



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT19: Antropología y Educación

Políticas socioeducativas: un análisis en clave histórica a partir de los programas de orquestas infanto juveniles

María Laura Fabrizio. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
marialaurafabrizio@gmail.com

Resumen

En este escrito interesa indagar en torno a los antecedentes históricos de políticas de intervención social orientadas a la gestión de la infancia, su cuidado, escolarización y vida familiar. Este interés surge de nuestra investigación doctoral cuyo objetivo general es explorar los procesos de intervención social para la inclusión de la infancia y la juventud a partir del abordaje histórico etnográfico del Programa de Orquestas Escuela de la provincia de Buenos Aires (en adelante POE). De este modo, buscaremos dar cuenta, en clave histórica y relacional de las condiciones sociohistóricas de posibilidad de surgimiento de los programas y políticas en materia educativa entre las que se encuentra el POE en pos de argumentar que estas intervenciones son parte de políticas socioeducativas que contornean las orientaciones de una época. Así, recorreremos analíticamente algunos de los programas de orquestas infanto juveniles que fueron impulsados en las últimas décadas en nuestro país, como parte de un cuerpo de leyes, políticas y programas denominadas “socioeducativas” que ubicaron al Estado como el principal garante del derecho a la educación.

Palabras Clave: *Políticas socioeducativas; enfoque histórico relacional; infancia y juventud; orquestas infanto juveniles.*

Introducción

En este trabajo analizamos en clave histórica intervenciones estatales en materia educativa para comprender las condiciones sociohistóricas de posibilidad de surgimiento de los programas y políticas socioeducativas entre las que se encuentra el POE, donde realizamos nuestra investigación. Estos análisis son parte de nuestra investigación doctoral sobre políticas de intervención social para la inclusión de la infancia y la juventud, en la que realizamos una investigación etnográfica en una orquesta que depende del programa mencionado.

A partir de considerar estos dispositivos como constructos sociales, históricos y atravesados por procesos de negociación y disputas (Raggio, 2013), entendemos que sin estas referencias y recorrido histórico no podríamos comprender la complejidad de los procesos y realidades bajo análisis. Sostenemos que las reflexiones que desplegamos en este trabajo en torno a los procesos y a las principales regulaciones y dispositivos destinadas a atender la educación de niños y jóvenes en nuestro país en las últimas décadas, nos posibilita comprender por qué y cómo surgen novedosas modalidades de intervención social que configuran lo que veremos más adelante como el campo de “lo socioeducativo”.

Nuestro análisis se ancla en una perspectiva que considera los procesos históricos de manera compleja en los que se entranan experiencias diversas, perduran sentidos pretéritos disputando su lugar con sentidos emergentes respecto de la educación y atención de la infancia y la juventud, tanto en los territorios como en las letras de las políticas. Así, es central atender a rupturas y continuidades y a las tradiciones locales que en muchos casos anteceden al diagrama y “bajada” de las políticas y programas (Santillán, 2020). Consideramos que los significantes que iremos analizando dialogan entre sí, disputando, consensuando, perpetuando o disrumpiendo específicos sentidos sobre la atención y la educación de niños y

jóvenes y se cristalizan en regulaciones, leyes, discursos de gobierno y prácticas locales.

Los años 90 y la crisis del 2001: focalización, compensatorio, asistencial.

Durante la década del '90 y los primeros años del siglo XXI, producto de la llamada crisis del Estado de Bienestar (Grassi, Hintze y Neufeld, 1996), se hegemonizaron posiciones de carácter neoliberal que reorientaron las políticas estatales en nuestro país tanto a nivel económico como en el campo político, cultural, social y educativo. Estas posturas sostuvieron la necesidad de reducir las prestaciones, estructuras e inversiones estatales promoviendo subsidios individuales y el consumo de los servicios necesarios por parte de los sujetos en el mercado.

En el marco de este amplio modelo socio económico que tendió a la privatización de lo público, trasladando las responsabilidades en torno al cumplimiento de los derechos a los sujetos e instituciones, el rol que históricamente había desempeñado el Estado en materia educativa fue fuertemente discutido (Neufeld, 2020). La tendencia de esos años fue reforzar el rol subsidiario del Estado en lo referente a educación, y trasladar las responsabilidades por el desarrollo de la misma a los individuos y las familias “promoviendo la individualización y comunitarización de la protección [social]” (Danani, 2008). De este modo, la orientación de las políticas de esos años se guio por la distribución de recursos que fueron asignados a partir de considerar las condiciones de vida de lxs destinatarixs. Así, la protección social se individualizó ya que el acceso al beneficio dependía de la situación o las acciones de los sujetos, quienes debían encarnar algún indicador de carencia para constituirse como población objetivo (Montesinos, 2002). El sentido de equidad, que sienta el problema en el plano de los recursos persiguiendo el logro de una mejor distribución, apareció con fuerza ganando terreno al de igualdad, que supo ser orientador de las políticas e intervenciones estatales durante los años previos al surgimiento del neoliberalismo en nuestro país. El sistema educativo argentino experimentó la mayor transformación¹ luego de su creación en 1880 y los sentidos que habían

¹ Algunas de las críticas que surgieron y sustentaron esas transformaciones fueron el sostenimiento de la deserción escolar, la inequidad del sistema y consecuente adquisición de forma piramidal, la centralización y

caracterizado esta creación –igualdad, universalidad- fueron profundamente transformados y cristalizados en las reglamentaciones, leyes y políticas estatales que se sancionaron e impulsaron en ese momento. Estas regulaciones y políticas neoliberales en materia educativa encontraron legitimidad en la promesa de mejorar la calidad de la educación a partir de hacer más eficiente el gasto estatal y lograr una mayor “equidad” en la garantía de este derecho a la población (Puiggrós, 1996) pero agudizaron la crisis del sistema educativo y profundizaron las desigualdades existentes (Puiggrós, 1996; Grassi, Hintze y Neufeld, 1996; Feldfeber, 2003; Duschatzky y Redondo, 2013; entre otros).

Entre las múltiples regulaciones y políticas implementadas en esos años destacan profundización de la descentralización organizacional y financiera de los sistemas escolares con paulatina transferencia a las provincias² y al sector privado reglamentada a partir de la Ley n° 24.049 de Transferencia Educativa sancionada el 6 de diciembre de 1991, la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/94 (en adelante LFE) sancionada en 1993 y la implementación de programas y políticas focalizadas y asistenciales como el Plan Social Educativo (en adelante PSE).

Con estas regulaciones se profundizó la desigualdad entre las diferentes provincias del país ya que no todas contaban con los mismos recursos para destinar a educación³. Algunas provincias con serias dificultades económicas se encontraron con nuevas instituciones a administrar y sin los recursos para hacerlo. En este sentido, la LFE constituyó la “recentralización del poder en manos del mismo gobierno, en el contexto de un sistema educativo formalmente “descentralizado” (Feldfeber e Ivanier, 2003, p. 425). De este modo, la LFE impulsó un cambio general del sistema educativo lo cual transformó la experiencia de los sujetos en la escuela

burocratización de las maquinarias escolares, la rigidez en los rituales, la lentitud en los cambios curriculares y tecnológicos, entre otras (Puiggrós, 1996).

² Este proceso comenzó en la segunda mitad del siglo XX, ocurriendo la primera transferencia en 1960 durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962). Un segundo período ocurrió durante el gobierno de facto de Onganía (1966-1970) y continuó durante la última dictadura cívico militar (1976-1983) que con el objetivo de reducir el gasto público y la estructura estatal, realizó el traspaso de casi 7000 establecimientos nacionales de educación primaria a diferentes provincias (Feldfeber e Ivanier, 2003).

³ Muchas de las provincias estaban en una situación de inminente quiebra, como los casos de San Juan y Córdoba, por lo que estas transferencias provocaron la necesidad de reducir personal y cerrar establecimientos, y/o turnos. (Puiggrós, 1996).

cuestionando las modalidades y sentidos históricos asociados a ella desde su creación en nuestro país.

En este marco de profundas transformaciones, en 1993 se puso en marcha desde el Ministerio de Educación de la Nación, la intervención directa que se conoció como el PSE. El Estado nacional, que ya no se ocupaba de la mayor parte de la administración escolar, preservando principalmente la definición de contenidos y su evaluación, impulsaba de manera centralizada un programa asistencialista y focalizado para atender fundamentalmente las situaciones educativas de los grupos subalternos. Las características focalizadoras y sectoriales del PSE se apoyaron en sentidos que señalaban la crisis del sueño de una educación común y homogeneizadora y cristalizaron así, la polarización en la que se había sumergido la realidad educativa luego de la implementación de las regulaciones que describimos previamente y que marcaron el período. En este sentido, la destinataria de los programas que integran el PSE era la pobre, diluyendo así su característica de ciudadana (Duschatzky y Redondo, 2013), quebrando de este modo el sentido histórico de universalidad y de integración educativa asociado a la educación pública (Feldfeber, 2003).

La puesta en marcha del PSE inauguró una nueva etapa de intervenciones estatales en materia educativa guiada por nuevas modalidades que estuvieron destinadas a la atención de quienes se entendía como las que más la necesitan. Se individualizó la pobreza adjudicándole un carácter de pertenencia exclusiva a quien la vivía, y sosteniendo que otorgando y redistribuyendo prebendas estatales (libros, becas, subsidios, etc.) se la solucionaba, negándole así su carácter social⁴.

Los años posteriores a los gobiernos menemistas (1989-1999) estuvieron signados por una profunda crisis social y económica. El gobierno que había asumido en 1999⁵ culminó con un estallido social en diciembre de 2001 y el país quedó sumergido en una profunda crisis que atravesaba todas las dimensiones vitales de los sujetos. En materia de educación esta crisis tiñó la experiencia de los sujetos en sus procesos

⁴ Para profundizar respecto de la estigmatización y construcción de identificaciones –tanto institucionales como de los sujetos- surgidas a partir de la implementación del PSE ver Duschatzky y Redondo (2013), cit.

⁵ De La Rúa y Carlos “Chacho” Álvarez ganaron las elecciones consagrándose como presidente y vicepresidente respectivamente.

formativos en la escuela y fuera de ella y continuó redefiniendo en el sentido que venimos mencionando, el papel histórico otorgado a la educación. En esos años ir a la escuela implicaba, sobre todo en los sectores populares, garantizarse un plato de comida diario y si sobraba, llevarles un plato de comida nocturno a sus familiares. Esta crisis de sentido de lo educativo y la urgencia por atender necesidades y situaciones vitales que no esperaban estaba acompañada por el cierre permanente de escuelas, el crecimiento del analfabetismo y la deserción escolar. En este contexto de profundo deterioro del sistema educativo y de los significados históricos otorgados a la educación, las políticas estatales que atendieron estas problemáticas eran escasas e insuficientes y, asimismo, atendían la emergencia y ya no la excepcionalidad (Duschatzky y Redondo, 2013). Durante estos años la efervescencia popular se incrementó y surgieron experiencias de organización social que agruparon una diversidad de sectores sociales y demandas que fueron configurando un nuevo escenario de significantes respecto de los derechos, la educación y atención de infancias y juventudes, las obligaciones y responsabilidades del Estado, entre otros⁶. Asimismo, se fue configurando el escenario de los años por venir, en los que, como veremos más adelante, aparecieron con fuerza sentidos en torno a la inclusión educativa y se implementaron dispositivos específicos –como las orquestas escuela que analizamos- que conformaron una específica modalidad de gestión de la infancia y la juventud caracterizada por un frente discursivo por los derechos de la niñez (Fonseca y Cardarello, 2009; Barna, 2015).

Los años del pos neoliberalismo: igualdad, universalidad, inclusión, socioeducativo, territorial

Durante los años de gobierno kirchnerista (2003-2015)⁷ se buscó una reorientación económica y política a partir del fortalecimiento del mercado interno y del empleo;

⁶ Hubo muchas modalidades en las que se organizaron los diversos sectores sociales para reclamar al estado por sus derechos e incluso, para buscar formas de atenderlos por sus propios medios. Nos referimos a experiencias como las Asambleas Vecinales y Populares, los Movimientos de Trabajadores Desocupados y el Movimiento Piquetero. En el seno de estas renovadas modalidades ocurrieron una multiplicidad de experiencias vinculadas a lo educativo como los Bachilleratos Populares, los espacios de apoyo escolar en los merenderos, entre otros (ver García (2016), Caisso (2015), Santillán (2012), entre otros).

⁷ El primer gobierno kirchnerista (2003-2007) tuvo como presidente a Néstor Kirchner, los dos siguientes períodos (2007-2011 y 2011-2015) fueron presididos por Cristina Fernández de Kirchner.

impulsando una política cambiaria que mantuvo un tipo de cambio real alto y de este modo, favoreció el desarrollo de la industria nacional y el impulso de las exportaciones (Feldfeber y Gluz, 2011). Asimismo, enarbolaron el imperativo de la ampliación de derechos a los sujetos y revalorizaron al Estado como protagonista y garante principal de esta ampliación.

La orientación de la gestión de gobierno de esos años estuvo signada por una revalorización del Estado como actor fundamental en la garantía de acceso a los derechos, como la educación, alejándose de la idea de retraimiento y achicamiento del Estado sostenida durante el modelo neoliberal de los años previos. El sentido de educación como instrumento de cohesión social y de construcción de Nación se fusionó con un sentido de refundación del Estado que fue uno de los signos más fuertes de los tres gobiernos kirchneristas. Este período se caracterizó por un conjunto significativo de cambios en la dirección de las políticas que, buscando distanciarse de las modalidades neoliberales representativas de los '90, se situaron discursivamente en el plano de los derechos y promovieron estrategias de intervención para “mayor inclusión” de los sectores populares. Las diferentes iniciativas estatales se fundamentaron en legislaciones nacionales y jurisdiccionales que sitúan al Estado como el principal garante de los derechos de lxs niñxs y jóvenes⁸.

En materia educativa se sancionaron una serie de leyes entre las que se encuentran La Ley de Financiamiento Educativo N°26.075/05 (sancionada en 2006) y la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 (en adelante LEN) sancionada en 2006⁹. La primera de ellas creó el Programa Nacional de Compensación salarial docente y estableció el incremento en la inversión en educación, ciencia y tecnología de manera progresiva hasta alcanzar el 6% del PBI en el año 2010. Esta reglamentación tiene una importancia específica en nuestro análisis, ya que mediante el aumento en inversión educativa se amplían los recursos que abren la

⁸ Tales como la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Barna, 2015) y la Ley N° 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos del Niño de la provincia de Buenos Aires. Estas nuevas regulaciones se estructuraron en torno a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CIDN).

⁹ Las otras cuatro leyes sancionadas durante este periodo fueron la Ley de los 180 días de clase N° 25.864/03 (2004), La Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919/04 31 (2004), La Ley de Educación Técnica Profesional N° 26.058/05 (2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06 (2006).

posibilidad de creación de múltiples programas socioeducativos tales como las orquestas escuela.

Por otro lado, la LEN derogó la anterior LFE, estableciendo profundas diferencias – aunque también permanecieron algunas continuidades- determinando el rol central del Estado “como garante de las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad, independientemente de su condición social (arts. 4; 6; 84)” (Migliavaca, Remolgo y Urricelqui, 2016, p. 70). Con la sanción de la LEN se volvió a transformar el sistema educativo buscando la consolidación de un sistema nacional. No obstante, siguió vigente un esquema descentralizado de la financiación y administración educativa perpetuando las relaciones de desigualdad y fragmentación al interior del territorio nacional ya que no todas las jurisdicciones cuentan con los mismos recursos para destinar a educación configurándose un escenario profundamente desigual.

Asimismo, si bien la LEN reconfiguró los sentidos respecto de la educación, significándola como derecho personal, social y como bien público (Cerletti, 2020), otorgó continuidad al sentido de lo público en los términos en que se definió en la LFE. De este modo, lo “público no estatal”, aspecto que en los ‘90 fue mayormente ocupado por la gestión privada de la educación, continúa siendo legitimado y muchos de los subsidios siguieron migrando hacia los sectores privados de la educación mayormente a experiencias impulsadas por la Iglesia fomentando el crecimiento de la brecha y la fragmentación en el sistema educativo (Migliavaca, Remolgo y Urricelqui, 2016). Sin embargo, resulta interesante que con esta nueva legislación esta figura se amplió abriendo la posibilidad a otras variantes como el caso de experiencias de gestión “social” y “cooperativa”, como una estrategia de democratizar lo educativo (Alonso Bra, 2015).

Por otro lado, es importante mencionar que en el capítulo 5 de la Ley se establecieron una serie de artículos en relación a las “políticas de promoción de la igualdad educativa”, destinadas, según se determina en esos párrafos, “a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación” (LEN, art. 79) y “deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as

niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades”. Quedando explicitado que “El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (LEN, art. 80).

Estas determinaciones legales serán marco regulatorio para el desarrollo de las políticas socioeducativas que estamos analizando, como los programas de orquestas. Así observamos que el frente discursivo al que aludíamos previamente, comienza a impregnar la letra de las leyes y regulaciones oficiales estableciendo orientaciones que apuntan a una inclusión amplia y que si bien se propone atender a los sectores “más desfavorecidos”, se aleja de la focalización y búsqueda de equidad de los años anteriores.

En los años que siguieron ocurrieron nuevas sanciones y legislaciones en materia educativa y de atención a la infancia y la juventud. Se destaca la Asignación Universal por hijo (en adelante AUH) establecida por decreto N° 1.602/09¹⁰. Esta política establece el beneficio de un monto mensual específico no contributivo por hijo (con un máximo de cinco hijos) a sectores desempleados, trabajadores informales, monotributistas sociales, entre otros y se vincula estrechamente con las trayectorias educativas de los sujetos ya que para acceder al beneficio es requisito presentar las libretas de vacunación completas y certificados de asistencia escolar actualizados. De este modo, con este programa masivo de asistencia a la infancia y la juventud se implementó un control de la salud y de la escolaridad a las que se entiende como derechos sociales constituyéndose como “las condicionalidades” presentes en las políticas de estos años, en contraposición con “la contraprestación” de los programas sociales de los 90’ (Neufeld, 2020). Esta metodología de condicionalidad también la encontraremos en el POE relevado, donde la posibilidad de inscripción se completa con la presentación de la constancia de alumno regular y las vacunas “al día”, y que si bien no es excluyente es una de las condiciones que enfatizan quienes están a cargo de la experiencia. En esta línea, y en pos del

¹⁰ Otra serie de acciones de gobierno y regulaciones dan cuenta de los propósitos y orientaciones de la gestión de ese momento. Así, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y se oficializó el Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (Raíces), se sancionó la Ley de Servicios Audiovisuales, la Ley de Matrimonio Igualitario, entre otras.

cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria impuesta por la LEN¹¹ se impulsaron una multiplicidad de iniciativas estatales tales como el programa de inclusión digital llamado Conectar Igualdad, el Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria, la Propuesta de Apoyo Socioeducativo, entre otras.

Se puede observar cómo, en la etapa que estamos describiendo, quedaba plasmada en regulaciones, acciones y discursos de gobierno la preocupación por reducir la desigualdad educativa en pos de construir un país donde la educación, entendida como uno de los pilares fundamentales de una sociedad más justa e “inclusiva”, colaborara en ampliar las posibilidades futuras de los sujetos. Se reinstala el sueño de la movilidad social a través de la educación, muy fuerte en la mitad de siglo XX y deteriorado con las políticas neoliberales de los años 90 (Cerletti, 2020).

De este modo, junto al marco regulatorio mencionado se impulsaron una serie de políticas y programas que se inscribieron en el campo de lo que se fue gestando como “lo socioeducativo” (Sinisi y Montesinos, 2009; Gallardo, 2013). Estas intervenciones estuvieron orientadas por lineamientos que priorizaron la inclusión de los sectores vulnerables en pos de restituir determinados derechos, y cobraron, como venimos sosteniendo, una importancia central reconfigurando sentidos en torno a la infancia y la juventud, lxs destinatarixs de dichas políticas, entre otros¹². Así, diversos programas de orquestas infanto juveniles y el POE del cual depende la experiencia que estuvimos relevando durante nuestro trabajo de campo –y a los cuales entendemos como dispositivos socioeducativos- adscriben desde sus diagramas oficiales al logro de una mayor inclusión social contorneando una idea de niñxs y jóvenes como sujetos de derecho.

De este modo, en el análisis de estos dispositivos, observamos que destaca el énfasis en la preocupación por la inclusión en detrimento del objetivo puesto en la

¹¹ Es importante mencionar que en la CABA la obligatoriedad de la escuela secundaria ya había sido declarada en el año 2002 a partir de la Ley 898.

¹² Se pusieron en marcha una gran diversidad de programas e iniciativas estatales en todos los ámbitos jurisdiccionales: El Programa Nacional de Educación Solidaria, El Programa Nacional de Inclusión Educativa (2004), El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2004), Los Centros de Actividades Infantiles (CAI; 2010), Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ; 2010), El Programa Patios Abiertos, el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (2004), el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES, 2008), entre muchos otros (Fabrizio, Bilinkis y Gallardo, 2017).

equidad por las políticas de los años 90. De tal forma, la fundamentación de las políticas y programas estuvo orientada desde un énfasis de su carácter universal intentando un distanciamiento –político y argumentativo- de las anteriores propuestas focalizadas e individualizantes¹³. Es importante apuntar que si bien en muchos de estos dispositivos tales como los programas de orquestas infantiles y juveniles se define una población objetivo (Foucault, 2006) buscando atender así a los grupos denominados vulnerables este tipo de políticas se distancia del carácter focalizado de las intervenciones sociales de los años 90 donde se individualizaba el beneficio. Asimismo, en la misma letra de las políticas bajo estudio se contempla la posibilidad de participación de “niños y jóvenes de la población local que quieran estudiar bajo los lineamientos de la orquesta escuela, a fin de fomentar la integración de los distintos grupos de la comunidad”¹⁴. Entonces, tanto desde la letra como a partir de lo que registramos se contempla y promueve la participación de niños y jóvenes que habiten el territorio donde se desarrolla la experiencia, promoviendo principalmente la participación de aquellos que pertenecen a los sectores vulnerables pero sin ser esta una condición excluyente ni necesaria. Siendo además esperable que se sumen destinatarios de otros sectores sociales.

De tal forma, el sentido de “inclusión educativa” involucrado no se reduce al estar o no en la escuela, sino que se lo entiende en términos más amplios abonando el impulso que da marco a acciones desplegadas por fuera de la escuela, como las orquestas. Asimismo, se considera que, atendiendo a los procesos previos en los que, como vimos, diversos sujetos y organizaciones impulsaron una diversidad de acciones educativas (bachilleratos populares, centros de apoyo escolar, centros de atención a la infancia, etcétera), deben incluirse múltiples actores, no solo los que se nuclean en los establecimientos escolares, en la atención de las problemáticas educativas (Diez, 2010). Resulta ineludible mencionar que el sentido de lo comunitario que permea las políticas de estos años no considera el carácter complejo y conflictivo de las relaciones en los territorios. Esta alusión a lo

¹³ Este objetivo no siempre se cumplió, provocando una coexistencia entre políticas con huellas focalizadas y meritocráticas características de gobiernos neoliberales previos con estas nuevas iniciativas que se proponían lograr la igualdad educativa a partir de propuestas inclusivas de carácter universal (Feldfeber y Gluz, 2011; Santillán, 2020).

¹⁴ Resolución 3530 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 25 de octubre de 2011.

comunitario y su vínculo con lo educativo y con las escuelas enfatiza el carácter no conflictivo de estos ámbitos y procesos suponiendo lazos de cooperación a nivel local (Cerletti, 2014; Diez, 2020). Sin embargo, los procesos en las tramas locales están atravesados por relaciones de disputa, negociación, consenso produciendo diferenciales apropiaciones por parte de los sujetos que participan, quienes además ponen en juego sus diversas experiencias y heterogéneos sentidos respecto de lo educativo, la infancia, la juventud.

De esta manera, la intención “inclusiva” de estas intervenciones se manifiesta en estrecha articulación con lo “socioeducativo”, lo “comunitario” y la específica dimensión de lo “territorial” que las encuadran. Es así como, la inclusión educativa, que se ubica como uno de los imperativos de este periodo (Montesinos, 2010) es articulada desde lo que emerge como el “campo de lo socioeducativo” que, como retórica específica de esos años, se constituye como un proceso de productividad estatal¹⁵ que reconoce, al tiempo que legitima, la participación y presencia de una diversidad de actores respecto de las problemáticas educativas y escolares de distintos grupos sociales (Montesinos, 2010). En esta línea la dimensión territorial cobra una específica importancia, se prioriza la necesidad de que los técnicos sean de la “comunidad” y se apoya en tradiciones y experiencias que una diversidad de actores de la sociedad civil impulsan hace décadas en los barrios (Santillán, 2020), resituando estos últimos como los espacios privilegiados para el desarrollo de estas intervenciones sociales. Es importante señalar que esta dimensión territorial de las políticas no implicó una implementación directa, sino que estuvo atravesada por múltiples mediaciones (Santillán, 2020; Barna y Gallardo, 2017) y apropiaciones locales (Rockwell, 1996) por parte de los sujetos vinculados con las experiencias, quienes ponen en juego sus trayectorias, valoraciones y expectativas. En este sentido, el análisis de las reconfiguraciones y reorientaciones estatales que ocurren durante los años en que se crean la mayoría de los programas de orquestas escuela debe considerar procesos históricos de mayor generalidad, huellas de tiempos

¹⁵ En esos años comienzan a conformarse una serie de reparticiones estatales “socioeducativas”. En la CABA, se crea la Coordinación de Programas Socioeducativos tomando como antecedentes el Programa Zonas de Acción Prioritarias (en adelante ZAP), al que nos referiremos más adelante en este trabajo. En el ámbito nacional se crea en el año 2008 la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (en adelante DNPS). Y en la PBA se crea en el año 2004 la Dirección Provincial de Política Socioeducativa.

pretéritos, continuidades y rupturas, sentidos emergentes y sus vinculaciones con sujetos y actores diversxs en los territorios.

Las orquestas infantiles y juveniles como parte de las políticas socioeducativas: algunos de los programas

La mayoría de los diversos programas de orquestas infantiles y juveniles se enmarcan en el proceso que venimos puntualizando. Así, se configuran como parte de esos dispositivos socioeducativos que se proponen atender una realidad educativa profundamente desigual a partir de experiencias formativas que no necesariamente se despliegan en el marco de la escolaridad, pero con lazos con las escuelas, ampliando así el derecho a la educación más allá de lo escolar. De esta manera, el recorrido histórico que realizamos en este trabajo nos posibilita desentrañar y comprender la conformación de dispositivos socioeducativos, como las orquestas, que se asientan en años de participación de diversos sujetos que se fueron nucleando en torno a la educación de los sectores populares luego de las profundas crisis socioeconómicas y el retraimiento del Estado de la atención de derechos como la educación. Asimismo, este proceso amplía la idea de educación excediendo lo escolar y considerando el despliegue de experiencias más allá de los contenidos curriculares, en los que se incluye el uso específico de la música en las orquestas, entre otras políticas que mencionamos previamente. Así las orquestas que estudiamos se entran en experiencias de larga data que impulsan los sujetos en los territorios y a partir de la búsqueda de mayor inclusión instalan modos de regulación específicos. Estas novedosas modalidades son parte de procesos históricos de mayor generalidad en nuestro país y no pueden comprenderse sin las referencias históricas que desarrollamos previamente, ya que es en diálogo con esos devenires que se fueron configurando.

Entre las diferentes iniciativas estatales de orquestas infantiles y juveniles hemos registrado que existe una diversidad entre las dependencias que las implementan. Así, algunas orquestas dependen de áreas de Desarrollo Social, otras de Cultura y la mayoría de Educación. En este sentido, algunos trabajos se refieren a las orquestas como políticas culturales (Avenburg, Cibeá y Talellis, 2017; Avenburg,

2018), pero en nuestro caso atenderemos, como venimos mencionando, a estas iniciativas como enmarcadas dentro de las políticas socioeducativas. Ubicamos estas experiencias en el conjunto de políticas socioeducativas en relación al desarrollo histórico que presentamos previamente en este trabajo, atendiendo a las preocupaciones que despliegan los distintos programas y a las ubicaciones de estas iniciativas en los organigramas jurisdiccionales y nacionales. De tal forma, nos centramos en los programas y proyectos de orquestas infanto juveniles vinculados a iniciativas estatales de inclusión educativa, en diálogo con el desarrollo histórico desplegado previamente que enlaza este tipo de programas con la historia de la educación en nuestro país; y más específicamente con políticas de inclusión educativa territorializadas y comunitarias.

Uno de los primeros antecedentes de orquestas infantiles y juveniles como iniciativa estatal orientada desde programas educativos de nuestro país se ubicó como proyecto dentro del Programa Zonas de Acción Prioritaria (en adelante ZAP) y que fue impulsado desde la gestión de gobierno de la CABA¹⁶. Este programa fue desarrollado en el año 1997 en el marco del gobierno nacional menemista y tomó características similares al PSE. De esta manera, si bien estas primeras orquestas se despliegan unos años antes del periodo en el que ubicamos el desarrollo de políticas socioeducativas como parte de una propuesta de gobierno y reorientación estatal, constituyen antecedentes importantes a partir de los cuales, entramados a intervenciones de esa época –con carácter focalizado, compensatorio y asistencialista- comienzan a delinear sentidos que unos años más tarde conformarán el campo de “lo socioeducativo”.

El Programa ZAP surgió con el objetivo general de atender el “fracaso escolar” (Montesinos, 2002) en zonas “prioritarias”. En este contexto, la primera experiencia –

¹⁶ Conocemos la existencia de otros antecedentes como la Orquesta Infantil y Juvenil de la Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) que fue creada en el año 1996 (Avenburgh, Cibeá y Talellis, 2017) con anterioridad al Proyecto de Orquestas Infantiles que se enmarcó en el Programa ZAP; o la Orquesta Juvenil de Radio Nacional y la Orquesta Juvenil de Alumnos Secundarios que dependía del Ministerio de Educación (Couve y Dal Pino, 2007) pero no constituyen iniciativas estatales con objetivos de amplio alcance. Asimismo, otros antecedentes importantes son las orquestas infanto juveniles de Chascomús, Bariloche y Jujuy que nacieron en 1998 en el marco del Programa Nacional de Orquestas Infanto Juveniles que en ese momento dependía de la Dirección Nacional de Música y Danza de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación. Estas primeras iniciativas toman como referencia experiencias desarrolladas en otros lugares del continente, sobre todo las orquestas impulsadas en Venezuela por José Antonio Abreu desde 1975.

que aparece mencionada como “orquesta infantil”- se desarrolló en el barrio de Lugano en el año 1998. Más tarde se sumarían orquestas en el barrio de Retiro y el Bajo Flores. Desde el programa se plantean estas experiencias como “un proyecto educativo comunitario que aspira a incluir, en el acceso a ciertos bienes culturales, a sectores sociales tradicionalmente más alejados de esa posibilidad” y continúan explicitando que “el objetivo es que la participación de los niños en la Orquesta se constituya en una experiencia educativa singular”. Asimismo plantean que “los resultados de esta actividad formativa se reflejan en importantes modificaciones en la conducta de los niños participantes como así también los resultados alcanzados por los niños en su rendimiento escolar” a partir de implementar estrategias “eficaces con el objeto de atender el derecho a la equidad y a la calidad en el acceso a la educación y a la cultura de niños que viven en zonas donde un gran porcentaje de la población tiene las necesidades básicas insatisfechas”¹⁷.

En los fragmentos citados podemos observar como comienzan a aparecer explicitadas las características que fueron tomando estas intervenciones estatales años después. Así vemos que conviven sentidos emergentes respecto de la territorialización, en este caso a partir del concepto de zona (Montesinos, 2002) y el carácter comunitario de las orquestas con sentidos característicos de ese tiempo, como el de equidad y prioritario (en términos de focalización). En la actualidad, las orquestas impulsadas en esos primeros años en el marco del Proyecto ZAP integran el Programa de Orquestas Infantiles y Juveniles dependiente del Ministerio de Educación de la CABA¹⁸.

En el marco de iniciativas dependientes de la órbita del gobierno nacional nos referiremos al Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (en adelante PNOyCB) dependiente en sus inicios de la DNPS del Ministerio de Educación de la Nación. La DNPS fue creada en el año 2008 “Orientada por los principios de **igualdad y calidad educativa** que fija la Ley de Educación Nacional 26.206 (...)”; y entre sus propósitos aparecen “Crear espacios socioeducativos para la enseñanza y el aprendizaje que posibiliten la inclusión, la

¹⁷Recuperado de

https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu_id=11665

¹⁸Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/descubri-las-orquestas-infantiles-y-juveniles>

permanencia y la promoción escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se hallan en contextos socioeconómicos y culturales vulnerables”. Y “profundizar los vínculos de las escuelas con las familias, las organizaciones sociales y la comunidad” a partir de “proyectos colectivos que contribuyan a mejorar las condiciones de escolaridad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes”¹⁹.

El PNOyCB es entendido como un “espacio para el acceso, aprendizaje y disfrute de la música mediante la creación de orquestas y coros en zonas vulnerables del país”. Asimismo es interesante como aparece el uso de la música específicamente cuando se postula que “el acceso y disfrute de la música determina modificaciones en conductas y hábitos que trascienden a la vida cotidiana de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con un particular reflejo en la autoestima y su proyección hacia un futuro de realizaciones”. Y que estas proyecciones además tienen impacto no solo sobre los destinatarios sino sobre sus familias y vínculos de cercanía. En este sentido las orquestas son pensadas como una “oportunidad de formarse y re descubrir su potencial a través de la música [que] amplía sus horizontes de expectativas y posibilidades, produciendo un fuerte impacto en su subjetividad, y en la de aquellos que los rodean (familia, amigos, etc.)”²⁰. Además el PNOyCB busca “fortalecer las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través del estímulo, el contacto y el disfrute de la música”²¹.

Por último, en relación a la órbita de gobierno de la PBA, encontramos el POE creado a través de la Resolución N° 3031/05 de la Dirección General de Cultura y Educación, programa en el cual tuvo lugar nuestro trabajo de campo. Este programa es una iniciativa estatal que en sus primeros años fue impulsada por la Dirección General de Cultura y Educación a través de la Dirección de Educación Artística y está dirigido al desarrollo de la “contención socioeducativa de los niños y jóvenes”, particularmente de “aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo socioeducativo”. Es interesante destacar que tal como mencionamos previamente, este tipo de experiencias ya aparecen vinculadas al campo de lo

¹⁹ Ministerio de Educación de la Nación (2014), Cuaderno N° 1: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: metas, principios y programas.

²⁰ Ministerio de Educación de la Nación (2014), cit.

²¹ Ministerio de Educación de la Nación (2014), cit.

socioeducativo, condensando así una particular modalidad de gestión estatal. Asimismo observamos como el foco está puesto en niños y jóvenes en situación de riesgo socioeducativo, pero no de manera excluyente sino con una modalidad de especial atención, dejando abierta la posibilidad a que esta política atienda a niños y jóvenes en general, tal como mencionamos previamente. En este punto se puede observar el distanciamiento de las políticas focalizadas de los 90 junto con la intención de una educación que tenga un carácter de mayor universalidad. Asimismo, el POE explicita que priorizando el trabajo colectivo y a partir de una modalidad “innovadora basada en la práctica orquestal”, este programa de “contención socio comunitario” espera fomentar experiencias en “territorio” que no solo garanticen el conocimiento musical sino que también fortalezcan a partir del despliegue de aprendizajes colectivos el “espíritu solidario y cooperativo promoviendo además la futura inserción en el campo laboral específico”²². De esta manera, aparece como preocupación la inclusión de estos niños y jóvenes en mercados laborales futuros y la creencia de que a partir de este tipo de programas es posible expandir la “proyección cultural ampliando los horizontes posibles”.

Observamos también la especial importancia otorgada a la dimensión comunitaria y territorial que ya en la letra de las políticas puntualiza como uno de sus objetivos el desarrollo del “espíritu colectivo” vinculándose con los significantes que rastreamos previamente respecto de la educación como promotora de la cohesión social.

De este modo, documentamos como los diversos programas de orquestas que mencionamos en este apartado son parte de dispositivos vinculados a lo “socioeducativo” como sentido orientador. Y si bien las situaciones que se proponen atender estos dispositivos específicos no tienen que ver directamente con la reinserción escolar, estas propuestas surgen, como vimos, como parte de políticas que buscan resolver la desigualdad educativa producto de años de crisis y fragmentación, entendiéndola como una problemática social que excede las escuelas. En este sentido, aparece ponderada positivamente la posibilidad de que se promueva desde las orquestas el vínculo con la escolaridad formal. Así, por un lado, este tipo de experiencias son entendidas como posibilitadoras de la inclusión

²² Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/>.

en tanto se las presenta como “una herramienta educativa capaz de beneficiar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a las áreas poblacionales más castigadas”. Y se hace referencia a ellas como “un puente hacia la reinserción en la escuela y para el logro de una eficaz retención cuando su permanencia se halla en situación de riesgo²³.

Asimismo, identificamos en los documentos el propósito de estimular a lxs niñxs y jóvenes a continuar, luego de la experiencia en las orquestas, sus estudios en institutos de formación artística. Esta cuestión, entendemos, se vincula con lo que desarrollamos previamente respecto de comprender la educación como posible motor de transformación social que se constituye como un fuerte signo de época en los años que se crean la mayoría de las experiencias de orquestas. Así, las expresiones que aparecen en las documentaciones oficiales tales como “promoviendo además la futura inserción en el campo laboral específico” y “ampliando los horizontes posibles” nos dejan entrever sentidos referidos a la educación como aspecto fundamental para lograr una sociedad con mayor “igualdad de posibilidades” y “justicia social”, que como vimos cobraron fuerza esos años. De este modo, la expectativa de movilidad social a través del acceso a la educación que había sido deteriorada en los años menemistas y que cobró fuerza en las últimas décadas puede ser rastreada en la letra de las políticas de este periodo, y aparece de manera renovada incluyendo experiencias formativas más allá de la escuela, como las orquestas. Son notorias las marcas del frente discursivo de la época signada por los vectores de la inclusión a partir de dispositivos territoriales, comunitarios y socioeducativos; y que dialogan asimismo con el enfoque de los derechos de lx niñx que cobró fuerza esos años, enfoque que aboga por la protección integral de la infancia y por la concepción de lx niñx como sujeto de derechos.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo desarrollamos los antecedentes históricos en materia de políticas educativas de las últimas décadas porque sostenemos, como ya

²³ Ministerio de Educación de la Nación (2014), Cuaderno N°1, cit.

enfaticamos, que este recorrido histórico nos posibilita comprender el surgimiento y desarrollo de las políticas socioeducativas y específicamente del programa relevado. En este sentido, compartimos con Shore que “para poder relevar lo que las políticas significan debemos considerar los contextos socioeconómicos, políticos e históricos más amplios en las cuales están inmersas” (Shore, 2010, p. 44). Así, dimos cuenta de la importancia de abordar los corpus documentales de las políticas, conformados por normativas, reglamentaciones y textos producidos desde el Estado, atendiendo a que se encuentran permeados por diversas temporalidades y desde los cuales se materializan las diferentes prácticas y negociaciones de sentido que tienen por objeto a lxs niñxs, jóvenes y sus familias. “Comprender lo que son las políticas en toda su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social” (Shore, 2010, p. 46) ilumina los procesos documentados respecto de cómo son experimentadas, significadas, disputadas y negociadas por los sujetos en el territorio, siempre signado por la desigualdad social. Asimismo, es importante atender a que son realidades que se enlazan a procesos de mayor generalidad y que condensan sentidos pretéritos, presentes y emergentes respecto de la educación y atención de la infancia y la juventud, que se coproducen con las prácticas locales y disputan su hegemonía al tiempo que se generan efectos de Estado no previstos (Trouillot, 2001).

Entendemos que el conjunto de políticas socioeducativas, como la documentada, surgen en contextos de profunda crisis del sistema educativo, como una forma de atender esa fragmentación y la realidad desigual que genera. Así, comprender el devenir histórico del sistema educativo argentino durante los últimos treinta años da cuenta del surgimiento del campo de “lo socioeducativo” acompañado de una concepción de educación en sentido amplio y que tiene raigambre en experiencias que los sujetos fueron desarrollando en los territorios más allá de la escuela.

Referencias bibliográficas

Alonso Bra, M. (2015). La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y administración educativa. *Questión*, 1(47), pp. 24-40.

- 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, artes y pedagogía*, 2(2), 13-57.
- Avenburg, K. (2018). Disputas en el orden simbólico: orquestas infantiles y juveniles en Argentina. *Runa*, 39(1), pp. 95-116.
- Escribal, F. (2017). Orquestas infanto-juveniles suramericanas en perspectiva de Derechos Culturales. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 107-127
- 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 las leyes de protección integral*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Barna, A. y Gallardo, S. (2017). “Operadores sociales” y “promotoras educativas”: renovadas figuras en (re) configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia de sectores subalternos. En: Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A. y Cerletti, L. (coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Caisso, L. (2015). *Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Biblos.
- Cerletti, L. (2020). Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI”. En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Couve, A. y Dal Pino, C. (2007). Las orquestas infantiles y juveniles: el proyecto venezolano y la propuesta del gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires

- (ZAP) ¿una réplica? En: *2º Congreso Nacional y 1º ELECE*. SAECE, Buenos Aires
- Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciencias Sociais Unisinos*, 44(001), p. 42
- Diez, C. (2020). Los sentidos de la apelación comunitaria en el caso del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar. En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2013). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En: Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, 1º ed. 12º reimp. Buenos Aires, Paidós.
- Fabrizio, M. L., Bilinkis, M. y Gallardo, S. (2017). El trabajo etnográfico con documentos producidos desde el Estado: reflexiones entre tres campos de investigación referidos a políticas y programas orientados a la infancia. *Actas de XII RAM*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Feldfeber, M. (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En: Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), pp. 421-445.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "Nuevo Signo". *Educ. Soc. Campinas*, 32 (115), pp. 339-356.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2009). Direitos dos mais e menos humanos. En: Fonseca, C. y Schuch, P. (orgs.) *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico*. Porto Alegre, UFRGS Editora.

- Foucault, M. (2006). Clase del 1° de febrero de 1978. En: Foucault, M. *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gallardo, S. (2013). Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas “socioeducativas” para la “inclusión escolar”. *Actas de la X RAM*. Universidad Nacional de Córdoba.
- García, J. (2016), “Bachilleratos populares y Estado: relaciones dinámicas y complejas”. *Publicar*, XIV(XXI), pp. 25-46.
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1996), “Crisis del Estado de Bienestar y construcción del sentido de las políticas sociales”. *Cuadernos de Antropología Social* 9, pp.15-38.
- Migliavacca, A., Remolgao, M. y Urricelqui, P. (2016), “Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo”. *Revista del IICE*, 40, pp. 67-82.
- Montesinos, M. P. (2002), *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires.
- Montesinos, M. P. (2010). Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009. En: Neufeld, M. R. (comp.) *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico – históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires, Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Neufeld, M. R. (2020). Introducción. En: Neufeld, MR. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad* n° 146, pp. 90-101.
- Raggio, L. (2013). *Las relaciones entre el campo cultural y el campo de poder. Las políticas culturales en la ciudad de Buenos Aires 2000-2010*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1996). Claves acerca de la “apropiación”: la escolarización rural en México. En: Levinson, B. *The cultural production of the educated person. Critical*

ethnographies of schooling and local practice. Estados Unidos: State University of New York.

Santillán, L. (2020). Infancia, educación y políticas sociales. Un abordaje antropológico acerca del encuentro de las familias con el Estado. En: Neufeld, M.R. (comp.) *Políticas Sociales y Educativas, entre dos épocas: Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas". *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 10.

Sinisi, L. y Montesinos, P. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, pp. 43-60.

Trouillot, M. (2001). La antropología del Estado en la era de la globalización, encuentros cercanos de tipo engañoso. *Current Anthropology*, 42 (1).