# LA REVINCULACIÓN EDUCATIVA Y ESCOLAR EN BARRIOS POPULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

## Estudio de casos de revinculación escolar a partir del trabajo del Programa de los Centros Socioeducativos y Comunitarios

**Agosto 2026**

**Dirección General:** Patricia Beggeres

**Coordinación y escritura:** Ana Borioli

**Encuadre metodológico, sistematización y escritura:** Patricia Beggeres, Ana Borioli, Salvador Tiranti, Paula Sánchez, María Eugenia Zaparat y Ana Engelman.

**Realización de trabajo de campo:** Germán Schierff, Belén Sanchez, Melina Lopez, Luna Falaschi, Mariana Dubra, Maria Cossi, Betiana Figueroa, Federico Bernal, Cecilia Acuña, Cristina Pérez, Mariela Rodriguez, Abril Lugo, Mercedes Tellechea, Marianela Stegmayer

## Contenido


**INTRODUCCIÓN** 3

**CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA** 4

**1.1 Estructura del Programa** 5

**1.2 Equipos de trabajo en territorio** 6

**1.3 Las dimensiones de intervención del Programa** 6

**CAPÍTULO 2: ESTRATEGIA METODOLÓGICA** 8

**CAPÍTULO 3: EL PROCESO DE REVINCULACIÓN EDUCATIVA** 11

**3.1 La trama comunitaria: escenario y condición de la restitución de derechos** 12

3.1.1 Intervenciones concretas de soporte material. Redes barriales e institucionales para reparar las tramas de cuidado y crianza 13

3.1.2 Representación de la escuela como horizonte: la recreación de un proyecto de futuro 14

3.1.3 Ausencia de tramas de crianza/comunidades y familias desbordadas 17

3.1.4 El primer contacto: cómo llegan los chicos y chicas al CSC 18

3.1.5 Construcción de confianza con los/as chicos y sus familias 21

**3.2 El soporte pedagógico de la intervención** 22

3.2.1 La situación educativa de inicio: conocer desde dónde parte cada trayectoria 23

3.2.2 Los vínculos y la enseñanza: soportes simbólicos y horizonte de futuro 25

3.2.3 Las propuestas educativas: puertas de entrada al deseo y a la demanda escolar 25

3.2.4 Vínculos entre pares: pertenencia y reconocimiento en el grupo 27

3.2.5 Grupalidades: criterios pedagógicos, alfabetización y rol de estudiante 27

3.2.6 La asistencia al CSC y a la escuela durante el proceso de acompañamiento 30

**3.3 El puente institucional: condición de la revinculación escolar/educativa** 31

3.3.1 La escuela en el proceso de revinculación 33

3.3.2 La institucionalización del vínculo CSC-escuela: las Mesas de Coordinación Educativa 33

3.3.3 Resistencias institucionales y gramática escolar: los obstáculos iniciales 34

3.3.4 La construcción de acuerdos pedagógicos 35

3.3.5 El vínculo formalizado: gradualidad y facilitadores institucionales 37

3.3.6 El seguimiento cotidiano sostenido en el tiempo 39

**CAPÍTULO 4: ALGUNAS CERTEZAS PARA ALCANZAR LA REVINCULACIÓN** 41

**BIBLIOGRAFÍA** 44

**ANEXO I** 45

**ANEXO II** 48

# LA REVINCULACIÓN EDUCATIVA Y ESCOLAR EN BARRIOS POPULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**Estudio de casos de revinculación escolar a partir del trabajo del Programa de los Centros Socioeducativos y Comunitarios**

**Agosto 2026**

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza la intervención desarrollada por una política pública entre 2022 y 2026 en estrecho vínculo con la práctica territorial. El *Programa para la Promoción y Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios* surge del compromiso asumido por la gestión del gobernador Axel Kicillof para revincular a las infancias y juventudes de los barrios populares que se han alejado de las escuelas, garantizando así su derecho a la educación.

Este propósito se materializó en cada línea de acción del Programa y fue cobrando relevancia a medida que se consolidaba el trabajo territorial que llevan adelante los Centros Socioeducativos y Comunitarios (CSC), principal dispositivo del Programa.

Luego de cuatro años de implementación, desde el equipo de gestión de la Subdirección de Experiencias Educativas en Barrios Populares de donde depende el Programa, se dispuso el desarrollo de este Estudio con la intención de indagar -a través de una serie de testimonios tomados durante junio de 2026- la experiencia recorrida en estos años, e identificar en los procesos de vinculación escolar las claves que esta política pública fue aportando a la resolución de la problemática de la vuelta a la escuela de niños/as, adolescentes y jóvenes de los barrios populares. Es preciso señalar que se delimitó el análisis a aquellos casos que alcanzaron la revinculación escolar efectiva, por lo que la pregunta que orientó la investigación fue cómo se produjo ese proceso: qué decisiones, estrategias y articulaciones hicieron posible ese resultado en cada trayectoria singular. Se trata, entonces, de una mirada puesta menos en el resultado en sí mismo que en el camino recorrido para alcanzarlo. Asimismo, es indispensable aclarar que lejos de reducir la problemática a la mera desvinculación escolar, el Programa propone una intervención integral sobre los y las destinatarias, contemplando su inserción territorial, su arraigo comunitario y sus condiciones sociales y educativas. Por lo tanto, desde esta perspectiva este Estudio se encuentra íntimamente ligado a las prácticas comunitarias y educativas desarrolladas estos años que se constituyeron en la mirada central de la construcción teórica.

Hasta el momento[1], el Programa alcanzó a **40.214** niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) de entre 4 y 21 años, logrando la revinculación efectiva de **14.476** de ellos/as, mientras que **14.936** continúan participando activamente. El impacto de la intervención en **224** barrios populares de **29** distritos provinciales da un verdadero sentido a estas cifras. La experiencia confirma que la base de todo proceso de revinculación educativa es en consonancia con la reconstrucción de la trama social y el fortalecimiento de los actores comprometidos con sus comunidades. En otras palabras, la revinculación escolar y la reparación de la trama de cuidado son dos caras de un mismo proceso orientado a la restitución de derechos.

[1] Las cifras corresponden al registro de matrícula en el CSC Digital al **28 de agosto de 2026.**

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo sintetiza[2] las características centrales del Programa, tales como su encuadre y pertenencia institucional, sus lineamientos político-pedagógicos y la estructura de recursos. El segundo capítulo expone la estrategia metodológica que posibilitó la formulación de interrogantes y **el relevamiento empírico a través del cual construimos conocimiento al servicio de la gestión pública.** El tercer capítulo analiza las intervenciones de los CSC a partir de las experiencias y testimonios recabados. Por último, el cuarto capítulo sistematiza los hallazgos relativos a las claves de la intervención territorial para la revinculación educativa, a modo de aporte a las políticas públicas orientadas a la mejora de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) en situación de vulneración de derechos.

**CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA**

El Programa para la Promoción y Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios, es una política pública de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), que tiene como principal objetivo la revinculación y vinculación educativa y escolar de NNAyJ de entre 4 y 21 años, que se encuentran en situación de vulnerabilidad educativa y social en barrios populares de la provincia. Fue creado en el año 2022 mediante Resolución 1743/22 y modificado mediante Resolución 3019/25[3].

El Programa se desarrolla en cada territorio con los siguientes objetivos generales:

- Reconocer las experiencias educativas desarrolladas por organizaciones sociales y de la sociedad civil en los barrios populares, y contribuir a su vinculación con las instituciones educativas, con el propósito de promover y acompañar de manera conjunta la inclusión y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de las/os NNAyJ en el sistema educativo.
- Implementar, a través de distintos dispositivos de gestión, acciones de vinculación y revinculación escolar situadas y diversas, que contribuyan a promover el derecho social a la educación de estudiantes de los barrios populares de la provincia de Buenos Aires.

Para alcanzar los objetivos mencionados se definieron una serie de acciones específicas. Una de las prioritarias fue la conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo en cada Centro Socioeducativo y Comunitario en los 29 distritos donde se implementa actualmente el Programa. Otra, el ordenamiento de la tarea pedagógica que impactaría en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de chicos y chicas desvinculados/as en el marco de un proceso de revinculación escolar desde una estrategia comunitaria.

Además, resultó indispensable para concretar el proceso de revinculación, diseñar herramientas específicas para nombrar e identificar cada trayectoria dentro del sistema educativo. Para efectivizar este propósito, resultó indispensable instituir una disposición político-institucional específica que

[2] La información institucional del Programa se encuentra disponible en: Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares | abc

[3] La normativa que enmarca el Programa puede ser consultada en Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares | abc.

otorgara nombre e identificación a cada recorrido singular, promoviendo proyectos individuales de vinculación donde, entre otras cosas, se expresa la corresponsabilidad entre instituciones.

Como soporte de estas acciones, se implementó un sistema de gestión de la información orientado a optimizar el seguimiento, la evaluación y la toma de decisiones en el marco de las políticas socioeducativas de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

A finales del año 2023 se inicia el desarrollo de una nueva línea de trabajo dentro del Programa denominada Centros Socioeducativos y Comunitarios Móviles (CSCM)[4] que puso en marcha 16 dispositivos móviles con equipamiento científico, tecnológico y audiovisual. Los CSCM, a partir de un itinerario de estadías por todos los distritos donde interviene el Programa, desarrollan actividades educativas que fortalecen los proyectos integrales de cada CSC.. Se incorporan propuestas pedagógicas científicas, artísticas y de alfabetización digital que pretenden achicar la brecha tecnológica y fortalecer el proceso de escritura y lectura utilizando a la cultura digital como herramienta.

Finalmente, la complejidad inherente a los procesos de desvinculación escolar y vulneración de derechos exige superar las respuestas sectoriales y fragmentadas del aparato estatal. En este sentido, resultó fundamental la concreción permanente de articulaciones, convenios y acuerdos con agencias internacionales, nacionales, provinciales y municipales, así como con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil. Esta trama asociativa se orientó a potenciar las estrategias de vinculación y revinculación educativa, dotando a la política pública de una capilaridad capaz de dar respuesta a las múltiples dimensiones que atraviesan las infancias y juventudes en situación de vulnerabilidad.

Desde una perspectiva de protección integral, este andamiaje interinstitucional encuentra su sustento normativo y ético-político en los mandatos establecidos por la Ley Nacional N° 26.061 y la Ley Provincial N° 13.298. La operativización de estas normativas demanda un sistema de corresponsabilidad donde el Estado articula recursos y saberes con la comunidad organizada.

Consecuentemente, la articulación intersectorial no se reduce a un recurso técnico accesorio, sino que constituye el método central de gestión del Programa. Este posicionamiento epistemológico y político parte del reconocimiento de que la intervención en contextos de alta complejidad exige una praxis estatal descentralizada y relacional. Al configurar un modo específico de concebir la presencia del Estado en el territorio, el Programa subvierte las lógicas burocráticas tradicionales, instituyendo a la red comunitaria e institucional como un componente ineludible para alcanzar la justicia social educativa. Para hacer operativa esta concepción política e intersectorial en la escala territorial, el Programa diseñó un esquema organizativo descentralizado pero fuertemente articulado. A continuación, se detalla la arquitectura institucional y la distribución funcional de los equipos que sostienen de manera cotidiana esta presencia estatal en los distritos.

[4] La adquisición y compra de todo el equipamiento de los Centros Socioeducativos y Comunitarios Móviles fue financiada con fondos provenientes de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo -BID.

### 1.1 Estructura del Programa

El Programa a Nivel Central está conformado por coordinaciones técnicas que cubren las siguientes áreas: Administración, Intervención y Acompañamiento Pedagógico, Acompañamiento y Gestión Territorial, Evaluación y Monitoreo, Centros Socioeducativos y Comunitarios Móviles, Comunicación y un área de Vínculos Institucionales. En el territorio, en cada distrito, el Programa cuenta con un/a Referente Distrital que coordina los distintos CSC de su distrito en articulación con las Jefaturas de Inspección Distrital y Regional; y las gestiones municipales.

En cada uno de los Centros Socioeducativos y Comunitarios se conforma un equipo institucional cuya responsabilidad principal es convocar a niñas/os, adolescentes y jóvenes del barrio a las actividades educativas y comunitarias que se desarrollan en el marco de los lineamientos del Programa, en coordinación con la/el Referente Distrital del Programa y el Equipo Central. Cada CSC está integrado por un equipo interdisciplinario de Profesionales: por un/a coordinador/a, profesionales sociocomunitarios, docentes y talleristas. Además, en los 16 CSCM los equipos están conformados por un/a coordinador/a, docentes de tecnología, de música, de ciencia, y técnicos audiovisuales.

### 1.2 Equipos de trabajo en territorio

En el territorio son **2.110**[5] docentes, y profesionales de distintas disciplinas

- **2.041** profesionales forman parte de los Equipos institucionales de los CSC
- **69** profesionales forman parte de los equipos docentes de los CSCM

### 1.3 Las dimensiones de intervención del Programa

Las acciones de revinculación desarrolladas en el territorio bonaerense requirieron la creación de dispositivos institucionales específicos, capaces de suturar la histórica fractura entre el formato escolar tradicional y las demandas de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, así como la identificación de estas dimensiones entrelazadas en la práctica cotidiana pero definidas, estructuradas y operativizadas en la gestión




[5] Las cifras corresponden al registro de equipos en el CSC Digital al **28 de agosto de 2026.**

En primer lugar, la dimensión comunitaria, vinculada al trabajo territorial, es decir al abordaje que realiza el CSC sobre los distintos aspectos de las trayectorias vitales de los chicos y chicas: su entorno barrial, el contexto familiar, los lazos comunitarios y las situaciones de vulneración de derechos que atraviesan junto a sus familias. La tarea comunitaria resulta la base desde la cual se proyecta el proceso de revinculación de cada estudiante.

En segundo lugar, la dimensión pedagógica comprende aquellas intervenciones enfocadas directamente en la enseñanza —con especial énfasis en la alfabetización y el fortalecimiento del rol del estudiante—, así como en otros saberes fundamentales para generar las condiciones que sustentan la escolaridad plena.

Finalmente, la dimensión institucional contempla los aspectos de la intervención que involucran a las escuelas y a otros organismos ya sean nacionales, provinciales o municipales; es decir, los modos de construir y articular la institucionalidad y la presencia estatal desde los CSC.

Acerca de la dimensión pedagógica, a lo largo de estos cuatro años de gestión, partimos de una certeza: el proceso alfabetizador y el fortalecimiento del rol del estudiante son la base por la que atraviesa cada propuesta, cada actividad desarrollada en tiempos y espacios definidos por el equipo de un CSC. Es por ello que la búsqueda y el encuentro con las trayectorias escolares interrumpidas, o en riesgo de interrumpirse, exige un soporte pedagógico organizado y sistematizado, capaz de garantizar procesos concretos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de ese soporte pedagógico, compartimos algunas premisas que configuraron el camino de manera dinámica. En primer lugar, lejos de clausurar los históricos debates sobre la intervención educativa en el campo popular o adoptar una postura homogeneizadora, el Programa capitalizó la diversidad de perspectivas. En un diálogo permanente con cada experiencia territorial, se transitó un camino de estructuración y ordenamiento de la tarea concreta, lo que permitió complejizar las propuestas y medir sus impactos sin perder la singularidad de cada espacio; es decir, nos guiamos por la práctica situada.

En segundo lugar, definimos que la dimensión pedagógica abarcaría desde la convocatoria inicial —a través de actividades que despierten el interés de los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes— hasta el acompañamiento continuo de sus necesidades educativas en el reencuentro con la escuela, considerando que la intervención del CSC se realiza en diálogo corresponsable en la Mesa de Coordinación Educativa (MCE). De lo ya dicho emergen dos cuestiones ineludibles para la tarea pedagógica: la necesidad de apelar al deseo, y la certeza de que el trabajo sobre los vínculos —entre pares, entre pares y adultos/as, entre adultos/as y en la comunidad en general— es indispensable para lograr la revinculación escolar y educativa.

Acerca de la dimensión institucional, partimos de una convicción que atravesó estos cuatro años de gestión: ningún proceso de revinculación escolar es sostenible si permanece confinado a la relación singular entre un espacio comunitario y el/la chico/a, sino que requiere construir una institucionalidad compartida con la escuela y con el resto de las organizaciones sociales y los organismos del Estado presentes en el territorio. Se trata de tender puentes allí donde

históricamente primó la fragmentación: entre el barrio y el sistema educativo, y también entre los distintos niveles y modalidades de ese sistema, y entre las distintas agencias estatales con responsabilidad en las trayectorias de vida de los chicos y las chicas.

Esta dimensión se despliega en la Mesa de Coordinación Educativa, que se constituye en el nexo articulador fundamental entre los equipos docentes de las instituciones escolares y los equipos interdisciplinarios de los CSC. Lejos de constituir un mero espacio administrativo de intercambio, la MCE opera como un dispositivo de gobierno pedagógico cuya finalidad es la nominalización de la matrícula, la puesta en común de diagnósticos socioeducativos y la concertación de estrategias de acompañamiento singularizado para cada estudiante en riesgo o situación de exclusión. Para ello ha sido desarrollado un sistema de registro y seguimiento compartido —el CSC Digital— que permite nominalizar y trazar la situación educativa de cada estudiante más allá de los límites de una única institución.

En la actualidad, el despliegue territorial de esta estrategia se traduce en **2.374**[6] MCE en funcionamiento. El análisis de su distribución interna actual revela que el 58% pertenece al Nivel Secundario, mientras que el 39,2% corresponde al Nivel Primario, y un 2,8% a otros niveles o modalidades del sistema educativo. Esta arquitectura cuantitativa no es neutra; da cuenta de una direccionalidad político-estratégica orientada a robustecer los tramos del sistema educativo donde se registran los mayores índices de ausentismo, sobreedad y abandono escolar.

Finalmente,el Proyecto Individual de Vinculación Educativa (PIVE) sintetiza y formaliza esos acuerdos: sobre la base del análisis de las situaciones educativas de partida de cada chico/a y las estrategias definidas en la MCE, se habilita el seguimiento conjunto de cada trayectoria educativa, de modo que los progresos alcanzados en el CSC repercutan en la escuela, y a la inversa. El núcleo de esta articulación radica en la definición de criterios compartidos para elaborar el PIVE: un diseño estratégico y personalizado que parte de reconocer la diversidad de las trayectorias, y que reúne los acuerdos pedagógicos, la distribución de roles y responsabilidades entre los y las educadoras de ambas instituciones, y los contenidos mínimos y prioritarios que el/la estudiante debe alcanzar para obtener una escolaridad plena.

## CAPÍTULO 2: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La presente investigación adoptó un diseño cualitativo de alcance descriptivo, orientado a caracterizar un fenómeno social en su contexto de producción, a partir de la identificación de sus rasgos más distintivos. Siguiendo a Ander-Egg (1995), este nivel de profundidad analítica busca producir información empírica que permita responder interrogantes sobre las propiedades y la configuración de la realidad social abordada. En sintonía con esto, Hernández Sampieri et al. (2014) afirman que los estudios descriptivos especifican las propiedades, las características y los perfiles de procesos o fenómenos sometidos a análisis.

La elección de un abordaje cualitativo responde a la naturaleza situada del objeto de estudio: las prácticas de revinculación escolar constituyen procesos atravesados por sentidos y definiciones que

[6] Las cifras corresponden al registro de equipos en el CSC Digital al **28 de agosto de 2026.**

los propios actores construyen sobre su intervención cotidiana. Como sostiene Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa se orienta a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos que los protagonizan, atendiendo al contexto y a los significados que estos les atribuyen a sus propias prácticas. Esta lógica se articula con la caracterización que ofrece Hernández Sampieri et al. (2014) al concebir el enfoque cualitativo como un proceso inductivo y recurrente, desarrollado en un ambiente natural donde la recolección y el análisis de datos se retroalimentan constantemente, eludiendo una secuencia lineal predeterminada.

En términos operativos, la estrategia metodológica se estructuró a partir de la articulación e interdependencia de tres dimensiones constitutivas del proceso de investigación, retomando la propuesta de Sautu et al. (2005): en primer lugar, la dimensión epistemológica, orientada a precisar qué se quiere conocer, el alcance y los marcos conceptuales; en segundo lugar, la dimensión de la estrategia general, asociada a las decisiones sobre cómo abordar el fenómeno y delimitar contextos y poblaciones; y, finalmente, la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de datos, referida a los aspectos procedimentales e instrumentales para operar con los referentes empíricos.

**El interés de la investigación se centró en caracterizar las intervenciones de los Centros Socioeducativos y Comunitarios (CSC) en el territorio, con el propósito de reconstruir las prácticas que resultaron efectivas para la revinculación escolar.** La unidad de análisis (o unidad de observación) estuvo constituida, en consecuencia, por las intervenciones de revinculación escolar desarrolladas en dichos CSC, entendidas como los procesos y las acciones comunitarias, pedagógicas e institucionales en los que se manifiestan los atributos del fenómeno estudiado. Los/as coordinadores/as de cada espacio socioeducativo y comunitario actuaron como fuentes primarias e informantes clave, en el sentido desarrollado por Taylor y Bogdan (1987), quienes destacan la relevancia de aquellos actores que, por su posición institucional, poseen un conocimiento privilegiado y una visión de conjunto sobre los procesos indagados. Esta condición permitió captar de forma directa las percepciones, los marcos de referencia y las definiciones de la situación de los actores encargados de la gestión cotidiana del Programa, así como las estrategias desplegadas por el equipo interdisciplinario del CSC.

El campo de estudio y la delimitación del contexto temporal y espacial estuvieron constituidos por una muestra no probabilística de 36 casos de intervenciones que lograron la revinculación escolar efectiva de niños, niñas y adolescentes. Esta delimitación responde a una decisión metodológica deliberada: no se buscó determinar si la revinculación se produjo o no, sino reconstruir, a partir de casos con resultado positivo constatado, el proceso mediante el cual esa revinculación fue posible. Interesó, en este sentido, no el resultado aislado sino la trama de decisiones y estrategias —comunitarias, pedagógicas e institucionales— que cada CSC desplegó a lo largo de cada trayectoria singular. Este tipo de muestreo se corresponde con lo que Hernández Sampieri et al. (2014) denominan muestra no probabilística o dirigida, en la cual la selección de los casos no depende de la probabilidad sino de las características y los objetivos de la investigación —criterio coincidente con el señalado por Valles (1999), para quien este tipo de muestreo intencional prioriza la riqueza informativa de los casos por sobre la representatividad estadística. Las intervenciones analizadas se focalizaron sobre trayectorias de adolescentes de entre 13 y 16 años que participaron del Programa y

fueron informados/as como re vinculados/as a la escuela[7]. Los CSC que alojaron a estos/as adolescentes hasta lograr su regreso a la escuela alcanzan una cobertura territorial de 22 de los 29 distritos donde se implementa el Programa, lo que garantiza la heterogeneidad de contextos socio territoriales en el análisis.

Para la obtención de los datos en el terreno se utilizó una entrevista semiestructurada, aplicada de manera individual a los/as coordinadores/as, con un guión de temas y objetivos previamente determinados pero flexibles. De acuerdo con Valles (2002), este tipo de entrevista combina un guión flexible con la posibilidad de que el/la entrevistado/a despliegue sus propios significados y categorías, lo que la vuelve especialmente idónea para captar sentidos no anticipables desde un cuestionario cerrado; en la misma línea, Hernández Sampieri et al. (2014) subrayan que la entrevista semiestructurada permite al entrevistador/a introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información, sin perder comparabilidad entre casos. El instrumento se estructuró de manera estandarizada y uniforme para todos los CSC bajo un formato de matriz transversal de doble entrada, que organizó la indagación cruzando tres momentos cronológicos del proceso de intervención con tres dimensiones analíticas. Los momentos considerados fueron: a) vinculación inicial o primer contacto con adolescentes o jóvenes desvinculados de la escuela que viven en los barrios populares donde el CSC seleccionado desarrolla sus actividades; b) participación del/de la adolescente o joven seleccionado/a en las propuestas pedagógicas del CSC y acciones que se constituyen en "puentes" hacia la escolaridad; y c) desarrollo de la etapa final de revinculación con la escuela, es decir construcción de estrategias pedagógicas compartidas con la institución. Las dimensiones analíticas se establecieron de acuerdo a las intervenciones de los CSC y son: a) comunitaria; b) pedagógica; y c) institucional. Estas dimensiones fueron separadas sólo con una intención práctica de análisis pero en la práctica se encuentran íntimamente ligadas.

El diseño de esta matriz de análisis parte de una premisa epistemológica y político-educativa fundamental: la revinculación escolar no constituye un acto administrativo lineal ni una intervención neutra, sino un proceso eminentemente multidimensional, dinámico e interdependiente. En este sentido, las trayectorias de discontinuidad escolar que experimentan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes destinatarios de los Centros Socioeducativos y Comunitarios no pueden ser explicadas a partir de factores monocausales o reduccionistas —ya sean de índole exclusivamente individual o socioeconómica—. Por el contrario, el distanciamiento de la escolaridad formal opera como el corolario de una acumulación compleja de vulnerabilidades que se intersectan en los planos social, pedagógico e institucional. Desde esta perspectiva, la interdependencia de dichas dimensiones exige superar las lecturas estáticas del fracaso escolar para reconocer que la restitución del derecho a la educación demanda dispositivos de intervención igualmente complejos, capaces de entramar las especificidades territoriales con las exigencias de la justicia curricular.

En esa línea, entonces, definimos, las tres dimensiones que se corresponden con los ejes de intervenciòn del Programa ya mencionados: en primer lugar, la **dimensión comunitaria**, vinculada al

[7] El Programa incorpora a los/as chicos/as de entre 4 y 21 años a los CSC y los/as registra como matrícula activa en el sistema de gestión de la información CSC Digital. Se consideran chicos/as activos/as cuando -durante el proceso de revinculación escolar- participan de las actividades del CSC. Se les asigna la categoría de inactivos/as cuando dejan de participar, ya sea porque regresan a la escuela de manera sostenida, o bien porque no registran contacto con el CSC durante dos meses o más. En ambos casos el pase a la categoría de inactivos/as requiere que la coordinación del CSC especifique en el sistema CSC Digital el motivo correspondiente: finalización satisfactoria de la revinculación educativa, cambio de domicilio, privación de la libertad, fallecimiento u otras causas.

trabajo territorial, es decir al abordaje que realiza el CSC sobre los distintos aspectos de las trayectorias vitales de los chicos y chicas: su entorno barrial, el contexto familiar, los lazos comunitarios y las situaciones de vulneración de derechos que atraviesan junto a sus familias. En segundo lugar, la **dimensión pedagógica** comprende aquellas intervenciones enfocadas directamente en la enseñanza —con especial énfasis en la alfabetización y el fortalecimiento del rol del estudiante—, así como en otros saberes fundamentales para generar las condiciones que sustentan la escolaridad plena. Finalmente, la **dimensión institucional** contempla los aspectos de la intervención que involucran a las escuelas y a otros organismos; es decir, los modos de construir y articular la institucionalidad y la presencia estatal desde los CSC.

En diálogo con los equipos institucionales se encuadraron las entrevistas operativamente como parte del trabajo cotidiano y de sus intervenciones. El registro de la información se realizó mediante grabaciones, complementadas con un esquema único y homogéneo de notas posteriores destinado a documentar observaciones, datos de contexto de la visita y datos de identificación de los sujetos, incluido el DNI.

Para el procesamiento y análisis de la información se adoptó una estrategia de codificación y reducción de los discursos producidos por los/as coordinadores/as consultados/as, siguiendo los lineamientos de Strauss y Corbin (2002), para quienes la codificación no consiste únicamente en clasificar fragmentos discursivos sino en identificar regularidades y patrones que permitan reconstruir conceptualmente el fenómeno estudiado a partir de los propios datos. El procedimiento consistió en un análisis transversal de las respuestas obtenidas en los distintos CSC y distritos, agrupando y ordenando la información de las plantillas de registro en función de la matriz de doble entrada original —estrategia que Miles y Huberman (1994) señalan como una de las más eficaces para el tratamiento de datos cualitativos provenientes de múltiples casos—, con el fin de reconstruir y sistematizar las acciones concretas y las regularidades de las prácticas de intervención comunitaria, pedagógica e institucional desplegadas por los CSC.

## CAPÍTULO 3: EL PROCESO DE REVINCULACIÓN EDUCATIVA

**Con la intención de recorrer la experiencia, sistematizar y conceptualizar la práctica, nos propusimos reconstruir los pasos que, en cada escenario particular, cada CSC fue dando para que Juan, Marcelo, Matías, Laura, Cecilia y tantos y tantas otros/as, regresen a la escuela.**

Una vez descripto el Programa y los dispositivos impulsados a lo largo de estos cuatro años de gestión, avanzamos hacia el análisis del proceso de revinculación propiamente dicho, llevado adelante por los Centros Socioeducativos y Comunitarios. Este desarrollo se propone además, compartir, a la luz de los testimonios y experiencias recogidas, tanto las discusiones conceptuales como la reflexión sobre la propia práctica, poniendo en valor los dispositivos institucionales diseñados en el marco de la Dirección General de Cultura y Educación.

Desde sus comienzos, el Programa ha sostenido y consolidado una premisa fundamental: el trabajo comunitario constituye el punto de partida ineludible para revincular a NNAyJ que se han alejado de la escuela o que se encuentran en riesgo de hacerlo. Recuperando lo ya dicho en apartados anteriores, sabemos -y comprobamos- que la intervención territorial no es aislada; requiere de un soporte pedagógico sólido, estructurado y sistematizado que problematice y acompañe la

construcción del vínculo institucional. Bajo este posicionamiento, el Programa entiende que la revinculación escolar en barrios populares trasciende la mera respuesta interna al ámbito educativo formal y no se agota en el abordaje puntual de las trayectorias debilitadas o interrumpidas.

Así, se consolidó una propuesta articulada en torno a las tres dimensiones de intervención ya mencionadas en la estrategia metodológica: la reconstrucción del lazo social y comunitario, el soporte pedagógico de la intervención, y el encuadre institucional que articula al CSC con la escuela y otras agencias del Estado. Es fundamental aclarar -aun a riesgo de resultar reiterativos- que estas dimensiones no existen de manera aislada: constituyen distintas facetas de unas mismas situaciones e intervenciones. La división que proponemos responde, entonces, a fines exclusivamente analíticos, y se orienta a facilitar la lectura de un proceso que, en la práctica cotidiana de los CSC, ocurre siempre entramado.

Retomamos a continuación con mayor profundidad cada una de ellas, pues resultan la clave de lectura de las experiencias recogidas y analizadas en este Estudio.

**3.1 La trama comunitaria: escenario y condición de la restitución de derechos**

La constatación empírica y conceptual de que las trayectorias escolares no se despliegan en el vacío institucional exige interrogar las condiciones materiales y simbólicas que hacen posible la terminalidad y la permanencia en el sistema educativo. En este sentido, entendemos que las trayectorias educativas sólo se sostienen sobre redes capaces de alojar y acompañar a las infancias y juventudes en su vida cotidiana. Esta premisa subvierte la lógica tradicional que confina el problema del fracaso escolar a una deficiencia exclusiva del sujeto pedagógico o a la desatención familiar, reubicándolo en el terreno de la responsabilidad político-estatal y comunitaria.

Por ello, la primera gran meta constitutiva del Programa fue tejer una alianza estratégica con los espacios comunitarios que “rodean” a la escuela, reconociendo en ellos la trama primaria sobre la que se asienta cualquier acción posterior. En este sentido, lo comunitario opera como punto de partida y de llegada: es el tejido social, el encuentro y el estar con otros/as. Valorar el compromiso de quienes trabajan día a día en sus comunidades resulta indispensable para encarar la reconstrucción institucional junto a la población con la cual el Estado tiene la obligación insoslayable de garantizar el derecho a la educación.

Como lo venimos mencionando, cuando reflexionamos sobre la praxis del Programa, sabemos que no es posible delinear una dimensión comunitaria "a secas". A la luz de la experiencia que aquí sistematizamos, la desvinculación escolar se configura como un proceso profundamente relacional que interpela en simultáneo a la institución educativa, al Estado y al territorio. Por lo tanto, lo comunitario deja de ser un mero telón de fondo para transformarse en el escenario mismo de nuestra intervención.

Sostenemos que la desvinculación de las y los chicos de la escuela no responde a una sola variable ni es el resultado de una decisión individual. Yendo un poco más a fondo, la desvinculación educativa se relaciona íntimamente con una desvinculación con las instituciones del Estado. La experiencia de vulnerabilidad en los barrios populares no se agota en la privación material; se experimenta, fundamentalmente, como una retirada sistemática de los soportes públicos que garantizan la

inscripción de los sujetos en el orden de los derechos. Cuando el Estado se repliega o se hace presente únicamente bajo formas punitivas o asistencialistas fragmentarias, la escuela corre el riesgo de quedar como un apostadero solitario incapaz de sostener por sí solo el lazo social.

Esto explica que se requiera un marco conceptual de intervención de política pública que atienda las particularidades estructurales de los territorios, superando las lecturas que culpabilizan linealmente al sujeto o a su entorno inmediato. Desde esta perspectiva multicausal, planteamos desde el inicio que el abordaje comunitario de los CSC está diseñado para intervenir específicamente sobre ese denso entramado de factores concurrentes. No en soledad, sino como dispositivo enclavado territorialmente que permite potenciar una red de intervenciones que obedecen a la especificidad.

Los CSC en su cotidianeidad visibilizan situaciones de desprotección que atraviesan a las/las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y que exceden lo estrictamente escolar: la ausencia del entorno familiar de cuidado, la falta de acceso a la salud o la alimentación insuficiente. Conocer de cerca y de manera sostenida estas realidades permite a los equipos construir un diálogo institucional con otras agencias del Estado sobre aquello que hasta entonces permanecía invisibilizado o sin la intervención correcta. Así lo relata una coordinadora sobre una situación que comenzó a visibilizarse a partir del seguimiento cotidiano de una adolescente, y en la que un episodio de salud —una internación sin causa clínica hallada— termina revelando otras urgencias que hasta ese momento nadie había podido nombrar:

> "...aparece el consumo, aparecen los vínculos con adultos, aparece la situación de vulnerabilidad, aparece la falta de plato de comida, una cotidianeidad que ordene la casa, que ordene un horario, que ordene un hábito, lo alimenticio… (...) ella estuvo internada pero no le encontraron nada, pero se sentía mal y le dolía la panza y hacía una semana que venía tomando gaseosa y no comía nada." (Entrevista N°12)

Partiendo de lo anterior, la mirada sobre el territorio que tiene el Programa se encuentra indisolublemente ligada a la acción de las organizaciones sociales y espacios comunitarios que —vale la pena subrayar— sostienen la vida cotidiana en los barrios y trazan las coordenadas para la revinculación institucional de las familias. En virtud de ello, a través del Programa se propuso consolidar una alianza estratégica con referentes sociales, gobiernos locales, comedores comunitarios, centros culturales, bibliotecas populares, iglesias, espacios político-partidarios, dispositivos municipales y clubes barriales integrados a sus realidades locales, con el propósito fundamental de evitar que el proceso de revinculación se iniciara desde la abstracción, sin referencia previa, o de manera endogámica al sistema educativo exclusivamente.

La estrategia radica, entonces, en amalgamar las capacidades de las organizaciones comunitarias y del Estado en pos de un horizonte común, en tanto la sostenibilidad de la intervención depende de una alianza intersectorial que adopta la forma de un "pacto social" indispensable para la reconstrucción de la trama relacional. Esta alianza no se agota en una coordinación instrumental de recursos, sino que implica una refundación de los vínculos entre las agencias estatales y los territorios populares. Cuando el Estado reconoce y dialoga con los saberes y las redes comunitarias preexistentes, la política socioeducativa deja de ser una dádiva externa para convertirse en una construcción colectiva. De este modo, el pacto social se erige como la garantía material y simbólica

para que las trayectorias escolares de las infancias y juventudes encuentren un anclaje duradero, blindándolas frente a los embates de la fragmentación y la intemperie social.

### 3.1.1 Intervenciones concretas de soporte material. Redes barriales e institucionales para reparar las tramas de cuidado y crianza

A partir del relevamiento, damos cuenta que los CSC articulan con una multiplicidad de agencias estatales locales, provinciales y nacionales así como con otras organizaciones sociales, recursos comunitarios y estatales encaminados a abordar las urgencias vitales del territorio. Este soporte se traduce en acciones territoriales concretas, tales como tramitar turnos médicos y de salud mental, acompañar gestiones ante dependencias policiales, viabilizar canales de denuncia frente a situaciones de abuso o violencias, construir articulaciones con áreas estatales de asistencia crítica y asegurar el acompañamiento institucional ante situaciones de emergencia familiar o comunitaria.

Este trabajo de articulación no se agota en una gestión puntual, sino que adquiere en la práctica un carácter marcadamente acumulativo en la construcción de lazos de confianza: cada intervención abre paso a la siguiente, y el sostenimiento material de la trayectoria se va construyendo pieza por pieza —una vacante, un turno de salud, un trámite de documentación, una beca— a medida que el vínculo con la familia lo permite y lo demanda. Lejos de tratarse de un conjunto de acciones desconectadas entre sí, esta acumulación progresiva de gestiones constituye, en los hechos, una de las formas concretas en que el CSC sostiene la trayectoria educativa desde el territorio.

Esta articulación se activa muchas veces con el Servicio Local de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes dependiente de la gestión municipal apenas se detecta una situación de vulneración de derechos:

> "Un día vino golpeada, y hubieron otras situaciones más complejas. Tuvimos que denunciar y la acompañamos". (Entrevista N°2)

> “(...) Por pedidos de su mamá y él pedimos un turno con un psicólogo en el CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud) del barrio y lo acompañamos." (…) (Entrevista N°8)

> "...articulamos con la municipalidad y les pudimos dar unos kits de Punta en Blanco, es un programa destinados para entregar kits" (…) "Y además, la constante articulación con el Servicio Local, que por supuesto, esa familia estaba en la lupa hace muchísimo tiempo." (Entrevista N°14)

Este proceso acumulativo se observa con claridad en el siguiente relato:

> “construimos el vínculo con la mamá, acompañándola en cuestiones relacionadas con su trayectoria vital, con el vivir acá, estaban adecuándose todos como familia. Una vez que logramos la vacante en la escuela, empezamos un proceso de articulación con el sistema de salud, con odontología, y ginecología, con vacunación. Después, también acompañamos con su documentación, porque hacía muy poquito

> que habían llegado, y eso estaba generando trabas, por ejemplo para realizar la inscripción al Progresar,"(...) (Entrevista N°3)

Este testimonio condensa el recorrido descrito: la vacante escolar, el acceso a la salud, la regularización documental y, finalmente, el trámite de la beca —cada gestión abriendo paso a la siguiente, tal como se sostuvo al inicio.

### 3.1.2 Representación de la escuela como horizonte: la recreación de un proyecto de futuro

En las trayectorias de vida de los/as chicos/as que asisten a los CSC resulta esencial reconstruir los lazos con las instituciones de cuidado, y en nuestro caso particular, con la escuela. Para eso, desde el Programa trabajamos para ocupar un lugar en el sistema educativo que no fuera un circuito alternativo de la escolarización, una terminalidad periférica del sistema. Por el contrario, los CSC están posicionados estratégicamente en el tramo inicial e instituyente del trayecto educativo, y es objetivo intervenir *en el momento preciso donde se produce el lazo fundante entre la familia, el/la chico/a y la escuela.*

En numerosos relatos se hace visible en el vínculo cotidiano con el equipo, el aburrimiento y la sensación de no encontrar un lugar propio en la escuela, la vivencia acumulada de la frustración tras repitencias reiteradas, rasgos de temor y fuerte retraimiento. Particularmente se observa en los relatos a continuación la desconfianza instalada hacia las instituciones en general (Entrevista N°8) y el enojo y una autoexigencia que paraliza (Entrevista N°18). Ninguno de estos elementos resulta legible desde un diagnóstico administrativo o a distancia: se revelan únicamente en el trabajo sostenido y cotidiano del CSC.

> "Hace tres años que no iba a la escuela... Empezamos a trabajar con H a mediados del 2024. Muy resistente, desconfiado, muy enojado con todo tipo de instituciones, a la defensiva, muy descreído de todo. Y por sus experiencias con la escuela, él siempre sintió que no fue alojado como él hubiera esperado..." (Entrevista N°8)

> "...él consideraba que no iba a poder, sentía que tenía que entrar a la escuela sabiendo prácticamente. [...] presentaba estos episodios de enojo, incluso de golpearse él, había ahí como una hiper exigencia que lo trababa un montón..." (…) "Nos dimos cuenta que **R** podía leer palabras, estaba alfabetizado, pero no podía ordenarse en lo más mínimo no solamente la carpeta -que por ahí empezamos-, sino cuando tenía que encarar cualquier consigna, tenía mucha dificultad para tomar posición ante eso que se le solicitaba." (Entrevista N°18)

El desafío es trabajar con los/as chicos/as los sentidos de lo escolar, para construir -o fortalecer- sus expectativas de futuro, promoviendo un proceso donde puedan apropiarse de ese horizonte como proyecto propio. Los relatos de los equipos confirman este proceso de apropiación. Implica correr al/a la chico/a de objeto a sujeto de intervención, promover que pueda sentirse protagonista de su propia revinculación (Entrevista N°20). En otros, esa apropiación se vuelve explícita cuando la escuela deja de ser un mandato ajeno —de la familia, del/a adulto/a referente— para convertirse en una decisión propia, nombrada por el jóven en primera persona. Y en algunas trayectorias, ese horizonte

propio se proyecta incluso más allá de la escuela secundaria, hacia una expectativa profesional (Entrevista N°26).

> "...particularmente lo que le ofrecíamos al principio era más bien un espacio de escucha y de entender qué era lo que él quería para su vida, si no estaba interesado en volver a la escuela, generarle ese interés. Y no solamente la escuela, sino en la construcción de él como sujeto, de mostrarle que hay un horizonte con nuevas cosas que no están en su diaria, pero que también le pueden interesar..." (Entrevista N°20)

> "...esa confianza que él ya había perdido en sí mismo en el cole, creo que ayudamos a que pueda imaginar que volver a la escuela era posible, que tiene que terminar la escuela secundaria (...) y construimos juntos ese deseo y ahora no solo piensa en terminar la secundaria sino que también puede tener una profesión," (Entrevista N°26)

Un hallazgo que atraviesa buena parte de los relatos es que el deseo de volver a la escuela, cuando logra instalarse, rara vez es efecto de una imposición externa: emerge, con sus tiempos propios, en el propio chico o chica, incluso cuando no encuentra correlato en el entorno familiar inmediato (Entrevista N°2). Los equipos insisten en la importancia de no forzar ese momento, sino de acompañarlo hasta que se manifieste como decisión propia, sosteniendo el trabajo pedagógico y vincular mientras se espera esa señal.

> "El deseo de estudiar básicamente era de B, la familia no la acompañaba (...)". (…) "...la mamá siempre se lo postergaba: decía mañana, pasado y nunca se terminaba concretando...". ([para la familia, la escuela…]No era una prioridad, cualquier situación que se presentaba, una mudanza, una separación, cualquier situación se anteponía a la escolaridad....". (Entrevista N°2)

Ese deseo, una vez instalado, suele expresarse primero en gestos muy concretos y cotidianos, antes que en un discurso elaborado sobre el futuro. La espera ansiosa de una foto escolar (Entrevista N°17) y el armado paciente de una mochila (Entrevista N°24) condensan, en objetos pequeños, la expectativa de pertenecer de nuevo a un espacio escolar.

> "...para él fue un evento parteaguas. La preparación de los días previos, fueron momentos de espera y entusiasmo, decía: '¿Me van a sacar la foto?' '¿Y cuándo me la van a entregar?' Tuvimos que ir a la escuela, porque pensó que quizás se habían olvidado y no iban a entregarle la foto. Ese día se preparó, se peinó, se vistió, se bañó. También su familia. Todos empezaron a formar parte de la escuela, ahora estaban en la foto" (Entrevista N°17)

> "...ya habíamos empezado con **X** antes de que terminara el año pasado a hablar del colegio y ella fue construyendo su deseo. Fue armando en su cabeza, juntó sus cositas, carpetas, cosas lindas para ella, estilo, y así empezó a aparecer alguna tía que le regaló una mochila..." (Entrevista N°24)

Otro registro recurrente es el pasaje del estigma a la pertenencia: chicos y chicas que inicialmente viven la escuela como un lugar que los señala o los excluye, y que progresivamente logran

experimentarla como un espacio propio, uno más entre otros (Entrevista N°9). Este proceso, cuando es acompañado por una articulación sostenida con el equipo docente, se profundiza y se estabiliza en una asistencia regular (Entrevista N°13).

> "...sostiene hoy la escuela, va contenta porque ya dejó de sentirse alguien extraña, alguien estigmatizada desde su interior, entonces ya va y ahora es una más y hasta trae cuestiones de que no le gusta de la escuela, o nos dice que ya conoce sus derechos y que quiere que hablemos de porqué no se cumplen. Porque ella es testigo de que no tuvo acceso a un derecho..." (…) "Ahora ir a la escuela para ella es una actividad más de todas las que hace. Porque ya logramos que vaya a la escuela. Ya está, ya está en el sistema, ya está en la vida, ya es." (Entrevista N°9)

> "Intentamos trabajar con los docentes de la escuela también. Porque la escuela es muy grande y es bastante impersonal, cada vez que ella volvía a la escuela, de parte del equipo docente, recibía como algún comentario, 'ah, ¿te dignaste venir?' Que la excluía de vuelta." (…) "Ella este año empieza el aula de aceleración, gracias a esta articulación entre la 22 y el Centro y la familia, está manteniendo asistencia regular. La madre comenta que está contenta, entusiasmada con la escuela, que se siente a gusto..." (Entrevista N°13)

Por último, uno de los matices más relevantes que surgen de los testimonios es que la ausencia de sostén escolar en muchas familias no debe leerse como desvalorización de la escuela. Por el contrario, la escuela permanece presente en el discurso y en el imaginario familiar como algo importante; lo que falla no es la valoración simbólica, sino la posibilidad material y cotidiana de sostenerla en un contexto de crisis social y económica (Entrevista Nª11). Esta distinción resulta central: desplaza la lectura del problema desde una supuesta indiferencia familiar hacia las condiciones concretas que impiden traducir esa valoración en sostenimiento efectivo — y es, en ese punto exacto, donde los CSC se posicionan como el sostén que la familia sola no siempre puede ofrecer.

> “(...) en un momento él comentó que quería ser un estudiante normal. Entendimos que había que resolver cuestiones de la posibilidad de asistir a una escuela y acompañar ese proceso,” (...) “muchas veces no tienen recursos para poder sostenerse en forma económica, con la comida y con todo. Creo que en esas edades, la escuela como horizonte de vida, si bien se registra como que es importante en el día a día, cuesta, cuesta que pueda llevarla por sí sola de la familia sostener la escuela. Ahí creo que es donde nosotros tenemos que entrar como una opción dentro del barrio, cercana, para poder empezar a acercar esas trayectorias de vuelta con la institución escolar” (Entrevista N°11)

### 3.1.3 Ausencia de tramas de crianza/comunidades y familias desbordadas

Recorriendo las experiencias concretas de intervención confirmamos que es justamente en este entramado donde se inscriben las trayectorias de vida de los chicos y las chicas que habitan los barrios populares de la Provincia de Buenos Aires. Trayectorias que transcurren en un escenario donde las tramas de crianza no son estables sino que, por el contrario, remiten a familias desbordadas.

Los dispositivos convencionales de intervención (construidos sobre la alianza exclusiva con un/a único/a adulto/a responsable) colisionan con esta realidad: no alcanza con identificar y sostener a una sola persona a cargo, porque muchas veces esa persona está, ella misma, desbordada. Por eso resulta imperioso reparar las redes de cuidado y robustecer el tejido social local, antes que depositar toda la responsabilidad en un vínculo individual que puede no estar en condiciones de sostenerla. Cabe señalar que la familia es insustituible, y la función de los CSC no es reemplazarla sino colaborar en la reparación de su capacidad de cuidado, aportando a mejorar las condiciones que lo hagan posible.

Frente a esta realidad cabe preguntarse: ¿De qué modo el CSC logra, en articulación con las organizaciones comunitarias, tejer una red de sostén allí donde las tramas de crianza se han visto desbordadas? **Cada CSC pone en juego distintas estrategias de sutura de las tramas de crianza.**

La noción de "sutura" permite abandonar la pretensión disciplinaria clásica para asumir una pedagogía de la hospitalidad activa. Las tramas de crianza —entendidas como el entramado material, afectivo y cultural que sostiene cotidianamente la subsistencia y la subjetivación de las infancias y juventudes— sufren intermitencias y fracturas que la escuela sola, en su soledad burocrática, no logra procesar. De allí que los CSC operen como nudos de articulación que entrelazan los saberes escolares con las prácticas comunitarias de cuidado, devolviendo espesor a las trayectorias vitales y educativas.

De este modo, el Programa se territorializa a través de respuestas situadas que no eluden el conflicto social, sino que lo atraviesan mediante la construcción de mediaciones institucionales densas. Cada CSC corporiza una modalidad específica de intervención que restituye la confianza en los/as adultos/as y en las instituciones, configurando un andamiaje colectivo indispensable para que el derecho a la educación deje de ser una mera formulación jurídica y se transforme en una experiencia efectivamente habitada.

Ahora bien, la experiencia relevada nos permite matizar la noción de "trama de crianza desbordada", evitando así reducirla a una categoría homogénea. Bajo ese enunciado general conviven, en realidad, situaciones de naturaleza distinta que exigen del CSC estrategias diferenciadas. Por un lado, encontramos escenarios de desamparo en sentido estricto: la ausencia efectiva de un adulto/a disponible para sostener la crianza, donde el equipo del CSC pasa a ocupar transitoriamente ese lugar vacante (Entrevistas N°2), Por otro lado, identificamos situaciones donde el/la adulto/a referente está presente, pero el vínculo con él/ella se encuentra dañado, distanciado o atravesado por la desconfianza —muchas veces hacia las instituciones en general—, lo cual demanda no una sustitución de la función de cuidado sino un trabajo sostenido de reconstrucción de esa confianza ya existente aunque debilitada (Entrevista N°16). Esta distinción no es meramente clasificatoria: reconocerla permite al CSC calibrar con mayor precisión el tipo de intervención que cada trayectoria requiere, y resulta coherente con la perspectiva multicausal y no culpabilizante que orienta al Programa, en tanto habilita leer la fragilidad de las tramas de crianza como un gradiente de situaciones antes que como un déficit uniforme atribuible a las familias.

"...yo siento que a veces el Centro somos el adulto que sostiene, que acompaña,. Muchas veces en el Centro los chicos encuentran eso también, alguien que te pregunta cómo te fue de la escuela...". (Entrevista N°2)

"Siempre se justificaba por el tema del trabajo, pero mantenemos comunicación telefónica permanente, invitándolo (...) yo sobre todo con el papá (...) para lograr que él pueda confiar en su hijo y en nosotros cuando le decimos: ´está acá, está bien, ya va a ir a tu casa´". (Entrevista N°16)

### 3.1.4 El primer contacto: cómo llegan los chicos y chicas al CSC

¿Cómo llegan los/as chicos/as al CSC? El primer acercamiento y contacto con las/los chicos y sus familias se inicia de manera heterogénea: a veces es la escuela de cercanía al CSC que comparte una lista de aquellos chicos y chicas que, o bien no asisten, o asisten de manera intermitente y corren el riesgo de abandonar por completo la escuela. Otras veces llegan a través de los Centros de Referencia territorial (CR)[8], los servicios locales o de la red construida previamente en el barrio. El abanico de situaciones y estrategias es un denominador común que el CSC visualiza como un verdadero puente para el regreso a la escuela. Equipos directivos se contactan con las coordinaciones de manera directa, a través de los equipos de orientación (EOE), a través de los coordinadores institucionales de trayectorias educativas (CITE), y con más o menos afinidad pedagógica, acuerdos o miradas compartidas (desarrollaremos este punto en detalle más adelante), se inicia un camino de corresponsabilidad.

"V llegó con 13 años al Centro Socioeducativo y Comunitario a partir de una llamada por teléfono de la Escuela 50 (...) la directora estaba en un grito diciendo que había un chico que estaba tirando piedras a la escuela y que pedía por nosotros." (Entrevista N°22)

"En realidad fue una solicitud de articulación del Servicio de Niñez y Adolescencia, que compartimos espacio. Entonces, varias de las situaciones que nos llegan suelen ser por ese medio también". (Entrevista N°10)

“ **Q** llega a partir del pedido del Patronato de Liberados de la Provincia de Buenos Aires, (...) Organizamos una visita conjunta, entonces la trabajadora social y nosotros fuimos a la mañana a visitarlo." (Entrevista N°17)

"Nos llega por medio de una Mesa de Coordinación con la Escuela secundaria que tenemos acá enfrente del Centro (...) no estaba totalmente desvinculado a la escuela, pero sí asistía de manera intermitente." (Entrevista N°30)

"El contacto de ella nos llega y los datos a través de la escuela secundaria número 3, ellos son los que nos lo refieren." (Entrevista N°5)

[8] Nos referimos a los Centros de Referencia territorial (CR) dependientes de la Dirección Provincial de Programas Penales Juveniles, la cual responde a la Subsecretaría de Responsabilidad Penal Juvenil dentro del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia (OPNyA) de en la Provincia de Buenos Aires.

"**H** es un chico que lo teníamos en Mesa con una escuela. Nos costó muchísimo poder contactarlo. La escuela directamente ya no podía lograr ese contacto, así que fuimos insistiendo en las visitas al domicilio." (Entrevista N°8)

La escuela nos comunica que está desvinculada, tenía que estar en sexto grado. Nos llega a ella junto con algunos hermanitos." (Entrevista N°28)

"El primer conocimiento que tenemos de **T** fue a través del Centro de Referencia Territorial, quienes nos dan cuenta de este joven que vivía cerca del Centro, él se encontraba en conflicto con la Ley Penal Juvenil y a partir de ahí nosotros nos acercamos al domicilio". (Entrevista N°20)

Finalmente, otro de los canales de llegada son las propias organizaciones sociales y programas que ya trabajan en el territorio -otro CSC, un espacio comunitario, Envión, entre otros-, con quienes se teje la red en torno a la situación de cada chico o chica. Como plantea uno de los testimonios, el Programa aquí "viene a recuperar el trabajo que ya existe en el territorio", antes que iniciar el vínculo desde cero.

"Elías primero se vincula con La Casita a través del programa Envión y por una inquietud (...) porque una tía de él estaba preocupada por su situación." (Entrevista N°18)

“,supimos por la escuela que no estaba yendo al primer año. Sabíamos que ya se había alfabetizado en los últimos años de la primaria en el espacio de Envión y a la vez, que había llegado Envión por el contacto con un merendero … se puede ver como no se arrancó de cero” (Entrevista N°19)

Junto con los canales ya descriptos, el territorio mismo constituye una vía de contacto que no depende de una articulación interinstitucional previa, sino de la propia inserción del CSC en el barrio.

Dentro de esta vía identificamos, a su vez, dos lógicas diferentes. Por un lado, una búsqueda activa por parte del equipo, que sale al encuentro de aquellos chicos y chicas que ningún canal institucional logró alcanzar: recorridas casa por casa, entrevistas a domicilio sostenidas en el tiempo, o la construcción de un mapa institucional del barrio junto a referentes locales (Entrevistas N°12, N°26 y N°27). Por otro lado, y con frecuencia como resultado acumulado de esa misma presencia sostenida, aparece una llegada por reconocimiento barrial: familias que se acercan al CSC porque ya lo conocen, porque "se corre la voz" en el barrio, o porque otro chico o chica lo recomienda (Entrevistas N°3 y N°7).

Esta segunda modalidad resulta especialmente significativa: muestra que lo comunitario donde el CSC interviene, es el resultado de un arraigo territorial construido a lo largo del tiempo, que termina por generar una demanda propia a partir de su referencia territorial

"Empezó con un operativo, una recorrida por el barrio (...) salimos al territorio casa por casa, para ir charlando con los vecinos." (Entrevista N°12)

"...empezamos a hacer el mapa institucional (...) fuimos hablando con algunas referentes barriales de acá de la zona." (Entrevista N°26)

> "...el vínculo se dio por la calle, es decir, lo conocíamos en las primeras salidas que hicimos para identificar qué chicos había desvinculados, además de los que nos mandaban los listados de la escuela." (Entrevista N°27)

En todos esos casos, observamos que, una vez iniciado el contacto, desde los CSC se trabaja de manera sostenida para lograr la presencia de los adultos y adultas en el momento de la matriculación. Los testimonios confirman que, ante escenarios diversos pero encuadrados en una misma fragilidad social y afectiva, los equipos asumen de forma activa la responsabilidad del cuidado. De este modo, el CSC repone —y en ocasiones suple transitoriamente— aquellas funciones adultas de amparo que se encuentran debilitadas. En la mayoría de las historias de revinculación que analizamos, advertimos que las escuelas presuponen un interlocutor familiar con capacidades operativas para acompañar el reingreso, una expectativa que casi siempre colisiona con la realidad de unidades domésticas saturadas.

> "Como no nos conocía ni la familia... tratamos nosotros de tomar los datos que nos pasa la escuela y comenzar un proceso de vincularnos, conocer, ir a visitar, tratar de hablar y tener alguna suerte de charla con la familia..." (...) "...el ofrecimiento de venir al Centro siempre estaba... incluso trabajándolo muy puntualmente, no sólo con ella, sino con la madre, para que entendiera por un lado que la prioridad era la escuela...". (...) "(Entrevista N°6)

> "No logramos que esa mamá nos acompañe a la escuela, no logramos que esa mamá pueda salir. Pero después de mucho insistir, sí pudo confiar en nosotras, en todo el trabajo que **l** realiza acá en el espacio". (Entrevista N°9)

### 3.1.5 Construcción de confianza con los/as chicos y sus familias

La irrupción de una política pública en el territorio no está exenta de tensiones ni opera sobre un terreno neutral. Nuestra práctica nos muestra que, al comienzo de cada intervención, la resistencia del entorno barrial y familiar constituye un desafío recurrente. Lejos de ser interpretada como una patología social o un rechazo infundado a la educación, dicha resistencia se revela como el sedimento histórico de múltiples promesas incumplidas, abandonos estatales y experiencias de vulneración que han marcado a los sectores populares. En los relatos de los/as coordinadores/as se reitera la necesidad de un trabajo sostenido para construir vínculos de confianza. Esta labor de cercanía responde a una praxis política basada en la escucha, la comprensión y la presencia ininterrumpida.

La confianza, en este registro, no se decreta por norma, se conquista mediante una cotidianeidad que desactiva el escepticismo y habilita el reconocimiento mutuo entre la comunidad y los equipos de trabajo: visitas reiteradas, llamados aún frente al silencio, conversaciones que se retoman una y otra vez hasta lograr una primera apertura (Entrevista N°7, N°13).

> “Nos conocen hace muchos años, Giuliano viene porque sabe que la puerta va a estar abierta. Siempre para nosotros es, “bueno, vení, sentate, tomemos algo, juguemos algo, hablemos de algo”... si es que no hay actividad o si no lo llevamos a la

> oficina, pero lo más importante es que sepa que estamos y que el CSC está abierto, estamos desde las 2 de la tarde hasta las 8 de la noche".(Entrevista N°7)
>
> "Con la madre nunca dejé de hablar, inclusive no venía al Centro, estaba inactiva[9], pero nunca dejamos de hablar... "....Tenemos el vínculo con la familia, y en ese marco la madre nos comenta que no quiere volver a la escuela, que no sabe por qué, y que quería ir a una del barrio. Entonces, empezamos la articulación con la 22 que es la más cercana..." (Entrevista N°13)

Como se observa, en los relatos de los/as coordinadores/as, se reitera la necesidad de un trabajo sostenido para construir vínculos de confianza. En ese armado de redes, los equipos despliegan todo tipo de acciones y alianzas con otras organizaciones y organismos para dar respuesta a necesidades tanto materiales como simbólicas. Es ineludible reconocer que sin esta red de soporte social, afectivo y material que busca reponer condiciones de vida digna para las familias y sus hijos e hijas, no hay regreso posible a la escuela.

### 3.2 El soporte pedagógico de la intervención

Desde los inicios del Programa, la dimensión pedagógica ha sido el campo de mayor dinamismo y constante redefinición. Reconocemos en la reconstrucción y valorización de la trama social la clave para el sostenimiento de las infancias, adolescencias, juventudes y sus familias, y desde esa certeza el Programa apuesta al fortalecimiento de las trayectorias, configurando una tarea integral educativa específica: no se trata de una intervención accesoria o complementaria a la escolaridad, sino de un trabajo pedagógico que asume como propio el desafío de recrear, acompañar y sostener el vínculo entre el estudiante y la institución escolar.

Nos detenemos en este punto porque constituye la estrategia central que el Programa aporta al sistema educativo bonaerense: es desde el territorio -del cual la escuela misma forma parte- que se construye el puente hacia la escolaridad plena, a partir de la intervención y el ordenamiento del trabajo comunitario en torno al objetivo de revinculación, que acompaña a cada trayectoria.

En la medida en que el Programa ha sido creado para lograr la revinculación educativa y escolar de chicos y chicas que habitan en contextos cuyas condiciones de existencia son profundamente complejas en términos de vulneración de derechos y fragilidad social, la tarea pedagógica y las acciones de enseñanza son parte de la columna vertebral de la intervención socioeducativa y comunitaria.

Desde esta posición estructuramos un dispositivo de acompañamiento pedagógico focalizado en la formación y el fortalecimiento de las habilidades -y prácticas- propias de ser estudiante, y en los procesos de alfabetización, condiciones fundamentales para que la inclusión educativa sea real. Lejos de reducirse a un "apoyo escolar" tradicional, las intervenciones se sitúan estratégicamente en la

[9] En el seguimiento de cada chico/a en relación a su participación en el Programa, se asigna la categoría de inactivos/as cuando se alejan del CSC durante dos meses o más, ya sea porque regresan a la escuela de manera sostenida, en ese caso se considera inactivo/a por revinculación a la escuela, o bien por otros motivos.

trayectoria del/de la estudiante para recrear las condiciones pedagógicas necesarias que le permitan habitar la escuela y apropiarse de sus contenidos, de sus rituales, de sus sentidos.

Cabe entonces preguntarnos: ¿cuál es la clave pedagógica que convoca, sostiene y mejora la trayectoria educativa de cada chico/a para el retorno y el tránsito pleno en la escuela? La respuesta se fue construyendo en la práctica cotidiana de cada CSC, a través de una serie de dimensiones que se entraman entre sí:

- El diagnóstico de la situación educativa de inicio.
- La pedagogía del vínculo, que trabaja sobre los soportes simbólicos y afectivos desde los cuales cada chico o chica puede proyectar un horizonte de futuro.
- Las propuestas educativas que, partiendo del deseo, habilitan luego el encuentro con las demandas propias de la escuela.
- El corazón mismo de la intervención pedagógica —qué hacemos y qué enseñamos, a través de las grupalidades, la alfabetización y la construcción del rol del estudiante.
- El armado real con la escuela, sostenido en la frecuencia de asistencia y el acompañamiento, antes y durante el proceso de revinculación.

A continuación, recuperamos los relatos de los/as coordinadores/as en torno a cada una de ellas.

### 3.2.1 La situación educativa de inicio: conocer desde dónde parte cada trayectoria

Cada intervención pedagógica responde a un diagnóstico que rara vez es sencillo o inmediato de realizar. Por un lado, la situación educativa de inicio: el nivel de alfabetización, el grado de desvinculación, la trayectoria escolar previa. Por el otro, las condiciones de vida de los/as chicos/as: la existencia -o no- de red de pares, la trama de crianza y cuidado, su sentido de pertenencia al entorno, la disposición de soportes simbólicos.

En la mayoría de los casos, el primer dato disponible es de tipo cronológico: cuánto tiempo hace que el chico o la chica dejó de asistir a la escuela, en qué año y en qué circunstancia se produjo el corte (Entrevistas N°2, N°20, N°27). Ese dato, sin embargo, es apenas el punto de partida: por detrás de la desvinculación cronológica aparece siempre un diagnóstico más complejo, que combina el dominio de los saberes escolares con lo vincular y lo subjetivo.

> "Llega en agosto del año 2024, había terminado la primaria en 2023 y no se había inscripto en ninguna escuela secundaria (...) En ese momento decidimos tomarnos un primer tiempo de trabajo en el Centro, indagar en qué situación pedagógica estaba, si estaba alfabetizada o no, no la conocíamos (...) no era el momento del año para empezar de cero en la escuela, entonces definimos que termine el año en el Centro y marzo arrancaría en aulas de fortalecimiento". (Entrevista N°2)

> "...él estuvo en un centro de régimen cerrado durante un año, y allí cursó la secundaria. Había un montón de situaciones que estaban de trasfondo, que hacían que él no pueda arrancar por cuenta propia la escuela, porque hay un proceso burocrático en el medio, que era bastante extenso, porque había pasado por muchas

> instituciones educativas, había que buscar mucha documentación, entonces en primera instancia fue bastante complicado…" (Entrevista N°20)
>
> "... Él estaba hace casi tres años desvinculado. Era mucho tiempo de no tener vínculo ni con la lectura, ni con la escritura, ni con ningún tipo de actividad que lo encuadre. De hecho, venía de algunas actividades delictivas, o por lo menos él las mencionaba de esa forma. También con mucha violencia contenida y mucha dificultad para concentrarse (...) Thiago apenas reconocía algunas letras…" (Entrevista N°27)

Un hallazgo relevante que atraviesa los relatos es que las dificultades en cada dimensión -el saber escolar y lo vincular, los soportes simbólicos- no siempre coinciden. Hay trayectorias en las que la dificultad no es de tipo académica —el/la chico/a lee, escribe, no presenta dificultades de alfabetización— sino estrictamente vincular: el obstáculo real está en sentirse parte del grupo, no sentirse "una más" en el aula (Entrevistas N°9, N°11 y N°12).

En otras trayectorias, en cambio, la desvinculación coincide con un desfasaje de alfabetización profundo y de larga data, en algunos casos sin ningún tránsito escolar previo consistente (Entrevistas N°9, N°17 y N°21) Distinguir entre ambas situaciones resulta central, porque exige del equipo planificar de manera integral estrategias de intervención distintas: mientras en el primer caso el trabajo se concentra en los vínculos entre pares y la pertenencia, en el segundo la alfabetización misma se vuelve la primera tarea a sostener.

Para ambos propósitos de enseñanza los equipos organizan las grupalidades correspondientes y proponen estrategias de fortalecimiento de trayectorias diferenciadas, en constante diálogo y construcción con la escuela. Este proceso es tal vez el más complejo y requiere de una mirada precisa en cada espacio de Mesa de Coordinación Educativa.

> "Notamos que ella pedagógicamente no tenía alguna dificultad porque podía leer, pero su obstáculo era ir a la escuela." (…)"...porque tenía que ir a un aula de aceleración, tenía ya 15 años cumplidos." (…)" (Entrevista N°9)
>
> "...**Q** no había hecho jardín de infantes y en 1ro y 2do de primaria tuvo asistencia discontinua. No sabía leer, no sabía escribir y tenía mucha dificultad también para poder estar en un ámbito educativo, ya que casi no lo había transitado y estaba además atravesado por esta situación de la prisión domiciliaria." (…) "...no había una representación de escuela en **Q**." (Entrevista N°17)
>
> "Él estuvo prácticamente un año desvinculado de la escuela, finalizó la primaria pero nunca se inscribió en el secundario [...] empezar a hablar de sus intereses y ver también su situación en cuanto a lectoescritura, porque ya nos habían manifestado desde EDI que tenía problemas de alfabetización."(Entrevista N°21)

Finalmente, en varios casos la mirada y evaluación de la situación educativa de partida de un/a chico/a por parte del equipo docente del CSC, entra en tensión con la lectura previa de la propia institución escolar. Así, encontramos instituciones de gran cantidad de matrícula que no logran contemplar las particularidades de cada trayectoria (Entrevista N°13), o directamente un desacuerdo

formal entre el CSC y la institución escolar sobre el sentido mismo del cambio de trayectoria de un estudiante (Entrevista N°22). Estas tensiones anticipan una discusión que retomamos con mayor detalle en el apartado sobre el puente institucional.

> "La escuela nos contacta diciendo que esta niña tenía mucho ausentismo, inclusive estaba desvinculada"(…) "...creo que es esa generación que atraviesa la pandemia, fines de la primaria. Es una escuela muy grande que no contemplaba esas individualidades y particularidades que ella estaba requiriendo en ese momento." (Entrevista N°13)

> "...un nene que nunca fue a la escuela, o sea, estuvo matriculado en una escuela, pero no ha podido estar en la escuela, por su cuestión de soledad y también de una falta de diagnóstico (…)"...no sabe leer, no sabe escribir números,"(…) (Entrevista N°22)

### 3.2.2 Los vínculos y la enseñanza: soportes simbólicos y horizonte de futuro

El acompañamiento que despliega cada CSC combina en la práctica cotidiana, la reparación de condiciones materiales (la gestión de documentación, los turnos médicos, el acceso a la alimentación) con un trabajo sobre las tramas afectivo-vinculares que no pertenece de manera exclusiva ni a lo comunitario ni a lo pedagógico, sino que recorre ambos planos, sosteniendo allí la alfabetización, el rol de estudiante y los contenidos escolares.

La experiencia territorial nos demuestra que cada chico o chica que se aleja de la escuela difícilmente tiene construido simbólicamente ese interés institucional, académico e incluso, muchas veces, hacia el conocimiento mismo. Las condiciones de vida en los barrios populares atraviesan profundamente la disponibilidad subjetiva para aprender: la red de pares, el sentido de pertenencia al barrio, la trama afectiva que rodea a cada joven son tanto obstáculos como recursos. Identificarlos, nombrarlos y trabajar con ellos es parte constitutiva de la intervención pedagógica. Reconocemos en esos soportes simbólicos las palancas desde las cuales se construye el deseo de volver a la escuela.

Varios testimonios coinciden en que la sostenibilidad de la propuesta educativa no fue un punto de partida sino el resultado de un proceso previo y sostenido de construcción vincular: ir a buscar a los/as chicos/as a la casa, sostener el contacto por WhatsApp, invitar a la familia y no solo al estudiante. Esa antesala de cercanía aparece como condición para que la propuesta pedagógica tuviera sentido (Entrevistas N°7 y N°11)

> “(...) insistimos siempre con el mensajito de WhatsApp diciendo: hoy estamos, si quieren pásense, ¿qué hiciste hoy o querés que vayamos a tal club? Porque él además primero quería conocer a qué club iba a ir, que ahí también el trabajo que hacemos nosotros es ver con quién puede del equipo crear más cercanía.” (Entrevista N°7)

> “(...) En principio fue a buscarlo a la casa, no solo le ofrecimos la grilla de actividades con días y horarios, sino que fuimos insistentemente a buscarlo. Entendíamos que así generaríamos un vínculo en el que se sienta convocada y que luego pueda venir sola.

### 3.2.3 Las propuestas educativas: puertas de entrada al deseo y a la demanda escolar

Ese trabajo sobre el vínculo y el deseo es, en sí mismo, el punto de partida. Las propuestas que cada CSC diseña para convocar a los chicos y chicas parten de habilitar ese deseo, de encontrar la puerta de entrada que a cada uno le resulte propia: el rap, la murga, la cocina, el fútbol, unos mates… cualquier interés real puede convertirse en el umbral desde el cual empezar a construir un vínculo con el saber. Y desde ahí, el horizonte no se agota: se trata de ir, progresivamente, por más —por aquello que la escuela efectivamente demanda.

Las experiencias narran que escucharlos/as y adaptar las propuestas en pos de revitalizar ese deseo resulta fundamental para lograr el impulso hacia la escuela y lo que ella significa en relación al progreso vital.

La convocatoria no es neutra: las actividades que cada CSC despliega en la primera etapa del proceso de revinculación tienen una intencionalidad pedagógica precisa, a través del juego, el deporte o la expresión artística. La escritura a partir de letras de canciones y el uso de instrumentos musicales operaron como puerta de entrada en un caso (Entrevista N°2), mientras que en otros fue el arte (Entrevista N°6), el ajedrez y el pensamiento lógico-matemático (Entrevista N°21), la historia, o el teatro vinculado a un proyecto de viaje (Entrevista N°30).

En todas estas situaciones se repite la misma secuencia: conocer, escuchar, y ofrecer un espacio específico que funcione como bisagra hacia una trayectoria escolar más sostenida. Se trata de construir un vínculo con el saber y con la institución a partir de algo que el chico o la chica ya valora, ya desea, ya conoce. No obstante, como el regreso y la permanencia en la escuela es la meta final, estas actividades se planifican y se organizan bajo criterios pedagógicos definidos. Lejos de concebirse como meras distracciones o contenedores asistenciales, estas prácticas operan como soportes de estrategias didácticas para generar la construcción de un conocimiento cuyo propósito fundamental es restituir el espesor del lazo educativo allí donde la fractura social ha imperado.

De este modo, la intervención socioeducativa articula la hospitalidad inicial con la exigencia innegociable de la universalización del derecho a la educación formal.

> "...tuvimos una primera etapa de conocernos, de indagar sus intereses. "...la invitamos al taller de música, empezó a participar, empezamos a prestarle el instrumento, que se lo lleve a la casa y lo traiga...". (...) "Y después de ese taller de música, Cintia derivó en un taller que se llamaba Jóvenes al ritmo de las letras, que ellos proponían canciones de la música que escuchaban, desmenuzábamos la letra...". (...) "... todos los espacios de taller por los que ella pasó en un primer momento, donde no estaba todavía yendo a la escuela, era como saciar un poco su deseo de aprender" (Entrevista N°2)

> "...la propuesta inicial que nosotros hicimos fue que empezara en un taller de arte, que era algo que ella había manifestado que le gustaba...". (...) "...se enganchó muchísimo, realmente le gustaba mucho pintar y lo hacía de manera muy dedicada, muy expresiva". (...)"...el único espacio por el que salía de su casa era para ir al taller de arte que era dos veces por semana". (Entrevista N°6)

> "Le ofrecimos una propuesta que tenía como producto final el viaje a Chapadmalal se interesó mucho con eso, así que se enganchó con ese primer proyecto y empezó a participar desde ahí. (...) Después también se interesó mucho en el taller de teatro. Nosotros en ese entonces estaba armando la obra 'Edipo Gay' y sirvió mucho para que él pueda poner en palabras todo lo que sentía y pueda participar y socializar con sus compañeros desde otro lugar"(Entrevista N°30)

En esta misma línea, la estrategia de vinculación apunta a tender puentes entre el interés particular de cada chico o chica y las exigencias del trayecto escolar (Entrevista N°4). En otros casos, se optó por correr el eje de la alfabetización para privilegiar espacios lúdicos y artísticos —como el taller audiovisual o el mural—, organizados por proyectos que comprometieran a los y las jóvenes con la responsabilidad grupal.

> "Ese punto es re importante, el de preguntarles , '¿y a vos qué te interesa hacer? Y también dentro de lo que vos querés hacer, hay un montón de cuestiones a trabajar que en la escuela van a servirte también'. Y a partir de ahí se buscan las estrategias para conectar los intereses propios del chico con su trayectoria escolar." (Entrevista N°4)

### 3.2.4 Vínculos entre pares: pertenencia y reconocimiento en el grupo

> Junto con el análisis de la situación pedagógica de partida, el trabajo sobre la red de pares de las y los chicos que participan de las actividades de los CSC constituye una de las dimensiones centrales y sostenidas de la intervención. El sentido de pertenencia de los/as chicos/as a un grupo no es un efecto colateral de la propuesta pedagógica sino una condición que los equipos trabajan de manera deliberada y cotidiana. Los equipos intervienen en la composición de los grupos, en la disposición del espacio y en el diseño de actividades —juegos de mesa, talleres de rap, torneos— pensadas específicamente para facilitar la inclusión de quienes se suman. Las y los docentes afirman que el trabajo sobre estos vínculos -muchas veces de reparación- es un paso previo y necesario para llevar adelante las acciones de enseñanza.

El grupo funciona como espacio de reconocimiento: momentos en que un rol asignado —escribir, cuidar la biblioteca, organizar una actividad— se vuelve un desafío para el/la protagonista, y al mismo tiempo visible para los pares, lo que habilita un lugar de pertenencia genuino. Este reconocimiento suele operar como un punto de apoyo desde el cual sostener después otros aspectos de la trayectoria (Entrevista N° 8 ).

Otras experiencias de intervenciones pedagógicas describen estrategias para mejorar o fortalecer los vínculos: que los y los chicos/as que vienen participando del CSC oficien de referente para sus compañeros y compañeras, es decir que desde su propia experiencia, convoquen y acompañen a sus pares en su camino hacia la escuela (Entrevista N° 23).

> "fue generando un grupo de amigos dentro del Centro. Eso lo llevó a entusiasmarse un poquito más... en una jornada de convivencia, él fue elegido por sus compañeros como

> delegado, es el encargado de la biblioteca a raíz del Club de lectura del Centro..." (Entrevista N°8)
>
> "Ella (**W**) es una promotora de escuela, del Centro. Si conoce a alguien que no va a la escuela, lo manda al Centro. Sabe que acude a nosotros [...] Y va a escuela y lleva a Mía a quién le explicó qué era el AFTE y que podía participar" (Entrevista N°23)

### 3.2.5 Grupalidades: criterios pedagógicos, alfabetización y rol de estudiante

Convocados los chicos y chicas, surge la pregunta que atraviesa toda tarea pedagógica: qué hacer concretamente, qué enseñar, por qué y para qué deberían aprenderlo y, en consecuencia, cómo se enseña. Estas preguntas que orientan la tarea se expresan en el núcleo de la intervención: la conformación de las grupalidades, la definición del eje alfabetizador y la construcción del rol del estudiante. Analicemos un poco más estos ejes de la tarea pedagógica.

La organización de los grupos al interior de cada CSC responde a criterios pedagógicos, no administrativos: la edad, el nivel de alfabetización, el grado de desvinculación escolar, la experiencia de habitar instituciones - que supone acuerdos con otros-, la instancia del proceso de revinculación con la escuela en que se encuentra y los intereses compartidos son variables que los equipos combinan para construir grupalidades que funcionen como espacios de pertenencia y aprendizaje simultáneamente.

El grupo es el contexto en el que se enseña, y es al mismo tiempo un objeto de trabajo pedagógico. Sostenemos que sentirse parte de un proyecto compartido con otros fortalece la subjetividad estudiantil y habilita condiciones que ningún trabajo individual puede producir por sí solo. Así lo describe un equipo, al dar cuenta de cómo el grado de desvinculación escolar —asistencia intermitente o corte total— organiza las primeras decisiones de agrupamiento:

> "... los agrupamos de diferentes formas. Los que van a la escuela con intermitencia pero trabajaban las prácticas de lectura y escritura, los que estaban desvinculados, etc. Y desde ahí planificamos, al que está desvinculado totalmente y tiene que trabajar determinadas cuestiones por ejemplo. En nuestra planificación este año pensamos mucho el tema de los agrupamientos..." (Entrevista N°8)

Sobre esa base grupal se despliega, a su vez, **el eje alfabetizador,** herramienta clave e indispensable para la revinculación educativa. La alfabetización se concibe desde los CSC como una práctica situada, que parte de las trayectorias y experiencias de vida de cada joven, y que brinda los saberes necesarios para reinsertarse en el sistema educativo en condiciones de igualdad, comprendiendo y produciendo un texto.

En este sentido, el trabajo pedagógico sobre la lectura, la escritura y la oralidad no es previo ni paralelo a la revinculación: es su condición de posibilidad y es por esto que las habilidades implicadas en los procesos de lectura y escritura se enseñan en los CSC. Así lo describen los equipos, al dar cuenta de la resistencia subjetiva inicial que debe atravesarse (Entrevista N°17), la gradualidad y personalización con que se avanza en el proceso (Entrevista N°19), la alfabetización como motor que habilita la revinculación (Entrevista N°27), y la comprensión y producción de un texto como horizonte del trabajo (Entrevista N°28).

"Se trabajó en la alfabetización, al principio costó mucho desde que agarrara un lápiz y con ella la resistencia a un espacio de aprendizaje. Tenía una apatía muy grande para todo lo que eran propuestas vinculadas a la lectoescritura." (Entrevista N° 17)

"Ella estaba en proceso de alfabetización, reconocía todas las letras, sus sonidos, pero quizás a la hora de formar palabras más complejas, oraciones,le costaba. Así que se fue trabajando con las docentes de ese espacio. También se sumó una de las docentes de primaria, así que trabajó más en forma personalizada con ella. El hacer sonar todas las letras, el poder trabajar con el ambiente alfabetizador, ir incrementando los niveles de complejidad en esos textos, en esas pequeñas oraciones, textos..." (Entrevista 19)

Por otra parte, la alfabetización en la mayoría de los relatos aparece mediada por un interés o deseo propio del chico o la chica, que habilita el acercamiento a la lectura y escritura desde un lugar afectivo, no impuesto. Así ocurre con un chico convocado a través del fútbol, para quien se construyeron estrategias alfabetizadoras en torno a la tabla de posiciones y los nombres de los jugadores, o con otro caso en el que la escritura emerge a partir del dibujo, generando situaciones de escritura a partir de lo que el chico representaba gráficamente (N°15). Una coordinadora sintetiza esta lógica de manera más conceptual al señalar que estas mediaciones pedagógicas permiten que los chicos y chicas experimenten el deseo de volver a aprender y de sostener la escuela (Entrevista N°9), vinculando explícitamente la alfabetización con el deseo y con la sostenibilidad misma de la trayectoria escolar.

"...y también estamos todo el tiempo buscando en las pedagogías de los talleres y con la docente alfabetizadora, es que los chicos puedan leer, puedan escribir, puedan expresarse. Son tres situaciones que van de la mano y son esenciales porque en algún punto empiezan a experimentar este deseo de volver a aprender y de sostener la escuela..."(Entrevista N°9)

“...él perdió la confianza un poco en el adulto, entonces logramos vincularnos desde ahí, desde una escucha constante. No le exigíamos realizar las actividades, sino que venía, se quedaba en un espacio tranquilo de seguridad y hablábamos mucho (...) pudimos ver que le gustaba el arte, dibujaba mucho y demás. Entonces a partir de los dibujos que él realizaba, creábamos situaciones de escritura para que él exprese cuál era el dibujo, por qué, el motivo…” (Entrevista N°15).

En un sentido similar, el avance en la alfabetización se traduce progresivamente en autonomía lectora: un chico que había comenzado a leer y escribir en torno al fútbol, las posiciones de los jugadores en la cancha, empieza luego a llevarse libros a su casa por decisión propia, sosteniendo el compromiso de leerlos y retomarlos después en el espacio de taller, en un proceso que se afianza a partir del interés despertado por historietas, por ejemplo (Entrevista N°21). En otro caso, el objetivo pedagógico se formula directamente en esos términos: lograr que alcance autonomía en la lectoescritura de cara a su reincorporación a la escuela.

"Sí, lo que pasó con Benja, que cuando ya él comienza a desarrollar esta lectura más independiente, él comienza a manifestar que bueno, esto de querer llevarse libros para poder leer por su cuenta en la casa, que eso nos pareció buenísimo, porque además con el compromiso de leerlos y después venir y retomar. En su momento también trabajaron con los profes, con El Eternauta, porque le había llamado mucho la atención los cómics que hay en la biblioteca. Justo estábamos con los profes, con los demás chicos también trabajando esto, y eso es algo que se enganchó muchísimo con el tema de los cómics." (Entrevista N°21)

Junto con la alfabetización, **la construcción del rol de estudiante** completa este núcleo de la tarea pedagógica, ya que implica un trabajo sistemático y sostenido sobre las rutinas, la organización del tiempo, el cuidado de los materiales y la anticipación como capacidades que no son naturales ni espontáneas, sino que se aprenden y se enseñan. Para muchos/as de los/as adolescentes y jóvenes que participan de los CSC, la escuela fue vivida como un espacio hostil o ajeno; reconstruir el vínculo con ella exige, antes que cualquier contenido curricular, ordenar la subjetividad del alumno: que pueda reconocerse como alguien que aprende, que pertenece, que tiene un lugar en una institución educativa.

Así lo muestran los equipos, al dar cuenta de cómo la estructura y la anticipación de un plan regulan la ansiedad y habilitan la disponibilidad para aprender (Entrevista N°22); de cómo la ritualidad en torno a los objetos escolares —la mochila, el cuaderno— inaugura un proceso allí donde la cotidianeidad no ofrecía ningún encuadre (Entrevista N°9); de la construcción material y simbólica del rol de estudiante cuando no preexiste ningún elemento de ese rol —ni mochila, ni carpeta, ni cartuchera— (Entrevista N°12).

> "La clave en ella fue organizar una rutina, que ella pueda tener la ritualidad. En su casa todo esto no funciona porque la familia está en situación de consumo, no existe nada que encuadre y contenga, sino que todo es cuestión de supervivencia (...) Creo que la inauguración de ese proceso fue su mochila, fue su cuaderno." (Entrevista N°9)

> "...ella tenía un gran desorden, no tenía una mochila, no tenía una carpeta, cartuchera, lapiceras. Lo fuimos trabajando en conjunto también con la escuela (...) construir esa estructura (...) ese sostén para una dinámica escolar." (Entrevista N°12)

Si bien, en cada escena de la vida cotidiana de los CSC, optamos por destacar aquellos aspectos sobre los que fuimos reflexionando y conceptualizando a lo largo de este capítulo (el deseo, la alfabetización, la grupalidad, el rol de estudiante, el vínculo con la escuela), la experiencia recogida en el territorio nos recuerda que en cada proceso de revinculación, todas estas cuestiones suceden a la vez, entramadas entre sí, sin que sea posible aislarlas del todo. Así lo confirma la experiencia del trabajo de un CSC en el que un grupo de chicos y chicas que, en un mismo movimiento, pudieron apropiarse de la lectura, encontrarse entre pares y construir un vínculo posible con lo escolar:

> "En ese momento los chicos cuando empiezan a leer la obra y a representar con ese dialecto que usa la obra original, no se sentían cómodos. Entonces deciden cambiarla, adaptarla a su forma de hablar hoy, a su diálogo, a sus palabras cotidianas porque el texto original tenía palabras que ellos no conocían ni usaban. Entonces, les propusieron a los profes modificar ese guión con sus palabras, con su forma de hablar, para representar esa obra clásica con un mensaje actual. Y así nació un nuevo nombre: 'Edipo Gay' y así nació cambiar uno de los personajes y que Edipo deje de ser Edipo para convertirse en Edipa y dejar un mensaje al final de la obra." (Entrevista N°30)

### 3.2.6 La asistencia al CSC y a la escuela durante el proceso de acompañamiento

Todo este trabajo se sostiene, además, en un armado concreto con la institución escolar, que se construye antes de lograr la revinculación y se profundiza mientras esta se va alcanzando: la

frecuencia con la que cada chico o chica se acerca al Centro y, más adelante, el acompañamiento sostenido de su tránsito escolar.

La asistencia al CSC no sigue los tiempos ni los formatos de la escuela, y esa diferencia es deliberada. La frecuencia con la que cada participante concurre al CSC, los horarios, la duración de los encuentros son variables que se acuerdan en función de las posibilidades reales de cada trayectoria y se van modificando a medida que el proceso avanza.

Esta flexibilidad no es sinónimo de ausencia de estructura: por el contrario, la organización del tiempo en el CSC es en sí misma un contenido pedagógico, una forma de ir construyendo la regularidad y la anticipación que la escuela formal requiere. El pasaje de una asistencia esporádica a una presencia sostenida es, en muchos casos, el primer indicador concreto de que la revinculación está en marcha.

> ″Los acuerdos mínimos que se tomaron con la escuela es que **V** iba a ir dos días por semana a la escuela y dos días al Centro Socioeducativo y un día al área de Salud Mental del Hospital." (Entrevista N°22)

> ″...empezaron siendo dos días a la mañana, después tres y así fueron incrementando (...) Charlamos un montón sobre la flexibilización de los horarios y logramos que venga solo los días que no tenía FINES, y actualmente si bien lo seguimos viendo (...) a veces asiste al taller de teatro los viernes." (Entrevista N°26)

Una vez que el proceso de revinculación avanza y el chico o la chica comienza a asistir a la escuela, la intervención del CSC no concluye: se transforma. El acompañamiento individualizado de las tareas escolares, la gestión de materiales y recursos didácticos, la interpretación de la información que brinda la escuela, la resolución de dudas, la preparación para evaluaciones y el seguimiento de los contenidos curriculares escolares se vuelven parte central de la tarea.

Este trabajo requiere una articulación estrecha con la institución escolar —vehiculizada a través de la Mesa de Coordinación Educativa y el Proyecto Individual de Vinculación Educativa— y una atención sostenida a los cambios y las señales que cada trayectoria va presentando. **Porque la revinculación no termina el día que el chico o la chica cruza la puerta de la escuela, sino cuando se queda en ella[10].**

> " (...) Luego que logramos que vuelva a la escuela, continuábamos acompañándolo. Ordenábamos con él su carpeta, analizábamos las consignas, construimos herramientas de aprendizaje en relación a los dispositivos tecnológicos, a los libros, a buscar información y generar estrategias...." (Entrevista N° 5)

> "...con **R** se empezó a hacer un trabajo prácticamente uno a uno con él en el centro y en la escuela (...) le asignábamos un momento que era corto, por ahí era una hora de sentarnos y

[10] Este desafío de seguimiento compartido lo retomaremos al analizar la dimensión institucional de la intervención de los CSC, al abordar los acuerdos pedagógicos interinstitucionales y el seguimiento sostenido.

ayudábamos a organizar esas tareas que él tenía que hacer para la escuela (...) donde iban practicando la lectura, la escritura y nociones de matemáticas..." (Entrevista N° 18)

"Lo que sí nos pasó es que la verdad que **U** tuvo un buen desempeño (...) logró realizar bien las tareas y sostener sobre todo la asistencia (...) siempre a disposición los docentes nuestros para trabajar algo en particular, para acompañarlo en las tareas, siempre intermediado por el equipo de orientación..." (Entrevista N° 21)

### 3.3 El puente institucional: condición de la revinculación escolar/educativa

Hasta aquí hemos desarrollado dos de las tres dimensiones analíticas que estructuran la intervención de los CSC, avanzamos en este apartado por la tercera de ellas: la institucional, sin cuyo desarrollo las dos anteriores no alcanzan a completar el proceso que las convoca: la revinculación escolar.

La dimensión institucional comprende el conjunto de articulaciones entre el CSC, las instituciones educativas y otras agencias del Estado y constituye la instancia en la cual los avances producidos en los planos comunitario y pedagógico se formalizan en una trayectoria escolar sostenida en el tiempo. En este entramado, el CSC no se repliega sobre sí mismo, sino que ejerce una función nodal de articulación intersectorial e interinstitucional. Al vincular formalmente a la escuela con dispositivos de protección de derechos, áreas de salud, desarrollo social y organizaciones territoriales, se desarma la lógica del encierro burocrático que históricamente caracterizó al sistema educativo.

La restitución efectiva del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuyas trayectorias escolares han sido interrumpidas, o se encuentran en una situación de extrema fragilidad, no se puede confinar a un acto burocrático-procedimental ni a la asignación pasiva de una vacante en los registros oficiales.

Por ello, insistimos, los CSC no se posicionan como circuitos periféricos o terminales de carácter remedial, sino como un eslabón estatal estratégico de cercanía (Tiranti, 2016), orientado a construir un vínculo corresponsable y sistemático con los actores clave del territorio. Orientamos nuestros esfuerzos a asegurar una articulación continua con las escuelas, promoviendo la co-construcción de las estrategias de acompañamiento y estrechando el lazo entre las instituciones educativas (sus autoridades regionales, distritales, equipos directivos, Equipos de Orientación Escolar, CITE) y al mismo tiempo nos convertimos en un dispositivo territorial de intervención validado por el Estado provincial frente a otras agencias públicas. Durante estos años, municipios, Servicios Locales y Zonales, Juzgados de Familia y Penales Juveniles, e instituciones universitarias, entre otros, han reconocido en los equipos de los CSC a interlocutores clave para un abordaje integral.

Los Centros de Referencia territorial (CR), dependientes del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil, se constituyeron como dispositivos de alta significatividad para la concertación de estrategias de intervención corresponsables. Del mismo modo sucedió con las áreas sociales y educativas de los Juzgados Nacionales del Menor. En ese contexto, la medida penal formalizó la obligatoriedad de las distintas agencias estatales de acompañar las trayectorias vitales de los adolescentes alcanzados por el

sistema judicial. Así, la revinculación educativa se instituyó como uno de los vectores fundamentales para la restitución de derechos y el encuadre de los vínculos institucionales de estos jóvenes; un proceso de acompañamiento que, por su especificidad, planteó desafíos estructurales y metodológicos para los tres organismos.

Por otra parte, la cooperación con el Ministerio de Seguridad de la provincia de Buenos Aires aportó, en la fase de diseño del Programa, el instrumental metodológico necesario para georreferenciar las intervenciones territoriales a partir del Índice de Vulnerabilidad Barrial. En fases subsecuentes, esta articulación se amplió en el despliegue de una línea de acción específica orientada a la capacitación de los equipos institucionales de los CSC, proveyendo herramientas analíticas y operativas para la prevención de violencias y el abordaje situado de las conflictividades sociales.

### 3.3.1 La escuela en el proceso de revinculación

Dentro del entramado institucional amplio descripto más arriba, el vínculo entre el CSC y la escuela constituye la dimensión más desarrollada y sistematizada en este Estudio, en tanto es allí donde se pone en juego, de manera cotidiana, el tipo de vínculo interinstitucional que permite alcanzar la revinculación específica de cada chico/a. Así orientamos a los equipos para que se establezcan acuerdos institucionales específicos que permitan conformar la matrícula compartida, figura legal y pedagógica que protege al estudiante mientras transita ambos espacios, entendida como la nómina de chicos y chicas inscriptos en el CSC que forman parte de una Mesa de Coordinación Educativa (MCE). Vale destacar que esta intervención nominalizada, lejos de sostenerse en el registro artesanal de cada equipo, encuentra su correlato en el sistema CSC Digital[11] que sistematiza la participación en el Programa y las trayectorias de cada NNAyJ en tiempo real. Este anclaje aporta de manera contundente a la institucionalización del trabajo de los CSC.

### 3.3.2 La institucionalización del vínculo CSC-escuela: las Mesas de Coordinación Educativa

En su mayoría, los testimonios coinciden en que la MCE no es un mero trámite sino el acto que institucionaliza y legitima el vínculo entre el CSC y la escuela, otorgando un marco legal a un trabajo que de otro modo queda librado a la voluntad informal de cada actor. Históricamente, los procesos de articulación destinados a estudiantes desvinculados han dependido de la afinidad personal entre directivos o de acuerdos informales de carácter precario. La MCE institucionaliza este nexo, otorgando un marco legal y vinculante a una tarea que, desprovista de esta arquitectura, se diluye en la sobrecarga laboral cotidiana.

Los relatos institucionales evidencian que la constitución de la Mesa de Coordinación Educativa (MCE) es asumida como una decisión metodológica deliberada y como el paso inaugural indispensable para cualquier articulación con las escuelas, en tanto es el dispositivo que otorga el marco legal de respaldo al trabajo conjunto. Asimismo, las experiencias permiten contrastar este encuadre formal con las dinámicas de trabajo previas a su implementación, cuando la ausencia de la MCE y del Proyecto Individual de Vinculación Educativa (PIVE) obligaba a los equipos a recurrir a la

[11] Puede consultar acerca del sistema de gestión de la información CSC Digital en la revista del Programa Revinculación educativa en los Barrios Populares bonaerenses disponible en el portal abc.

elaboración recurrente de actas informales para intentar dar un encuadre normativo e institucional a los acuerdos alcanzados.

La constitución de la MCE habilita al Proyecto Individual de Vinculación Educativa (PIVE) como el instrumento técnico-pedagógico que traduce los acuerdos políticos e institucionales entre el CSC y la escuela en compromisos concretos, delimitados y verificables para cada una de las partes. En la práctica, el PIVE opera como un ordenador clave para destrabar situaciones de conflicto recurrente en el proceso de fortalecimiento de trayectoria escolar de las y los chicas/os que participan del Programa. Es importante destacar que la experiencia relevada pone en evidencia que la articulación entre ambos dispositivos -MCE y PIVE- no siempre es lineal ni sincrónica: si bien el marco ideal supone la derivación del PIVE a partir de la MCE, se registran experiencias en las cuales la MCE logra constituirse pero la formalización del PIVE queda postergada, lo que da cuenta de ritmos de implementación disímiles entre ambos dispositivos.

### 3.3.3 Resistencias institucionales y gramática escolar: los obstáculos iniciales

La constitución de la MCE se configura como una decisión deliberada y representa el paso inaugural indispensable para dar encuadre normativo y político al trabajo articulado entre el CSC y las escuelas. La creación de una MCE —particularmente cuando se inicia la relación con una institución escolar con la que no existe un vínculo previo— requiere de un complejo proceso de "ablandamiento", de sensibilización y de construcción de confianza. Esta instancia inicial insume numerosas reuniones previas y demanda un despliegue pedagógico-comunitario enfocado exclusivamente en explicar qué es un CSC, desarticular prejuicios y temores institucionales, y clarificar los alcances operativos y pedagógicos de la matrícula compartida.

La complejidad de este trayecto radica en las asimetrías de partida entre la lógica comunitaria del CSC y las tradiciones y rutinas de la gramática escolar. En las primeras aproximaciones, los equipos de los CSC suelen enfrentarse a resistencias, posturas rígidas e incluso a veces punitivas por parte de algunos equipos directivos, quienes ante situaciones de ausentismo o desfasaje de edad tienden a sugerir el pase hacia ofertas educativas para adultos/as o bien, cuestionan la viabilidad del acompañamiento territorial. Ante esto, el proceso de conformación de la MCE requiere de apoyos estratégicos de actores escolares cuya función en las instituciones facilitan la corresponsabilidad: los Equipos de Orientación Escolar (EOE), preceptores/as, docentes de apoyo, Coordinadores/as de Trayectorias (CITE); y hacer uso de herramientas pedagógico-informativas (resúmenes de normativas, proyectos marco) para formalizar el trabajo conjunto.

El primer contacto entre el CSC y la escuela no siempre resulta en un acuerdo. La rigidez institucional suele aparecer de dos maneras entrelazadas: el rechazo directo de una vacante -fundado muchas veces en la causa judicial, la edad o los antecedentes del chico o la chica antes que en un criterio pedagógico- y, en el caso en que la vacante sí fuera otorgada, una mirada institucional que prioriza el control disciplinario por sobre lo pedagógico.

En la Entrevista N°24 el rechazo se sostiene incluso frente a la evidencia de que la institución ya recibía a otros/as chicos/as de edad similar; y en la Entrevista N°22, aun con la vacante otorgada, la escuela reduce drásticamente la carga horaria real y sostiene una mirada que el propio adolescente percibe como desatención.

> "Imposible, 'acá no la podemos recibir' y refirió a la edad, entonces les digo: ´pero tenés otros chicos de dos años mayores´. Y no hubo modo de que cambiara de opinión, me dijo: No, no y no, no hay vacante, discúlpenme, no la podemos recibir, acá no puede estar." (Entrevista N°24)

> "Y de esos dos días en la escuela, están yéndolo a buscar a las 9 de la mañana aproximadamente, porque lo ponen en el segundo recorrido con la combi, y lo llevan de nuevo a la casa a las 11 (...) Y hay una mirada de **V.**.. 'no me quieren, no me dan ni de comer', te dice." (Entrevista N°22)

Cuando la negociación directa con la escuela se agota, el equipo del CSC recurre a otro nivel institucional —Servicio Local, inspección— para destrabar la situación, confirmando el rol del CSC como dispositivo territorial capaz de convocar a otras agencias estatales. En la Entrevista N°17 la activación formal de una MCE logra destrabar una vacante en una escuela numéricamente saturada.

> "...nos ha pasado que ante algunas situaciones que vienen complejas, lo primero que intentan (desde la escuela) es decir que hay que buscar otra institución. Sin embargo, cuando nosotros fuimos... con el aval institucional, efectivamente la vacante se habilita." (Entrevista N°17)

Una vez lograda la constitución de la MCE, este espacio adquiere una doble dimensión organizativa: por un lado, se convierte en el mecanismo que legitima e institucionaliza el rol de los educadores comunitarios, situándolos como pares en el seguimiento de las trayectorias; por otro lado, contrasta significativamente con el panorama previo a su existencia, cuando, como ya hemos mencionado, la falta de este encuadre obligaba a sostener los acuerdos mediante la elaboración recurrente de actas informales.

La MCE funciona así como la piedra angular sobre la cual posteriormente se pueden avanzar en acuerdos pedagógicos más específicos -como la flexibilidad de tiempos, la asistencia simultánea y la formalización de los Proyectos Individuales de Vinculación Educativa (PIVE)-, permitiendo pasar de una lógica de intermitencia y conflicto a una corresponsabilidad institucional ordenada en favor del derecho a la educación de los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes que habitan los barrios populares de la Provincia de Buenos Aires.

### 3.3.4 La construcción de acuerdos pedagógicos

Más allá del plano formal y normativo, la eficacia político-institucional de la MCE se juega en su capacidad para traducir los lineamientos generales en decisiones operativas concretas. En efecto, los acuerdos que allí se gestan se cristalizan en dos dimensiones estructurantes de la cotidianeidad escolar: la definición de criterios pedagógicos en relación a la distribución estratégica del tiempo semanal entre el CSC y la escuela, y la priorización de saberes en cada uno de estos espacios de enseñanza.

Para ello, el CSC indaga qué contenidos están desarrollando en la escuela para que las propuestas temáticas de los espacios que se propongan en el mismo CSC, resulten familiares a los y las estudiantes cuando se aborden en la escuela. Este trabajo pedagógico conjunto, se sostiene mediante el intercambio de información entre el CSC y la escuela, resultando relevante además para el momento de la acreditación de asignaturas.

Como se observa en la N°3 el CSC y escuela comparten información sobre cada estudiante, atentos/as a las instancias de acreditación. En la N° 30 se relatan las visitas que el equipo del CSC realiza al establecimiento educativo para conversar con profesores de manera presencial, y que además responde a una expectativa que tienen las y los chicos que están participando del CSC.

> "En el caso de Educación Física siempre fue un área bastante permeable a que nosotras presentemos un informe y que el docente de la escuela lo tenga en cuenta para una acreditación. Eso con Educación Física, con artística, con música, con esas áreas no nos ha costado mucho, pero siempre quedaba a voluntad del docente de la escuela..." (Entrevista N°3)

> "... vamos a la escuela a hablar con sus profes, porque ellos (los chicos) también lo esperan. Saben que nosotros vamos a ir a hablar con sus profes, para que ese informe sea positivo." (Entrevista N°30)

En las experiencias relevadas, esto se observa, por ejemplo, en la decisión de priorizar materias especiales dado el desfasaje de edad del estudiante; en el interés por retomar contenidos de la escuela; en la división explícita de la semana entre escuela, CSC y salud mental; y en el criterio general de repartir los cinco días entre ambas instituciones según cómo evolucione cada caso.

En varios casos, coherentemente con lo desarrollado en las dimensiones comunitaria y pedagógica, el primer punto de acuerdo del PIVE es de orden vincular: instalar el hábito de "ser estudiante" —tener carpeta, cumplir tareas, participar—, sostener la asistencia y construir autonomía para el traslado, como condición previa a cualquier trabajo sobre otros saberes escolares. Esto se ve con claridad en la Entrevista N°11, en la Entrevista N°7 y en la Entrevista N°30, donde ese fortalecimiento del rol es explícitamente el primer punto de la planilla PIVE.

> "En el proyecto lo que primero tomamos en cuenta era que pudiera asistir a la escuela, entonces para eso también nosotros trabajamos con la familia y evaluar su grado de autonomía para poder acercarse a la escuela (...) eso fue una de las primeras cosas que hablamos en el Proyecto Individual." (Entrevista N°11)

> "...esta semana que viene tenemos una reunión para realizar el proyecto individual de los dos (...) pero tiene más que ver con fortalecer el rol del estudiante que con otra cosa." (Entrevista N°7)

> "Se conformó una planilla PIVE, en la que como primer punto lo que se acordó fue fortalecer su rol de estudiante. Después se realizó una definición conjunta de evaluación (...) definir una cantidad de contenidos prioritarios por materia para que sea evaluado." (Entrevista N°30)

La revinculación no se resuelve en un único acuerdo puntual sino que se construye a lo largo de meses -incluso años-, mediante visitas sostenidas del equipo del CSC a la escuela y la paulatina transformación de la imagen que el propio chico/a tiene de la institución y de sí mismo/a. El caso de dos chicos en las Entrevistas N°26 y N°27, es el que más evidencia arroja en este sentido: allí se combinan la búsqueda de dispositivos alternativos de acreditación —como el club de lectura articulado con la CITE— con un trabajo de construcción de confianza y acercamiento con la dirección y la orientadora escolar, sostenido en el tiempo, hasta lograr revertir la percepción inicial de la escuela como un lugar hostil. En la Entrevista N°28, en cambio, el mismo tipo de proceso se extiende

por varios años sin resultado hasta recién el tercer intento, mostrando que la construcción del vínculo no garantiza un desenlace en plazos previsibles.

> "En un momento nos planteamos cómo hacemos efectiva la vuelta a la escuela (...) apareció en el medio el club de lectura y la figura de la Coordinadora de Trayectorias Estudiantiles, fue clave. Empezamos a pensar (...) ¿Cómo articulamos esta estrategia para que él pueda acreditar alguna materia?" (Entrevista N°26)

> «...al finalizar ese año, empezamos a hacer constante el acercamiento con nuestros profes, yendo a la escuela, vinculando a la directora y a la orientadora escolar que la verdad que fueron fundamentales para que ese vínculo de confianza también se fortalezca, porque en el imaginario de **AA,** la escuela era algo muy lejano y era algo que él sentía como hostil.» (Entrevista N°27)

> "Y es que ya era muy grande, se ha intentado el primer año, pero estuvo dos años sin asistir, recién el tercero se logró que vuelva a primaria de adulto y ya en ese momento la mejor propuesta era esa..." (Entrevista N°28)

Es importante destacar que en los relatos acerca de esta compleja construcción de acuerdo entre las escuelas y los CSC, cuando ambos espacios se superponen, para los CSC es indiscutible que la prioridad es la asistencia escolar, incluso si ello requiere que los/as chicos/as dejen de participar en alguna actividad del centro. Esto aparece en la Entrevista N°9, donde la superposición horaria con Educación Física obliga a una negociación constante, y en la Entrevista N°23 y N°30, donde el criterio se formula de manera todavía más tajante: ir al centro no reemplaza la asistencia escolar.

> "Pero no tiene problemas pedagógicos, de hecho por ahí la única materia que no asiste es a Educación Física, pero porque también es en el horario que viene acá, entonces todo el tiempo tenemos que negociar eso, decirle 'no, tenés que ir a Educación Física'..." (Entrevista N°9)

> "...lo que le explicábamos era que no, que tenía que ir a la escuela, que ahí corría la falta, que igual nosotros avisábamos que estaba en el Centro, pero que ir al Centro no garantizaba la asistencia a la escuela, no le iban a poner presente." (Entrevista N°23)

> "...siempre se partió desde el 'vos andá a la escuela y vení al Centro'. No hicimos una asistencia compartida." (Entrevista N°30)

### 3.3.5 El vínculo formalizado: gradualidad y facilitadores institucionales

Cuando el proceso de revinculación está avanzado, las y los chicas/os asisten de manera simultánea al CSC y a la escuela. El retorno a las aulas se diseña desde la gradualidad en el reingreso, regulando minuciosamente la distribución de tiempos (asistir primero unas horas, luego días específicos, hasta alcanzar la jornada completa). En los procesos más delicados, la gradualidad se mide en unidades muy pequeñas de tiempo —media hora, una hora, un rato antes de la jornada completa— como forma de que la permanencia en la escuela no se viva como una imposición. Esto se ve de manera muy explícita en la Entrevista N°27, que describe el aumento progresivo de la permanencia escolar minuto a minuto, y en la Entrevista N°14, donde el primer contacto con la escuela se limita a "un ratito" acompañado por el equipo del centro.

> “... las pautas fueron que él pueda permanecer en la escuela, primero media hora, después una hora, después hora y media, que en ese espacio de permanecer, él no lo sienta como un sometimiento...» (Entrevista N°27)

> "Comienza a conocer a la maestra Graciela, entonces venía al Centro y un ratito en principio iba y la conocía y tenía una actividad como para empezar ahí el vínculo." (Entrevista N°14)

Esta gradualidad busca proteger a las/os estudiantes de nuevas interrupciones a su escolaridad, permitiéndoles asimilar, de manera acompañada y segura, las exigencias de la escolaridad obligatoria. Proteger a los estudiantes de nuevas interrupciones exige algo más que flexibilizar el régimen de asistencia: demanda una articulación activa entre los saberes que circulan en el CSC y las demandas del currículum prioritario de la escuela. La transición deja de ser un período de prueba para transformarse en un puente institucional sostenido, donde el acompañamiento pedagógico funciona como un andamiaje que dota al sujeto de herramientas para habitar la obligatoriedad sin el riesgo inminente de un nuevo abandono.

En varios casos, la gradualidad no es solo temporal sino que incluye el acompañamiento físico de un referente del centro durante los primeros contactos con la institución escolar, como forma de sostener al estudiante en un momento de alta vulnerabilidad. Esto aparece con claridad en la Entrevista N°18, donde un profesor del centro acompaña personalmente al estudiante a la escuela durante la etapa inicial.

> "...una vez por semana tenía que ir, mostrar alguna cosa o contar alguna cosa que había hecho en el centro, y esto al comienzo fue incluso acompañado por el profe José Luis (...) Iban juntos, los acompañaba y bueno, ahí quedaba con la profe o el profe un rato y Elías contaba qué era lo que iba haciendo y volvía al centro." (Entrevista N°18)

Las experiencias registradas demuestran que cuando el vínculo entre el equipo del CSC y la escuela se consolida y se logra una mayor comunicación es posible coordinar y organizar horarios, ritmos de reingreso, formatos de acreditación, etc. También se observa que esa flexibilización aparece de la mano de actores puntuales dentro del organigrama escolar —equipos directivos, coordinadores institucionales de trayectorias educativas (CITE), equipos de orientación escolar (EOE)— que son interlocutores en las MCE y funcionan como facilitadores del proceso de articulación. Ejemplo de ello son la estructura misma del Aula de Fortalecimiento (AFTE), que habilita una acreditación y un acompañamiento más personalizado por tratarse de grupos reducidos; en la Entrevista N°2 el ajuste mínimo pero decisivo del horario de salida; en la Entrevista N°5, se puede observar el rol de la orientadora escolar desde el primer contacto.

> "De hecho hicimos en la escuela un arreglo de que pueda salir unos minutitos antes, porque solo pasa un micro que lo lleva a su casa (...) hablamos con el director y la dejaba salir cinco minutitos antes para que no pierda el micro." (Entrevista N°2)

> “Nuestra primera llegada fue con el equipo directivo, donde armamos una mesa y estuvo presente también la orientadora escolar, que fue para nosotras también un rol que nos ayudó muchísimo en este proceso....” (Entrevista N°5)

El aumento gradual de la cantidad de días que el estudiante sostiene en la escuela funciona, en varios relatos, como el indicador más concreto de que el proceso de revinculación avanza

favorablemente. Esto se ve en la Entrevista N°30, donde el aumento se detalla semana a semana hasta alcanzar la asistencia plena.

> "...a la escuela empezó yendo uno o dos días, que es cuando tenía la asistencia interrumpida. Y después de todo este camino (...) empezó a ir tres días y ya a las dos, tres semanas empezó a ir cuatro y así hasta que empezó a ir todos los días. Y hoy es un chico que asiste todos los días a la escuela." (Entrevista N°30)

### 3.3.6 El seguimiento cotidiano sostenido en el tiempo

MCE y PIVE en marcha, la sostenibilidad de la trayectoria escolar no queda garantizada por el dispositivo en sí, sino que depende de un trabajo de seguimiento cotidiano cuya formalidad es variable y se ajusta a la singularidad de cada caso. Requiere de canales de comunicación dinámicos, flexibles y adaptados a las posibilidades operativas de las instituciones involucradas, trascendiendo las reuniones presenciales tradicionales. Por un lado, la periodicidad de las MCE suele ajustarse a la urgencia y complejidad de los casos; en situaciones que lo demandan, se implementan encuentros quincenales que incorporan herramientas virtuales —como videollamadas— para garantizar la participación de profesionales o docentes que no pueden trasladarse físicamente a la sede escolar.

La inasistencia funciona en numerosos casos como el disparador concreto que activa la comunicación entre ambas instituciones y moviliza una respuesta territorial inmediata —visita domiciliaria, búsqueda activa— antes de que la situación se profundice. Esto aparece con particular claridad en la Entrevista N°15, donde el contacto diario con la dirección tiene como objetivo específico corroborar la asistencia, y en la Entrevista N°14 y N°23, donde una sola falta ya activa el protocolo de comunicación entre las partes.

> "Tenemos un buen vínculo con la escuela, hablo con la directora a diario, consultando, porque son dos casos de riesgo pedagógico con mucho ausentismo, entonces me comunico a diario para ver si es efectivo, que fueron, que asistieron y en el caso de que no asistan, hacemos la visita domiciliaria en el mismo día para corroborar la situación real del momento..." (Entrevista N°15)

> "...matrícula compartida, día que no iba a la escuela, día que tenía que obligatoriamente venir al centro, asistencia compartida, eso sí lo coordinamos (...) Y si sucede un ausentismo de más determinado tiempo, nosotros ahí no dudamos de ya articular con la escuela y subir información." (Entrevista N°14)

> "Por lo general te digo que hay acuerdos con todas las escuelas una vez que los pibes se revinculan. Para nosotros una falta nada más es un delito gravísimo, o sea, que falte una vez es un montón (...) yo le mandaba todos los días y me decía, '**W**, vino, vino, **W**, vino, **W** vino, sí, vino, sí, sí, vino'." (Entrevista N°23)

En el marco de la MCE, el seguimiento incluye instancias periódicas de revisión conjunta del PIVE, donde ambas instituciones confrontan sus miradas sobre cómo viene el proceso y ajustan la estrategia según haga falta. La Entrevista N°6 nombra explícitamente esta lógica como "periodos de recalcular"; y la Entrevista N°18 describe el mismo mecanismo aplicado de manera más informal, con reencuentros cada vez que aparece una señal de alerta.

> "La clave es tener periodos de recalcular y de discutir previamente con la escuela. Discutir en el buen sentido, digo, como intercambiar miradas para que la escuela no termine o no se termine armando un plan que sólo sea lo que cree la escuela que hay que hacer." (Entrevista N°6)

> "...al principio y durante seis meses más después de que pasó todo esto, seguimos en contacto por esto que te digo, consultábamos la asistencia, acompañábamos en los períodos de intensificación y demás. Y después de eso quedó esto de que si veían alguna cuestión que no estaba funcionando en **R** o empezaba a faltar otra vez... volvíamos a sentarnos a hablar..." (Entrevista N°18)

La MCE, de este modo, se consolida como un espacio de acompañamiento continuo que trasciende la asistencia física diaria del estudiante al CSC. De este modo, los equipos sostienen reuniones de seguimiento regular para evaluar el desarrollo pedagógico y la evolución de la vinculación escolar incluso en momentos donde la concurrencia del joven al espacio comunitario es esporádica o ya no se realiza.

En síntesis, el Programa constituye una experiencia institucional innovadora respecto de un propósito bien definido: la revinculación educativa en barrios populares bonaerenses. Asimismo, las capacidades de acción desplegadas en cada MCE, en articulación con las escuelas de referencia, amplifican y consolidan los lazos pedagógicos entre las instituciones escolares y sus comunidades

## CAPÍTULO 4: ALGUNAS CERTEZAS PARA ALCANZAR LA REVINCULACIÓN

Después de cuatro años de gestión y del análisis de las trayectorias de revinculación efectiva que representan el corpus de esta investigación, es posible responder a una pregunta que trasciende lo descriptivo: ¿Cuáles son las prácticas de intervención necesarias para lograr la revinculación escolar de un niño, niña, adolescente o joven que vive en un barrio popular de la provincia, con la complejidad propia de esos territorios y con su vínculo escolar debilitado? A lo largo de los capítulos anteriores fuimos compartiendo, en diálogo con los relatos de los equipos, las experiencias que permitieron dar respuesta a estos interrogantes; en este último capítulo, las sistematizamos.

### ¿Cómo revinculamos?: una intervención multidimensional, no una suma de acciones

Esta investigación permite arribar a la idea de que la revinculación escolar no se logra por la vía de una intervención sectorial ni por la acumulación de acciones aisladas, sino por la articulación simultánea de tres dimensiones —comunitaria, pedagógica e institucional— que, como advertimos ya desde el capítulo metodológico, en la práctica cotidiana de los CSC ocurren siempre entrelazadas.

Ninguna de las tres, por separado, permite reconstruir las trayectorias escolares y educativas de estos chicos y chicas. Lo comunitario provee el sostén relacional y material sin el cual ningún proceso educativo logra sostenerse; lo pedagógico traduce ese sostén en un trabajo concreto de enseñanza, alfabetización y construcción del rol de estudiante; y lo institucional formaliza esos avances en acuerdos verificables con la escuela y con otras agencias del Estado.

Revincular, entonces, no es un acto administrativo de reinscripción, sino un proceso que exige sostener las tres dimensiones a la vez, y durante el tiempo que cada trayectoria singular requiera.

### ¿Qué debe hacer el Estado?: un dispositivo de gestión de cercanía

De lo anterior se desprende una definición sobre el rol del Estado que confirmamos a partir del relevamiento realizado en los 22 distritos alcanzados por la muestra (sobre un total de 29 distritos de cobertura): los CSC lograron consolidarse como un dispositivo de gestión estatal de cercanía (Tiranti, 2016), un artefacto político-institucional con la plasticidad suficiente para intervenir simultáneamente sobre las dimensiones sociales y educativas de las trayectorias, precisamente allí donde las categorías convencionales y las regulaciones burocráticas de la escolarización formal resultaban insuficientes para contener su complejidad.

Esta cercanía se sostiene, a su vez, en la capilaridad territorial: los CSC funcionaron como nodos capaces de articular organizaciones sociales, familias, escuelas y otras agencias estatales, llegando allí donde las respuestas sectoriales y fragmentadas del aparato estatal no alcanzaban. El Estado, en esta clave, no interviene desde la excepcionalidad ni desde la sustitución de lo comunitario, sino desde la corresponsabilidad: reconoce, dialoga y potencia las redes y los saberes que ya existen en el territorio.

**Los irrenunciables**

De la experiencia relevada podemos repasar un conjunto de *irrenunciables* para el despliegue de las políticas educativas de revinculación escolar:

1) **La proximidad territorial como condición de posibilidad.** Ninguna estrategia de revinculación puede diseñarse a distancia del barrio: requiere presencia sostenida, conocimiento situado y vínculos de confianza construidos en el tiempo.

2) **La reconstrucción de los soportes simbólicos y afectivos como pilar de la intervención pedagógica.** Para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan proyectar un horizonte de futuro y sostener su trayectoria escolar, es preciso construir o recuperar el deseo de ir a la escuela y el saberse capaces y acompañados/as. Para ello, los equipos docentes de los CSC y del Programa deben profundizar el análisis de las experiencias desarrolladas y promover el intercambio, en pos de construir respuestas colectivas frente a los desafíos que, en torno a la enseñanza, se abren en los espacios educativos de cada CSC, de modo de hacer efectivo el trabajo sobre el deseo y los vínculos —como condición de posibilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3) **La corresponsabilidad institucional formalizada.** La sola convergencia de voluntades entre actores no alcanza para sostener un trabajo articulado: persisten resistencias que no remiten a la voluntad de los sujetos sino a culturas y tradiciones institucionales distintas —la de la escuela, heredera de una matriz escolar históricamente centrada en la gradualidad, la simultaneidad y el aula como unidad de organización, y la de los CSC, que se inscriben en la trayectoria de las organizaciones barriales y comunitarias sobre las que fueron conformados, aun siendo, al igual que la escuela, servicios educativos creados y sostenidos por el propio Estado provincial—. Estas tradiciones distintas están, sin embargo, llamadas a dialogar en tanto corresponsables de un mismo mandato: garantizar el derecho a la educación. Es en ese sentido que la Mesa de Coordinación Educativa y el PIVE cobran relevancia: no solo como instrumentos de gestión, sino como mecanismos que permiten legitimar, desde el propio sistema educativo, el rol y la función pedagógica de los CSC.

4) **La singularidad de cada trayectoria, en contexto**. La situación educativa de partida, la trama de crianza, el tipo de vínculo con el/a adulto/a referente, y el momento en que cada chico o chica logra apropiarse del deseo de volver a la escuela son siempre particulares.

5) **La sostenibilidad en el tiempo.** La revinculación no se agota el día en que el chico o la chica vuelve a cruzar la puerta de la escuela: requiere acompañamiento sostenido durante la permanencia, hasta que esa presencia se consolide y deje de depender del CSC.

En síntesis, la revinculación educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los barrios populares no depende de una intervención puntual ni de un dispositivo aislado, sino de la sostenibilidad de una gestión estatal capaz de operar en red, en el territorio y en diálogo permanente con las comunidades. Ese es el aporte que este Programa buscó construir a lo largo de estos cuatro años, y que este estudio intentó sistematizar y poner en valor.

Sin lugar a dudas, el gran desafío será profundizar en la huella trazada estos años hasta lograr la reinserción plena de cada niño, niña, adolescente y joven que falte en el sistema educativo bonaerense.

**BIBLIOGRAFÍA**


- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social (24ª ed.). Lumen. https://es.scribd.com/document/726050297/Tecnicas-de-Investigacion-Social-Ander-Egg
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2025). *Reviculación educativa en los barrios populares bonaerenses: El trabajo de los Centros Socioeducativos y Comunitarios en la provincia de Buenos Aires (2022-2025)*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-07/REVINCULACI%C3%93N%20EDUCATIVA%20EN%20LOS%20BARRIOS%20POPULARES%20BONAERENSES.%20El%20trabajo%20de%20los%20Centros%20Socioeducativos%20y%20Comunitarios%20en%20la%20provincia%20de%20Buenos%20Aires%20%282022-2025%29.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill. https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/metodologia_de_la_investigacion_-_hernandez_sampieri_-_6ta.pdf
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2ª ed.). Sage Publications. https://archive.org/details/qualitativedataa00mile
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/29590/mod_resource/content/1/Manual-de-Metodologia-R-Sautu.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991005014069703936/56UDC_INST:cs_sociales
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidóshttps://drive.google.com/file/d/0B7ls-wFYdNJ4SWVCdmV5NFBNUUk/view?resourcekey=0-A3PCkU9_CXXCx0YxvhtoUQ
- Tiranti, S. (2016). Los Dispositivos de Gestión Estatal, en busca de su sentido estratégico. Revista Estado y Políticas Públicas, (7), 143–162. https://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/REyPP-7-Los-Dispositivos-de-Gestion-Estatal.pdf
- Vallés, M. S. (2002). Entrevistas cualitativas. Centro de Investigaciones Sociológicas. https://archive.org/details/entrevistascualitativasvalles/page/n63/mode/2up
- Valles, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis. https://www.isel.edu.ar/assets/it_valles%5b1%5d.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. https://www.academia.edu/36458205/_Vasilachis_2006_Estrategias_de_Investigacio_n_Cualitativa

**ANEXO I**

**Modelo de entrevista a coordinadores/as de los CSC**

| Momentos de la revinculación | Dimensión comunitaria | Dimensión Pedagógica | Dimensión Institucional |
|---|---|---|---|
| **Vinculación inicial/ primer contacto**<br><br>(grabación 1, de todo este momento) | Pregunta 1<br><br>**¿Cómo llegó el/la chico/a al CSC?** | Pregunta 2<br><br>**¿De qué manera incluyeron al chico/a en las actividades del CSC?** | Pregunta 3<br><br>**¿Cómo reconstruyeron (caracterización) su trayectoria escolar?** |
| | Queremos saber…<br><br>A través de qué mecanismos de territorialidad se produjo el primer contacto (búsqueda puerta a puerta, redes barriales, listado compartido con la escuela, CRT,etc.<br><br>Qué actores/instituciones estuvieron involucrados<br><br>¿Qué representaciones sobre el valor de la escuela como horizonte advertian en el/a chico/a y/o su familia? ¿El CSC trabaja en esa resignificación? ¿Cómo resignificarlas? | Queremos saber…<br><br>A qué actividad se lo/la invitó para acercarse al CSC<br>Qué estrategias desplegaron para convocarlo<br>Si participó de la estrategia el CSCM<br>Qué dificultades sortearon en ese proceso<br><br>Cómo construyeron el diagnóstico de su situación educativa para luego intervenir.<br><br>Dificultades sorteadas, no sorteadas, logros. | Queremos saber…<br><br>Al inicio de la participación del/a chico/a, en los primeros encuentros, ¿cómo era su trayectoria escolar… su asistencia a la escuela? (desvinculado, intermitente, nivel de alfabetización…)<br><br>¿Cómo se construyó la matrícula compartida?<br><br>¿Qué representaciones de su experiencia con la escuela tenía el/la chico/a? |
| **Participación de las propuestas pedagógicas (enseñanza y aprendizaje)**<br><br>(grabación 2, de todo este momento) | Pregunta 1<br><br>**¿Cómo construyeron y sostienen el vínculo de confianza con el/la chico/a y otros actores para poder intervenir en esa trayectoria?** | Pregunta 2<br><br>**¿Cómo establecieron los objetivos y etapas de trabajo pedagógico dentro del CSC para intervenir en la trayectoria? ¿Qué aportó el CSC para la revinculación?** | Pregunta 3<br><br>**¿Cómo se articularon los objetivos y etapas de trabajo con la escuela para la vuelta de ese/a chico/a? ¿Qué acordaron CSC y escuela para la revinculación**? |
| | Queremos saber….<br><br>¿Cómo se construye el vínculo de confianza con la | Queremos saber….<br><br>Grupalidad específica<br>Combinación de los intereses y | Queremos saber….<br><br>¿Acuerdos/desacuerdos con la escuela? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | familia y con el/a chico/a?<br>¿Y con otros actores del barrio? ¿Con sus pares?<br>¿Qué opiniones sobre la escuela como horizonte de vida circulan en el barrio?<br>¿Es posible construir formas diferentes de identificar la escuela?<br>Dificultades sorteadas, no sorteadas, logros. | necesidades/condiciones personales con las prácticas planificadas por el CSC<br>Propuestas dentro del CSCM<br>Distribución de roles dentro del equipo para intervenir en esa trayectoria<br>Prácticas concretas en el csc fortalecieron su rol del estudiante para volver a la escuela:(asistencia/frecuencia/ organización/participación.<br>¿Cómo son los vínculos con sus pares? ¿Qué acciones se proponen para fortalecerlos?<br><br>Dificultades sorteadas, no sorteadas, logros. Hallazgos en sus prácticas pedagógicas. | ¿Qué dimensiones priorizaron trabajar en los primeros acercamientos a la escuela?<br>¿Se construyó PIVE en la MCE?<br>¿Identificaron un/a referente de la escuela que acompañara a ese chico/a?<br>¿Se logró establecer dinámicas compartidas CSC y escuela para los aprendizajes? ¿Se pudieron incluir las propuestas conjuntas con el CSCM?<br>¿Cómo se abordó la asistencia al CSC y a la escuela en simultáneo? ¿Cómo se distribuyeron esos tiempos de asistencia ? (describir ese proceso)<br><br>¿Cómo se distribuyen los roles CSC Escuela (qué actores y qué responsabilidades concretas) para la intervención en la trayectoria escolar?<br>¿Qué criterios se comparten entre CSC y escuela para evaluar el proceso? |
| **Revincula-ción final con la escuela**<br><br>(grabación 3, de todo este momento) | Pregunta 1<br><br>**¿Qué dispositivos comunitarios fueron diseñados e implementados para el acompañamiento de ese/a chico/a?** | Pregunta 2<br><br>**¿De qué manera se acompaña la vuelta a la escuela desde el CSC? ¿Qué actividades realiza el CSC una vez que se concreta la revinculación?** | Pregunta 3<br><br>**¿Qué instancias de seguimiento de la trayectoria se acordaron de manera conjunta escuela y CSC?** |
| | Queremos saber…<br><br>¿La escuela participa/visita el espacio del CSC?<br>¿Qué adultos son referentes en el proceso de regreso a la escuela? ¿quéque rol cumplen?<br>¿Participaron otros actores, organismos, instituciones en el proceso? | Queremos saber…<br><br>¿Cuál es la propuesta al chico/a en esta etapa en la que va a la escuela? ¿Se le propone otro modo de estar o seguir participando del CSC?¿Se involucra al chico/a en las decisiones que toman el CSC y la escuela para organizar su trayectoria educativa?<br>¿Qué seguimiento realiza el csc de su experiencia en la escuela? ¿Se realiza un seguimiento pedagógico? | Queremos saber…<br><br>A modo de balance de lo comentado antes: ¿Cómo resultó el PIVE? ¿Qué acuerdos se establecen en la MCE para esta etapa de cierre de revinculación?<br>¿Lograron dividir actividades/contenidos entre el CSC y la escuela?<br>¿compartieron asistencia? ¿lo hicieron por períodos? ¿cuál fue el momento preciso en que consideraron que no asistiría |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ¿Durante cuánto tiempo se sostiene ese seguimiento pedagógico? ¿Está inactivo/a en el CSC Digital…? Si/no ¿por qué?<br>¿Hubo algún ritual de cierre de su asistencia al CSC? | más al CSC? ¿Se planificó un seguimiento posterior? ¿Se generaron alertas compartidas en relación a su asistencia? ¿Continúan acompañando de alguna manera a ese/a chico/a? ¿Qué está haciendo el/la chico/a hoy? |

**Orientaciones para notas del/a entrevistador/a**

- Fecha de la entrevista
- Entrevistador/a
- Distrito/CSC
- Entrevistado/a (nombre y apellido, antigüedad en el CSC, rol en el CSC y formación)
- |Datos del/la chico/a que ha sido revinculado/a
- Descripción breve del contexto de la entrevista (dónde se realiza, en el marco de qué visita al CSC)
- Comentarios destacados y aclaraciones

**Modelo de grilla de observaciones**

| **VINCULACIÓN INICIAL/ PRIMER CONTACTO** | | |
|---|---|---|
| **Dimensión comunitaria** | **Dimensión Pedagógica** | **Dimensión Institucional** |
| | | |
| **PARTICIPACIÓN DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS (ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE)** | | |
| **Dimensión comunitaria** | **Dimensión Pedagógica** | **Dimensión Institucional** |
| | | |
| **REVINCULACIÓN FINAL CON LA ESCUELA** | | |
| **Dimensión comunitaria** | **Dimensión Pedagógica** | **Dimensión Institucional** |
| | | |

**ANEXO II**
**Criterios de identificación y confidencialidad**

Con el propósito de preservar la confidencialidad de las personas participantes, se asignó a cada entrevista un código alfanumérico (E1, E2, E3, etc.). Los datos consignados en la tabla corresponden únicamente a características relevantes para la investigación. Se omitieron o generalizaron aquellos datos que pudieran permitir la identificación de las personas entrevistadas.

| Nro. de Entrevista | Fecha | Distrito | Modalidad de realización dela entrevista | Código de caso |
|---|---|---|---|---|
| **1** | 12/5 | Malvinas Argentinas | presencial | A |
| **2** | 13/5 | Berisso | presencial | B |
| **3** | 13/5 | La Plata | presencial | C |
| **4** | 15/5 | La Plata | presencial | D |
| **5** | 15/5 | Merlo | presencial | E |
| **6** | 15/5 | San Fernando | virtual | F |
| **7** | 15/5 | San Isidro | virtual | G |
| **8** | 18/5 | Berazategui | presencial | H |
| **9** | 18/5 | Ensenada | presencial | I |
| **10** | 18/5 | Florencio Varela | presencial | J |
| **11** | 19/5 | Lanús | virtual | K |
| **12** | 19/5 | San Vicente | virtual | L |
| **13** | 20/5 | Avellaneda | presencial | M |
| **14** | 20/5 | Avellaneda | presencial | N |
| **15** | 20/5 | Avellaneda | presencial | O |
| **16** | 20/5 | Hurlingham | presencial | P |
| **17** | 20/5 | La Plata | virtual | Q |
| **18** | 20/5 | La Plata | virtual | R |
| **19** | 20/5 | La Matanza | presencial | S |
| **20** | 21/5 | Morón | presencial | T |
| **21** | 21/5 | Ensenada | presencial | U |
| **22** | 22/5 | La Plata | virtual | V |
| **23** | 22/5 | A. Brown | virtual | W |
| **24** | 22/5 | San Martín | virtual | X |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **25** | 22/5 | Hurlingham | virtual | Y |
| **26** | 29/5 | A. Brown | presencial | Z |
| **27** | 2/6 | Gral Pueyrredón | virtual | AA |
| **28** | 3/6 | Gral Rodríguez | virtual | AB |
| **29** | 4/6 | Lomas de Zamora | virtual | AC |
| **30** | 4/6 | Gral Rodríguez | presencial | AD |
| **31** | 5/6 | Moreno | virtual | AE |
| **32** | 18/5 | Florencio Varela | escrita | AF |
| **33** | 18/5 | Florencio Varela | escrita | AG |
| **34** | 18/5 | Florencio Varela | escrita | AH |
| **35** | 18/5 | Florencio Varela | escrita | AI |
| **36** | 18/5 | Florencio Varela | escrita | AJ |