

**I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN:
ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN Y DIVULGACIÓN**

20 años de la Revista de Educación Espacios en Blanco/NEES

50° Aniversario de la Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

29, 30 y 31 de octubre de 2014

Facultad de Ciencias Humanas –UNCPBA

Eje IV. Política, prácticas y experiencia educativa.

Mesa 3. Gobierno, política y política de inclusión social y educativa.

Institución de procedencia: Facultad de Ciencias Humanas, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de e-mail aliciaraimondi@hotmail.com

Título. Entre la Escuela y el Enviñ: la perspectiva de los alumnos

Palabras clave. Política educativa-política social-obligatoriedad- inclusión- Alumnos

Liliana Martignoni

Alicia Raimondi¹

1. INTRODUCCION

Durante los últimos años del siglo XX y principio del siglo XXI América Latina ha sido caracterizada por algunos autores como una *sociedad de riesgo* (Beck, 1998), atravesada por la redefinición de la relación entre el estado, la sociedad y la educación producto de transformaciones en el plano político, social, económico y cultural de la última década. Las políticas neoliberales de los años 90 lejos de producir un mayor crecimiento, equidad, cohesión, mayor eficiencia y transparencia en la gestión, provocaron un incremento y reconfiguración de las históricas desigualdades sociales y educativas (Fraser, 2000); profundizando aquella tensión señalada por Carli (2006) entre las tendencias progresivas de los años 80 que fueron reconociendo los derechos de la niñez y aquellas otras que actuaron regresivamente en el ejercicio de esos derechos al profundizar el desmejoramiento de las condiciones sociales, institucionalizando la pobreza y confinando a muchos niños y jóvenes pobres como sujetos de necesidad y tutela bajo la implementación de políticas sociales en tanto estrategias de intervención focalizada para lograr su asistencia y contención.

En este contexto, la política de ampliar la obligatoriedad escolar iniciada en la Provincia de Buenos Aires a partir de 1996 bajo el imperativo gubernamental de lograr mayores niveles de competitividad e inserción internacional, fue convirtiéndose -con el paso del tiempo y el recrudecimiento de las condiciones socioeconómicas del país- en un dispositivo de control y regulación al servicio del gobierno de la pobreza (Martignoni, 2013)². Política que -con la salida del neoliberalismo y en el contexto de un nuevo marco regulatorio definido por la Ley de Educación Nacional N° 26. 206 /06 (LEN), la Ley de Educación Provincial N° 13 688/06 y la Ley de Promoción y Protección Integral de derechos de niños/as y adolescentes N° 13. 298 /05- se extendió a la totalidad de la escuela secundaria, promoviendo el desplazamiento de un modelo selectivo propio de su mandato fundacional hacia un modelo inclusivo que se propuso incorporar a nuevos públicos escolares. Desplazamiento éste que no estuvo acompañado de un cambio sustancial en la estructura pedagógica e institucional tradicional del nivel para garantizar aquella inclusión y permanencia escolar.

El giro discursivo observado a partir de aquel marco regulatorio fue estableciendo una nueva asociación entre educación y pobreza, priorizando la inclusión no ya desde la contención social de las políticas reformistas de la década de los años '90, sino más bien apelando a una educación de calidad para todos (DGCyE, 2002). Para lograrlo -frente a una pobreza más compleja y diversificada- el estado viene promoviendo una articulación entre los sectores de educación, ciencia y tecnología, con los de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deporte y comunicación; apuntando a una visión más relacional de las políticas pretendiendo garantizar el derecho a la educación secundaria e inclusión social de los adolescentes y jóvenes; especialmente de aquellos provenientes de ámbitos atravesados por la pobreza y exclusión. La formalización de esta articulación entre política social y política educativa irá materializándose en programas socioeducativos que -a modo de estrategia transversal- desbordan los límites de la escuela y la interpelan en su función y formato; otorgando mayor visibilidad y legitimidad a la conformación de una red de actores entre las organizaciones de la sociedad civil y la escuela.

Una de esas políticas socioeducativas -considerada estratégica en términos de inclusión- es el Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envió”. Un programa impulsado por el estado provincial e implementado a través del estado municipal que -en articulación con los diferentes sectores de la comunidad y el sector empresarial- tienen como objetivo la reinserción educativa y laboral, el acceso a salud y la integración social adolescentes y jóvenes entre 12 y 21 años en situación de vulnerabilidad social a partir del desarrollo de las diferentes acciones de inclusión, protección y promoción (MDSP, 2009).³ Así es posible observar cómo el estado “viene estableciendo la articulación entre políticas educativas y sociales donde estas últimas asuman contornos pedagógicos para incrementar las condiciones de educabilidad y educación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social” (Giovine, 2012:193).

El distrito de la Provincia de Buenos Aires seleccionado para analizar la implementación del programa forma parte de la región XXI. Un distrito conformado por una ciudad cabecera y tres localidades, reuniendo a 2034 jóvenes entre 10 y 19 años. En este trabajo nos centraremos en la ciudad cabecera, la cual cuenta con 4 instituciones escolares de gestión estatal y dos de gestión privada. Teniendo en cuenta la distribución de

la matrícula de las escuelas secundarias destinatarias del programa, los datos relevados muestran que la modalidad convencional concentra mayor cantidad de destinatarios en el nivel que la modalidad educativa; y si se tiene en cuenta la distribución de la matrícula según el tipo de gestión (estatal o privada) se observa la misma tendencia. De dicha caracterización, surge el interrogante general por las potencialidades que posee esta política como estrategia para la inclusión y retención en los procesos escolares. Para poder dar respuesta a este interrogante, es que en un segundo apartado analizamos las visiones de los alumnos destinatarios de esta política acerca de su tránsito por la escuela y el Programa Envión. De este modo la ponencia que se presenta tiene como objetivo mostrar la vinculación que se establece entre la definición prescriptiva del programa y el nivel de la micropolítica social y educativa desde la voz de los alumnos destinatarios del programa. El primer apartado presenta la génesis y características de la política socioeducativa mencionada. El segundo apartado, y a modo de un primer avance de la investigación, se centra en el análisis de las visiones que poseen los alumnos destinatarios de dicha política respecto de su tránsito por el programa y las escuelas a las que asisten. Punto de partida para preguntarse sobre los sentidos que produce la escuela media hoy, los vínculos que entabla con otros actores y organizaciones sociales y la posibilidad de construir experiencias significativas.

2. POLITICAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA INCLUSION. EL PROGRAMA ENVION

En un contexto caracterizado por la repolitización de las políticas (Senén Gonzalez, 2008), el Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión constituye una iniciativa que –desde el año 2005- viene llevando adelante el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires a través de los gobiernos municipales desde la definición de cuatro ejes complementarios de intervención: educación, salud, trabajo y deporte. Esta destinado a adolescentes y jóvenes de 12 a 21 años en situación de vulnerabilidad social. Su denominación, “**de responsabilidad social compartida**”, responde a la articulación entre los diferentes niveles del estado, las organizaciones de la sociedad civil y el sector empresarial con la finalidad de que los jóvenes encuentren un lugar “donde sentirse

contenidos (...) y consigan reconocer, construir y gestionar sus propios proyectos de vida” (MDSP, 2010).

En lo que respecta a la intervención educativa posee dos modalidades. Por un lado, el *envión convencional* que -en el distrito objeto de análisis comienza a implementarse en 2010- está destinado a los desertores del sistema educativo a quienes se busca reintegrar a la escuela a través de diferentes estrategias –especialmente llevadas a cabo en el contraturno escolar- proporcionando apoyo escolar, alfabetización y talleres como cocina, fútbol, murga y percusión, cocina y carpintería. Por otro lado, *el envión educativo* – implementado en el mencionado distrito- cuyo objetivo es el de acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos que enfrentan dificultades socioeducativas y que están en riesgo de abandonar la escuela. Este envión –a diferencia del convencional- puede extender la cobertura a los jóvenes entre 18 y 25 años que realizan estudios superiores, debiendo desarrollar tareas educativas destinadas a los participantes del programa, es decir, desempeñarían un doble rol; como becarios destinatarios y, a su vez, prestando servicio al programa como talleristas. Talleres de apoyo escolar, diseño de tarjetas, guitarra, maquillaje y depilación, horticultura, convivencia y electrónica. La diferencia entre ambas modalidades es que mientras la primera tiene como finalidad reingresar a los jóvenes al sistema educativo, la segunda intenta sostenerlos dentro de dicho sistema.

3. EL TRANSITO POR EL PROGRAMA Y LA ESCUELA

En el presente apartado, el análisis estará centrado en las visiones que poseen los alumnos destinatarios de esta política. Específicamente, nos interesa poner en diálogo la proclama discursiva de dicha política con sus opiniones acerca del tránsito por la escuela y el programa Envión.

Si bien aún no se ha culminado con el trabajo de campo, se presentará aquí un avance sobre las encuestas realizadas hasta el momento a jóvenes destinatarios del programa –entre 15 y 18 años- que asisten a diferentes escuelas secundarias del distrito seleccionado. Información empírica que será complementada con los registros de la observación realizada durante la administración de dichas encuestas, la perspectiva de los

adultos responsables de la implementación del programa Envión y los documentos normativos que regulan el nivel secundario y la implementación del programa. Es importante destacar que se prevé –como parte del trabajo de campo- la realización de grupos focales para poder generar un intercambio entre los jóvenes a partir de las diferentes hipótesis obtenidas en las encuestas.

De acuerdo a los aspectos prescriptos, y tal como se señalara en la introducción del trabajo, los destinatarios del programa son aquellos adolescentes y jóvenes de 12 a 21 años -aunque luego se extendió a 25 años para quienes tuvieran interés en continuar estudios superiores ofreciéndoles una beca a cambio de prestar un servicio al programa- que se encuentren en situación de **vulnerabilidad social**; constituyendo el “riesgo” el criterio de selección que utilizan –como se expresó anteriormente- el Centro de Prevención de Adicciones (CPA) y el Servicio Local para determinar a los beneficiarios/destinatarios de la beca.

“Son chicos en riesgos, chicos que no van a la escuela, que tienen problemas familiares, que tienen problema de consumo de sustancias, chicos que se han ido de la casa, chicos que se han independizado, chicos que tienen problema con la ley y la justicia, chicos que están en la pobreza o lindan con el borde de la pobreza” (Coordinadora actual del Programa)

Políticas de intervención para una población seleccionada a partir de un déficit específico –como los que se enumeran en la cita anterior- que dan lugar a actividades de reparación (Castel, 2013:262). Resabios de una política focalizada convertida en herramienta de exclusión que -alimentada desde la retórica de la discriminación positiva- se sostiene en el principio según el cual “dando más a los que menos tienen se los acerca a un status común”, cuando en realidad se los acerca a la “peligrosidad de instituir estigmas de categorización que terminan convalidando niveles desiguales de ciudadanía (Duschatzky y Redondo, 2000:138-139). Esta primera delimitación y selección del beneficiario se entrecruza al otorgamiento de la figura de becario, diferenciándola de los no becarios, entre quienes son declarados oficialmente necesitados y quienes no. Para los primeros el Estado se convierte en benefactor y tutor de sus estudios” (Gluz, 2009:23).

3.1 EN LA ESCUELA

En relación a la *conformación familiar*, la mayor parte de los jóvenes conviven con sus padres –cuyas edades oscilan entre los 36 y 58 años- y hermanos/as, llegando en algunos casos a formar parte de familias numerosas de hasta 10 miembros, solo un joven – hasta el momento- convive con su pareja. La escolaridad de los responsables del grupo familiar alcanza el nivel secundario incompleto y se encuentran trabajando en tareas precarizadas y poco remuneradas traducidas en “formas más frágiles de la vulnerabilidad al no poder ingresar en relaciones reguladas de trabajo (Castel, 2013).

Asimismo es importante destacar cómo para estas familias los recursos que el estado le brinda se convierten en necesidades para sobrevivir y sentirse integrados, ya que la mayoría poseen –además de la beca Envió- otros planes social como la Asignación Universal por Hijo y –en un caso - la pensión por madre soltera. Sin embargo, las políticas de intervención al ser destinadas a un numero determinado de población corren el riesgo - como sostiene Castel (2013)- “que en lugar de promover una verdadera integración que marque la salida a la marginalidad se constituyan en suerte de analogon (...) del trabajo en actividades degradadas (...) de la comunidades en relaciones circunstanciales, (...) de la socialibilidad real haciendo ocupacionalismo para todos aquellos que no están ubicados en marcos fijos” (p. 255).

En cuanto a la *escolaridad de los alumnos encuestados*, la mayoría de ellos concurre a la escuela secundaria, de los cuales dos asisten al Centro de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)⁴. Asimismo se pudo registrar el abandono transitorio de tres jóvenes a la escuela por razones de embarazo, repitencia y dificultades de relación con los docentes y/o autoridades. El trabajo -como ayuda familiar en el horario extraescolar- aparece en dos casos vinculado a tareas de albañilería, gasista y plomería aunque –y de acuerdo a los lineamientos provenientes de la Guía de Orientación para Intervención de Conflicto en el Ámbito Escolar (2012:38)- no serían éstas consideradas trabajo infantil, en tanto el mismo es definido como parte de

“las estrategias de supervivencia o actividades productivas de comercialización o prestación de servicios, remuneradas o no, realizadas por una niño, niña, y adolescente por debajo de la edad mínima de admisión al empleo o trabajo establecida en nuestro país, que atenten contra su integridad física, mental, espiritual, moral o social y que interrumpan o disminuyan sus posibilidades de desarrollo y ejercicio integral de sus derechos” (p.38).

En cuanto a los *motivos de la asistencia* a la escuela, la mayoría señala asistir debido a la concurrencia de sus amigos, el resto por la obtención de la beca y solo dos por el interés en las materias. En cuanto a la *función que cumple la escuela secundaria*, la mayoría en sus respuestas destaca, en primer lugar, que los prepara para conseguir un trabajo, en segundo lugar, para continuar estudios superiores y solo uno caso para la vida cotidiana. Una perspectiva que –desde lo discursivo- se vincula con lo establecido por la normativa que busca “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (Resolución de CFE N° 84 /09).

En relación a los *aspectos a mejorar* se señalan -en primer lugar- la relación con sus compañeros, luego el vínculo entre adultos y alumnos, las normas de convivencia, los horarios y la preparación de los profesores/docentes. Podemos observar cómo pareciera que los jóvenes reclaman de alguna manera un reconocimiento para poder afiliarse, sentirse que pertenecen a esa comunidad escolar estableciendo sus propias normas. Entonces, y pese a la inclusión de estos “nuevos escolares a la escuela secundaria” definido por los aspectos prescriptivos tanto de las leyes que regulan la escuela como los documentos del programa como un fenómeno democratizador, pareciera ocultarse desigualdades que exceden a las tradicionales vinculadas a la distribución del ingreso, en tanto éstas se entrecruzan con otras de carácter cultural o simbólica vinculadas al “reconocimiento del otro”. Como sostiene Fraser (2000) “a la dominación cultural de estar sujetos /as a modelos de interpretación y comunicación que están asociados a una cultura ajena y son extraños y hostiles a la propia y a la falta de respeto” (p. 130). Este fenómeno institucionalizado obstaculiza la participación de estos jóvenes en la creación de la cultura tanto en la esfera pública como en la vida cotidiana, llegando en algunos casos a la subordinación cultural.

En cuanto a sus responsabilidades como alumnos en la escuela secundaria, la mayoría de ellos reconocen su responsabilidad de concurrir a la escuela hasta cumplir con

su obligatoriedad, luego señalan la de estudiar y esforzarse, asistir a clase regularmente y con puntualidad y solo uno señala el respeto por las normas de convivencia y organización. Pese a que los jóvenes reconocen su responsabilidad de asistir a la escuela, en la práctica no logran dar cumplimiento a este imperativo registrando significativas tasas de inasistencia que oscilan entre uno y tres meses. En sus visiones esto no constituye un abandono porque al cabo de ese tiempo regresan nuevamente a ella, es decir, no reconocen la intermitencia en su trayectoria educativa.

Hay que destacar la función de la familia en el acompañamiento a los jóvenes destinatarios en su escolaridad. Los jóvenes reconocen como factor importante para tener éxito en la escuela secundaria *el apoyo de la familia*. Una visión que concuerda con lo que establecen los documentos normativos de la escuela secundaria⁵ que destacan la obligación de los padres, madres o tutores de los alumnos al “hacer cumplir a sus hijos o representados la educación obligatoria” (Art 91, LEP). Esta cuestión se refuerza desde los aspectos prescriptivos del Programa Envió dado que realizan acuerdos de compromiso familiar donde éstos se comprometen a acompañarlo y colaborar en la educación, formación y desarrollo personal del joven. Asimismo, los responsables de la implementación del Envió coinciden en señalar la importancia de la familia en acompañar la trayectoria educativa de los jóvenes para lograr la concurrencia a la escuela y garantizar la obligatoriedad. Pese a ello, en la práctica se puede observar la dificultad de las familias para realizarlo, manifestando en muchas ocasiones: “yo no se que más hacer con mi hijo”; “no sé como acompañarlo”.

“La familia, yo creo que es el pilar principal porque hay cosas que vienen de la casa, si en la casa no te dan el apoyo y la contención y hacerte estudiar y obviamente no hacer de eso una cárcel, también eso tiene mucho que ver, por ahí en la casa no hay contención y acá es mínimo lo que se puede hacer porque uno no puede estar todo los días con el chico. Entonces lo principal es la familia mas una ayuda de acá. Si ellos no hablan con los padres se hablará desde acá pero lo primordial es la familia” (Tallerista de apoyo escolar).

“El compromiso de la familia es el acompañamiento y que lo cumpla. Pero desde ya te digo que hay familia a las que se le dificulta llevar su hijo a la escuela. Las instituciones aparecen cuando no hay una red de

contención social familiar que es la primer red del chico o sea las instituciones aparecen cuando no esta la familia” (Coordinadora actual del programa).

Esta dificultad de la familia para garantizar la obligatoriedad y acompañar a su hijo en su escolaridad, se debe a lo que señala Tiramonti (2004): “La socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados, en consecuencia, las familias interpelan a la escuela para que ocupe su lugar” (p. 33). En relación a *las imágenes del futuro* luego de terminar su escuela secundaria, los jóvenes lo perciben repartido entre aquellos que ven un horizonte mejor, acompañado de mayores posibilidades de conseguir trabajo y aquellos otros para quienes su situación no generará cambios respecto de su realidad laboral. Si embargo consideran de calidad la *educación que se brinda en la escuela* señalando la posibilidad de aprender y la utilidad del conocimiento que le enseñan, la ayuda y el acompañamiento que se brinda para continuar estudiando, y por último, una joven señala que es de calidad porque es privada.

3.2 EN EL PROGRAMA ENVION

En cuanto a la *función que cumple el programa*, la mayoría de los jóvenes coinciden en señalar la posibilidad de obtener una beca para continuar estudiando, conocer amigos, y en último lugar, señalan la preparación para la vida cotidiana y la obtención de un trabajo. En síntesis, sus respuestas se asemejan a los lineamientos de los documentos oficiales del programa con respecto al eje educación que establecen como objetivo el de “mejorar la inserción y/o reinserción de adolescentes y jóvenes con NBI entre 12 y 18 años en el sistema educativo, a través del otorgamiento de un subsidio que -con la modalidad de beca- incremente los ingresos familiares destinados a la educación y la contención de estos jóvenes” (MDS, 2010: 7). Propósito que se ve reforzado por la voz de los actores responsables de la implementación del programa -en la localidad seleccionada- al señalar que los destinatarios reciben una beca que no sólo los ayude a estar incluidos en la escuela, sino que también ellos vean el programa como una salida laboral. Se trataría de sentirse incluidos socialmente a partir de la participación e identificación con un lugar que los haga “ser parte de algo” y poder construir así su proyecto de vida.

“Acá el objetivo era incluir, más a allá de cuestionarse si se le paga o no se le paga, mas allá de la beca. El programa tiene un objetivo diferente, no es la remuneración, es la participación y promoción en las diferentes escuelas, que esté incluido en los talleres, incluirlos dentro de la sociedad. No todos podían sostener la escuela pero si podían estar en los talleres, aportar en cultura, educación, valores que es lo social y obviamente prepararlo para la vida.” (Ex coordinadora del Programa Envión).

“Yo no pretendo que sea un programa marketinero, yo pretendo que los chicos estén incluidos, que estén adentro del programa, que estén contenidos, que tengan un lugar para ellos cuando lo necesiten, un espacio para construir su proyecto de vida, que tengan un lugar donde estén acompañados por gente que les brinda un cuidado y los guía” (Coordinadora actual del Programa Envión).

Acompañando *la función del programa*, los jóvenes destinatarios reconocen que su mayor responsabilidad es la de concurrir a la escuela, la de estudiar y esforzarse y asistir con puntualidad y regularidad a ella, aunque otorgan menor importancia a su responsabilidad en el respeto a las normas de convivencia, conservar y hacer uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento. Una perspectiva derivada –quizá- de la formalización de un compromiso individual que el joven destinatario debe firmar –junto al responsable familiar- al momento de convertirse en destinatario de la beca. En él se remarca la importancia de dicho compromiso y responsabilidad para forjar en conjunto su nuevo proyecto de vida o continuar con el que ya existe (MDS, 2010). En otros términos, el estudiante se compromete a encarar con esfuerzo la trayectoria educativa, de formación y desarrollo personal que consiste en asistir a la escuela hasta lograr la terminalidad, asistir a un taller, participar de una actividad sanitaria y de una actividad recreativa y deportiva. Asimismo se compromete a mantener la participación responsable, solidaria, de cooperación y buena convivencia tanto con los compañeros y tutores, como con el equipo técnico del programa Envión.

“Desde nuestro punto de vista, y también hablo desde mi compañera porque trabajamos en equipo, el deber del chico es asistir y como a nosotros lo que nos interesa es la relación vincular, lo que nosotros queremos es que los chicos traigan a la familias, nosotros saber de la vida de ellos, qué problemas tienen. El respeto hacia nosotros también es parte

del deber, pero igual eso se logra sin querer y nos respetan mas allá que nosotros somos las profes somos como pares para ellos” (Tallerista).

“Asistir a los talleres con regularidad y si es del envión educativo tiene que tener asistencia regular a la escuela. Con respecto a los que son de envión común intentamos incentivar para que vayan a la escuela, diciéndole: tienen que ir a la escuela porque si el día de mañana quieren trabajar o seguir un estudiando “, siempre intentamos hablar bien y que se lo tome bien y no como un reto o castigo. La constancia de alumno regular es como un modo de seguimiento porque hay chicos que te dicen cuando le pedís la constancia: “pero yo no estoy yendo a la escuela”, y nosotros le decimos: “bueno vas a tener que ir porque es un requisito para que continúes los talleres” (Tutora del envión común).

Pese a señalar en su discurso la importancia de asistir y permanecer en la escuela, los talleres más elegidos por los jóvenes son deporte y recreación, cocina, guitarra y diseño de tarjetas /artesanías mientras que ningún de ellos señala como elección la de asistir al taller de apoyo escolar. Aquí nos interesa destacar la poca importancia que le dan al taller de apoyo escolar: uno de los más importantes en relación al acompañamiento para sostener su escolaridad. La responsable de este taller menciona que los alumnos sólo asisten en periodos donde deben rendir y aprobar las materias.

“Dicto mi taller para que el chico vea que es fácil el colegio, que no lo vea como una tortura, que es como normalmente uno lo vio o algunos lo ve, por ahí principalmente matemática que es lo que mas les cuesta, es el docente que no alcanza a llegar al chico porque obviamente son 30 chicos en un salón y a todos les cuesta. Busco de hacérselas fácil porque yo doy todo desde física, química hasta matemática. Es difícil porque lo chicos no vienen con continuidad, por eso estoy tratando de cambiar la estrategia y organizar un proyecto que es para tratar de llegar más a esos chicos. El objetivo del taller es que los que vienen a la tarde y van a la mañana al colegio hacen los deberes acá y obviamente los que van al común -que son chicos que no van al colegio- tratar de que terminen y tratar de hacerles ver que pueden elegir una carrera o un oficio pero tratar de incluirlo en el sistema.” (Tallerista de Apoyo escolar)

Como *motivos de asistencia a los talleres* los jóvenes señalan, en primer lugar, porque asisten sus amigos, en segundo lugar porque les interesan los temas que se dictan en el taller, en tercer lugar, porque “te tratan bien” y se sienten cómodos; y en último lugar

porque los prepara para conseguir un trabajo; solo uno marca la asistencia al taller porque recibe una beca. En cuanto a *los aspectos que se podría mejorar* señalan, en primer lugar, los talleres que se dictan, en segundo lugar, los horarios y por último la relación entre compañeros y adultos.

Con respecto a *la articulación que el programa mantiene con la escuela*, los adultos responsables de la implementación del Envión concuerdan en que la estrategia para lograr la reinclusión y el acompañamiento al joven/ adolescente en su escolaridad es la de brindar un espacio donde se sienta cómodo, escuchado y se genere el dialogo con el adulto, donde se pueda construir un vinculo entre ellos, como así también el trabajo en conjunto con las escuelas y sus actores; poniendo en marcha diferentes estrategias como los talleres, las visitas domiciliarias, el dialogo constante. Si bien se tiene en cuenta que la escuela es un lugar ideal para que el joven /adolescente pueda construir su proyecto de vida, la cuestionan en su capacidad de establecer redes con otras escuelas para replantearse estrategias.

“A veces cuesta mucho entrar a un sistema educativo que es cerrado, cuesta mucho que la escuela participe y se brinde a trabajar con el otro. Yo te digo uno puede hacer lo posible para que el chico asista a la escuela, ahora si la escuela no es receptiva no va, el chico participa cuando tiene buena recepción sino la tiene no va. Nosotros no tenemos la varita mágica para que vuelva a la escuela, **la escuela es la que perdió al chico, la escuela es la que debería ir a buscarlo en este sentido** (el resaltado es propio). Acá es una responsabilidad compartida, el éxito de que el chico vaya a la escuela no es nuestros. A mí me parece que la escuela perdió ese alumno, hubo algo en la escuela que no capturo el interés del chico” (Coordinadora del programa).

“Con algunas hemos notado cierre o falta de apertura para trabajar con nosotras. Nosotras tenemos que hacer cada año una evaluación en conjunto con la escuela para articular para ver qué chicos tenemos en común y ver como están trabajando cada ámbito y establecer líneas en común. Este año en realidad no lo hicimos porque no hemos tenido la autorización para entrar a las escuelas” (Equipo técnico Envión)

“Trabajamos porque están los beneficiarios, y beneficiarios hay en todas las escuelas pero se trabaja con algunas, con las que tenemos más llegada o con las que se puede trabajar con el EOE o con el equipo directivo, es difícil trabajar con las escuelas. Por ejemplo, con un escuela no podemos trabajar dado que el equipo directivo nos dijo: “no trabajábamos con planes sociales” (Equipo Técnico Envión).

Los responsables de la implementación del programa: coordinadoras y equipo técnico coinciden en la frustración y lo agobiante que es el trabajo de incluir y re incluir a los jóvenes en el sistema educativo, señalando haber tenido muchos logros en este sentido.

“Ahí esta el éxito y el fracaso, porque en el envión educativo ya están en la escuela entonces lo que se hace es sostener y apoyar al sistema educativo y a los chicos. En el envión común los chicos están afuera cómo haces cuando son instituciones cerradas, la escuela es cerrada” (Coordinadora del Programa).

“Me parece que hoy no se si el programa no garantiza la inclusión en lo laboral, en la educación formal, si lo intenta hacer pero no lo garantiza, es difícil. Con respeto a la escuela nos cuesta por lo que hablamos hoy no los incluye porque no tiene en cuenta sus interés, es cerrado y en lo laboral no hay una empresa en este lugar para insertarlos, no hay recursos. Con el único que estamos trabajando bien es con el sistema de salud, porque se articula con los centros de salud y con el CPA trabajando la prevención. Por eso a veces cuando no podemos incluir o re incluir en la escuela se busca un lugar, que este en un lugar que pueda hacer su proyecto de vida.” (Equipo Técnico)

Estas expresiones, como tantas otras reflejadas en el trabajo, no sólo interpelan a la escuela en su formato tradicional moderno para lograr incluir a sectores populares tradicionalmente excluidos de la misma, sino especialmente a un programa socio-educativo como éste que si bien postula “vocación igualitaria y universal” pareciera implementarse de modo focalizado (Bordoli, 2012) dando permanencia a las visiones clasificatorias y al sentido contenedor de las instituciones escolares para sectores atravesados por la pobreza.

BIBLIOGRAFIA

- CARLI, S (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, R (2012). *El ascenso de las incertidumbres; trabajo, protecciones, estatutos del individuo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- BECK, U (1998) *Sociedad de riesgo; Hacia una nueva modernidad*. Paidós, Barcelona.
- BORDOLI, E (2012) “Las Políticas de Inclusión Educativa y los gobiernos progresistas. El caso uruguayo: algunos elementos analíticos para comprender los procesos políticos y educativos actuales”. En Bordoli, Giovine, Corti, Garcia y Romano (2012) *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- DUSCHATZKY, S. Y REDONDO, P. (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.
- FRASER, N (2000), “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista” en *Revista Pensamiento Critico Contra la dominación*, N° 0. Madrid. Akal.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2012) “La tensión libertad y seguridad en las políticas y prácticas escolares para el gobierno de la pobreza”. En *Anales VII Encuentro de Investigadores de la Red Educación, Política y Cultura en América Latina*, NEES/FCH/UNCPBA, Tandil.
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones*. Editorial UNQ. Bernal
- GLUZ, N. (2006) *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires
- MARTIGNONI, L. (2005) "Estrategias de inclusión en la educación pública argentina". En Corbalán, A. (Coord.) *En-redados por la educación, la cultura y la política*. Biblos, Buenos Aires.
- MARTIGNONI, L (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena, Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2011) “Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales”. En Ubal, Varón y Martinis (comp.) *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. Psicolibros, Montevideo.

SENÉN GONZÁLEZ, SILVIA (2008), “Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica” en Perazza, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Aique, Ciudad de Buenos Aires.

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

TIRAMONTI, G (2011) *Variaciones sobre la forma escolar límites y posibilidades de la escuela medias*. Homo Sapiens ediciones, Buenos Aires, FLACSO.

Legislación

- Ley Federal de Educación N° 24195/93
- Ley de Educación Provincial N° 11612/94
- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- Ley Provincial de Educación 13.688/07
- Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061/05.
- Lineamientos para la Implementación de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jovenes - Resolución N° 5099 /08 -
- Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria - Resolución CFE N° 84/ 09
- Regimen Académico de la Escuela Secundaria Resolución N° 587- 1480/11
- Reglamento General de las Instituciones Educativas la Provincia de Buenos Aires. Decreto N° 619 /90
- Guía de Orientación para Intervención de Conflicto en el Ámbito Escolar.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión- Documentos para su implementación; Informe de implementación Programa de Responsabilidad Social Compartida Envión, Noviembre 2010.

¹Esta ponencia forma parte del primer informe avance del proyecto de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación que al momento se encuentra en el desarrollo del trabajo de campo centrado en la recolección de

datos provenientes tanto de fuentes primarias -entrevista a informantes claves- como de fuentes secundarias - legislación básica y derivada- vinculados al Programa de Responsabilidad Social compartida “Envi3n”.

² Se adopta aqu3 la conceptualizaci3n de gobierno de la pobreza de Pablo Martinis (2011) quien, recuperando los aportes de Castel (2004) y Wacquant (2000 y 2001), se refiere a la generaci3n de macropol3ticas destinadas a la contenci3n y control de aquellas poblaciones que habitan en situaci3n de pobreza “socialmente construidas como disruptivas o peligrosas” (p.19).

³ Son considerados como vulnerables aquellos ni3os, adolescentes y/o j3venes que pertenecen a hogares pobres con inserci3n laboral precaria; no estudian, ni trabajan (MDS, 2009).

⁴ Tiene como objetivo promover un espacio que ofrezca alternativas para la escolarizaci3n de adolescentes y j3venes entre 15 y 18 a3os, brindando la oportunidad de cursar el ciclo b3sico del nivel secundario de tres a3os de duraci3n en dos a3os.

⁵ LEN N3 26. 206, LEP N3 13 688, R3gimen acad3mico de la escuela secundaria y Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.