

# **Aproximaciones al estudio de las políticas públicas educativas desde un recorrido biográfico con Renata Giovine<sup>1</sup>**

## **Approaches to the study of educational public policies from a biographical journey with Renata Giovine**

Braian Marchetti <sup>2</sup>

### **Resumen**

La defensa de la democracia y la construcción de un sistema educativo más justo son el punto de partida de Renata Giovine para realizar un recorrido sobre su trayecto formativo y sus intereses académicos, y para realizar un análisis sobre los desafíos del sistema educativo en el contexto de las medidas de aislamiento producto de la pandemia del COVID-19. En esta entrevista, los debates en relación a la distribución de las fuerzas reguladoras entre los diferentes niveles del estado y la sociedad en el campo educativo, el modo de producción de las legislaciones conforman la estructura del aparato de conducción del sistema, y la historicidad de las políticas educativas dialogan en un recorrido biográfico con las particularidades de asumir el rol de dirección de distintos grupos y proyectos de investigación y del trabajo colaborativo con colegas. Por

### **Summary**

The defense of democracy and the construction of a fairer educational system are Renata Giovine's starting point to take a tour of her educational journey and her academic interests, and to carry out an analysis of the challenges of the educational system in the context of the isolation measures resulting from the COVID-19 pandemic.

In this interview, the debates in relation to the distribution of the regulatory forces between the different levels of the state and society in the educational field, the mode of production of the legislations make up the structure of the system conducting the system, and the historicity of educational policies dialogue in a biographical journey with the particularities of assuming the leadership role of different research groups and projects and of collaborative work with colleagues. Finally, the sensitivity for

último, la sensibilidad por el estudio de las desigualdades sociales y la puesta en acto de las políticas socioeducativas cobran protagonismo al ser analizadas en el contexto de las medidas de ASPO y DisPO y su impacto directo en la transformación de las actividades educativas.

**Palabras Clave:** Política educativa; regulación del sistema educativo; historicidad de las políticas; políticas socioeducativas

the study of social inequalities and the implementation of socio-educational policies take center stage when analyzed in the context of the ASPO and DisPO measures and their direct impact on the transformation of educational activities.

**Key Words:** Educational policy; regulation of the educational system; historicity of policies; socio-educational policies

Fecha de Recepción: 16/06/2020  
Primera Evaluación: 16/11/2020  
Segunda Evaluación: 20/11/2020  
Fecha de Aceptación: 02/12/2020

**P1 - Para comenzar quería preguntarte por tu recorrido formativo. Realizaste distintos estudios de posgrado e investigaciones vinculados al sistema educativo, sus problemáticas y desafíos. ¿Podés describir cómo fuiste delineando tu objeto de estudio, si ha variado con el tiempo y cuáles son tus principales intereses actualmente?**

Los currículums vitae académicos, tal como los confeccionamos en Argentina, nunca explicitan los por qué una llega a ser lo que es, cuáles son las razones por las cuales nos vamos inclinando hacia determinada área del amplio campo de las ciencias de la educación y por qué optamos por determinados temas de investigación. Y a mi entender en ellas convergen decisiones, oportunidades, deseos, circunstancias, azares.

Creo que en mi caso debo retrotraerme brevemente a mi historia familiar. Provengo de una familia de inmigrantes italianos como tantos otras/os argentinas/os, en la que confluyen trayectorias diferentes. Por el lado materno, mi abuelo es quien viene a Argentina huyendo de la miseria de la post-Primera Guerra Mundial, dejando en su pueblo natal a su esposa embarazada de su primera hija. Ellas vendrán después de dos años, cuando mi abuelo pudo ahorrar el dinero para los pasajes. Ya radicados en Tandil -en ese entonces un pequeño pueblo agrícola-ganadero del centro de la Provincia de Buenos Aires- nacerá mi madre. Aquí van progresando económicamente convirtiéndose en una familia propietaria de clase media, en la

cual mi madre estudió hasta alcanzar el nivel secundario. Por el lado paterno, quien emigra es mi padre en la década del '50, después de haber luchado en la Segunda Guerra Mundial en la Resistencia partisana del Norte y no con el propósito explícito de emigrar, sino de visitar parientes en Argentina. Hijo único de una familia de clase media italiana, egresó del liceo clásico (nivel secundario) y en él comenzó a militar en el PSI (Partido Socialista Italiano), a leer y debatir las ideas principalmente de Antonio Gramsci y Alessandro Pertini en las tertulias clandestinas.

El legado más significativo que mi familia me ha dejado ha sido la preocupación por las violaciones a la vida y a los derechos, así como la necesidad de transformaciones políticas, económicas y culturales que posibilitasen una sociedad más justa e igualitaria. Este deseo durante mucho tiempo se tensionó entre el ideario de la caridad católica de mis abuelos y los valores socialistas de mi padre agnóstico; siendo este último el que terminará por prevalecer. Pensándolo retrospectivamente creo que ello, junto al momento histórico del retorno a la democracia en nuestro país en el que me formé como profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, me inclinaron a la docencia en el área de la Política Educativa tratando de asumir un compromiso político y ético como formadora en defender la reciente democracia y a un sistema educativo que desterrase sus componentes autoritarios y excluyentes.

Así como, ya en los '90, hicieron que

me inclinara a participar activamente en la gestión universitaria y que mis primeros temas de investigación hayan sido sobre la formación ciudadana, el papel de la educación en la cultura política democrática y el gobierno del sistema educativo bonaerense; los cuales se convertirán en el objeto de estudio de mi tesis de Maestría. Ya por ese entonces estaba vinculada al equipo de investigación dirigido por Cecilia Braslavsky, especialmente con quien será mi directora de tesis Guillermina Tiramonti.

Varios interrogantes me inquietaban en ese momento, pero uno se convertirá en el central de mis investigaciones hasta hoy: ¿cómo se distribuyen las fuerzas reguladoras entre los diferentes niveles del estado y la sociedad en el campo educativo? Dicho interrogante me llevará a focalizar mi objeto de estudio en la indagación acerca de las formas de gobernar y cuál es el lugar que se le habilita a la participación ciudadana en la toma de decisiones en el sistema educativo bonaerense. Primero abordado teóricamente más en términos gramscianos, recuperando su idea de la alianza estado-sociedad como una construcción orgánica relativamente estable que supone una dinámica y compleja dialéctica del control entre ambos. Luego vinculada al arte de gobernar desde una visión del que podríamos llamar el Foucault tardío. El Foucault tardío que recupero es aquel que vuelve a preguntarse por el estado cuando ve declinar el sistema de protección social edificado durante

la vigencia del Estado de Providencia (o *welfare state*) en la Francia de fines de los '70 y sus textos sobre la gubernamentalidad liberal; los cuales serán retomados y ampliados por los anglofoucaultinos (como por ejemplo y a quien recupero en mis estudios, Nikolas Rose) y en el campo educativo por Thomas Popkewitz y Ian Hunter, entre otros.

Los hallazgos de las investigaciones desde principios de los años 2000 fueron desplazando mi análisis en el modo de producción de las legislaciones básicas y derivadas que definen y modifican la estructura del aparato de conducción del sistema, primero hacia aquellas políticas sociales y educativas, y prácticas socio-comunitarias que tienen como destinatarios/as a los niños/as y adolescentes en situación de pobreza y vulnerabilidad. Segundo, hacia la gestión local de las políticas educativas, que es lo que estoy investigando actualmente.

**P2 - Dentro de tu trayecto profesional, también pudimos observar una amplia participación en instancias de dirección de distintos grupos o proyectos de investigación. ¿Podés contarnos en qué espacios te desempeñas y qué significa para vos asumir ese rol de dirección?**

Actualmente estoy dirigiendo un programa de investigación en su tercera etapa de ejecución que se denomina *Historia, Política y Educación*. Está radicado en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad

de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (NEES/FCH/UNICEN). Este programa comenzó en 2011 y está integrado por investigadoras/es formadas/os, en formación, becarias/os, tesis de grado y posgrado que provenimos disciplinarmente de la Política Educativa y la Historia de la Educación, pero en el que intentamos una mirada interdisciplinar en la que confluyan principalmente la Sociología Política, el Derecho, la Historia y la Pedagogía en un diálogo o en la trama presente-pasado-presente. En este programa convergen tres proyectos que han ido variando en sus objetos de estudio y/o objetivos, pero que confluyen en la indagación de las configuraciones y re-configuraciones de la relación estado, sociedad y educación en tres escalas territoriales: nacional, provincial y local. Actualmente intentamos reconstruir las estrategias de regulación (multi-regulación) en las políticas y prácticas de las instituciones educativas, las organizaciones socio-educativas y los sujetos para el sostenimiento de la escolaridad obligatoria. También participo de redes de investigadores/as nacionales y latinoamericanas, y soy docente de la Maestría y Doctorado en esta facultad y en la FLACSO.

Estos espacios, así como la docencia en la carrera de Ciencias de la Educación de la FCH/UNICEN y otros posgrados en los que he dictado seminarios antes, me han posibilitado estar en contacto con estudiantes que se han interesado por estos temas u opciones teórico-metodológicas y han solicitado ingresar

al programa de investigación o a que les dirigiese sus tesis. El ser directora, para responder a la segunda parte de tu pregunta, por un lado me ha posibilitado transmitir mi propio recorrido en la formación de investigadora y tesista (con sus aciertos y sus errores); pero por otro -y más significativo para mí- es que me ha permitido y me permite incursionar en otros temas y abordajes, en otras realidades (ya que también he dirigido y dirijo tesis de colegas de otras provincias), establecer intercambios muy fructíferos que me siguen enseñando mucho, que me han hecho repensar algunas cuestiones y enriquecer otras. Con muchos/as de ellos/as hemos podido realizar ateneos o encuentros en el que nos reunimos hasta tres generaciones de investigadores/as, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje y construcción de conocimiento colectivo.

Yo he tenido la suerte de formarme con “maestras” y “maestros” que no me impusieron abordajes ni temas; es decir que me orientaron en las decisiones temáticas y teórico-metodológicas que yo misma fui tomando, guiándome en las lecturas y las escrituras, sin ningún tipo de imposición. Y eso es lo que trato de hacer ahora que me toca a mí: orientar, guiar un proceso que es del/la otro/a. En esta etapa de mi trayectoria académica me genera mucho placer realizar este tipo de actividad.

**P3 - De alguna manera, en estos distintos trabajos se encuentra presente la indagación sobre las**

**relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación y un abordaje sobre su entramado en distintos momentos históricos. ¿Qué características particulares o transformaciones en esas relaciones has encontrado?**

Tal como dije anteriormente, la pregunta acerca de cómo se definen y se van redefiniendo las relaciones entre el estado –nacional, provincial y municipal- y la sociedad en el espacio de la educación escolarizada ha sido una preocupación a lo largo de toda mi carrera. Una relación que tal como la concibo –al igual que muchos otras/ os colegas- es compleja, dinámica, conflictiva e históricamente situada. El intentar encontrar posibles respuestas me llevó a indagar el momento constitutivo del sistema escolar a mediados del siglo XIX; es decir cuando se comienza a establecer esa alianza fundacional entre este sistema “experto” a cargo de los estados y los ciudadanos en el gobierno local de la escuela primaria. En cierta medida quería ver cómo se materializaba ese “estado ampliado” en Argentina y cómo se construía hegemonía desde la perspectiva gramsciana; concepto que luego revisaré y ampliaré con las lecturas de autores/as que se nutren de la perspectiva postestructuralista. Tal el caso de Laclau y Mouffe, quienes realizan una genealogía del concepto de hegemonía, así como de otros conceptos del marxismo que me posibilitaron pensar y repensar la analítica que desarrollaba en mis investigaciones.

Quería analizar qué características asumía en nuestro país y en la Provincia

esa pretensión liberal de construir un estado moderno e ilustrado, el cual necesitaba de una institución pública que fuera capaz de formar ciudadanos libres, iguales (al menos formalmente) y productivos capaces de autogobernarse; así como la construcción de un relato de nacionalidad que no pre-existía y fue la tarea encargada a la escuela primaria, a la educación común. Aquí es cuando comienzo a revisar y poner a prueba algunas categorías foucaultianas.

Si bien en la década del ‘80 del siglo XIX a nivel nacional es clara la formación de un sistema de instrucción centralizado estatalmente (para utilizar las palabras de Adriana Puiggrós), hay un momento antecedente en los territorios provinciales en el que debaten cómo distribuir las fuerzas reguladoras entre el estado y los individuos. Una cuestión que me llamaba fuertemente la atención era por qué en plena vigencia del relato civilizatorio, la Provincia de Buenos Aires le otorga lo que en mi tesis de maestría denominé “poder pedagógico” a los consejos escolares (sobre todo de los partidos de campaña que aún peleaban contra la población originaria), integrados por esos “buenos vecinos”: varones, propietarios e ilustrados, junto al que ejercían los funcionarios políticos en el gobierno educativo. Un gobierno tripartito del que me interesó recabar información acerca de su funcionamiento, más allá de lo prescripto: los debates y las tensiones en torno a su definición y sus prácticas.

Además de la conocida impronta del discurso educativo sarmientino, en este estudio encontré otros que

habilitaban a otras posibles respuestas a ese interrogante, así como abría a un conjunto de opciones que no sólo organizaba el aparato de conducción escolar, sino también daba cuenta de un sistema de representación política, de distribuciones de funciones, de reglas y procedimientos, etc. para –respondiendo a la racionalidad liberal- moldear y regular a las escuelas y a los sujetos escolares. Así reconstruí una serie de características distintivas con respecto al modo de gobernar las escuelas a nivel nacional, como por ejemplo la conformación de un sistema de instrucción público-estatal descentralizado, primero políticamente y, más cercano al siglo XX, administrativamente. Pero creo que lo más significativo fue hallar pujas y tensiones que van a continuar apareciendo en los procesos de reforma educativa, aunque vayan respondiendo diferencialmente en los pasajes entre una racionalidad política a otra (liberal, social, neoliberal, postneoliberal) en el transcurrir del siglo XIX al XXI. O en otras palabras, cómo podemos observar elementos que permanecen, otros que emergen circunstancialmente para responder a una urgencia, los cuales se anidan en esa superficie discursiva de la racionalidad dominante en un momento histórico determinado.

Podría mencionar algunas de esas tensiones que caracterizan la relación estado-sociedad-educación en este análisis de largo plazo, tales como entre la constitución de una matriz socio-céntrica, estado-céntrica y mercado-céntrica; entre la nación y las provincias

en esta particular manera de entender el federalismo en Argentina; entre el poder central, local o una combinación de ambos para la toma de decisiones al interior de cada sistema educativo; entre los poderes ejecutivo y legislativo en la disputa por la figura de una dirección general o ministerio de educación; y en el caso de la Provincia entre conducciones unipersonal (director/a general) y colegiadas (Consejo General de Educación a nivel central y consejos escolares a nivel municipal); así como en la composición de estos últimos, entre representación “libre” –ciudadana- o corporativa –partidos políticos, sindicatos docentes-, entre representación ascendente o descendente o una mixtura de ambos.

Estas características que desarrollé más integralmente en mi libro *“El arte de gobernar el sistema educativo...”* fueron dando cuenta de las significaciones que va adquiriendo esa serie federalismo = des/centralización = participación primero ciudadana, luego social o corporativa y posteriormente comunitaria (entendida en términos de desplazamientos y no de sustitución) en el gobierno del sistema educativo bonaerense. En tal sentido, mi hipótesis es que desde los años ‘90 se va constituyendo una trama de gobierno que implica una reocupación estratégica del estado y la sociedad en la que se dirimen de diferente modo la distribución de sus fuerzas reguladoras. En esta trama, que he denominado multirregulatoria, observo en primer lugar cómo se crean una multiplicidad de centros de regulación tanto estatales como sociales y se



adicionan a ese tradicional aparato o red de “funcionamiento único” (para utilizar la terminología de Rose) que normativizaba y normalizaba la vida de las escuelas y los sujetos escolares. En segundo lugar cómo este entramado le impone límites al dominio estatal y lo va compeliendo a establecer diferentes alianzas con otras áreas gubernamentales de los diferentes niveles del estado, con organizaciones y movimientos sociales, focalizándose en aquellas que propician y contribuyen al sostenimiento de la escolaridad secundaria (último trayecto obligatorio) de jóvenes atravesados por la pobreza y la vulnerabilidad.

**P4 - Entiendo que esta perspectiva te lleva a reflexionar sobre las políticas públicas de una manera no lineal ni vertical o descendente. ¿Podés desarrollar esa idea?**

Sí, es cierto. Utilizo mucho estos términos para transmitir cómo entiendo y estudio a las políticas intentado ir más allá de lo explícito, ya que las concibo como componentes de las tecnologías regularizadoras de la vida de las escuelas que poseen una serie de características distintivas, entre las cuales resalto su poder de imposición/sanción. El cuádruple resguardo que persigo con ello es en primer lugar, de ir más allá de un tipo de análisis que oscila entre el relato o la transcripción de *lo que dice* la política, de modo tal de evitar caer en un “empirismo descriptivo” o quedar atrapada con las “palabras heroicas” al decir de Stephen Ball. En segundo lugar,

evitar otorgarle un carácter evaluativo a través del cual observar cuánto su implementación se aleja o se acerca de ese *deber ser o deber hacer* prescripto en ellas. En tercer lugar, no asumir un rol militante de “juzgamiento” de las políticas, sin explicitar que tanto éste como el anterior constituyen niveles que son válidos, pero diferentes con respecto a lo que denominamos el análisis político de lo educativo; y aquí no estoy desechando a ninguno, sino que responden a diferentes registros. Y por último, que no establezcamos entre los planos macro, meso y micropolítico una relación lineal que supone un supuesto *magismo* entre “se reforma la política” y “se transforman el sistema educativo, la escuela, los sujetos escolares”; sin tener en cuenta el carácter reticular de esta relación, los procesos de mediación, traducción e interpretación de los actores que intervienen en este proceso. Estos tipos de abordajes (que han estado muy presente en las investigaciones educativas), a mi entender, obturan la capacidad de interpretar cómo van siendo las políticas, cómo funcionan y qué efectos de poder producen tanto en su proceso de construcción como en su encuentro con las prácticas educativas y escolares, así como en la subjetividad de los individuos.

En tal sentido, propongo más bien por un lado reconstruir la historicidad de las políticas educativas, cómo se manifiestan en ellas las luchas por la imposición de significados, esas tensiones no resueltas que mencioné antes y las contradicciones que dichos textos encierran en su



proceso o contexto de producción y de funcionamiento. Procesos o contextos que se enfrentan a las culturas institucionales, en los que participan múltiples actores, se manifiestan distintas racionalidades políticas que son producto de retazos de formaciones discursivas de diferentes temporalidades y espacialidades que es preciso de-construir, con el fin de desnaturalizar los “regímenes de verdad” que encierran. Ello implica pensar las políticas como campos discursivos que no constituyen un todo coherente y homogéneo; sino que, además de ser producto de un pensar reflexivo, también responden a urgencias e imprevistos que luego pueden volverse objetivos y ocupaciones estratégicas de la Política, para volver a utilizar la terminología de Michel Foucault. Y es aquí donde pongo en acción ese análisis histórico-político del presente al que me referí cuando describí el programa de investigación que llevamos a cabo.

**P5- Si tenemos en cuenta la centralidad del estudio sobre las políticas socioeducativas y la relación entre el estado, sus distintos niveles y las múltiples tramas o redes sociales que tienen lugar en el territorio, y tuvieras que realizar una reflexión al respecto sobre la situación actual de pandemia ¿Qué aspectos señalarías como potencialidades o problemáticas en esos vínculos?**

Para responder a esta pregunta, tendría que realizar una aclaración y es cómo me encuentro (si se me permite

el término) con el tema de las prácticas y políticas socioeducativas. Ya casi terminando el trabajo de indagación de mi tesis doctoral veía cómo desde las legislaciones se creaban figuras burocráticas tanto a nivel central como local que se anexaban a la estructura tradicional del aparato de conducción del sistema y venían al auxilio de la permanencia de los/as niños/as y jóvenes en la escuela, sobre todo ante la ampliación del segmento obligatorio. No obstante ello, y aproximándonos a la crisis de postconvertibilidad de 1998-2002, ni ellas ni las escuelas parecían ser suficientes para el sostenimiento de la escolarización de la población estudiantil atravesada por la pobreza y la vulnerabilidad. En el rastreo documental que venía realizando me encuentro en un informe de gestión educativa con la mención a un plan social que se llamaba + *Vida + Educación* y así comencé a incursionar en el área de las políticas sociales y las prácticas socio-comunitarias que se desarrollaban en los barrios periféricos de las ciudades bonaerenses; observando que no sólo los y las contenían asistencialmente (proveyéndoles vestimenta, alimentación, libros, útiles, etc.), sino también educativamente (apoyo escolar, talleres) y como soportes de la escolarización. A esto llamé la pedagogización de las políticas y las prácticas sociales. Es decir, que más allá de lo prescripto en las políticas educativas como socioeducativo, desde los inicios de este siglo se abre un espacio más amplio que excede lo escolarizado y la regulación

estatal, que incluye a otros espacios que se constituyen también en ámbitos de aprendizaje, que portan otros saberes además de los escolares, que brindan otras oportunidades educativas y que también los y las sostienen en las escuelas. En este hallazgo también indagué cómo esta trama socio-comunitaria interpela a la política y a las propias instituciones escolares a revisar sus mandatos y formatos intra y extramuros.

Esta red de protección escolar y educativa (aún laxamente estructurada y organizada, pese a las pretensiones estatales, muchas veces superpuesta y respondiendo a lógicas de intervención muy disímiles) creo que ha venido al auxilio de las complejas situaciones que se han manifestado en este año tan atípico y que nos ha llevado a una situación única, excepcional e impensada como ha sido el cierre de las escuelas; aunque no –para muchos, no todos lamentablemente- de la enseñanza y el aprendizaje. El ASPO y DiSPO, por un lado, han puesto de manifiesto más dramáticamente las desigualdades sociales y educativas preexistentes, como por ejemplo de acceso a dispositivos digitales y la conectividad tanto de las escuelas como de las familias, la sobreedad, el abandono y la preocupación de cómo garantizar la terminalidad. Por otro ha generado nuevas, entre las cuales y analizando los primeros resultados de las encuestas realizadas por la UNICEF y la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del ministerio educativo nacional, destaco por ejemplo el diferencial tiempo de contacto en el vínculo docente-estudiante, dada la importancia y

significatividad que este vínculo –para mi insustituible- tiene en el aprendizaje. A ella se suman las problemáticas familiares, convivenciales, laborales, subjetivas, entre tantas otras que atraviesan y condicionan estas formas de escolarización a veces virtualizadas, a veces auxiliadas por distribución de fotocopias y materiales escolares como tareas a llevar a cabo entre las familias, las/os estudiantes y docentes.

Tanto el estado nacional como provincial desplegaron rápidamente diferentes estrategias y recursos para responder a esta urgencia, así como también ha venido al auxilio –como decía antes- velozmente esta red de protección socioeducativa desplegada en los territorios locales. Para mi dos han sido los principales ejes problemáticos en que se han centrado las políticas educativas: la continuidad pedagógica y la alimentación; en corresponsabilidad con las políticas sociales y los actores de la gestión local del sistema, así como con organizaciones y líderes barriales, de modo más o menos articulado. ¿Cuál ha sido el impacto de ellos? Creo que es una tarea que debemos darnos las/os investigadores en el corto y mediano plazo, ya que como bien sabemos los tiempos de nuestro quehacer –a diferencia de la política- son más bien dilatados, pues no sólo necesitamos recabar datos, sino analizarlos, profundizarlos e interpretarlos. Máxime cuando las alteraciones que ha producido y produce la pandemia son diferentes según el estado epidemiológico en cada provincia

y al interior de éstas. Sólo basta pensar la dispar situación en el horizonte de la vuelta a la presencialidad en la nuestra. En este sentido, el CONICET y el MINCYT están subsidiando proyectos en el área de las ciencias sociales que analicen los efectos de la pandemia y la comunidad académica a mi entender ha respondido al llamado. Habrá que esperar que en el transcurso del año que viene pasemos de la reflexión a los resultados de estos procesos investigativos. Con un grupo de universidades y centros académicos, nos hemos propuesto reconstruir –entre otros objetivos– cómo aquellas tramas territoriales que han contribuido a sostener el vínculo pedagógico y alterado las formas de escolarización secundaria, combinando un enfoque cuantitativo con otro de carácter cualitativo en un estudio de casos colectivo en ocho jurisdicciones del país.

**P6 - Ya para finalizar y pensando en un mediano plazo en un contexto de salida del aislamiento, ¿cuáles son los principales desafíos que considerás que tienen las políticas socioeducativas por delante teniendo en cuenta la difícil situación económica y social que va a dejar la pandemia?**

Si bien creo que he adelantado parte de la respuesta en la anterior pregunta y tal como concebimos a las políticas y prácticas socioeducativas, podría agregar que uno de los principales desafíos será la revinculación

pedagógica de las y los estudiantes. Si pensamos lo socioeducativo como un espacio de encuentro entre las políticas y prácticas escolares, educativas y sociales en las que intervienen diferentes organizaciones y actores para la inclusión educativa y la integración social; creo que el papel que les tocará jugar en la postpandemia será fundamental. La cuestión es cómo lograr la articulación y coordinación entre ellos, ya que tal como lo venimos analizando con Liliana Martignoni y otras/o colegas del equipo de investigación, la relación que han entablado pre-pandemia ha estado atravesada mayormente de conflictos, sospechas y desconocimientos. Y han sido por un lado las/os estudiantes y sus familias los principales actores que van estableciendo en su deambular por la escuela, las organizaciones y diferentes áreas de gestión local los puntos de contacto entre ellos. Por otro, las iniciativas de grupos de docentes que entablan vínculos de diferente intensidad y frecuencia con referentes comunitarios, sociales y políticos; en el que puedo destacar el papel que vienen ejerciendo en algunos distritos de la Provincia, junto a las instancias de gestión educativa, los servicios locales, y los equipos de inclusión y orientación escolar (que este año se han nucleado Equipos Focales Territoriales Educativos para la Emergencia).

Aunque se observen avances a lo largo de estas dos décadas –que no podemos desconocer–, aún es lejana la concreción de las prescripciones de integralidad, intersectorialidad y corresponsabilidad

que porta el sistema de promoción y protección de los derechos de la niñez y juventud, entre ellos el de garantizar la educación escolar. Quizás la pandemia haya acercado más a las escuelas a estos otros actores y organizaciones, y pese a la urgencia y a lo excepcional de la situación que vivimos pueda habilitar a un trabajo territorial en red para resolver algunas de las múltiples problemáticas que atraviesan a los niños/as y jóvenes y dificultan sus trayectorias escolares. Al igual que en la crisis de la postconvertibilidad, las

escuelas no podrán atender por sí solas las múltiples demandas de la política socioeducativa, las necesidades sociales y de aprendizaje que traerán las y los estudiantes. De ahí que y recordando las palabras de una de las representantes de la Pedagogía Social española, Violeta Núñez, me parece que la escuela necesitará de otros *partenaires* para poder responder a aquello que le otorga especificidad como institución pública: un espacio de efectivo ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

### Notas:

(1) Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación y Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Profesora Titular Ordinaria con dedicación exclusiva en las asignaturas Política Educativa, Sistema Educativo e Instituciones Escolares y del Área de Práctica Profesional en Gestión de las Instituciones Educativas de la carrera de Ciencias de la Educación y docente en la Maestría y Doctorado en Educación, FCH/UNICEN; y en la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO, Argentina. Investigadora (categoría II) y directora del Programa Historia, Política y Educación, Proyecto: El derecho a la educación en el siglo XXI: políticas y prácticas de gobierno y de la Revista Espacios en Blanco, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), FCH/UNICEN. Vice-presidenta de la Sociedad Argentina de Investigadores en Educación (SAIE). Integrante del Comité Académico de la Red de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) y de la Red de Investigadores en Educación Secundaria (RIES), FLACSO, Argentina. E-mail: [renatagiovine@gmail.com](mailto:renatagiovine@gmail.com)

(2) Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario interno doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Doctorando en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: [bmarchetti89@gmail.com](mailto:bmarchetti89@gmail.com)