera, las estrategias de escolarización son interpretadas como estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988), a través de las cuales las familias ponen en juego los sentidos asignados y las representaciones construidas en torno a la educación.

Las investigaciones presentadas en tanto antecedentes resultan útiles para enmarcar el análisis del presente apartado, dado que las representaciones de las familias sobre los apoyos escolares de Madre de Pueblo se inscriben en estas tramas relacionales (Santillán, 2007) entre familias y otros actores que acompañan la escolarización por fuera de la escuela, que tienen injerencia en el barrio y desarrollan sus prácticas en un contexto actual de focalización de las políticas y programas. En esta línea, nuestro análisis también muestra cómo, en estos escenarios, las familias de sectores populares continúan construyendo sentidos sobre lo educativo.

En cuanto a las perspectivas de las familias del barrio Ricciardelli entrevistadas, en primer lugar, las referentes familiares reconstruyeron el momento en el que sus hijos comenzaron a participar en apoyo escolar y en otras actividades del club Madre del Pueblo. Las madres entrevistadas mencionaron que su primer contacto con el apoyo escolar fue a partir de que alguno de sus hijos participó previamente en actividades deportivas del club y ello les dio la posibilidad de comenzar con apoyo escolar, dado que los profesores de deportes siempre estaban atentos al desempeño escolar de los niños y les recomendaban anotarse en apoyo. Las

entrevistadas expresaron que sus hijos más grandes asisten a los apoyos escolares de Madre del Pueblo desde hace 6 o 7 años, por lo que transitaron toda su primaria con este acompañamiento, cuestión que muestra que el apoyo escolar es un espacio que suele acompañar a los niños durante gran parte de su escolarización. Además, las madres entrevistadas mencionaron que los apoyos escolares se ubican cerca de sus casas, lo cual les facilita que sus hijos sostengan la asistencia dado que pueden ir y volver solos, lo que también colabora con la organización familiar. Esta cuestión puede relacionarse con el proceso de territorialización de los sectores populares (Merklen, 2005) que se ha visto en el capítulo 3 y que muestra cómo, en contextos donde prima la desigualdad social, las actividades cotidianas de los sectores populares se van circunscribiendo a los límites de sus barrios.

Respecto de los principales motivos que llevaron a las entrevistadas a inscribir a sus hijos en apoyo escolar, mencionaron dos cuestiones que para ellas adquieren centralidad: por un lado, sus hijos suelen tener dificultades con la comprensión de los contenidos escolares de prácticas del lenguaje y matemáticas. Por el otro, expresaron que el no haber finalizado el secundario y el haber aprendido de una manera distinta a la que aprenden sus hijos son las razones principales por las cuales les resulta complejo ayudarlos con la resolución de las tareas escolares, dificultad que se profundiza cuando se trata de contenidos del nivel secundario. Tal como señaló una de las madres entrevistadas:

Era mucho hincharle al coordinador del apoyo “me das una mano” porque justo mi hija arrancaba primer año. Siempre le pedía una mano en ese sentido a él. Le decía “por favor, porque no entiendo nada”. Yo no terminé la secundaria así que es más por ese motivo. Siempre les digo a mis hijos “vayan a apoyo escolar para que les den una mano”, “algo que no entiendan, siempre pregunten a la profesora y aprovechen el momento que la profesora está con ustedes”. (Referente familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 12)

Es decir, las madres entienden que no alcanzan a comprender los contenidos que sus hijos necesitan reforzar por no haber finalizado sus estudios, o si comprenden, temen confundir a sus hijos al explicarles con los recursos que ellas aprendieron. Como se mencionó más arriba, estos motivos dan cuenta de la puesta en juego de un capital cultural por parte de las familias en la asistencia al apoyo escolar. Otra madre entrevistada se expresó sobre esto de la siguiente manera:

Me parece que yo, como todas las madres, si no tuviéramos ese apoyo no sé qué sería de nosotras porque muchas de nosotras no estudiamos, o sea, no terminamos la secundaria (...) Yo me acuerdo cuando hacía las divisiones... era totalmente distinto a lo que es hoy en día. Por

ahí el resultado es el mismo, pero después es distinta la enseñanza, si yo le enseño a mi hijo como a mí me enseñaron y, no va a entender nada y lo voy a confundir. Así que sinceramente a nosotros el apoyo nos recontra sirve. (Referente Familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 11)

Los motivos que expresan las referentes familiares entrevistadas explican la elección que ellas realizan respecto de la asistencia de los niños a apoyo escolar durante varios años consecutivos. En este sentido, puede interpretarse que para las familias el apoyo escolar funciona como un espacio de soporte (Martucelli, 2007) que repone el capital cultural o el capital escolar (Bourdieu, 2000) del cual las madres entrevistadas carecen, cuestión que las ubica en una situación de desventaja al momento de acompañar a sus hijos en la escolarización. Estas elecciones también pueden leerse a partir del concepto de estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988) presentado anteriormente, en tanto prácticas que son resultado de la relación entre la estructura de capitales de los cuales disponen las familias y las actividades que realizan en la vida cotidiana y que movilizan esas disposiciones. De esta manera, la asistencia de los hijos a apoyo escolar en el largo plazo -aunque consigan resultados satisfactorios en la escuela- da cuenta de una utilización de lo escolar por parte de las familias, o de una práctica de apropiación de ese espacio (Cerletti, 2005) que les permite reponer un capital cultural. Esta cuestión se relaciona con lo presentado en la introducción acerca del capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979) y como el mismo implica un proceso de inversión (de tiempos y de conocimiento) que realizan las familias de los estudiantes por fuera de la escuela. Es decir, el espacio de apoyo escolar se constituye en un recurso que les permite a las familias construir e incorporar un capital cultural que se distribuye de manera desigual en el espacio social.

Además del apoyo escolar, las referentes familiares entrevistadas también se refirieron a la necesidad de recurrir a otros soportes, dado que a veces el tiempo de asistencia al apoyo no es suficiente para sus hijos (asisten de dos a tres horas por semana como máximo). Por ejemplo, una de las madres entrevistadas explicó que uno de sus hijos, además de asistir al apoyo escolar del club, es acompañado por una maestra particular paga. Asimismo, un padre entrevistado mencionó que en ocasiones recurre a algunos vecinos o conocidos del barrio que ayudan a sus hijos a reforzar los contenidos escolares. Estas acciones y estrategias por parte de los referentes familiares aluden al carácter activo de muchos padres y madres en temas ligados a la educación y a la construcción de demandas específicas en torno a ella (Santillán, 2006). En este sentido, son estrategias que dan cuenta del carácter heterogéneo que asumen este tipo de prácticas cotidianas y que habilitan a pensar la relación entre familias y

escolarización como una cuestión no lineal (Cerletti, 2010a). También son prácticas que se corresponden con el concepto de trabajo reproductivo, en referencia a las cuestiones organizativas de la vida cotidiana que involucran a otras personas por fuera del núcleo familiar en el acompañamiento de trayectorias escolares, según los márgenes de posibilidad y preferencias de cada familia (Cerletti, 2010a). Este trabajo reproductivo además se vincula con cuestiones relativas a la propia propuesta compensatoria del programa RCAE, en relación a que el tiempo de asistencia al apoyo escolar no se condice del todo con las necesidades reales de las familias, por lo que tienen que recurrir a otros soportes.

Respecto del vínculo que las referentes familiares mantienen con los coordinadores de apoyo escolar, las entrevistadas expresaron que ellos siempre están presentes y disponibles para ayudar a sus hijos y son muy comprensivos con las situaciones que se van presentando en lo cotidiano. En este sentido, expresaron que los coordinadores apoyan no solo a los niños, sino que también a las familias, dado que demuestran interés por cuestiones que van más allá de lo estrictamente escolar. Tal como lo señaló una de las entrevistadas:

Mirá, yo la verdad que con el coordinador tengo la mejor de las ondas sinceramente, lo conozco desde el Club, o sea, es una persona que te da una mano, ya te digo, siempre que necesité fuera de horario de apoyo le hemos mandado mensaje y siempre me ha pedido “bueno decile a tu hija que me mande la foto del problema que no entiende que yo le explico”. Él siempre estuvo y me dio una mano en todo (...) La verdad que son muy comprensivos y te acompañan en lo que pueden y siempre están. (Referente Familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 12)

Las entrevistadas también consideraron satisfactoria la relación con los educadores, destacando su predisposición y disponibilidad, incluso ayudando a los estudiantes con sus tareas por fuera del horario a través de WhatsApp, canal que también pueden utilizar para programar reuniones individuales en caso de ser necesario. Estas percepciones acerca de los coordinadores y educadores dan cuenta de la construcción de unos vínculos flexibles que traspasan el acotado horario del apoyo, cuestión que también colabora con el sostenimiento del espacio por parte de las familias a largo plazo.

Las impresiones que los referentes familiares tienen sobre el apoyo escolar se centran en que sus hijos logran avanzar en su escolaridad, por lo que el espacio representa un sostén muy importante para las familias. Además, las madres entrevistadas consideraron que el apoyo escolar es importante porque sus hijos no solo van a estudiar, sino que comparten con otros y

eso les permite acceder a otro tipo de aprendizajes. Una de las entrevistadas se refirió a estas cuestiones de la siguiente manera:

La verdad que sin el apoyo no sé qué haría, porque los chicos avanzan un montón. Aparte, los profes están en todo, si no es un miércoles vos le decís “profe necesito esto” y te lo hacen, los llaman a los chicos y les dicen “en que te puedo ayudar”. Por eso te digo, tienen un amor al apoyo que es buenísimo.

(...) Lo que tiene el apoyo es que los contienen, le preguntan cómo están, les contienen, entonces eso es bueno también, porque a parte ellos se liberan, van, hablan... no es que están haciendo... “a ver que no hiciste” y le explica y ya está... no, es como una contención que tienen. (Referente familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 12)

En consonancia con estas impresiones, la investigación de Santillán (2006) da cuenta de significaciones similares que tienen las familias sobre el apoyo escolar o sobre otros espacios extra-escolares. Su estudio acerca de las tramas que se tejen en torno a un centro barrial comunitario muestra como para las familias, mientras los aprendizajes de la escuela son los que certifican los saberes necesarios para desempeñarse en la sociedad, las actividades del apoyo escolar se valoran no sólo porque sortean las limitaciones que los referentes familiares se autoadjudican para la ayuda en las tareas escolares (en nuestro caso en relación al no poseer un capital cultural-escolar), sino porque los niños aprenden otras cuestiones que no tienen que ver con lo estrictamente escolar (Santillán, 2006, p.381), por ejemplo realizando actividades lúdicas, actividades artísticas o encuentros en donde el compartir con otros adquiere una gran relevancia. En este sentido, la contención que encuentran las familias en los apoyos escolares retroalimenta la elección de dicho espacio como soporte. Además, da cuenta de que allí no solo se construye capital escolar, sino que también se construye un capital cultural en un sentido amplio (por ej. respecto de lo vincular, de cómo resolver problemas, etc).

La referencia que las madres entrevistadas hacen en relación a los vínculos con los coordinadores y educadoras de apoyo escolar -la disponibilidad, el “estar ahí”, la contención- pueden ser interpretadas, además de como un soporte respecto de la reposición de un capital cultural-educativo, como un soporte respecto de una dimensión social y existencial que adquiere formas relacionales más que instrumentales, las cuales suponen vínculos intersubjetivos (Capriati, 2015, Martuccelli, 2007).

Además de la referencia al apoyo escolar y al área de deportes del club, las madres entrevistadas mencionaron recurrir a otros espacios que dependen de la Organización Madre

del Pueblo. En ambos casos, las entrevistadas refirieron que alguno de sus hijos realizó consultas con la psicóloga y con la psicopedagoga del club a través del contacto proporcionado por el apoyo escolar, dado que para ellas es muy difícil conseguir turnos en los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CESAC) del barrio, incluso teniendo relación con la institución por otros motivos. En este sentido, una de las madres entrevistadas comentó que realizó un curso de promotores de salud en el CESAC, por lo que tiene contacto con la asistente social, pero de todas maneras le cuesta mucho conseguir turnos.

Otra instancia de participación a la que hicieron referencia las madres entrevistadas son las asambleas para padres que se planifican desde la Organización Madre del Pueblo -alrededor de 3 por año- con el fin de compartir con las familias los distintos proyectos comunitarios e incentivar que se involucren en ellos. Tal como mencionó una de las entrevistadas acerca de estos espacios:

Se tratan bastantes cosas... por ejemplo el tema de la indumentaria, que los chicos tengan que ser reconocidos, que anden con la ropa del club para que sean conocidos, que son de acá del barrio, teniendo en cuenta todas las cosas que pasan acá adentro, la seguridad. Pedir que en el momento que los chicos están entrenando, que estén los gendarmes mirando la cancha, se habla todo eso. También se habla de los proyectos del apoyo, de todo... así que están todos como muy conectados. (Referente Familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 11)

Las representaciones de las madres entrevistadas dan cuenta de la importancia que adquiere el club para las familias y del trabajo en red que desde allí se realiza para resolver distintas problemáticas. El ejemplo de la participación de las familias en las asambleas expresa como, además del apoyo escolar, eligen otros espacios que ofrece la organización en su conjunto y que les permite compensar un capital cultural que va más allá de lo escolar. La elección de los espacios de psicopedagogía y psicología del club por sobre el CESAC también da cuenta de la necesidad que tienen las familias de recurrir a otros espacios y a otros soportes (en relación al aprendizaje y en relación a la salud), cuestión que vuelve a remitirnos a la pregunta por la presencia/ausencia de los efectores estatales en barrios vulnerados, a la noción de barreras de acceso (Chaves, 2014) y a la necesidad de una política socioeducativa más integral. En este sentido, retomando la conceptualización presentada en el capítulo 3 sobre los procesos de comunitarización de la protección social (Danani, 2008) y los procesos de economización del Estado (de Marinis, 2008), el club asume un rol relevante para mejorar las condiciones de vida de las personas del barrio, pero a la vez se trata de una responsabilidad primaria (Danani, 2008) o de un gobierno a través de la comunidad (de Marinis, 2008) en la gestión de

problemáticas sociales, frente a lo cual debería haber un Estado más presente y por ende menos fragmentado.

4.2 Representaciones cruzadas sobre el rol de la escuela y del apoyo escolar en el sostenimiento de trayectorias educativas.

El presente apartado aborda las representaciones cruzadas entre miembros de los equipos de conducción de las escuelas A y B, el equipo territorial de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y también el equipo técnico de la RCAE sobre el acompañamiento de trayectorias escolares y sobre la mirada que cada actor tiene respecto del rol del otro. En relación al análisis presentado en el apartado anterior en torno al uso que las familias le dan al apoyo escolar, estas representaciones dan cuenta de algunas tensiones alrededor de los sentidos que cada actor le asigna a los espacios de escolarización formal e informal. En este sentido, nos interesa problematizar las miradas contrapuestas que presentan los actores, entendidas como miradas comunes, tensionantes o diferenciales respecto de un mismo fenómeno.

En primer lugar, se analizan las representaciones de la vicedirectora de la Escuela A en torno al rol del apoyo escolar en el acompañamiento de trayectorias escolares. Se verá cómo dichas representaciones expresan un contrapunto en relación al uso y apropiación que las familias hacen de los espacios de apoyo escolar en tanto soporte de la escolarización de sus hijos, dado que para la vicedirectora estos espacios se asocian a un uso más pragmático en función de la resolución de tareas escolares o del refuerzo de contenidos curriculares específicos.

En segundo lugar y en diálogo con lo anterior, se analizan las representaciones de los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo, las cuales giran en torno a la definición de trayectorias “particulares” de los estudiantes que acompañan, ya que sus aprendizajes suelen ubicarse por debajo del año escolar en curso. Estas representaciones se relacionan con la discusión presentada en la introducción de este capítulo sobre la pérdida de eficacia de la escuela primaria en el marco de los debates de la sociología de la educación que refieren a las desigualdades sociales y culturales de los estudiantes y su abordaje en la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 1996; Dubet, 2003, 2005) y con la problemática de la enseñanza en la escuela primaria y su relación con el cronosistema escolar en tanto rasgo característico de su modelo organizacional (Terigi, 2006).

En cuanto a las representaciones sobre el rol del apoyo escolar en el sostenimiento de la escolarización, la vicedirectora de la Escuela A lo consideró como un espacio similar al de un maestro particular, destinado a aquellos alumnos que necesitan reforzar los contenidos

escolares. En este sentido, mencionó que desde la escuela proponen derivaciones a estos espacios para aquellos niños y niñas que tienen los aprendizajes “descendidos”. La entrevistada lo señaló de la siguiente manera:

Nuestras articulaciones con este tipo de apoyos son con niños que tienen descendidos los aprendizajes (...) Nosotros hablamos con el referente familiar, quien fuera, y le recomendamos que asista a la Red. Le damos a veces la fotocopia, señalando los centros que les quedan más cerca y que se acerquen. A veces de la Red nos piden información y automáticamente les pasamos, incluso si piden informes o si tenemos que mandar una notita lo hacemos sin problema (vicedirectora Escuela A, entrevista 17).

A su vez, la vicedirectora consideró importante que desde el apoyo escolar trabajen en la misma línea pedagógica que la escuela, con el fin de que los estudiantes logren avanzar en sus aprendizajes, proceso en el que, para ella, también influye el acompañamiento de las familias. Además, mencionó que en estos espacios se realiza un “trabajo focalizado” que le resulta interesante y que es importante sostener, dado que les permite a los estudiantes tener otros accesos a los conocimientos y generar otro tipo de vínculos a través de distintos re-agrupamientos, aunque su finalidad es “trabajar en donde estás flojo” (Entrevista Vicedirectora Escuela A).

El relato de la vicedirectora de la Escuela A da cuenta de cómo, desde su perspectiva, el espacio de apoyo escolar debe contribuir a fortalecer el cronosistema escolar (Terigi, 2006) dado que, a pesar de encontrar algunas cuestiones interesantes en estos espacios, el sentido que para ella cobra más entidad es el del reforzamiento de los contenidos curriculares, lo que posibilita sostener la correspondencia entre la gradualidad y anualidad escolar. A partir de ello y en vinculación con lo analizado en el apartado anterior, consideramos que existe un contrapunto en la mirada que tienen del apoyo escolar la vicedirectora de la escuela A y las familias entrevistadas. Mientras que para la vicedirectora se trata de una actividad pragmática que resuelve la demanda o la emergencia cotidiana en torno a las tareas escolares o al refuerzo de contenidos (lo cual está vinculado en mayor medida a la idea de la no repitencia), para las familias se trata de un espacio al que le dan un uso no pragmático dado que, como hemos visto, su inserción se da en tanto estrategia de reproducción social (Bourdieu, 1988) y reposición de un capital cultural-escolar. Tal como se ha señalado en el apartado anterior, la apropiación que las familias hacen del apoyo escolar les permite reponer a largo plazo un capital cultural-escolar que las propias familias reconocieron no tener, cuestión que las ubica en una situación de desventaja para acompañar a sus hijos e hijas en la escolarización. Es por

este motivo que, en general, los estudiantes tienen una continuidad en la asistencia a los apoyos escolares, que suele sostenerse en el largo plazo, a pesar de que en un momento dado alcancen una trayectoria escolar más estable.

En cuanto a la mirada que el equipo técnico de la RCAE y la coordinación de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo tienen sobre los espacios de escolarización formal e informal, ambos consideran a la escuela como un actor central en las articulaciones, y al apoyo escolar como una actividad que complementa su tarea. De esta manera, la escuela es definida por estos equipos como el “centro pedagógico” y como la institución que tiene la “palabra autorizada” respecto de los aprendizajes y que, en ese sentido, resulta ordenadora de las prioridades que deben abordarse desde los apoyos escolares.

Si bien la escuela adquiere una centralidad pedagógica para estos actores, los coordinadores y las educadoras de los apoyos escolares de Madre del Pueblo expresaron una preocupación respecto de las trayectorias educativas de los niños que asisten a sus espacios, señalando que son trayectorias “particulares” dado que en términos generales, su nivel de aprendizaje se encuentra por debajo de los contenidos que se corresponden con el año escolar en curso. Esta definición se relaciona con la que realiza la vicedirectora de la escuela A respecto de los estudiantes con los aprendizajes “descendidos” y ambas son enunciadas en función de las expectativas que supone el diseño del sistema educativo. En contraposición con las trayectorias “particulares” o niños que tienen “descendidos” los aprendizajes, cuando los estudiantes logran avanzar según las expectativas impuestas por el sistema, podemos referirnos a trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2014). Este tipo de trayectorias son definidas como:

Aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum. (Terigi, 2014, p.73)

Esta definición se relaciona con el cronosistema escolar, tal como se mencionó en la introducción y establece un ordenamiento del tiempo que determina etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, lo que implica ritmos específicos para la adquisición de aprendizajes (Terigi, 2006). Sin embargo, como refieren los equipos de apoyo escolar y la vicedirectora de la escuela A, existen recorridos que no siguen esta linealidad planteada por el

sistema, transitando su escolarización de manera heterogénea, variable y contingente, permaneciendo en la escuela pero sin lograr los aprendizajes esperados. En estos casos se trata de trayectorias escolares reales o trayectorias escolares no encauzadas (Terigi, 2006, p. 74), que representan la expresión de las desigualdades sociales y culturales de origen de los estudiantes y que, combinadas con las desigualdades educativas, se traducen en la problemática de la exclusión en relación al conocimiento (Tenti Fanfani, 2008).

Específicamente, los coordinadores de apoyo escolar entrevistados consideraron que el problema principal se da en los procesos de alfabetización, ya que en sus espacios reciben estudiantes de 2º ciclo del nivel primario que aún no completan dicho sistema. Tal como lo expresó uno de los coordinadores de apoyo escolar:

(...) La realidad es que las trayectorias educativas de los chicos/a de Madre del Pueblo y de todas sus capillas son muy particulares en un punto. A ver, hay grupos que están como en el nivel que se espera para el año escolar en el que están y hay otros que el aprendizaje que han desarrollado a lo largo de los años está muy lejos de ser el que posibilita el acceso a los contenidos que están trabajando en ese año escolar. Eso nos pone siempre como en una discusión filosófica si querés, porque en un punto es... bueno, qué hacemos nosotros desde el apoyo, ¿no? (...) La realidad es que siempre es como un hilo fino, porque entendemos que si bien nosotros estudiamos y sabemos de lo que estamos hablando, pero siempre la palabra autorizada en algún punto, y eso tratamos de respetarlo siempre, es el docente del chico (...) Entonces, ¿cómo hacer de algún modo para que el espacio del apoyo también sea un espacio de aprendizaje y que le sirva? Porque si no es nada más como una cuestión de cumplimiento de la tarea sin que haya un aprendizaje detrás. (Coord. apoyos escolares club Madre del Pueblo, entrevista 6)

El relato del coordinador muestra una tensión entre la posibilidad de construir a los apoyos escolares como espacios de aprendizaje o sostenerlos como espacios de resolución pragmática de tareas escolares que atienden lo inmediato o la urgencia, tal como lo sostiene la vicedirectora de la escuela A, pero que no conmueve el centro del problema respecto de las trayectorias “particulares”.

Las educadoras también expresaron una preocupación sobre este tema. Manifestaron que, por lo general, desde los espacios de apoyo escolar es necesario planificar propuestas que contemplen el refuerzo de contenidos previos a aquellos que los estudiantes están aprendiendo en la escuela, situación que les genera cierta presión para lograr que los niños y niñas alcancen esos contenidos.

Tal como se observa en el testimonio del coordinador y en el relato de las educadoras, la tensión entre definir el apoyo escolar como espacio de aprendizaje o de resolución pragmática de tareas escolares los lleva a percibir un límite en sus intervenciones respecto de la realidad educativa. Como lo mencionó una de las educadoras: “(...) siempre yo me pregunto hasta dónde puedo llegar, nunca tengo bien en claro ese límite” (Educatora apoyo escolar Club Madre del Pueblo, entrevista 7).

Respecto de esta tensión que se da alrededor de las trayectorias de los estudiantes que asisten a apoyo escolar, los coordinadores expresaron una crítica dirigida hacia el sistema educativo y a la forma de trabajo que éste propone. En palabras de la coordinadora entrevistada:

Yo tengo una mirada un poco crítica de lo que pasa en la escuela principalmente con estas poblaciones... porque creo que en muchas situaciones en la escuela se avanza, se avanza, se avanza y por ahí es una imagen un poco fuerte (...) porque en realidad no está pasando nada en su aprendizaje en lo escolar ¿no? Por lo general son niños que necesitan otra forma de enseñanza de la que sucede en las escuelas... que tiene que ver con el “uno a uno” que por ahí se da en el espacio del apoyo, que tiene que ver con pensar trayectorias específicas con recorridos muy armados a medida. Entiendo que la escuela no lo puede hacer, digo, no estoy poniendo la crítica en el docente en sí, sino en el sistema ¿no? El sistema no lo puede hacer hoy, con 30 pibes adentro de un aula. Eso es muy difícil (...) Me parece que ese “uno a uno” que se da en el espacio del apoyo permite tener una mirada un poco más profunda de la realidad de ese alumno, de qué es lo que puede, qué es lo que no, qué aprendió, qué no... que por ahí en la escuela eso queda un poco más diluido. (Coord. apoyos escolares club Madre del Pueblo, entrevista 6)

En el relato de la coordinadora puede verse un cuestionamiento al modelo organizacional de la escuela en relación al cronosistema escolar (Terigi, 2006) y al desacople que se genera cuando los estudiantes no aprenden según esos ritmos y formas establecidos. A su vez, muestra como la simultaneidad de la enseñanza más que igualar, refuerza desigualdades entre los estudiantes dado que contribuye a producir jerarquizaciones respecto del éxito o fracaso escolar, invisibilizando de esta manera la desigual distribución de capital cultural o las diferencias en el capital incorporado (Bourdieu, 1979; Dubet, 2005).

La tensión o el límite de la tarea pedagógica de los apoyos escolares que manifestaron los coordinadores y educadoras del club Madre del Pueblo también puede relacionarse con el hecho de que el programa RCAE propone una continuidad con las formas de organización pedagógica que establece el cronosistema escolar vigente aún en experiencias de plurigrado o

pluricurso. En este sentido, Terigi (2014) conceptualiza otras escuelas primarias posibles, a partir de modelos organizativos como por ejemplo los plurigrados o pluricursos, comunes en escuelas rurales, o los programas de aceleración y nivelación del Ministerio de Educación. Lo común entre estos modelos organizativos y el que plantea el programa RCAE radica en que estudiantes de distintos grados son reagrupados en sub-grupos dentro de un mismo espacio compartido (por ejemplo, en los apoyos escolares de la RCAE, en un turno de una hora y media se reúnen en una misma mesa de trabajo 5 estudiantes que van de 3° a 5°). En los plurigrados sucede algo similar, tratándose de un espacio en donde se pone en juego la autonomía de los estudiantes, un elemento fundamental para el/la maestro/a a cargo, quien necesita ir liberándose de los estudiantes que tienen mayor autonomía para dedicarse a quienes tienen menos. Los programas de aceleración, por su parte, buscan dar respuesta al problema de la sobreedad, por lo que se proponen desarrollar otros recursos pedagógicos para que los estudiantes logren alcanzar los contenidos en una menor cantidad de tiempo. Según Terigi (2014), estos modelos organizativos no generan una disolución real del concepto de grado ni del problema de la progresión un año-un grado, es decir, estos programas terminan definiendo subgrupos dentro de una sección que en términos pedagógicos se acercan a los grados de la escuela. De esta manera, son modelos que intentan quebrar la gradualidad, con mayor o menor éxito, sin embargo, hay una persistencia del formato escolar en términos de una enseñanza que persigue la escolaridad graduada (Terigi, 2014). En el caso de los apoyos escolares, puede interpretarse que también sucede esto, siendo una cuestión que forma parte del límite que señalan los coordinadores y educadoras en su tarea pedagógica, dado que el apoyo escolar, en tanto espacio de escolarización, no logra desprenderse de su propuesta pedagógica compensatoria.

Tanto la vicedirectora de la escuela A como los equipos territoriales de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo realizan una lectura de los dispositivos de apoyo escolar como espacios compensatorios de la escuela, aunque los coordinadores y educadoras de los apoyos tensionan esa lectura al preguntarse por los límites de su función en el marco de una crítica al cronosistema escolar. Recuperando las representaciones de las familias analizadas anteriormente y poniéndolas en diálogo con las representaciones de estos actores, puede decirse que las familias significan los apoyos escolares de manera productiva o activa. Por un lado, en relación al soporte que ofrecen para la escolarización de sus hijos y por el otro, porque les brinda un soporte relacionado a sostener otras dimensiones de la vida cotidiana. En este sentido, las familias le otorgan relevancia al espacio de apoyo escolar en términos de

producción cultural (Cerletti, 2005). Es decir, las madres entrevistadas reconocieron una limitación para acompañar la escolarización de sus hijos que se relaciona con una falta de conocimiento o carencia de capital cultural-escolar, pero dentro de esa limitación estructural ponen en práctica distintas estrategias de escolarización que pueden ser interpretadas como estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988), dado que les permiten reponer el capital faltante y mejorar, respecto de lo educativo, la posición de sus hijos en dicho campo. De esta manera, las familias se constituyen en un actor que construye sentidos diferentes a los que construyen los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares y los miembros de los equipos de conducción sobre los espacios de escolarización formal e informal.

4.3 La reconfiguración de las articulaciones entre familias, apoyo escolar y escuelas durante la pandemia por Covid-19.

El presente apartado tiene como propósito situarnos en el contexto inédito en el que se realizó el trabajo de campo de esta tesis: la irrupción de la pandemia por Covid-19. La declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)⁵⁵ en marzo del 2020 marcó un hito a partir del cual comenzó un proceso de profundización de las desigualdades estructurales previas que atravesó a toda la región, tal como lo señalan estudios recientes (Vommaro, 2020; Benza y Kessler, 2021; Gradin, Rofman y Rosa, 2021; Llosa, et al., 2022).

En el campo educativo, la pandemia provocó la alteración de las formas de escolarización, especialmente de los supuestos pedagógicos de simultaneidad y presencialidad escolar (Terigi, 2020)⁵⁶. Esta situación también afectó a las experiencias educativas extraescolares como las que llevan a cabo los programas socioeducativos con impronta territorial y que debieron colaborar en garantizar la continuidad pedagógica⁵⁷. A partir de una pregunta inicial que se dio en el campo educativo sobre cómo la ausencia de presencialidad afectaría a la escuela, en nuestro caso se consideró relevante comprender, desde la perspectiva de las familias, las referentes de los equipos de conducción y los equipos territoriales de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, qué sucedió en torno a la escolarización formal y a la participación de los estudiantes de nivel primario en el programa RCAE durante la pandemia.

⁵⁵ El Decreto 297/2020 fue publicado el 20/03/2020 con el fin de proteger la salud pública en el marco de la declaración de Pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

⁵⁶ La suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional se determinó a partir de la Res.CFE n° 108/2020, el 16 de marzo de 2020.

⁵⁷ La continuidad pedagógica refiere a una denominación oficial que engloba un conjunto de acciones diferentes con diversos resultados. Por ejemplo, en CABA, refiere a la priorización de contenidos curriculares, la entrega de canastas alimentarias a las familias en los establecimientos educativos o la entrega en comodato de dispositivos tecnológicos disponibles en el marco del Plan Sarmiento BA.

En cuanto a estudios que han investigado este fenómeno y su impacto global, el trabajo de Benza y Kessler (2021) retoma el impacto del Covid-19 en América Latina en clave de desigualdad y exclusión social. Allí, los autores señalan que los reportes de muchos organismos internacionales (UNICEF, 2020, 2021; CEPAL, 2020) muestran que durante la pandemia, los más afectados por la discontinuidad educativa son quienes se encuentran en situación de pobreza, debido a que las desigualdades previas incidieron en el acceso a la educación remota (Benza y Kessler, 2021). Tal como lo mencionan en su análisis “la conectividad se reveló como un «derecho de intermediación» para acceder a la educación” (Benza y Kessler, 2021, p. 166). En cuanto a las proyecciones del impacto de la pandemia en educación, su análisis identifica causas que, a nivel regional, se vinculan con un incremento de la deserción y retroceso de la inclusión educativa y con un aumento de la fragmentación y desigualdad en la calidad educativa (Benza y Kessler, 2021). En este sentido, la ausencia de presencialidad escolar tendría un efecto cicatriz en el desempeño educativo y, más a largo plazo, en las oportunidades laborales que a futuro puedan tener los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerabilizados (Benza y Kessler, 2021, p.165-166).

En cuanto al impacto que tuvo la pandemia en la organización de familias residentes en el AMBA y en distintas provincias en relación a la escolarización, varios estudios señalan que las madres fueron las principales responsables de acompañar la escolaridad desde el hogar (UNICEF, 2020; Roig, 2020; Fuentes, 2020; Moguillansky y Duek, 2021). El estudio de Roig (2020) señala que el confinamiento llevó a una resolución de los cuidados en clave familiar, con mayor carga de trabajo no remunerado en las mujeres. Entre varias cuestiones, la investigación destaca que las familias vivieron una disminución de los ingresos laborales por la desaceleración de la actividad económica y por la imposibilidad de salir a trabajar, sumado a la complejidad para sostener la continuidad pedagógica, principalmente debido al desigual acceso a la conectividad y a dispositivos tecnológicos. A partir de estas dificultades, las familias de sectores populares se apoyaron en las organizaciones socio-comunitarias para abarcar variadas actividades relacionadas con la alimentación, lo cultural y lo educativo (Roig, 2020, p.87). En una línea similar, el trabajo de Fuentes (2020) muestra que ante los procesos de suspensión de la presencialidad escolar, las familias se vieron interpeladas, demandadas y exigidas por las escuelas; todas estas demandas recayeron especialmente en las mujeres, profundizando las desigualdades de género pre-pandemia. Además, esta situación se agravó según las condiciones económicas de los hogares (Fuentes, 2020, p.134). El autor señala que la asistencia educativa que realizaron las familias durante la ausencia de presencialidad escolar tuvo que ver con

asumir un rol de apoyo y colaboración para el logro de los aprendizajes y no con una presencia que simplemente aseguraba el control de las tareas escolares (Fuentes, 2020, p. 138).

Por su parte, Moguillansky y Duek (2021) señalan que una de las dificultades que destacaron las familias para el acompañamiento de sus hijos en la resolución de tareas escolares durante la pandemia tuvo que ver con la falta de saberes y destrezas específicas para acompañar la educación a distancia. Es decir, muchas familias cuyos hijos asistían a escuelas primarias de gestión estatal consideraron no poseer las competencias tecnológicas y pedagógicas adecuadas, ni los saberes sustantivos sobre los temas que tenían que explicar. Otra dificultad tuvo que ver con la organización del espacio en el hogar, la infraestructura y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos (Moguillansky y Duek, 2021, p.128).

Ante este contexto, y en continuidad con lo analizado en los anteriores apartados, nos preguntamos cómo se reconfiguraron las articulaciones entre las familias, los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y las escuelas ante la ausencia de presencialidad y la virtualización de la escolarización. Para ello, se analizaron las representaciones del equipo territorial de los apoyos escolares del Club Madre del Pueblo, de las referentes de los equipos de conducción de las escuelas A y B, de las referentes familiares de estudiantes que participan en el programa RCAE y también del equipo técnico del programa RCAE. Los interrogantes que guían el análisis son: ¿Cómo transitaron la pandemia los sectores más vulnerabilizados? ¿Qué sentidos construyeron las familias en torno a la escolarización formal e informal en pandemia? ¿Cómo la ausencia de presencialidad afectó al cronosistema escolar? ¿Cómo se sostuvo el apoyo escolar en pandemia? ¿Cómo influyó en su sostenimiento el hecho de ser un programa subsidiario de la escuela?

En primer lugar, los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares del club Madre del Pueblo señalaron que, durante la pandemia, los barrios populares estuvieron atravesados por una profundización de las desigualdades pre-existentes. Respecto de la vinculación con los estudiantes y sus familias, diferenciaron tres etapas que tuvieron lugar durante el 2020:

La primera etapa fue definida por los entrevistados entre marzo y junio, durante el período de ASPO. La misma fue calificada por los coordinadores de los apoyos escolares como una etapa de “caos” y “desorganización”, dado el contexto de incertidumbre. Los entrevistados expresaron que, en un primer momento, los equipos vivenciaron un distanciamiento del territorio, dado que, al no vivir en el barrio, tuvieron dificultades para movilizarse. Asimismo, mencionaron que la actividad de apoyo escolar estuvo suspendida y que entre las distintas áreas del club se planificaron propuestas virtuales asincrónicas destinadas a los estudiantes y sus

familias, que se compartieron a través de Instagram y WhatsApp. Las educadoras mencionaron que en este período fue evidente la falta de dispositivos y falta de conectividad en las familias y si tenían algún dispositivo -por lo general un celular- debían compartirlo entre varios hermanos. Además, identificaron que las familias priorizaron el uso de los datos móviles para sostener el contacto con las escuelas. De todas maneras, las entrevistadas expresaron que, de manera informal, continuaron acompañando a algunos estudiantes por medio de WhatsApp.

Los entrevistados establecieron una segunda etapa que va de junio a septiembre del 2020. Mencionaron que, durante esos meses, se comenzaron a planificar propuestas virtuales sincrónicas para generar espacios de encuentro con los estudiantes en días de efemérides (por ejemplo, día del maestro, día del niño). Luego, señalaron que se comenzó a implementar un sistema de apoyo escolar virtual a partir de que la parroquia dispuso de tarjetas con datos móviles para repartir a las familias sin conectividad.

La tercera etapa, vinculada al período de DISPO⁵⁸, fue caracterizada por los entrevistados como una instancia de “revinculación” con los estudiantes y sus familias, definida entre octubre y diciembre del 2020. Los coordinadores mencionaron que las primeras actividades presenciales consistieron en meriendas al aire libre y en el desarrollo de espacios lúdicos. Si bien se trató de instancias recreativas, los entrevistados señalaron que se acordó la presencia de educadores de apoyo escolar, ya que algunos niños comenzaron a acercarse con la tarea escolar y solicitaban ayuda. De todas maneras, los entrevistados mencionaron que el apoyo escolar continuó sosteniéndose en la virtualidad hasta principios del 2021.

En términos generales, podemos decir que la periodización que realizaron los equipos territoriales del club Madre del Pueblo coincide con la política sanitaria y la política educativa de CABA adoptadas en el período de pandemia. Durante la primera etapa a la que refirieron los entrevistados, la normativa emitida por el Ministerio de Educación de CABA estuvo dirigida a reordenar y reconfigurar el funcionamiento de los establecimientos educativos de todos los niveles para, ante la ausencia de presencialidad, garantizar la continuidad pedagógica en la virtualidad⁵⁹. La segunda etapa que identificaron los entrevistados, de un mayor “asentamiento” de lo virtual, coincide con una serie de disposiciones y resoluciones oficiales que justamente

⁵⁸ La medida de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio alcanzó a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de principios de noviembre del 2020, mediante el DNU-PEN N°875/20 prorrogado por los DNU-PEN N°956/20, DNU-PEN N° 1033/20 y DNU-PEN N° 67/21 hasta el 28 de febrero de 2021 inclusive.

⁵⁹ El estudio de Cardini, D’Alessandre y Torre (2020) compiló estas acciones, entre las que incluyeron: el lanzamiento de la plataforma educativa Mi Escuela en Casa, destinada a docentes, estudiantes y familias de todos los niveles; el programa de televisión “Docentes en casa”, difundido por el Canal de la Ciudad y destinado a toda la comunidad educativa; la entrega de canastas alimentarias a las familias para dar continuidad al servicio de comedor o vianda; el lanzamiento de la Comunidad Educativa Conectada (CEC), una mesa de ayuda destinada a las familias para obtener asesoramiento sobre cómo acompañar a sus hijos e hijas en la resolución de las tareas.

ofrecen pautas a docentes, adultos referentes y cuidadores para enmarcar el trabajo escolar remoto. Con respecto a la tercera etapa, a fines de septiembre, el gobierno del GCBA emitió un decreto que estableció excepciones en el ASPO para algunas actividades y ya para mediados de octubre el Ministerio de Educación aprobó la realización de actividades educativas no escolares al aire libre⁶⁰ -entre las que se incluyó apoyo escolar-, las cuales se fueron habilitando progresivamente para los distintos grados y se mantuvieron hasta el cierre del ciclo lectivo. Esta etapa también fue denominada oficialmente como de revinculación⁶¹.

La convergencia entre la periodización que establecen los entrevistados y la política sanitaria y educativa del período da cuenta de que la actividad de apoyo escolar, al depender del Ministerio de Educación y dado su carácter de programa compensatorio de la escuela, quedó sujeta a las mismas alteraciones de formato que se produjeron en el sistema educativo formal. Tal como se mencionó más arriba, la alteración de las formas de escolarización en pandemia se dio sobre los supuestos pedagógicos en los que se apoya la forma escolar, en tanto combinación determinada de condiciones que permiten que lo escolar suceda (Terigi, 2020). En su trabajo, Terigi (2020) menciona cinco supuestos que fueron alterados: la presencialidad, la simultaneidad, la gradualidad, la organización del cronosistema escolar y los saberes descontextualizados que enseña la escuela, en referencia al stock de contenidos que se enseñan en un grado determinado (Terigi, 2020). Como se ha visto en el apartado 4.2, el apoyo escolar comparte estos supuestos con la institución escolar, por lo que este dispositivo dio respuestas similares a las que ofrecieron las escuelas, aunque en el marco de una escolarización informal.

En cuanto a las percepciones de las referentes familiares entrevistadas acerca de cómo transitó la pandemia, las madres hicieron referencia a cómo se llevó a cabo el vínculo con el apoyo escolar y con las escuelas de sus hijos⁶². Respecto de lo primero, una de ellas mencionó que durante el 2020 no hubo actividad, registrando que recién para octubre de ese año se generó una propuesta de apoyo escolar virtual desde el club Madre del Pueblo, a partir de la cual los estudiantes se conectaban solo si necesitaban, es decir que no había días y horarios establecidos, por lo que no era obligatorio participar. Además, refirió que los coordinadores

⁶⁰ Res.MEDGC4/20

⁶¹ La información sobre normativa sanitaria y educativa se obtuvo del compendio de normas de la emergencia sanitaria (Covid- 19) del GCBA.

⁶² Las madres entrevistadas también mencionaron la dificultad que atravesó el Barrio Ricciardelli para sostener el aislamiento estricto durante el ASPO. Frente a esta situación, el gobierno nacional implementó otra modalidad de cuarentena conocida como “aislamiento comunitario”, que consistió en la aplicación de medidas excepcionales para atender la situación de los sectores más vulnerables (Roig, 2020, p.68). Esta modalidad de aislamiento también se implementó en CABA a partir de la ejecución del “Protocolo de Actuación frente a la propagación del COVID-19 para Barrios Populares” publicado en junio del 2020 y que presentó un “Plan Integral de Abordaje en Territorio” específico para estos barrios.

primero se comunicaban por WhatsApp y luego proponían videollamadas individuales. Tal como señaló la entrevistada:

Es como que quedó todo ahí en la nada y recién a mitad de año ya casi para... no sé, siendo octubre, mediados de año, o sea, terminando el año es como que ahí arrancaron y bueno, “tratemos de hacer virtual”. Media horita el que podía a tal hora y los profes nos mandaban enlace (...) En realidad te decían “si necesitas conectate”. O sea, no era como “tenés que estar”. (Referente Familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 11)

Además, ambas madres registraron que la presencialidad del apoyo escolar se retomó a partir del 2021, al igual que en las escuelas.

A partir del testimonio de las referentes familiares podemos decir que, para ellas, la periodización de la pandemia es similar a lo planteado por los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares de madre del pueblo. Es claro que durante la primera etapa la actividad de apoyo escolar estuvo suspendida y las madres registraron que la misma se retomó virtualmente a partir de la tercera etapa.

En cuanto al formato del apoyo escolar, a partir del relato de las entrevistadas se advierten cambios más allá de la virtualidad, dado que se redujo el tiempo de participación de los estudiantes, hubo un cambio sustancial respecto de la obligatoriedad -ya que la actividad pasó a ser optativa- y hubo una modificación respecto de la grupalidad, ya que las clases virtuales eran mayormente individuales.

Esta reconfiguración puede relacionarse con lo expresado por las educadoras de los apoyos escolares respecto de cómo fue el vínculo entre la Organización Madre del Pueblo y el programa RCAE durante la primera etapa del 2020. Las educadoras mencionaron que en ese período “no hubo pata estatal” y que el vínculo con la RCAE, desde su rol, estuvo completamente desarticulado, incluso mencionaron que dejaron de recibir el subsidio económico que percibían en el marco del convenio de gestión asociada. Tanto el equipo técnico de la RCAE como el equipo de los apoyos escolares de Madre del Pueblo coincidieron en que, durante el ASPO, la relación entre el programa RCAE y las organizaciones sociales se caracterizó por un mayor distanciamiento. En este sentido, es importante destacar la expresión de las educadoras en función de la temática que abarca esta tesis en relación al modo de implementación de una política socioeducativa en territorios vulnerabilizados de CABA. Es decir, ante una crisis como la que se produjo con la irrupción de la pandemia, desde la perspectiva de estos actores se asistió a una profundización del modelo de retirada del Estado (de Marinis, 2008) que ya estaba presente en la pre-pandemia.

La profundización de este modelo también afectó la modalidad de los apoyos escolares, reduciendo aún más su actividad y por ende, la posibilidad de realizar un acompañamiento más cercano a los estudiantes y sus familias, aún en la virtualidad.

En referencia a cómo las familias llevaron a cabo la comunicación con las escuelas durante la pandemia, las madres entrevistadas mencionaron que, en su caso, las escuelas formaron un grupo de WhatsApp para el envío de las tareas escolares. Además, una de las madres señaló que la escuela de uno de sus hijos propuso la utilización de la plataforma Edmodo⁶³, aunque finalmente no tuvo mucha trascendencia. Otro recurso era el envío de las tareas por email. Una de las entrevistadas mencionó lo complejo que fue realizar las tareas por WhatsApp, dado que los hijos tenían que transcribirlas copiándolas a mano, caso contrario tenía que encargarse de imprimirlas, por lo que tenía que incurrir en un gasto extra. Luego, tenía que sacarle fotos a las actividades resueltas para volver a enviarlas por WhatsApp a la docente de grado o a la directora, quien a su vez las reenviaba a la docente.

La madre entrevistada se expresó sobre estos procedimientos y circuitos de comunicación de la siguiente manera:

Nunca me han llegado las devoluciones de si estaban bien las tareas, sinceramente era un dolor de cabeza...que en un momento me acuerdo que mirá, me tuve que comprar una impresora y tenía pilones de hojas impresas y le mandé todo a la profesora. O sea, nunca me lo devolviste si el pibe hizo la tarea bien o no hizo nada, no sé, la verdad que era complicado. (Referente Familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 11)

Ambas madres coincidieron en que, durante el ASPO, no recibían las devoluciones de las actividades por parte de los equipos docentes y de conducción de las escuelas de sus hijos. Además, mencionaron que durante todo el 2020 sus hijos no tuvieron clases virtuales sincrónicas, sino que la escolarización fue 100% virtual asincrónica. Una cuestión que, según una de las entrevistadas, compensó en cierta manera esta situación, fue el participar de un grupo de WhatsApp paralelo con otras madres del barrio de estudiantes que asistían a distintas escuelas públicas y privadas. Según la madre entrevistada, este grupo de WhatsApp cumplió una función de soporte cuando las familias no comprendían los contenidos escolares. Tal como mencionó: “lo que no entendía lo googleaba o mandaba en el grupo de papás ¿Alguien

⁶³ Edmodo es una plataforma tecnológica, social y educativa gratuita que muchas escuelas adoptaron para sostener el vínculo con los estudiantes durante la pandemia. La plataforma ofrece un entorno cerrado y privado, es decir aulas virtuales, en las que docentes y estudiantes pueden interactuar, compartir información y colaborar entre sí.

entiende esto, me da una mano con esto? y así entre los padres nos ayudábamos” (Referente Familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 12)⁶⁴

Acerca de los soportes con los que contaron durante el período de no presencialidad escolar, una de las madres entrevistadas valoró especialmente el rol que asumieron desde los apoyos escolares del club Madre del Pueblo para acompañar a los estudiantes en la escolarización durante la pandemia, contrastándolo con el tipo de comunicación que tuvieron con las escuelas. Según mencionó:

El apoyo se puso en campaña para poder ayudar a los chicos, porque el año pasado no había videollamadas como este año... que se pudo implementar... que podías hablar con la profe o le decías “no entendí esto” y te podía explicar. El año pasado era, te mandaban tareas y te decía “fecha de entrega tal” y vos tenías que entregar en esa fecha... y si entendías bien y sino... los profesores te mandaban por mail, y si vos le preguntabas por mail como es, no te contestaban nunca los profes... era “te mando tarea, hacela como puedas”. (Referente Familiar Barrio Ricciardelli, entrevista 12)

Tanto el WhatsApp paralelo con otras madres, como la ayuda que recibieron las familias por parte del apoyo escolar (aunque esto último se consolidó a partir de la segunda mitad del 2020), se constituyen en estrategias de reproducción (Bourdieu, 1988) que llevaron a cabo las familias para sostener la escolarización en pandemia. En este sentido, recuperando la conceptualización realizada en el apartado 4.1 acerca del trabajo reproductivo que llevan a cabo las familias de barrios populares en relación a la escolarización de sus hijos e hijas (Cerletti, 2010a), podemos decir que en un contexto de ASPO, la reconfiguración de las relaciones entre apoyo escolar, escuela y familias tuvo que ver con una profundización de ese trabajo reproductivo que realizaban las familias previo a la pandemia, lo cual además se dio en un contexto de profundización de las desigualdades socio-económicas, cuestión que resultó un agravante en los barrios populares. Es decir, la pandemia profundizó la tensión que genera la organización cotidiana de la vida familiar, situación ante la cual las familias tuvieron que poner en práctica

⁶⁴ En consonancia con el relato de las entrevistadas, el estudio de Moguillansky y Duek (2021) encontró que muchas escuelas primarias de gestión pública del AMBA tuvieron una reacción lenta frente a la escolarización virtual en pandemia, principalmente debido a que los lineamientos por parte de las autoridades no fueron claros. En este marco, según familias entrevistadas por las autoras, durante las primeras semanas del ASPO, los equipos de conducción y docentes de las escuelas enviaban a las familias fotocopias con actividades o archivos digitales a través del email, WhatsApp o redes sociales. Las autoras muestran cómo se fue delineando una propuesta concentrada en el envío de tareas, textos y videos que los estudiantes debían ver y resolver en sus casas con ayuda de las familias. En algunas escuelas esta propuesta estuvo más sistematizada, mientras que en otras el vínculo fue más débil o no existió y estuvo dado por la comunicación asincrónica (Moguillansky y Duek, 2021, p. 125). Esta última situación se corresponde con el relato de las referentes familiares del Barrio Ricciardelli.

otras estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988), o re-acomodar las que ya venían sosteniendo.

En este sentido, ante la suspensión de la actividad de apoyo escolar durante la primera parte del 2020 y la escasa comunicación que tuvieron las madres entrevistadas con las escuelas de sus hijos, los grupos de WhatsApp con otras referentes familiares adquirieron centralidad en tanto estrategia de reposición del capital cultural-escolar que las familias necesitaban para ayudar a los estudiantes a resolver las tareas escolares en un contexto de educación remota. De esta manera, a partir de los relatos de las madres entrevistadas y de lo analizado en el apartado 4.1, podemos decir que en un contexto pre-pandemia, el apoyo escolar se constituía en el primer soporte para reponer ese capital cultural-escolar, mientras que la recurrencia a otras personas del barrio (vecinos, familiares) se constituían en soportes secundarios, cuando los tiempos del apoyo escolar no eran suficientes. Sin embargo, en un contexto de suspensión de la presencialidad escolar y de aislamiento, esta relación se invierte, y los soportes que eran secundarios en la pre-pandemia, pasaron a ser los más relevantes cuando el apoyo escolar estaba suspendido.

Esta inversión de los soportes o de las estrategias de reproducción que pusieron en práctica las familias durante el ASPO da cuenta de la enorme sobrecarga que vivieron durante el 2020 y la responsabilización que tuvieron que asumir frente a la pérdida de estructuras que previamente sostenían la escolarización de sus hijos. Esta pérdida también da cuenta de la vulnerabilidad del programa RCAE frente a un contexto inédito de crisis al ser un programa subsidiario de la escuela.

Las estrategias llevadas a cabo por los distintos actores entrevistados frente a la suspensión de la presencialidad escolar expresan que, a pesar de haberse alterado las formas de escolarización (Terigi, 2020), la estructura o esencia del cronosistema escolar no se ha conmovido de fondo -cuestión que también sucedía en la pre-pandemia- dado que los actores se circunscribieron a reponer el cronosistema escolar conocido. Tal como se mencionó en el apartado 4.2, se continúa asistiendo a la persistencia del formato escolar en términos de una enseñanza que persigue la escolaridad graduada (Terigi, 2014).

La referencia a la profundización de las desigualdades a raíz de la pandemia es una cuestión transversal en el relato de todos los entrevistados. Con respecto a esta problemática, los coordinadores de apoyo escolar del club mencionaron que finalmente el barrio continúa en una situación de exclusión social y educativa. En este sentido, refirieron a la problemática de las trayectorias escolares no encauzadas (Terigi, 2014), tal como se trabajó en el segundo

apartado de este capítulo, y a su mayor visibilización y agudización a partir de la pandemia. Los coordinadores de apoyo escolar identificaron una mayor cantidad de trayectorias escolares interrumpidas durante el 2020, haciendo alusión a que las propuestas escolares eran muy difíciles de sostener en el contexto del Barrio Ricciardelli.

Tanto los equipos de apoyo escolar de Madre del Pueblo como las referentes de los equipos de conducción de las escuelas A y B manifestaron que esta realidad se acentuó en relación a la falta de conectividad y de dispositivos, por lo que la “exclusión digital”, tal como la llamaron los coordinadores, se vio reforzada, cuestión que -según ellos- el conjunto de organizaciones sociales presentes en el barrio aún no puede resolver en términos de asistencia. Esta exclusión, según los entrevistados, se da no sólo en relación a una falta de recursos materiales, sino que también, tal como lo manifestó una de las educadoras, se da en términos del capital cultural de las familias que se traduce en un desentendimiento de las herramientas tecnológicas, cuestión que está vinculada con una necesidad de alfabetización digital (Benza y Kessler, 2021).

La situación de exclusión a la que refieren los coordinadores del club Madre del Pueblo y la vicedirectora y directora entrevistadas y su profundización a partir de la pandemia, nos remite a los análisis realizados en el capítulo 3 respecto de cómo las desigualdades se expresan en el territorio, ante la falta de un capital social y cultural (Bourdieu, 2000) en las familias del barrio y las barreras de acceso (Chaves, 2014) a las que están expuestas, a lo cual se le suma la exclusión desde lo digital, además de una continuidad en la falta de presencia estatal y de la fragmentación de las articulaciones entre distintos actores.

En relación con estas problemáticas retomamos los interrogantes presentados al inicio del apartado, junto con la noción de efecto cicatriz (Benza y Kessler, 2021), los cuales nos llevan a preguntarnos necesariamente por cómo operan, se profundizan y se re-articulan las lógicas de segmentación y fragmentación a partir de la pandemia. Respecto del campo socioeducativo, tal como señalan Benza y Kessler (2021), parece haber comenzado una fase de profundización de las desigualdades, cuya magnitud dependerá de la eficacia de las políticas para mitigarlas (Benza y Kessler, 2021, p.171). En este sentido, nos interesa no perder de vista que este proceso tuvo y tendrá consecuencias directas para los niños, niñas y adolescentes. Durante la ausencia de presencialidad, estas consecuencias se dimensionaron en la falta de interacción entre pares y sus secuelas en la salud mental, en las habilidades sociales y en la falta de monitoreo por parte de los gobiernos en la detección de la vulneración de derechos. Respecto de la educación, la proyección es un impacto en la exclusión educativa y en el futuro laboral de los estudiantes (Benza y Kessler, 2021, p. 167).

Conclusión del capítulo.

El presente capítulo se propuso analizar las articulaciones que se realizan, en el marco del programa RCAE, entre las familias, los apoyos escolares del club Madre del Pueblo y las escuelas cercanas al Barrio Ricciardelli. El eje transversal estuvo definido por las percepciones que las familias del barrio tienen sobre los apoyos escolares y las tensiones que se generan en torno a los sentidos que los actores construyen sobre la escolarización formal e informal.

A partir del análisis de las entrevistas a los distintos actores, destacamos cómo las familias de los estudiantes que participan de los apoyos escolares del programa RCAE le asignan a estos espacios un valor simbólico que les brinda un soporte (Martuccelli, 2007) en la escolarización de sus hijos. Principalmente, el apoyo escolar les permite a las madres reponer un capital cultural-escolar que ellas mismas reconocieron no tener, cuestión que las ubica en una situación de desventaja para acompañar trayectorias escolares. Este uso o sentido práctico que el apoyo escolar tiene para las familias del barrio construye otros sentidos respecto de lo escolar (los cuales se distancian de las percepciones de los otros actores, quienes ven a los apoyos escolares como un programa compensatorio o subsidiario de la escuela) y puede ser interpretado como parte del repertorio de estrategias de reproducción social (Bourdieu, 1988) de las familias de sectores populares. En este sentido, se expresó una tensión en torno a la representación que tiene sobre el apoyo escolar la vicedirectora de la escuela A, para quien estos espacios se asocian a un uso más pragmático en función de la resolución de tareas escolares o del refuerzo de contenidos curriculares específicos.

La particularidad de las trayectorias escolares, en tanto trayectorias no encauzadas (Terigi, 2014) fue una noción que atravesó los relatos de los equipos territoriales de los apoyos escolares y de la vicedirectora de la escuela A, lo cual mostró una tensión -especialmente en los coordinadores y educadoras de los apoyos escolares- entre la posibilidad de construir a los apoyos como espacios de aprendizaje o sostenerlos como espacios de resolución pragmática de tareas escolares que atienden las demandas inmediatas, pero que no conmueve el centro del problema respecto de las trayectorias “particulares”.

Estas discusiones se vieron reforzadas a partir de lo que sucedió con las articulaciones entre familias, apoyo escolar y escuelas durante el primer año de pandemia, especialmente durante el período de ASPO que se transitó en el 2020, período en el cual el programa de apoyo escolar, según los actores, estuvo suspendido y la comunicación con las escuelas fue escasa.

A partir del relato de los entrevistados es posible advertir que, en un contexto de profundización de las desigualdades sociales y educativas, se asistió a una profundización del modelo de retirada del Estado (de Marinis, 2008) y de fragmentación social y educativa que afectó el desarrollo de los programas socioeducativos en los territorios más vulnerabilizados de CABA. Ante este contexto, a partir del relato de las madres entrevistadas, fue posible establecer que durante el ASPO se produjo una inversión de los soportes o de las estrategias de reproducción que las familias pusieron en juego para sostener la escolarización de sus hijos, dinámica en la cual el apoyo escolar representó un espacio más bien secundario hasta que retomó la actividad. En relación con las representaciones de los equipos territoriales del club Madre del Pueblo y de la vicedirectora entrevistada, podemos decir que el lugar subsidiario del apoyo escolar respecto de la escuela se sigue sosteniendo, dado que durante el período de pandemia las alteraciones de sus supuestos en relación al cronosistema escolar no representaron cambios significativos.

Conclusiones.

Esta tesis se propuso analizar la implementación de una política socioeducativa desde el modelo de la gestión asociada y, dentro de ella, cómo se configuran las articulaciones locales para el acompañamiento de trayectorias educativas del nivel primario entre el equipo técnico del programa RCAE, el equipo territorial de la Organización Madre del Pueblo a cargo de la gestión de los apoyos escolares en el marco de dicho programa, los equipos directivos de dos escuelas primarias y familias de estudiantes que participan en el programa en el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli (ex Villa 1-11-14).

A partir de un estudio de caso (Stake, 1995) sobre la Organización Madre del Pueblo, se analizaron las articulaciones entendidas como aquellas tramas interactorales que permiten dar cuenta de las mediaciones territoriales e institucionales de las políticas (Giovine et al., 2019), en nuestro caso de una política socioeducativa local.

Analizar las articulaciones locales en el marco de un programa concreto nos permitió comprender, en un sentido más amplio, cómo se configuró una política socioeducativa de un Distrito específico -en nuestro caso CABA- en el territorio, en relación a la política socioeducativa nacional, específicamente a partir del año 2013. Fundamentalmente se buscó dar cuenta de cómo los distintos actores significan a las articulaciones en un contexto de implementación de un programa focalizado, que funciona bajo la lógica de la gestión asociada entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil. De este modo, estudiar cómo se lleva a cabo en el territorio una política que asume esta característica, preguntarnos por las limitaciones, tensiones o problemáticas que presenta, así como analizar qué entienden los distintos actores por asociación, nos permitió mirar críticamente su implementación.

El capítulo 1 tuvo por objetivo caracterizar la gestión de los programas socioeducativos en CABA tomando como punto de partida el año 2005, para lo cual se reconstruyeron las orientaciones que tuvieron estos programas a nivel nacional durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2007; 2007-2011 y 2011-2015) y durante la gestión de Mauricio Macri, desde el año 2015. Este último período marcó una reconfiguración del abordaje de las políticas y programas socioeducativos respecto del período anterior, a partir de una profundización de la fragmentación de la oferta educativa en el territorio, especialmente en aquellos barrios de alta vulnerabilidad socioeconómica. Es decir, a nivel nacional las políticas socioeducativas se caracterizaron por atender la desigualdad desde una hiperfocalización a baja escala, reinstaurando lógicas meritocráticas propias de las políticas compensatorias que caracterizaban al neoliberalismo (Feldfeber y Gluz, 2019).

Los conceptos *Estado focalizado* (Saraví, 2007; Grinberg, 2011 y Feldfeber y Gluz, 2019), *fragmentación socio-espacial* (Saraví, 2007; 2009), *sociedad de gerenciamiento* (Grinberg, 2011, Grinberg et al., 2012) y *Estado socio de la ciudadanía* (Grinberg et al., 2012) nos ofrecieron un lente para comprender este proceso, el cual se consolidó a la luz del rol protagónico que, en los períodos indagados, fue adquiriendo la comunidad en la gestión de las problemáticas sociales. Estos conceptos resultaron transversales, dado que se relacionan con los procesos de reconfiguración del gobierno del territorio, más específicamente con la forma fragmentada que implica la gestión de lo social en tiempos de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012). El concepto sociedad de gerenciamiento (Grinberg, 2011, Grinberg et al., 2012) adquirió centralidad en nuestro análisis en tanto define un tipo de Estado que supone una mayor presencia en los territorios más vulnerables, dado que gestiona determinadas problemáticas a partir de subsidios que le otorga a organizaciones sociales, comunitarias, barriales y/o fundaciones. En esta modalidad, el Estado se asume como socio de la ciudadanía (Grinberg, 2012) promoviendo un empoderamiento de dichas organizaciones en sus comunidades. A partir del recorrido planteado en el capítulo 1, advertimos cómo este tipo de Estado se expresa en las políticas socioeducativas que tienen lugar a partir del 2015 en el nivel nacional. Sin embargo, los cambios producidos previamente en la estructura del Ministerio de Educación de CABA mostraron cómo este modelo se expresó previamente en la gestión de las políticas socioeducativas en el nivel local, mediante la implementación de convenios de gestión asociada con organizaciones de la sociedad civil, que marcó un hito en el 2013 con la creación de tres nuevos programas -entre los que se encuentra la RCAE- y que implicaron una tercerización de funciones estatales hacia las organizaciones sociales. De esta manera, en el capítulo 2 establecimos que el modelo de gestión de la política socioeducativa de CABA fue la anticipación de lo que luego ocurriría a nivel nacional.

En el capítulo 2 se mostró cómo, a partir del 2013, dentro de la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (GOIE) comenzaron a convivir programas con dos modalidades de gestión bien diferenciadas: la gestión estatal y la gestión asociada, cuestión que tuvo consecuencias en las lógicas de regulación al interior de los programas y en el abordaje territorial que los mismos realizan. La noción de *pedagogización de las políticas sociales* (Giovine, 2012; Giovine et al., 2019) nos permitió interpretar las reconfiguraciones que se fueron produciendo en la estructura Ministerial desde el 2013 y que se consolidaron en el 2020 a partir de un nuevo sistema de objetivos para la Gerencia Operativa de Inclusión Educativa (GOIE), a la cual pertenece el programa RCAE. Allí se destacó la puesta en acto de prácticas pedagógicas específicas por parte de los programas socioeducativos para el

fortalecimiento de las trayectorias educativas, así como también se dio una relevancia directa al rol que pueden tener en esta tarea las organizaciones de la sociedad civil y las familias. En este sentido, evidenciamos cómo en la actualidad sigue vigente y se continúa profundizando la coexistencia entre las políticas sociales y educativas, que se van constituyendo en un entramado para garantizar condiciones de educabilidad en la población (Giovine, 2012). A su vez, se mostró cómo actores que antes estaban abocados a tareas socio-asistenciales se imbrican en estos mandatos.

Asimismo, a partir del análisis de las representaciones de los actores que se desempeñan en el nivel macro, identificamos algunos elementos de la gestión de la política socioeducativa desde la lógica del gerenciamiento en el marco de un programa concreto. De esta manera, vimos cómo comienzan a aparecer tensiones en la lógica de la gestión asociada con relación a la responsabilización que asumen las organizaciones sociales en la gestión de determinadas problemáticas en contextos vulnerados, frente a lo cual el Estado se desresponsabiliza.

En el marco del programa RCAE, consideramos que la pedagogización de lo social (Giovine, 2012) se relaciona directamente con la lógica de la gestión asociada, dado que es a través de este modelo administrativo que en CABA las organizaciones sociales son convocadas desde el Estado a gestionar los programas socioeducativos en el territorio. La gestión asociada (Poggiese et al., 1999) supone acuerdos y concertaciones sobre un determinado objeto entre el Estado y la sociedad, los cuales deben llevarse a cabo de manera participativa e integrada, más allá de que una de las partes tenga mayores atribuciones legales o mayor responsabilidad en la toma de decisiones. A partir de esta definición y de nuestro análisis, consideramos que desde la política bajo estudio, esta modalidad es enunciada como una asociación entre partes que se encuentran en pie de igualdad. Sin embargo, en esta tesis mostramos que, por el contrario, este modelo encierra unas relaciones desiguales entre el Estado y las organizaciones sociales las cuales se expresan, sobre todo, en el nivel micro de implementación de la política. En relación con ello, nos interesa problematizar si se trata de una política y un programa que trabaja a partir de la asociación o más bien de la delegación y si, en consecuencia, las organizaciones sociales asumen una lógica de auto-organización más que de asociación con el Estado.

La complejidad o problemática que advertimos respecto de la incorporación de la gestión asociada en una lógica estatal -cuyo análisis se profundizó en el capítulo 3- tiene que ver específicamente con que más que asociarse a las organizaciones, el Estado delega en ellas labores sustanciales, principalmente a partir de una transferencia de recursos económicos que entra en tensión con distintos puntos de la implementación de la política, en nuestro caso del

programa RCAE. Por ejemplo, los recursos económicos que el Estado le otorga al programa y por ende a las organizaciones tensionan la posibilidad de contar con recursos humanos suficientes. Por un lado, porque el equipo técnico del programa RCAE es en sí reducido para abordar el acompañamiento de alrededor de 20 organizaciones sociales -recordemos que para el 2021 se trataba de 5 referentes regionales-. Por otro lado, se evidenció una alta rotación de los educadores que se desempeñan en los apoyos escolares del club Madre del Pueblo, lo cual puede estar relacionado con una baja remuneración y una inestabilidad en el puesto de trabajo debido a que el programa RCAE no está incorporado a la Junta de Clasificación Docente de los Programas Socioeducativos de CABA.

A partir del recorrido realizado en el capítulo 3, consideramos que los actores entrevistados, sobre todo quienes se desempeñan como miembros del equipo técnico de la RCAE y como equipo territorial de la Organización Madre del Pueblo, ponen en tensión el término de asociación cuando expresan sus percepciones respecto de las articulaciones locales de las cuales participan, según las posiciones diferenciales que ocupan en el territorio. Este análisis evidenció que la organización social no cuenta con la misma estructura de gestión ni con los mismos recursos del Estado, para hacer frente a las distintas problemáticas que se van presentando en el marco de la actividad de apoyo escolar y a las que la organización debe dar respuesta, tratándose de una relación desigual. En este marco, para los equipos territoriales del club Madre del Pueblo, las articulaciones y redes que se generan hacia dentro del club son las que adquieren mayor centralidad, por lo que sostenemos que el protagonismo que asume el club en el acompañamiento y resolución de las problemáticas del barrio tiene relación con los procesos de responsabilización de la comunidad en la gestión de las problemáticas sociales (Danani, 2008). De esta manera, las organizaciones sociales se empoderan, mientras que el Estado gestiona en base a un formato adelgazado (de Marinis, 2008). Es decir, frente a un modelo que se acerca más a la delegación que a la asociación, la comunidad -en tanto objeto de gobierno de políticas focalizadas- pasa a ser la responsable de gestionarse a sí misma (de Marinis, 2008) y de asumir el cuidado y la protección de las infancias en un contexto de relaciones más inmediatas y más próximas (Danani, 2008). Como hemos visto, estos conceptos expresan una fuente de desigualdad en tanto muestran que el sistema de protección estatal termina dependiendo, en mayor medida, de las personas o los grupos involucrados en la comunidad (Danani, 2008) y por ello, dan cuenta de las consecuencias de que el Estado se asuma como socio de la ciudadanía (Grinberg et al., 2012).

Estos procesos guardan una estrecha relación con las características del territorio en el que se inserta el programa RCAE, el Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli y que resultaron centrales

para comprender las articulaciones locales que allí se llevan a cabo en el marco de dicho programa. En los relatos de los entrevistados es constante la referencia a una saturación de los servicios estatales del barrio, a pesar de que allí hay dispositivos del Estado. Por ejemplo en materia de salud, en las áreas de psicología o psicopedagogía de los CESAC, muchos de los actores entrevistados refirieron a la complejidad de conseguir turnos, así como también señalaron la falta de personal. Respecto de la escolarización, las condiciones de vulnerabilidad socio-económica que atraviesan las familias del barrio también tienen su impacto en las trayectorias escolares de los niños y niñas, dado que mayormente las mismas son interrumpidas o intermitentes. En este sentido, nuestro análisis mostró cómo los sujetos tienen que sortear distintas barreras de acceso (Chaves, 2014) para acceder a los servicios sociales en el barrio y además necesitan de gestores que les ayuden a realizar los trámites, debido a la falta de un capital o capitales -social, cultural, simbólico- (Bourdieu, 2000) para actuar en el campo de la burocracia estatal, lo cual profundiza las desigualdades y la vulneración de los derechos. Todas estas problemáticas que atraviesan al barrio guardan relación con la historia de este territorio y la segmentación y fragmentación que lo caracteriza, lo que llevó a la prevalencia de un fuerte asistencialismo estatal bajo la implementación de políticas focalizadas (Palombi, 2009; Gabosi et al., 2018). Estas lógicas implicaron -y aún implican- procesos de fragmentación socio-espacial (Saraví, 2007; Merklen, 2009; Segura, 2019) que expresan exclusiones e integraciones diferenciadas (Saraví, 2009). En este marco, en esta tesis entendimos al territorio como una categoría dinámica y como una dimensión fundamental de la producción y reproducción de las desigualdades socioeconómicas y socioeducativas (Di Virgilio y Serrati, 2019; Chaves y Segura, 2021).

Uno de los hallazgos que se vincula con la fragmentación territorial es que, al reflexionar sobre el sentido de las articulaciones locales, todos los actores entrevistados constantemente recuperan una mirada crítica hacia el rol del Estado, cuestión que nos introduce en una discusión más amplia sobre el rol del mismo y de la política socioeducativa en relación a la centralización-descentralización, a la universalización- focalización y a los posicionamientos que los sujetos asumen frente a ello desde un territorio fragmentado. Como ejemplo, como se analizó en el capítulo 3, en los relatos de las referentes de los equipos directivos entrevistadas aparece una demanda o tensión respecto de la posibilidad de articular una política universal -como la educación pública- con una política focalizada -como el apoyo escolar- que funciona a partir de una gestión asociada con el Estado. En ese sentido, reflexionando sobre la actividad de apoyo escolar en el marco del programa RCAE, las referentes de los equipos directivos entrevistadas realizan una crítica que se amplía hacia el conjunto del Estado y a la

planificación de la gestión territorial de las políticas sociales, que se relaciona con la necesidad de políticas integrales que atiendan las desigualdades de origen de los estudiantes. Por ello, podemos decir que desde las escuelas, la vicedirectora y directora entrevistadas enfatizan en las posibles tramas de articulación a generar con el Estado, más que con la actividad de apoyo escolar, dado que en los territorios de mayor vulnerabilidad se sigue asistiendo a un círculo vicioso difícil de romper entre falta de políticas que aborden las desigualdades sociales y falta de políticas que aborden las desigualdades educativas en las propias escuelas.

En un sentido similar, los equipos territoriales del club Madre del Pueblo, si bien consideraron aspectos positivos de la articulación con el programa RCAE, sus miradas también se complejizan cuando refieren al conjunto de la política educativa y al rol que cumplen, dentro de ese sistema, los dispositivos que acompañan trayectorias escolares. Es decir, para estos actores hay una relación insuficiente con el Estado, dado que la implementación de programas compensatorios por parte del mismo implica la suposición de que en la escuela se dan trayectorias escolares “deficitarias”. En esta línea, en el capítulo 4 se ha analizado cómo la escuela representa una centralidad pedagógica para el programa RCAE, pero a la vez forma parte de una crítica que los coordinadores de los apoyos escolares realizan hacia el sistema educativo respecto de su rol de integración social y educativa. Esta crítica se da en torno a la problemática de la reproducción de desigualdades sociales y culturales al interior de la escuela, ya que en los apoyos escolares suelen trabajar con estudiantes cuyas trayectorias escolares son “particulares”, dado que sus aprendizajes no se corresponden con el año escolar en curso. Esta problemática, que también es reconocida por las escuelas, implica para los coordinadores y educadores de los apoyos escolares una tensión que ellos traducen como un “límite” en relación a su tarea pedagógica, que se expresa entre construir a estos dispositivos como espacios de aprendizaje en un sentido amplio, o sostenerlos como espacios de resolución de tareas escolares en un nivel más pragmático relacionado con la demanda o la urgencia. Además, dimos cuenta de cómo esto se complejiza dado que el propio formato del programa RCAE no propone una ruptura con la organización pedagógica que establece el cronosistema escolar (Terigi, 2006), por lo tanto, los apoyos escolares quedan en un rol subsidiario respecto de aquello que acontece en la escuela en relación a los aprendizajes.

En este sentido, entendemos que el límite que expresan los coordinadores y educadores del club Madre del Pueblo respecto del logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes es también una consecuencia directa de la corresponsabilidad que plantea el programa respecto de lo educativo y que termina siendo una corresponsabilidad fragmentada, que a su vez

impacta en el tipo de articulaciones que se generan entre los distintos actores, las cuales asumen características similares. Esta cuestión también puede vincularse con la fragmentación social que atraviesa al territorio, como parte del mismo proceso. Así, frente a la fragmentación del sistema que estos actores viven en la práctica, más allá de la actividad de apoyo escolar, sus imaginarios giran en torno a un Estado más centralizado.

Respecto de lo anterior, otro hallazgo de esta tesis tiene que ver con el carácter específico que para los actores asumen las articulaciones locales en el marco de un programa como la RCAE. Si bien en el capítulo 3 hemos visto cómo las relaciones entre organizaciones sociales y el GCBA van adquiriendo cierta formalización en el territorio, según las representaciones de los actores, hacia adentro estas articulaciones son fragmentarias y artesanales, con un gran peso de lo personal, lo cual también se relaciona con la lógica de la delegación por parte del Estado, en el sentido de que la implementación satisfactoria del programa depende en mayor medida de la voluntad de los actores que participan en él.

Hemos visto como el carácter artesanal de las articulaciones -en referencia a la autogestión y a la informalidad- así como la personalización de las mismas, se encuentran asociadas a las políticas de individuación (Merklen, 2013), las cuales exigen una activación de la voluntad individual, cuestión que también se vincula con la responsabilización en términos de lo señalado por Danani (2008). Sumado a esto, la personalidad del sujeto se posiciona frente a la retracción del rol que el mismo cumple, por lo que se da un desplazamiento de las responsabilidades desde las instituciones hacia los individuos (Dubet, 2006 en Abramowski, 2022). También, vimos como la personalización puede abordarse desde los estudios del giro afectivo o el giro hacia la felicidad (Caride, 2019; Ahmed, 2019) y con el imperativo del darlo todo (Abramowski, 2022), los cuales postulan una valoración de la puesta en escena de las características y atributos personales de los sujetos, así como una entrega incondicional de las personas en sus lugares de trabajo. Tanto Ahmed (2019) como Abramowski (2022) coinciden en que estas cualidades se van transformando en un tipo de capital que las personas van acumulando y que les permite desenvolverse en ese sentido. En relación con ello, además de contribuir a explicar la personalización de las articulaciones, a lo largo de la tesis observamos cómo la adquisición y puesta en juego de capitales culturales, sociales, simbólicos (Bourdieu, 2000) por parte de los sujetos -tanto de quienes se desempeñan en el nivel macro y micro de la política como quienes residen en el Barrio Ricciardelli- toma fuerza en contextos de descentralización de las políticas. Asimismo, consideramos que la personalización se relaciona con el concepto de sociedades de gerenciamiento (Grinberg et al., 2012), ya que la

lógica fragmentaria del gobierno de la población que el mismo plantea también supone una ética de la responsabilización individual a través de la cual las comunidades se gestionan a sí mismas. Además, la noción de políticas de focalización abierta que se desprende de las investigaciones de Alucin y Marioni (2017, 2021) aportaron a nuestro análisis en el sentido de que este tipo de políticas implican en sí mismas una personalización en el devenir de las prácticas, dado que, al ser abiertas, postulan un tipo de implementación que depende de las percepciones que los sujetos construyen acerca de las características del territorio y de los individuos con quienes trabajan.

A partir de los distintos elementos que fueron surgiendo del análisis, postulamos que el proceso de asociación entre el Estado y la Organización Madre del Pueblo se ha dado en términos de una formalización más bien superficial, a nivel contractual/administrativo, pero no se ha producido en términos de interrelaciones consolidadas y duraderas entre actores estatales y socio-comunitarios. Por ende, podemos decir que son los propios actores quienes le terminan dando un arraigo territorial al programa, es decir, aquellos que se encuentran ocupando un rol específico en un momento o período de tiempo determinado. Esta característica expresa los límites de la propia política socioeducativa analizada, dado que los actores llevan a cabo la concreción de la misma en un territorio atravesado por la fragmentación, lo cual refleja la producción de articulaciones también fragmentarias.

En el marco de las tensiones identificadas alrededor de un programa que funciona bajo una lógica de co-gestión con el Estado, en el capítulo 4 hemos abordado las representaciones de las familias de los estudiantes que participan en los apoyos escolares del club Madre del Pueblo, en relación al uso que hacen de estos espacios. En dicho marco, las familias de los estudiantes son un actor clave que construye y produce activamente sentidos sobre la escolarización formal e informal. Para las madres entrevistadas, los espacios de apoyo escolar adquieren un valor y una significación en tanto les permite reponer un capital cultural/escolar (Bourdieu, 2000) del cual carecen, por lo que se constituyen en soportes fundamentales para sostener la escolarización de sus hijos. En este sentido, encontramos que el uso que las familias le dan a los apoyos escolares no se centra únicamente en la demanda de la resolución de la tarea escolar o en el refuerzo de contenidos, sino que se trata de un uso material y simbólico que se sostiene a lo largo de los años, a pesar de que a los estudiantes les vaya bien en la escuela. Incluso, la pandemia dio cuenta de la importancia de este recurso para las familias y mostró cómo, frente a la interrupción de su funcionamiento durante el ASPO y la escasa comunicación que -según las madres entrevistadas- mantuvieron con las escuelas,

necesitaron apoyarse en otros soportes (Martuccelli, 2007) que les permitieran dar continuidad a la reposición del capital cultural necesario para atravesar la etapa -en ese momento indefinida- de virtualización de la educación. Estos otros soportes, fueron las propias familias del barrio, quienes se brindaron asistencia mutua hasta que se normalizó el acompañamiento del apoyo escolar.

En cuanto a nuevas líneas de investigación o nuevos interrogantes que se pueden seguir profundizando a partir de nuestro proceso de investigación, consideramos importante recuperar el contexto de pandemia en el que se realizó el trabajo de campo de esta tesis, del cual se desprende la pregunta sobre qué sucedió con la implementación del programa RCAE, especialmente con relación a la lógica de la gestión asociada, durante ese período. Podemos decir que en un contexto en el que los actores de la sociedad civil tuvieron que responder a múltiples cuestiones relacionadas con la emergencia, según las percepciones de quienes se desempeñan en el territorio, tanto desde el club Madre del Pueblo como desde el equipo técnico de la RCAE, durante el ASPO se asistió a una profundización de la desresponsabilización estatal. Principalmente, según los entrevistados, esto se dio en torno a los recursos económicos y materiales que el Ministerio de Educación dispuso para el programa ya que, en ese período, los convenios de gestión asociada se vieron interrumpidos. Al respecto y en relación al vínculo con las organizaciones sociales, resulta interesante continuar indagando sobre cómo el programa RCAE se re-configuró en la post-pandemia, a partir de lo transitado durante el 2020 y el 2021, teniendo en cuenta que según el equipo técnico de la RCAE, durante el 2020, se asistió a una “pérdida del territorio” en donde las regiones que caracterizan al programa se re-estructuraron en función del proceso de virtualización.

Asimismo, durante el 2020 se produjo una mayor apertura y fluidez de las redes de articulación al interior del Estado y entre actores estatales y otros actores socio-comunitarios en función de la atención de la urgencia, lo cual estuvo anclado en experiencias previas a la pandemia. Sin embargo, durante el 2021 se asistió a una mayor fragmentación de dichas redes, por lo que consideramos importante profundizar el análisis en torno a la re-configuración de las articulaciones en el período de ausencia de presencialidad y en el período de retorno a la misma.

En cuanto a la continuidad de una política socioeducativa focalizada con la característica particular de la gestión asociada, consideramos que en futuras indagaciones sería importante incluir en el análisis casos de otras organizaciones sociales que trabajen bajo esta lógica, con

el programa RCAE o con otros programas socioeducativos dentro del GCBA en distintas comunas, con el fin de comprender cómo otros actores que participan del mismo procesos caracterizan a las articulaciones. Además, esto permitiría indagar sobre las problemáticas sociales y educativas que atraviesan otros territorios de la ciudad y sobre qué otras cuestiones priorizan los espacios de apoyo escolar en relación al acompañamiento de trayectorias educativas. Otra posible línea de investigación que consideramos relevante se vincula con profundizar en los sentidos y representaciones que los educadores -miembros de las organizaciones sociales- construyen sobre el programa RCAE.

A partir de nuestro análisis, consideramos que los educadores representan un eslabón central en la cadena de actores que participan de la gestión asociada. El análisis mostró que ellos son quienes menos perciben y vivencian el vínculo con el programa RCAE en términos de asociación, sin embargo son quienes realizan el acompañamiento directo a los estudiantes en su escolarización. Por ello, creemos que a partir del rol que ocupan, es importante que la voz de estos actores adquiera una mayor visibilización, dado que tienen mucho para aportar acerca de los vínculos con el programa, con los estudiantes y sus familias.

Una cuestión central que surgió de nuestro análisis y que arrojó elementos para seguir profundizando es la línea de la personalización de las articulaciones y del carácter artesanal de las mismas. En particular, nos preguntamos ¿Qué otros factores pueden incidir o explicar dicha personalización? ¿Qué otras limitaciones y potencialidades puede ofrecer esta característica? ¿En qué medida la personalización se constituye en un obstáculo o en un facilitador de las articulaciones? Si esta caracterización es una consecuencia directa de las formas que asume la gestión de lo social en la actualidad, ¿Qué lugar tienen los actores en este tipo de estructura en tanto agentes de cambio? Además, consideramos que sería interesante explorar la personalización en relación al trabajo que se realizan desde los apoyos escolares con los estudiantes, por ejemplo en las formas que adquiere el vínculo entre los educadores y los estudiantes y/o entre los educadores y las familias, o en las articulaciones puntuales que puedan realizarse con los actores escolares.

Por último, esta investigación mostró que, ante la creación de la Junta de Clasificación Docente del Área Socioeducativa del Ministerio de Educación de CABA y la incorporación de algunos programas socioeducativos al Estatuto Docente en el 2010, se comienzan a diferenciar programas de la “antigua gestión” (gestión estatal) y de la “nueva gestión” (gestión asociada). Esto nos lleva a los siguientes interrogantes: ¿Cómo estas cuestiones generan representaciones en los actores acerca de la educación formal y no formal desde las posiciones que ocupan en el sistema educativo? ¿Cómo las lógicas de regulación

administrativa de los programas afectan las prácticas de los sujetos? Una indagación que aborde estas preguntas permitiría profundizar acerca de las representaciones que tienen los actores que se desempeñan al interior del Ministerio de Educación sobre la gestión asociada y de esta manera, complejizar el análisis sobre esta lógica que opera al interior del Estado.

Para concluir, si bien un estudio de caso se centra en comprender dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Forni, 2010), sostenemos que el análisis de las articulaciones locales entre actores en el marco de la implementación de un programa de apoyo escolar nos ha permitido mostrar el alcance que tienen las políticas focalizadas sostenidas desde la gestión asociada y el lugar que asume el Estado, así como la hiperresponsabilización que recae sobre las organizaciones. En este sentido, nos permitió comprender y evidenciar una problemática compleja que atraviesa a la gestión socioeducativa en CABA, así como dar cuenta del carácter multidimensional de las problemáticas que atraviesan a los territorios más vulnerados de la ciudad. Si bien hemos analizado específicamente las articulaciones entre actores en el marco del programa RCAE, esta cuestión nos marca la importancia de la generación de políticas que establezcan y sostengan redes intersectoriales, especialmente en estos territorios, que incluyan tanto organismos y agencias gubernamentales como organizaciones y actores socio-comunitarios.

En este sentido, consideramos que la problemática que se desprende de esta tesis da cuenta de la necesidad de una propuesta de intersectorialidad precisa (Terigi, 2014), en tanto estrategia política que se proponga dar respuestas efectivas a las problemáticas de las poblaciones más vulnerables de CABA. Esta intersectorialidad no debe ser genérica, sino que debe promover mecanismos institucionales adecuados a las problemáticas específicas. De igual modo, y teniendo en cuenta el efecto cicatriz que trajo la pandemia (Benza y Kessler, 2021), consideramos que el problema de las trayectorias escolares no encauzadas en el nivel primario podría constituirse en uno de los objetivos principales de la integralidad de las políticas, ya que se trata de una problemática que debe ser atendida sistémicamente (Terigi, 2009).

Anexo I.

Tabla 1. Sistematización de entrevistas realizadas.

Nivel de la estructura	Fecha de entrevista	Rol/Cargo	Pertenencia institucional	Caracterización del perfil
	07/05/2021	Entrevista 1 Coordinadora Programa RCAE	Programa RCAE- GOIE- Min. de Educ. CABA	La coordinación de la RCAE se encarga de organizar la implementación de las distintas acciones del programa, los distintos lineamientos y principalmente del vínculo con las organizaciones sociales (OSC) que gestionan los apoyos escolares en convenio con el Ministerio. Además, coordina el equipo de referentes regionales (5) que a su vez acompaña territorialmente la labor de los equipos de las OSC y está en contacto con las escuelas de cada región. La entrevistada tiene 5 años de antigüedad realizando diversas tareas de gestión en la GOIE, y en la RCAE. Antes de ser coordinadora, participó de la implementación del Taller Hagamos la Tarea.
	11/06/2021	Entrevista 2 Gerenta Operativa de Inclusión Educativa	GOIE- Min. de Educ. CABA	La GOIE depende actualmente de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa. Tiene bajo su órbita 14 programas de inclusión que abarcan los tres niveles educativos. La Gerenta tiene a su cargo la supervisión de la gestión de dichos programas, tanto a nivel territorial como a nivel administrativo (gestión de recursos materiales, presupuestos, convenios con OSC). También promueve la participación en distintas acciones relacionadas al Min. de Educación.
Nivel Macro	17/06/2021	Entrevista 3 Referente Regional RCAE	Programa RCAE- GOIE- Min. de Educ. CABA	Referente/ coordinadora de la región de apoyo escolar que abarca el Bajo Flores. Su tarea principal es acompañar a las coordinaciones y equipos de educadores de las OSC que gestionan los apoyos escolares en dicha región. Puede llegar a tener a cargo entre 4 y 5 OSC. Durante el ciclo lectivo realiza un seguimiento del trabajo que dichos equipos llevan adelante para acompañar a los estudiantes tanto de nivel primario como secundario, realizando visitas periódicas a los apoyos escolares. Brinda orientación tanto social como pedagógica, para lo cual entabla contactos con las escuelas de la zona y realiza articulaciones con otros actores, según sea necesario. También lleva adelante el control documental de cada OSC para la firma del convenio de gestión asociada.
	24/06/2021	Entrevista 4 Referente Regional RCAE	Programa RCAE- GOIE- Min. de Educ. CABA	Idem anterior. En este caso, la región corresponde a los barrios de Barracas, Nueva Pompeya, San Telmo, La Boca, Constitución.

	30/07/2021	Entrevista 5 Ref. Coord. Programas Educativos	Asociación Mensajeros de la Paz	Dentro de la Asociación Mensajeros de la Paz, es la coord. del área de Programas Educativos (hace 3 años). Articula con la coordinación y ref. regional del programa RCAE (hace 5 años), y realiza el seguimiento del trabajo que sus equipos de educadores llevan a cabo en los distintos apoyos escolares, lo cual requiere visitas periódicas al territorio, promover capacitaciones sobre distintas temáticas y generar reuniones de equipo. Actualmente la Asociación cuenta con la gestión de dos apoyos escolares en el Barrio 31 y uno en el Barrio Mugica, Villa Lugano. La labor que esta organización realiza se enmarca en una perspectiva de derechos. La formación de la entrevistada es en Psicología.
	23/07/2021	Entrevista 6 Coordinadores apoyos escolares Club MDP- RCAE (grupal)	Cub Madre del Pueblo	Ambos coordinadores tienen perfil docente, con trayectoria en sistema formal y estudios de profesorado de primaria. Antes de ser coordinadores, los dos fueron tutores de los apoyos escolares del club MDP, con antigüedad en ese rol de 2 años aprox, luego en 2018 pasaron a la coordinación general (3 años de antigüedad). Al momento de la entrevista, una de las coordinadoras estaba saliendo del puesto, realizando la transición con una nueva coordinadora. Cada coordinador acompaña determinados apoyos (son 5 en total, es decir que dividen el acompañamiento). Su rol específico es gestionar el apoyo escolar, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, acompañando a los tutores/educadores, entablando contacto con las familias de los estudiantes, con el ref. regional de la RCAE, con otros actores del club, del barrio y con docentes y/o equipos de conducción de las escuelas (preferentemente a través de la RCAE). Llegan al Club y a la organización por contactos/conocidos que ya trabajaban ahí.
Nivel Micro	27/08/21	Entrevista 7 Educativa/tuto ra apoyo escolar MDP- RCAE	Cub Madre del Pueblo	Estudiante de profesorado. Ingresó como tutora en 2017, por lo que su antigüedad es de 4 años. Llegó al apoyo por búsqueda laboral relacionada a educación. Rotó por al menos dos de los apoyos escolares (capillas). A mitad del 2018 estuvo medio año como coordinadora de una de las capillas. Por elección personal, decidió consolidarse en el rol de tutora y dedicarse a la enseñanza. En ese rol, se abocó a acompañar a estudiantes de 2º ciclo de primaria y actualmente comenzó a trabajar con estudiantes del 1º ciclo.
	27/08/21	Entrevista 8 Educativa/tuto ra apoyo escolar MDP- RCAE	Cub Madre del Pueblo	Se desempeña como tutora desde el 2018, por lo que tiene 3 años de antigüedad en ese rol. Acompaña a estudiantes de 2º ciclo de primaria. Al momento de la entrevista estaba en el último año del profesorado de nivel primario. Ingresó al apoyo escolar ya que varios amigos trabajan allí y se enteró de que había búsqueda de tutores, lo cual le interesaba para tener un trabajo relacionado a la educación. Esto sucedió cuando estaba cursando el 2º año del profesorado. No realizó rotaciones por distintas sedes, siempre se desempeñó en la misma (Capilla San Francisco).

30/08/21	Entrevista 9 Educatora/tutora apoyo escolar MDP-RCAE	Cub Madre del Pueblo	Inició como tutora en 2017, por lo que tiene 4 años de antigüedad en el rol. En 2020 se recibió de psicopedagoga. Ingresó al apoyo al terminar el secundario, a través de la parroquia. Su participación allí hizo que conociera de manera directa el proyecto de apoyo escolar del club. Al momento de la entrevista se estaba preparando para tomar la coordinación general junto con el otro coordinador. Como tutora, trabajó en 2 de las 5 sedes.
24/09/21	Entrevista 10 Educatora/tutora apoyo escolar MDP-RCAE	Cub Madre del Pueblo	Inició como tutora en marzo de 2021. Es psicóloga social y docente de nivel inicial. Llegó al club MDP a través de una amiga (que le ofreció incorporarse). Durante su carrera hacía una práctica en un hogar de menores cercano al club, por lo que lo conocía de ese momento. Al quedar el Hogar con tareas restringidas por la pandemia, decidió comenzar como tutora en el apoyo. A su vez, trabaja en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado acompañando a los adolescentes en la realización de las actividades escolares. En el apoyo escolar acompaña estudiantes de 1° ciclo del nivel primario.
18/10/21	Entrevista 11 Ref. familiar estudiantes apoyo escolar MDP-RCAE	Barrio Ricciardelli	Madre de dos estudiantes que asisten al apoyo escolar y que cursan 6° grado y 1° año. La estudiante mayor asiste al apoyo desde los 7 años. Conocen el club hace 6 años, ya que la estudiante iba a hockey. Ambos hijos asisten a dos capillas distintas, por cuestiones de horarios. El hijo asiste a escuela pública y la hija a colegio privado, ambos de la zona. La hija iba a la misma escuela primaria que su hermano, pero en secundaria se cambió. Al momento de la entrevista, ambos asistían al apoyo una vez por semana durante 1 h, por el protocolo de pandemia. Los estudios alcanzados de la madre entrevistada son primario completo. También asistió a una escuela primaria del barrio. Antes de la pandemia participaba en la Liga de Madres del club. Trabaja como empleada doméstica y a partir de la pandemia, también trabaja como cocinera en un comedor del barrio.
26/10/21	Entrevista 12 Ref. familiar (madre) estudiantes apoyo escolar MDP-RCAE	Barrio Ricciardelli	Conoce el apoyo de MDP hace 6 o 7 años. Asistían sus 5 hijos desde la primaria y actualmente asisten 3 de ellos (1 de primaria y 2 de secundaria). Llegaron al espacio de apoyo a partir de realizar actividades deportivas en el Club MDP (fútbol y hockey). Desde el club pedían los boletines de los chicos y al ver que muchos tenían notas bajas, comenzaron a ofrecerles apoyo escolar. Los chicos fueron rotando por las capillas de apoyo (San Francisco, Itatí y San Antonio). Van a escuelas un poco más alejadas del barrio, ubicadas en Parque Chacabuco. Como mamá, participa en las asambleas que organizan las familias del club, en donde se tratan distintos temas. Trabaja como barrendera en una cooperativa del barrio.

15/12/21	Entrevista 13 Familias de estudiantes (grupal)	Barrio Ricciardelli	<p>Esta entrevista se realizó con tres referentes familiares, las dos anteriores junto con otro padre cuyos hijos asisten al apoyo escolar y cursan el nivel primario. El padre conoció el apoyo mediante carteles de difusión que había en el barrio, hace 4 años. A partir de allí averiguaron para inscribir a sus hijos, ya que viven cerca del club. Sus dos hijos mayores, en algún momento participaron de actividades deportivas de otro club, pero actualmente ninguno realiza ese tipo de actividades (principalmente por la pandemia). Sus hijos asisten a escuelas ubicadas en Flores/Caballito y el más grande va a una escuela técnica por Once, es decir lejos del barrio. Todos fueron a la misma primaria.</p>
30/11/21	Entrevista 14 Trabajadora Social	Parroquia Madre del Pueblo- Área Social	<p>Comenzó en el rol en septiembre de 2021. Actualmente trabaja en 3 espacios: 1) el CPD del Club (espacio de juego para niños con discapacidad, hasta 12 o 13 años). Acompaña a las familias en el proceso de trámites y realiza las entrevistas de admisión. También recibe situaciones por parte de los profesores de deportes. 2) Jardín de infantes de MDP, capilla Itatí. Trabaja por demanda espontánea de familias del barrio y también con derivaciones del equipo de conducción. Estas situaciones también se cruzan con la escuela primaria de MDP, trabaja articuladamente con la trabajadora social de la escuela. Respecto de la demanda espontánea, surgen muchas situaciones habitacionales o de trámite de DNI, y de necesidad de acceder a programas como Ciudadanía Porteña. 3) Centro barrial San Francisco. Centro de día a donde asisten jóvenes que están en período de rehabilitación de adicciones. Asiste en la realización de trámites, mayormente sobre documentación personal, acceso a subsidios, programas, redacción de informes sobre el proceso en el hogar para distintos organismos. Llegó a la parroquia por conocer a la trabajadora social que es la coordinadora general del área, ya que estaban en búsqueda de una colega (porque quien estaba antes había renunciado). Actualmente son dos las trabajadoras sociales a cargo.</p>

07/12/21	Entrevista 15 Prof. Hockey	Club Madre del Pueblo- Área Deportes	<p>Prof. de Hockey en la Capilla Itatí. Acompaña niños, niñas y adolescentes de 5 a 18 años. Trabajan en pareja pedagógica para poder dividirse algunas tareas. El espacio funciona 2 veces por semana, y en la capilla Madre del pueblo, 3 veces por semana. Además del deporte, acompañan a los chicos en distintas situaciones que se van presentando. Es profesora desde el 2018, es decir hace 5 años (comenzó a los 17, ahora tiene 21 años). Está en 4° año del profesorado de Ed. Física. Es de Lugano e iba a un colegio parroquial del barrio. Llegó al Club a través de un docente de catequesis de su colegio que trabajaba en el club MDP. En 4° año despertó interés por esa actividad. Luego, en el 2017, el cura del colegio es enviado al barrio 1-11-14, lo cual hace que ella se interese más y comienza a ir al barrio acompañando a una de sus amigas que daba clases de hockey. Después de esa experiencia, en 2018 comenzó a trabajar en el club MDP. Según ella siempre tuvo un perfil solidario, lo cual también era alentado por su colegio secundario.</p>
19/11/21	Entrevista 16 Directora	Escuela B DE 19 zona Barrio Charrúa	<p>Escuela de jornada completa ubicada en Nueva Pompeya, comuna 4. En el 2019, desde el programa RCAE se registró que 27 de sus estudiantes asistían a los apoyos escolares del club MDP, siendo la escuela de la zona con más asistentes a los espacios de apoyo. En cuanto a la propuesta pedagógica, la escuela cuenta con los programas Maestro + Maestro, PIED (Plan Integral de Educación Digital/ Plan Sarmiento) y Grados de Aceleración.</p>
20/04/22	Entrevista 17 Vicedirectora	Escuela A DE 19 zona Barrio Illia	<p>Escuela de jornada simple ubicada en el barrio de Nueva Pompeya, comuna 4. Muy cercana al Barrio Ricciardelli. En el 2019, desde el programa RCAE se registró que 10 estudiantes asistían a los apoyos escolares del club MDP. La escuela cuenta con los programas Maestro + Maestro, Promotores de Educación y Jornada Extendida para 6° y 7° grado. La entrevistada ocupa el cargo de vicedirectora suplente desde hace dos años. Su cargo original es de secretaria titular desde hace cuatro años. Quien ocupa el cargo de la dirección asumió en el 2022.</p>

Referencias bibliográficas.

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.) *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-271). Los Polvorines, Argentina: UNGS. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/OlivaLopez/publication/330225013_Pensar_los_afectos_Aproximaciones_desde_las_ciencias_sociales_y_las_humanidades/links/5c35038f92851c22a365fc7d/Pensar-los-afectos-Aproximaciones-desde-las-ciencias-sociales-y-las-humanidades.pdf#page=251
- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, (10), 9-1. Recuperado de: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240>
- Abramowski, A. (2022). “Darlo todo”. La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En L. Anapio y C. Hammerschmidt (Coords.) *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383- 404). CLACSO. Recuperado de: http://www.calas.lat/sites/default/files/politica_afectos_identidades_en_al_1.pdf
- Acevedo, J. S. (2019). *Programas socioeducativos, distintos contextos de su desarrollo en Argentina: Los centros de actividades juveniles en su orientación en deportes y recreación*. Ponencia presentada en 13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019. Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12844/ev.12844.pdf
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Alí, M. J. (2018). *Puentes Escolares: conceptualizaciones y dispositivos de intervención pedagógica en el acompañamiento de trayectorias socioeducativas*. Ponencia presentada en IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América, 17, 18 y 19 de septiembre 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Recuperado de: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/ali.pdf>

- Alterman, N. B. y Foglino, A. M. (2005). Los Centros de Actividades Juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 669-692. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-669.pdf>
- Alucin, S. (2019). Focalización y/o universalización: análisis del plan ‘Vuelvo a Estudiar’ de Santa Fe, Argentina. *A Contracorriente. Una Revista de Estudios Latinoamericanos*, 16(2), 224-247. Recuperado de: <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/1734>
- Alucin, S. y Marioni, V. (2017). *El Estado en el territorio. Un análisis de la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar en la ciudad de Rosario*. Ponencia presentada en 14° Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural; 2017. Escuela de Antropología, FHyA, UNR. Recuperado de: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/14887>
- Alucin, S. y Marioni, V. (2021). Implementación de políticas de inclusión educativa. El caso del Plan Vuelvo a Estudiar. *Perfiles educativos*, 43(173), 42-57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59785>
- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, 7, 154-177. Recuperado de: <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2019/10/7-Ampudia.pdf>
- Andrenacci, L. y Repetto, F. (2006). Un camino para reducir la desigualdad y construir ciudadanía. En C. G. Molina (Ed.) *Universalismo básico: hacia una nueva política social en América Latina*. Washington: BID-Planeta.
- Antelo, E. y Zanelli, M. (2004). *Informe Final Orquestas infanto/juvenil (Lugano)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección de Investigación, Secretaría de Educación.
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 513-532. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662012000200009&script=sci_abstract&tlng=pt

- Arriagada, I. (2009). Gestión de las Políticas Sociales desde el enfoque del capital social. En M. Chiara, y M. M. Di Virgilio (Org.) *Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas* (pp. 215-245). Buenos Aires: UNGS / Prometeo. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/9789876302661-completo-1.pdf>
- Avalos, S. y Espejo, R. (2020). *Reconfiguración socioespacial y autoorganización en las villas 1, 11, 14 y barrio 31 ex villa 31 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ponencia presentada en V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 6 a 8 de mayo de 2019, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116285>
- Avenburg, K., Cibeá, A. y Talellis, V. (2017). Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015. *Foro de educación musical, arte y pedagogía*, 2(2), 13-57. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi116.4132>
- Azurmendi, E., Guilmen, V., De la Vega, S., Piñeiro, P. y Canosa, C. (2005). *¿Quién vendrá hoy?, relato de una experiencia de trabajo pedagógico en los talleres escolares con chicos y chicas en situación de calle. Historia de un relato: lectura de novelas por capítulos*. Primer Seminario - Taller Internacional de Educación “Escuela: Producción y Democratización de Conocimiento”. GCBA: Dirección de Investigación. Secretaría de Educación.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3(22), 19-33. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094016.pdf>
- Baratta, A. (2004). Infancia y democracia. En García Méndez y Beloff (Comps.) *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Colombia: Temis.
- Barna, A. (2015). *La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de la Leyes de Protección Integral*. (Tesis doctoral).

- Ciudad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/4338/uba_ffyl_t_2015_909819.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bauman, Z. (1998). *La globalización, "consecuencias humanas"*. México. DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bayón, M. C. (2015). *La Integración Excluyente. Experiencias, Discursos y Representaciones de la Pobreza Urbana en México*. Ciudad de México: Banilla Artigas Editores/IIS-UNAM.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim E. (2003). *La Individualización* (Prefacio de Scott Lash, Prólogo y Cap. 1: selección, pp. 9-18 y 27-48.). Barcelona: Paidós.
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). El impacto del covid-19 en América Latina. En G. Benza y G. Kessler. *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas* (pp. 135-165). Ciudad de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bertoni, R., Bohorquez, A. e Iphar, J. (2020). *Caí en la Escuela Pública: discursos, sujetos y sentidos en los Centros de Actividades Infantiles* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Córdoba (inédita). Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15881>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), 629–644. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Bonaldi, P. (2006). *Análisis de la implementación del Programa de Apoyo a Grupos Comunitarios*. Cuadernos de CLASPO-Argentina, nº 12. Recuperado de: <https://publicaciones.ides.org.ar/libro/analisis-implementacion-programa-apoyo-grupos-comunitarios>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La teoría de la reproducción*. México DF: Distribuciones Fontamara, SA.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital social. *Actes de la Recherche en Ciencias Sociales*, (30).

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo. Efectos de lugar*. (pp. 119-124). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, Argentina.
- Buchbinder, N., Mc. Callum, A. y Volman, V. (2019). *Informe Anual de Argentinos por la Educación: El Estado de la Educación en Argentina*. Recuperado de: https://cmstest.argentinoporlaeducacion.org/media/reports/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf
- Calderón, C. E. y Gugliara, R. C. (2015). *Pensar la inclusión desde las prácticas pedagógicas en marcha: El caso del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) en La Pampa*. Ponencia presentada en III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, 2 al 4 de septiembre de 2015. Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev7871>
- Calderón, J. y Ferreirós, F. (2015). *Red de Apoyo Escolar. Hacia nuevas estrategias de intervención en el acompañamiento a las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes*. (pp.105-119) Estudiar es tu derecho. Los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006555.pdf>
- Capriati, A. J. (2015). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia*, 22(69), 131-150. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140514352015000300131&script=sci_arttext
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En S. Duschatzky (Comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 23-67). Buenos Aires: Paidós.
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid/>

- Caride, L. (2019). *Un giro hacia la felicidad en el trabajo y la formación docente: pensamiento positivo y coaching educativo en Argentina*. Ponencia presentada en V seminario nacional de la Red Estrado Argentina, 14 y 15 de noviembre. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carriquiriborde, N. (2018). *Ampliación cultural y atención de necesidades: esbozos de posiciones docentes en profesores y profesoras de Educación Física en políticas socioeducativas*. Ponencia presentada en II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad, 12 al 14 de septiembre de 2018. La Plata, Argentina. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11003/ev.11003.pdf
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Castel, R. (2010). *El Ascenso de las Incertidumbres* (Prefacio: “Una gran transformación”, selección, pp. 15-29). Buenos Aires: FCE.
- Catenazzi, A. y Da Representação, N. (2009). Acerca de la gestión de proximidad. En M. Chiara y M. M. Di Virgilio (Org.). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas* (pp. 119-139). Buenos Aires: UNGS / Prometeo. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/9789876302661-completo-1.pdf>
- CEPAL, N. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de antropología Social*, (22), 173-188. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2005000200010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Cerletti, L. (2009). Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 291-314. Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5043>
- Cerletti, L. (2010a). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización

- infantil y la categoría" familia". *Intersecciones en antropología*, 11(1), 185-198. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-373X2010000100014
- Cerletti, L. (2010b). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. (Tesis doctoral). Ciudad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1309>
- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. *Escenarios*, 14(21), 15-23. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/34143>
- Chaves, M. (2017). Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (1), 71-96. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/57371>
- Chaves, M. y Segura, R. (2021). *Experiencias metropolitanas. Clase, movilidad y modos de habitar en el sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Correa, N. (2014). *Ley de Financiamiento Educativo: ¿punto de partida para la inclusión social y educativa?* Ponencia presentada en I Encuentro Internacional de Educación (Espacios en Blanco- NEES - FCH), 29, 30 y 31 de octubre. Tandil, Argentina. Recuperado de: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/c3ddf16c-298f-4ca8-8ed74e7beb02682e>
- Cravino, M. C. y Palombi, A. M. (2015). El macrismo ¿neoliberal? Política urbana en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 8(15), 40-51. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cvu8-15.mnpu>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102016000200109&script=sci_arttext
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, 44(1), 39-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/938/93844104.pdf>

- Deleuze, G. (1991). Postdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario* (pp. 277-281). Montevideo: Nordan.
- de Marinis, P. D. (2008). Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre “a desconversão do social”. *Pró-posições*, 19(3), 19-45. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PWLcmxSPf9dTmMNkvQdfnYh/?format=pdf&lang=pt>
- Demoy, M. B. y Ferme, N. D. (2009). *La problemática de las viviendas de interés social, la apropiación simbólica del espacio y el derecho a la ciudad. Un estudio exploratorio sobre el impacto de las políticas de vivienda de la CABA y la vida urbana en el complejo “ex villa 1-11-14”*. Ponencia presentada en V Jornadas de Jóvenes Investigadores, 4, 5 y 6 de noviembre. Ciudad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-089/187.pdf>
- Di Piero, M. E., Guevara, B. y Mendy, G. (2010). *Hacia una definición de las estrategias familiares en el ámbito educativo. Tres estudios de caso en la ciudad de La Plata*. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: FHyCE, UNLP. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-027/530.pdf>
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Apoyo y Acompañamiento Socioeducativo para la Infancia, la Adolescencia y la Juventud*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://bnm.educacion.gob.ar/catalogo/Record/185909>
- Di Virgilio, M. M. y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Zoom Educativo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UEICEE-Ministerio de Educación e Innovación-GCABA-OEI. Recuperado de: <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>
- Di Virgilio, M. M. y Galizzi, D. (2009). Los actores en el entramado de la gestión de la política social: una aproximación conceptual y elementos para el análisis. En M. Chiara y M. M. Di Virgilio, (Orgs.). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*. Buenos Aires: UNGS/Prometeo. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/9789876302661-completo-1.pdf>

- Diez, C., Montesinos, M. P. y Pallma, S. (2015). *Desigualdad social y propuestas de intervención estatal. Orientaciones contemporáneas de las políticas socioeducativas en la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario. Recuperado de: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5411>
- Dosso, M. P. (2018). *De la calle a la escuela: Variaciones de la forma escolar para incluir a estudiantes en situación de calle*. Eduvim.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 29-45. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). El plan social educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma educativa. En S. Duschatzky (Comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 85-131) Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/Fundación OSDE.
- Espasande, M. (2017). *La “constelación tercermundista” en las villas miseria de la ciudad de Buenos Aires (1966-1976)*. Ponencia presentada en XVI Jornadas Interescuelas, 9, 10 y 11 de agosto. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-019/257>
- Fanfani, E. T. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação e Sociedade*, (115), 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19-38. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/15843>
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. En *Revista Mexicana de investigación educativa*, 8(18), 421-445. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001806.pdf>
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Finnegan, F. (2011). *Centros de Actividades Infantiles: Evaluación de la primera etapa de implementación*. Resumen Ejecutivo. DINIECE.
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Serie La Educación en Debate 20. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie-debate-nro20-18-12-2015.pdf>
- Forni, P. (2002). *Las Redes Inter-Organizacionales y sus implicancias en el desarrollo de las Organizaciones Comunitarias de los Pobres y Excluidos. Estudios de Caso en el Gran Buenos Aires*. Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes-Asociación Argentina de Políticas Sociales. Bernal, Quilmes, Argentina. Recuperado de: <http://csoc.usal.edu.ar/IDICSO>
- Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Comp.) *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina* (pp. 127-150). CEPAL, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46453-cuidados-mujeres-tiempos-covid-19-la-experiencia-la-argentina>

- Gabosi, M. J., Lusardi, C., Baiguera, G. y Nossa, E. C. (2018). El desafío de los primeros pasos: El proceso de reurbanización de la Villa 1-11-14. *Medio Ambiente y Urbanización*, 89(1), 165-188. Recuperado de: <https://www.ingentaconnect.com/content/iieal/meda/2018/00000089/00000001/art00007>
- Gentile, M. F. (2010). La interacción entre niños y jóvenes de sectores populares y los programas de inclusión social: aportes de una perspectiva relacional, en *Actas de las Jornadas "Estado, familia e infancia en Argentina y Latinoamérica: problemas y perspectivas de análisis (fines del siglo XIX-principios del siglo XXI)"*, Museo Roca, agosto.
- Gil Domínguez, A., Fama, M. V. y Herrera, M. (2012). *Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. Derecho Constitucional de Familia*. Buenos Aires: Ediar.
- Giordano, C. V. (2018). *El programa socioeducativo Centro de actividades Infantiles y las perspectivas familiares sobre su implementación*. (Tesis de grado). Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/451>
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2010). *Política educativa e instituciones escolares en la Argentina*. Buenos Aires: UNCPBA.
- Giovine, R. (2012). El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Buenos Aires: Editorial UNQ.
- Giovine, R., Martignoni, L., Bianchini, M. L. y Suasnábar, J. (2014). Pobreza y redes socioeducativas en los barrios. *FORO SUR-SUR*, 6. El Calafate. Recuperado de: <https://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Pobreza%20y%20redes%20socioeducativas%20en%20los%20barrios.pdf>
- Giovine, R., Martignoni, L. y Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Praxis Educativa*, 14(2,) 432-450. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.002>
- Gluz, N. (2009). Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los '90. Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma.

- Revista IICE*, 17(27), 99-120. Recuperado de:
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10038>
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Gluz, N. (2018). *América Latina en pie: luchas sindicales, estudiantiles y de movimientos sociales por el derecho a la educación. El caso de Argentina*. Ponencia presentada en el Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico / 8o Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Gluz, N. y Moyano, I. R. (2019). *La política educativa de la restauración conservadora: de la integralidad de los derechos a la desarticulación de lo común*. Ponencia presentada en XIII Jornadas de Sociología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-023/530>
- Gonzales, J. R., Dubini, M. y Orduna, A. (2016). La irreverencia de/en los márgenes. Análisis de las prácticas de lucha y resistencia docente en los programas socioeducativos de la CABA. *Revista de políticas sociales*, 3(3), 95-102. Recuperado de:
<http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/227>
- González, P. (2010) Los asentamientos populares en la Región Metropolitana de Buenos Aires: Emergencia y reproducción del territorio en los procesos neoliberales de construcción de ciudad (1980-2010). *Geograficando*, 6(6), 147-164. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13978>
- Gradin, A., Rofman, A. y Rosa, P. (2021). *Organizaciones sociales en tiempos de pandemia. Aportes desde el mapeo colaborativo de territorios en acción*. COLABORA.Lat. Recuperado de:
<http://xn--territoriosenaccion-61b.org/pdf/Experiencias-en-primera-voz-2-Territorios-en-Accion-Argentina.pdf>
- Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*. Ponencia presentada en VIII Encuentro

- de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)*, 3(3), 81-98. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- Grinberg, S., Gutiérrez, F. y Martiñán, M. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios nueva serie*, (7), 154-172. Recuperado de: https://www.academia.edu/5052768/La_comunidad_fragmentada_gubernamentalidad_y_empoderamiento_en_territorios_urbanos_hiperdegradados
- Gruszka, M. (2015). *Políticas sociales y derecho a la educación en la CABA: el caso de los Centros de Primera Infancia*. Ponencia presentada en XI Jornadas de Sociología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-061/3>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *¿Qué es la etnografía?* En *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc. Graw Hill Education.
- Herzer, H., Rodríguez, C., Redondo, A., Virgilio, M. D., y Ostuni, F. (2005). Organizaciones sociales en el barrio de La Boca: cambios y permanencias en un contexto de crisis. *Estudios demográficos y urbanos*, 20(2), 269-308. <https://doi.org/10.24201/edu.v20i2.1219>
- Hofferlen, G., Kerikian, C., La Fico Guzzo, S., Sanseau, M. y Solano, M. L. (2019). *Integración de dos programas de extensión de la UBA. Orientación y acompañamiento en la transición de alumnos de sectores vulnerables de la*

- secundaria a la Universidad*. Ponencia presentada en XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-111/850.pdf?view>
- Ierullo, M. (2013). Prácticas de cuidado infantil en organizaciones comunitarias. Los comedores comunitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Portularia*, 13(1), 59-65. <https://doi.org/10.5218/prts.v13i1.21603>
- Isacovich, P. y Grinberg, J. (Comp.) (2020). *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión*. Argentina, José C. Paz: Edunpaz. Recuperado de: <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/download/51/62/195-1?inline=1>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, (5), 32-63. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Litichever, C. (2017). Trayectorias y circuitos institucionales de adolescentes que viven fuera de sus hogares de origen: Entre la escuela y las instituciones de atención a la infancia y adolescencia. *Propuesta educativa*, 48(2), 93-96. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n48/n48a13.pdf>
- Llosa, S. M., Stein, A., Oshiro, N., Puente Abelleira, P., Martínez, C. M., Pérez Rodrigo, M. B. y Miranda Cantero, D. (2022). Organizaciones sociales y pandemia: impactos y acciones socioeducativas y comunitarias en territorios populares de Buenos Aires. *Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (21), 13-30. <https://doi.org/10.55765/atps.i21.1341>
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, A. y Mancini, A. (2017). Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina. Los Centros de Actividades Infantiles. *Innovación Educativa*, 18(77), 183-208. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-183.pdf>
- Magistris, G. (2014). *Estado, políticas e infancia. Reflexiones sobre los sistemas contemporáneos de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional sobre Violencia en las

- Escuelas. Buenos Aires: Fundación Sociedades Complejas. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/gabrielamagistris/23>
- Marioni, L. (2020). El Programa Nacional de Extensión Educativa-Centros de Actividades Juveniles (Argentina, 2008-2016): un análisis interpretativo del programa, sus antecedentes y permanencias. *Praxis educativa*, 24(1), 53-66. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v24n1/0328-9702-praxis-24-1-0066.pdf>
- Martinis, P., y Alén, F. S. (2008). Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. *Propuesta educativa*, (29), 32-40. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701005.pdf>
- Martínez, C. (2004). El Proceso de Implementación de la Política de Radicación de Villas en la Ciudad de Buenos Aires entre 1984 y 2002. Un Estudio de Caso. (Tesis de Maestría en Políticas Sociales). Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires. Recuperado de:
<http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1080>
- Martuccelli, D. (2007). “Lecciones de sociología del individuo”. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú. Recuperado de:
https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociolog%C3%ADa_martuccelli.pdf?sequence=1
- Marzonetto, G. L. (2016). *Educación Inicial y servicios asistenciales para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires: derechos universales, servicios estratificados*. Buenos Aires: Documentos de Trabajo, 95, Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas. Recuperado de:
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114518>
- Márquez, M. (2015). Ser maestro comunitario. Un recorrido desde la génesis. En E. Bordoli (Coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Melonari, É. L. y Palmés, A. C. (2015). *Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en las escuelas secundarias de Mendoza*. Mendoza, Argentina: Plataforma de información para políticas públicas de la Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de:
<http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/los-centros-de-actividades-juveniles-caj-en-las-escuelas-secundarias-de-mendoza>

- Merklen D. (1997). Un pobre es un pobre. La sociabilidad en el barrio, entre las condiciones y las prácticas. *Revista Sociedad*, (11), 21-64.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1883-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de CABA (2000). *Zonas de Acción Prioritaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Coordinación de Inclusión Educativa en ZAP. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/za/?menu_id=20082
- Ministerio de Educación de CABA (2013). *Normativa de los programas socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/programas_socioeducativos_s_ept_2013.pdf
- Ministerio de Educación CABA (2017). *Programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar. Informe de Resultados*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).
- Ministerio de Educación CABA (2018). *Funcionamiento y Metodología de los Centros de Apoyo Escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Programa Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE).
- Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat (2018). *Censo Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de la Vivienda de la Ciudad. Recuperado de: <https://vivienda.buenosaires.gob.ar/censo-1-11-14>
- Ministerio de Educación de la Nación. *Centro de Actividades Infantiles- CAI. Cuaderno de Notas I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Coordinación de Políticas Socioeducativas para la Educación Inicial y Primaria. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005477.pdf>
- Mitchell, A. y Peregalli, A. (2014). Inclusión educativa: Evidencias y desafíos en las villas de la Ciudad. En A.L. Suarez, A. Mitchell, y E. Léopore, (Eds.) *Las villas de la Ciudad de Buenos Aires: Territorios frágiles de inclusión social* (pp.

- 59-94). Buenos Aires: Educa. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/7730>
- Mitchell, A. (2012). Las organizaciones de la sociedad civil en las villas de Bajo Flores y Barracas. En E. Lépoire (Coord.) *Capacidades de desarrollo y sociedad civil en las villas de la ciudad*. Buenos Aires: Educa. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/7727>
- Moguillansky, M. y Duek, S. C. (2021). Niñez, educación y pandemia: La experiencia de las familias en Buenos Aires (Argentina). *Desidades*, 31(11), 120-135. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/166407>
- Montesinos, M. P., y Pagano, A. (2010). Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 293-310. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100014
- Moreira, C. y Barbosa, S. (2011). El kirchnerismo en Argentina: origen, apogeo y crisis, su construcción de poder y forma de gobernar. *Sociedade e Cultura*, 13(2), 193–200. <https://doi.org/10.5216/sec.v13i2.13423>
- Morgan, D. L. (2008). Snowball sampling. In: L. M. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of Qualitative Research Methods Vols. 1 & 2*. London: Sage Publications Inc.
- Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>
- Nobile, M. (2017). Sobre la ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. En *Digithum*, 20, 22-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>
- Oszlak, O. (2001). Hacia un Estado transversal: el caso argentino. *Encrucijadas*, 1(6). Recuperado de: <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3651>
- Padawer, A. (2007). Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de

- escolarización. *Propuesta Educativa*, 28(2), 66-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700009.pdf>
- Palombi, A. M. (2009). *En El Bajo Flores pasan otras cosas. Un estudio de la Villa desde la ciudad*. Ponencia presentada en XXVII Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología, 0–9. VIII Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://cdsa.academica.org/000-062/160.pdf?view>
- Poggiuese, H., Redín, M. E. y Ali, P. (1999). El Papel de las Redes en el desarrollo local como prácticas asociadas entre estado y sociedad. *Paper FLACSO*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20121207011722/poggiuese.pdf>
- Presta, S. (2018). Neoliberalismo y transformaciones en el mundo del trabajo en la llamada “cuarta revolución industrial”. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8(8), 159-197. Recuperado de: <https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/2963/2603>
- Prévôt-Schapira, M. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles latinoamericanos*, 10(19), 33-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11501903>
- Reisin, P. R. (2017). Aportes desde las políticas educativas para repensar el formato escolar y construir prácticas educativas inclusivas. Un análisis del “Programa de Maestros Comunitarios” de Uruguay. *Crítica Y Resistencias. Revista De Conflictos Sociales Latinoamericanos*, (4), 218-229. Recuperado de: <https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/95>
- Repetto, F. (2009). Retos para la coordinación de la política social: los casos de la descentralización y de la intersectorialidad. En M. Chiara y M. M. Di Virgilio (Orgs.) *Gestión de la política social: conceptos y herramientas*. Buenos Aires: Prometeo Libros/UNGS. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/9789876302661-completo-1.pdf>
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, (22), 7-25. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf>

- Rivas, A. (2010). Radiografía de la educación argentina. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1508.pdf>
- Rockwell, Elsie (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. In: B. Levinson, D. Folley, & D. Holland (Eds.) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). State University of New York Press, Albany.
- Roig, A. (2020). Enlazar cuidados en tiempos de pandemia. Organizar vida en barrios populares del AMBA. En Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Comp.) *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina* (pp. 127-150). CEPAL, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46453-cuidados-mujeres-tiempos-covid-19-la-experiencia-la-argentina>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>
- Rossano, M. (2020). Opciones didácticas en el desarrollo de propuestas de alfabetización inicial en el Programa de Aceleración. (Tesis de grado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1946/te.1946.pdf>
- Santamaría, N. (2016). *Organizaciones de la Sociedad Civil, Organismos de gobierno y su vínculo en el marco de los Centros de Primera Infancia: ¿La deuda pendiente de la cooperación coordinada en la CABA?* (Tesis de grado). Ciudad de Buenos Aires: Universidad del Salvador. Recuperado de: https://www.usal.edu.ar/archivos/di/SANTAMARIA_%20Organizaciones%20de%20la%20Sociedad%20Civil.pdf
- Santillán, L. (2003). De ‘misas’, ‘demandas’ y ‘asistencia’: procesos de apropiación local en la historia de un centro de apoyo escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, 17, 191-209. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n17/n17a10.pdf>
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos

- familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, 375-386. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/n7/n7a27.pdf>
- Santillán, L. (2007). La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 895-919. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n34/1405-6666-rmie-12-34-895.pdf>
- Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 47-73. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v27n27/a04v27n27.pdf>
- Santillán, L. (2019). Nuestro norte son los niños. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *RUNA*, 40(2), 57-73. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i2.6282>
- Santos, B. (2003). Los procesos de globalización. En B. d. Santos, *La caída del angelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política* (pp. 167-245). Bogotá: Colección en clave de sur.
- Saraví, G. (2007). Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En G. Saraví (Ed.) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina* (pp. 19-48). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Saraví, G. (2009) *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, D.F.: CIESAS.
- Saraví, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En P. Núñez y L. Litichever (Comps.) *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-61). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Segura, R. (2013). Los pliegues en la experiencia urbana de la segregación socio-espacial. Análisis comparativo de dos etnografías urbanas. En M. Carman, NV d. Cunha y R. Segura (Coords.) *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp. 143-169). Quito: FLACSO, Sede Ecuador, CLACSO y MINDUVI. Recuperado de: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=133648&tab=opac

- Segura, R. (2018). La ciudad de los senderos que se bifurcan (y se entrelazan): centralidades conflictivas y circuitos segregados en una ciudad intermedia de la Argentina. *Universitas Humanística*, (85), 155-181. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh85.csbe>
- Segura, R. (2019) Barrio y ciudad, un viaje en dos direcciones. En Núcleo Interdisciplinario Territorialidades Barriales en la Ciudad Contemporánea (Ed.) *Territorialidades barriales en la ciudad contemporánea* (pp. 20-38). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/133541>
- Senén González, S. y Arango, A. (1997). La descentralización educativa ¿Política educativa o política fiscal? En O. Oszlak (Comp.) *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego*, Vol.1. Buenos Aires: CBC-CEA.
- Senen González, S. y Kisilevsky, M. (1993). De la nación a las provincias: el tránsito hacia la descentralización educativa. *Revista Argentina de Educación*, 11(20).
- Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (Comp.) *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social* (pp 37-69). Bogotá: Siglo del Hombre, CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D5995.dir/04solda2.pdf>
- Soldano, D. (2014). El conurbano bonaerense como expansión, desigualdad y promesa. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, 86, 12-16. Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/S86-DOSSIER-SOLDANO.pdf>
- Sorondo, J. (2020). El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(2), 9–32. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.001>
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25, 29-62. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827

- Soto, M. F. (2017). *Un primer acercamiento al campo de las “políticas socioeducativas” a partir de la creación de la Junta Socioeducativa de Clasificación Docente en la Ciudad de Buenos Aires*. En Actas de las XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Social. Rosario. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2133/14127>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, A. L. y Lépre, E. (2014). Las villas de emergencia de la ciudad de Buenos Aires. En A. L. Suárez, A. Mitchell, E. Lépre (Eds.). *Las villas de la ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social* (pp. 27-58). Buenos Aires: Educa. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/7714>
- Suaya, A. Aquilino, N. y Rubio, J. (2017). *Evaluación de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)*. Programa de Monitoreo y Evaluación, Programa de Educación, Programa de Protección social Área Estado y Gobierno, Área Social. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/publicacion/evaluacion-de-los-centros-de-actividades-juveniles-caj/> Verificado 22-04-2021
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron: la vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. España: Taurus.
- Talellis, V. y Amantía, E. (2020). Los coros infantiles y juveniles en el GBA. Reflexiones en torno a los cambios de las políticas culturales en la gestión pública. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (116), 39-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8300688>

- Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(10), 1-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546010.pdf>
- Terigi, F. (2002). *Bases pedagógicas de los grados de aceleración*. Ministerio de Educación de CABA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación. Recuperado de: <https://docer.com.ar/doc/env1ve>
- Terigi, F. (2006). Las “otras” primarias y el problema de la enseñanza. En Fundación OSDE (Ed.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-29. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/23915>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa. Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp- 71-91). Organización para los estados Iberoamericanos (OEI).
- Terigi, F. (2016) *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung. Recuperado de: <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/clase-2-archivo-6-Terigi.pdf>
- Terigi, F. (2020). Escolarización y Pandemia. Alteraciones, continuidades, desigualdades. *Revcom*, (11). <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- Thwaites, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿qué Estado en América Latina? *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, 11(27), 19-44. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/32/32.t.rey.pdf>
- Tiramonti, G. (1994). Descentralización educativa en la Argentina: entre la promesa y el desencanto. En *La construcción de lo local*. Chile: Viola Espinola.

- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, 49-69. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>
- Tiramonti, G. (Dir.). (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Recuperado de: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Tiramonti-Nuevos-formatos-escolares.pdf>
- Tiramonti, G. (2010). Tendencias actuales en las políticas educativas de la Región. *Propuesta Educativa*, 2(34), 7-12. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041705002.pdf>
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Touris, C. (2021). Los curas villeros en la Argentina actual: entre la herencia católica tercermundista y el Papa Francisco. *Tempo e Argumento*, Número Especial, 2-20. <https://doi.org/10.5965/21751803ne2021e0108>
- Tyack, D. B. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- UNICEF (2021). “Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020”. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/10081/file/Impacto%20COVID%20-%202021%20Encuestas%20Educacion.pdf>
- Valenzuela, V. (2020). *Anticipaciones de futuro en jóvenes que asisten a orquestas infanto-juveniles en el conurbano bonaerense*. Ponencia presentada en XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-007/856>
- Varela, M. (2008). *Paradigmas, debates y tensiones en las políticas de niñez. Aportes a una transición*. Buenos Aires: Espacio.
- Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios de Antropología Social*, 1(2), 81-99. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/carla.villalta/54>

- Villalta C. y Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 167-180. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1319230914>
- Vitale, P. (2009). *La ley y la trama: Villas y políticas públicas en la Ciudad. Apuntes sobre la trayectoria del programa de Radicación, Integración y Transformación de Villas y Núcleos habitacionales transitorios*. Ponencia presentada en V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-089/190.pdf?view>
- Vommaro, P. (2020). Juventudes, barrios populares y desigualdades en tiempos de pandemia. En M. Dammert-Guardia (Coord.) *Múltiples miradas para renovar una agenda urbana en crisis*. CLACSO. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/131214>

Normativa y legislación consultada:

- Ley N°24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales. Recuperada de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- Ley Federal de Educación N°24.195 Recuperada de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Ley N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Recuperada de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley N°26.206 de Educación Nacional. Recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley N°2.956 de creación del Programa de Apoyo, Consolidación y Fortalecimiento a Grupos Comunitarios (CABA). Recuperada de: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/123795>
- Ley N°898 de Expansión de la Escolarización Obligatoria en CABA. Recuperada de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_898_caba.pdf
- Ley N°3.623 Incorporación de Programas Socioeducativos en el Estatuto Docente (CABA). Recuperada de: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/163225>
- Resolución N°1401/2009 (CABA, Ministerio de Desarrollo Social). Recuperada de: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/138688>

-Dcto.Nº956 Creación del Programa de Fortalecimiento a las Organizaciones de la Sociedad Civil (CABA). Recuperado de:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/135036>

-Dcto.GCBA Nº63/13 Recuperado de:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/214645>

-DNU-PEN Nº9/21 CABA. Recuperado de:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/561094>

-Dcto.MEDGCNº128/20 Recuperado de:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/510134>

-Dcto.PEN Nº297/2020. Recuperado de:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

-Res.CFE Nº108/2020. Recuperada de:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

-DNU-PEN Nº875/20. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-875-2020-344033>

-Res.MEDGC4/20 Recupera de:

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/515288>

-Compendio de Normas - Emergencia Sanitaria COVID-19 (Coronavirus). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, año 2020. Recuperado de:

https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/files/Compendio_de_normas_COVID-19_01.pdf?v=1971601200

Sitios webs consultados:

Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE), Secretaría de Evaluación e Información Educativa dependiente del Ministerio de Educación Nacional <https://data.educacion.gob.ar/nivel/primario-comun>

Protocolo de Actuación frente a la propagación del COVID-19 para Barrios Populares <https://observatoriociudad.org/nuevo-protocolo-de-actuaci%C3%B3n-para-barrios-populares-presentado-por-el-gcba-05-06/>

Club Atlético Madre del Pueblo <http://www.madredelpueblo.org/>