

## **Título**

Medidas socioeducativas y trayectorias escolares: nudos críticos en las intervenciones de los equipos interdisciplinarios de la justicia nacional en el fuero penal juvenil.

Centro de Delegados Inspectores de Menores, **CEDIM**  
Área Investigación y Formación Permanente para Profesionales que  
trabajan con Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes presuntos  
infractores de la ley penal

Ciudad de Buenos Aires, Diciembre 2018.

## **CEDIM - Comisión Directiva CEDIM 2018**

<b>Presidente:</b>	<b>Lic. Silvia Cristina Gómez</b>
<b>Vicepresidente</b>	<b>Dra. Marcela Claudia Velurtas</b>
<b>Secretaria</b>	<b>Lic. Ma. Clara Bordenave</b>
<b>Prosecretaria</b>	<b>Lic. Liliana Beatriz Forti</b>
<b>Tesorero</b>	<b>Lic. Ana María Sturla</b>
<b>Protesorero</b>	<b>Lic. Mónica Beatriz Caffaro</b>
<b>Vocal Titular 1º</b>	<b>Lic. Camila Giudice Bravo</b>
<b>Vocal Titular 2º</b>	<b>Lic. Silvina Caputo</b>
<b>Vocal Titular 3º</b>	<b>Lic. Virginia Rosalía Guardia</b>
<b>Voc. Suplente 1º</b>	<b>Lic. Amílcar Del Valle Paz</b>
<b>Voc. Suplente 2º</b>	<b>Lic. Carla Curán</b>
<b>Voc. Suplente 3º</b>	<b>Lic. Andrea Casabal</b>

**Comisión revisora de cuentas: Lic. Fabio Ramón Arturo Frontelli, Lic.**

**Claudia De Simone y Lic. Carla Doce Mansilla**

### **Coordinación y redacción:**

**Dra. Marcela Velurtas, Lic. Virginia Guardia**

### **Equipo responsable del relevamiento:**

Lic. Ma. Clara Bordenave, Abog. Magdalena Budano Roig, Lic. Silvina Caputo, Lic. Andrea Casabal, Lic. Adriana Fernández, Lic. Liliana Forti, Lic. Fabio Frontelli, Lic. Graciela Garcilaso, Lic. Camila Giudice Bravo, Lic. Silvia Gómez, Lic. Alejandra Kusserow, Lic. Amilcar Paz, Lic. Fernanda Piombo.

### **Procesamiento de datos:**

Lic. Vanesa Martello.

## **Sumario**

**Prólogo:** Dr. Alberto Seijas, presidente de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional de la Capital Federal.

### **1 Presentación**

- 1.1 Objetivos del trabajo
- 1.2 La cuestión metodológica: la organización del relevamiento
- 1.3 Los equipos interdisciplinarios, la atención de NNyA en la justicia nacional penal juvenil en clave socioeducativa
- 1.4 Inclusión escolar y trayectorias educativas, algunas precisiones conceptuales

### **2. Los niños/as y adolescentes que transitan en el sistema penal**

- 2.1. Datos socio demográficos, en la ciudad y la provincia de Buenos Aires
  - 2.1.1 Edad y género
  - 2.1.2 Zona de Residencia.

### **3. Trayectorias escolares**

- 3.1 Cobertura nivel primario
- 3.2 Ingreso y permanencia en el nivel secundario
- 3.3 Trayectoria y promoción
- 3.4 La competencia entre educación y trabajo
- 3.5 Clima educativo del hogar
- 3.6 Nudos críticos
- 3.7 Expectativa para la continuidad escolar

### **4. Las políticas públicas, el desafío de la inclusión educativa**

### **5. Reflexiones finales**

### **6. Referencias bibliográficas**

## Prólogo

Escribo estas palabras por invitación de la Comisión Directiva del Centro de Delegados Inspectores de Menores (CEDIM), cuya confianza agradezco.

Mi carrera judicial discurrió principalmente en la justicia de mayores, interviniendo en causas del fuero minoril recién tras haber asumido como vocal de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional de la Capital Federal. No obstante, ha sido en el marco de mi desempeño en la presidencia de esta cámara que pude hacerme de un panorama más acabado sobre la situación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que transitan la justicia penal –así como del meritorio quehacer de los profesionales que los acompañan- y ello dado el constante intercambio con la Prosecretaría de Intervenciones Socio-jurídicas que mi actual función demanda.

Es así que, en primer lugar habré de resaltar el valor que a mi juicio tiene la existencia de un área de investigación conformada por quienes interactúan con los presuntos infractores menores de edad, pues su tarea no se limita a la formación de los profesionales que cotidianamente llevan a cabo la labor, sino que la difusión de sus observaciones llena de contenido algunos de los conceptos más manidos en el quehacer judicial sobre el tema.

Ahora bien, esta edición resulta por demás significativa pues se publica en un contexto en el que la discusión sobre una posible reforma al Régimen Penal de la Minoridad protagoniza la agenda mediática y política, sin dejar de suscitar opiniones encontradas. En este marco, contar con estadísticas que ponen en tela de juicio la idea del crecimiento de intervenciones judiciales en el fuero penal juvenil nacional respecto de años anteriores o que den cuenta de la ínfima proporción de menores de 16 años a quienes se les atribuyen delitos, no es una contribución menor.

Puntualmente, este número denota una serie de tensiones que se despliegan en torno a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que transitaron la justicia penal en jurisdicción nacional (en el caso, durante el 2018) y su vínculo con el sistema educativo.

En ese sentido, no resulta ociosa la elección de las llamadas “medidas socioeducativas” como disparador del trabajo dada su centralidad a la hora de abordar la conflictiva que nos convoca, de acuerdo a los parámetros y compromisos internacionales asumidos por el estado nacional durante las últimas décadas.

No obstante, el estudio intenta evidenciar la distancia entre la enunciación de estas medidas, y su materialización, teniendo en cuenta las particularidades vitales y obstáculos que pueden afectar a la población relevada, sin dejar de ponderar la

responsabilidad que cabe al estado en el devenir de estas trayectorias, dadas las falencias exhibidas por los dispositivos de protección y/o de inclusión social.

Al respecto, el equipo de investigación plantea como interrogante hasta qué punto cabe exigir que demuestren compromiso quienes simultáneamente no tienen –ni tuvieron - garantizado el ejercicio de muchos de sus derechos por parte de quien debía tornarlos operativos, circunstancia esta última que muchas veces redundando en la imposibilidad, a su vez, de que puedan asumir su responsabilidad, tal como les es demandado.

En esta línea, el trabajo analiza los factores que contribuyen al aludido desfasaje entre expectativas y realidad, que se traduce en el área educativa, en dificultades de acceso y de permanencia, así como en abandono. En cuanto a este particular, no constituye un dato poco relevante que los menores captados por el sistema penal conformen los sectores que dependen, en forma directa, de los sistemas de asistencia social estatal. De ello se sigue que, lejos de equiparar oportunidades, una escolaridad que no atiende las particularidades de los individuos que hacen uso de ella, culmina reforzando asimetrías.

Cabe mencionar entonces a modo de corolario, que lejos de constituir una mera compilación de datos, se pretende confrontar dos modelos diversos a la hora de encarar las demandas de seguridad y la problemática en torno a los “menores”, así como su destino: uno que puede calificarse como de neto corte punitivista y otro que hace hincapié en la prevención y atención de las causas estructurales que ponen a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en la escena penal.

En tal tesitura, este número también constituye una interpelación a dotar de tridimensionalidad el debate que nos debemos y en ese camino, aporta líneas de análisis que contribuyen al diseño de políticas superadoras, que no oculten ni ignoren las realidades de los sujetos sobre los que inciden.

Dr. Alberto Seijas

Presidente de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo  
Criminal y Correccional de la Capital Federal

Buenos Aires, marzo de 2019.

## 1. Presentación

¿En dónde buscar las causas de los problemas que nos preocupan? ¿En los diferentes recursos y capacidades que tienen los individuos<sup>1</sup>?, ¿En las relaciones que se establecen entre ellos?, ¿En las estructuras sociales? Retomamos algunas de las preguntas que se formula Reygadas (2004:1) y las consideramos una guía que identifica y congrega buena parte de nuestras preocupaciones entorno de producir conocimiento relativo a las situaciones que implican que niños/as, adolescentes y jóvenes transiten en la justicia penal juvenil.

Esta publicación reúne los resultados del relevamiento desarrollado en el año 2018, por un grupo de profesionales que integran equipos interdisciplinarios insertos en el marco del sistema penal juvenil, correspondiente a la justicia nacional, con asiento en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Integra una serie de trabajos, que el CEDIM, Centro que nuclea a estos profesionales, promueve desde el año 2015 y evidencia el esfuerzo colectivo y sostenido que dichos profesionales vienen desarrollando con el propósito de visibilizar distintos aspectos inherentes al trabajo que despliegan con niñas, niños, adolescentes y jóvenes (en adelante NNAyJ) que transitan en este fuero. Este relevamiento estuvo enfocado en recuperar las trayectorias escolares de las y los jóvenes que transitan el fuero penal.

Los profesionales que conformamos los equipos interdisciplinarios que se insertan en la justicia penal juvenil, tenemos un mandato institucional que se configura entorno del desarrollo de las llamadas medidas socioeducativas.

En la normativa internacional las medidas socioeducativas y las medidas alternativas se plantean como opciones orientadas a abordar cuestiones que problematizan y alientan la reflexión relativa a la responsabilidad penal, que rehúyen de los efectos estigmatizantes asociados con las experiencia del encierro, promoviendo además la integración del joven a la comunidad (CIDN -art. 40.3.b, 4, 12, 37 y 40; Directrices de Riad -5; Reglas de Beijing -18.1; Reglas de Tokio –art. 8; Observación General nº 10 del Comité de los Derechos del Niño).

En ese proceso de intervención, los profesionales se vinculan con el sistema de protección integral a través de la articulación con los organismos del poder ejecutivo, es decir el entramado de políticas e instituciones sociales, culturales, educativas y de salud, con inscripción territorial, que presentan mayor o menor

---

<sup>1</sup> El uso del lenguaje considerado neutral suele ser considerado un sesgo sexista, sin embargo y para facilitar la redacción y también la lectura apelamos a esta “convención”.

cercanía y accesibilidad, siendo este sistema el responsable de materializar la atención de esta población.

Es en este sentido que, recuperando las experiencias de trabajo de los equipos interdisciplinarios, nos proponemos visibilizar la situación de un grupo de NNAyJ que transitaron por la justicia penal en la jurisdicción nacional en el periodo 2018. El núcleo de atención en esta ocasión se concentra en el vínculo de estos NNAyJ con el sistema educativo, considerando las publicaciones previas realizadas por el CEDIM, e insistiendo en nuestro interés por observar y visibilizar cómo se traduce y materializa la perspectiva de derechos emanada del conjunto de normas vigentes, en términos de las posibilidades de mayor o menor accesibilidad concreta y de inscripción subjetiva y simbólica. Reflexionar en qué condiciones y cómo se inscriben sus experiencias vitales en la sociedad y en el contexto en el que desarrollan sus vidas.

### **1.1. Objetivos del trabajo**

Este relevamiento fue promovido, como sus antecedentes, a partir de una convocatoria del CEDIM. Ello supone una dedicación de carácter extra institucional motorizada por el propósito de desplegar una línea de publicaciones periódicas que se nutre y sustenta a partir de las intervenciones profesionales que desarrollan los equipos interdisciplinarios en la justicia nacional en el fuero penal juvenil con asiento en la ciudad de Buenos Aires. Estos equipos son designados para la atención y supervisión de NNAyJ, mandato institucional a partir del cual estos profesionales, se vinculan estrechamente con un abanico de dispositivos y programas de atención político-institucional en la región metropolitana de Buenos Aires, llamado sistema integral de protección de la infancia. Ello permite conocer y problematizar las situaciones que presentan NNAyJ en el momento en que se verifica su tránsito por el fuero penal.

Este estudio comprende un conjunto de preocupaciones de los equipos interdisciplinarios que surgen asociadas a ese conocimiento de las situaciones singulares inscriptas en la trama socio-institucional y territorial. Conocimiento que desarrollan a partir del imperativo institucional de establecer y restablecer vínculos sistemáticos con el sistema de protección, la articulación de sus intervenciones con otros profesionales, programas y políticas públicas para la atención de situaciones puntuales que se presentan en la atención de estos NNAyJ (CEDIM, 2017).

Como hemos señalado (CEDIM, 2016) la justicia penal es selectiva, como una metafórica red que “atrapa” cierta población, con ciertas características distintivas. De manera que, cuando ocurre la intervención en el espacio de la justicia penal

juvenil, se enfrentan sistemáticamente los imperativos legales - institucionales asociados con situaciones que podrían ser objeto de sanción y otras que evidencian una desprotección estatal que la antecede. Es frecuente que se constate que el mismo Estado que puede punir no ha garantizado los dispositivos considerados básicos de protección.

A lo largo del trabajo, nos interrogamos sobre los contenidos que se asignan al par riesgo y responsabilización en el contexto actual, cuando el “clima social” apunta a la idea de punir a NNAyJ en general, desconociendo o pretendiendo eludir que se trata de personas que no han podido ser incluidos por los dispositivos tradicionales de integración social, que desarrollan sus vida en espacios de “relegación”, donde las instituciones no siempre son capaces de satisfacer las necesidades básicas de estos ciudadanos en el orden de incorporarlos a la sociedad (Wacquant, 2007) de la que son parte.

Como señalamos en CEDIM (2016), es la persistente conexión entre desigualdad y delito; donde “el delito juvenil amateur” (Kessler, 2004) suele estar asociado a situaciones de privación relativa (Míguez, 2002) como a la falta de estabilidad en los soportes relacionales y los lazos comunitarios. La noción de riesgo -inseguridad, entendida desde la perspectiva de estos sujetos, no significa “necesariamente que se esté privado de protecciones... (sino) que estas protecciones son frágiles, están amenazadas... la incertidumbre como una característica de época” (Castel, 2013:35). En este sentido nuestro trabajo confronta la noción de población de riesgo que promueve la instauración de modos de vigilancia, lo que constituye a entender de ese autor “el riesgo de confundir los riesgos”. Por el contrario pretendemos alertar sobre fragilidades del Estado en su papel de protector de la población que ostenta una condición etaria que la requiere.

En las últimas décadas los derechos de NNAyJ han sido tematizados como un derecho universal por el Estado en la Argentina<sup>2</sup>. No obstante, numerosos y respetados organismos como el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), el Observatorio de la deuda social de la Universidad Católica Argentina, y el Observatorio de Jóvenes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la FCS de la Universidad de Buenos Aires, entre otros, advierten sobre creciente “infantilización de la pobreza”. Estos estudios sostienen que si se segmenta la población de niños en grupos de edad se observa que **la incidencia mayor de la**

---

<sup>2</sup>Se destacan programas como la Asignación Universal por Hijo (AUH) como una política pública con alto impacto en la población con niños a cargo, especialmente aquellos considerados partes de los llamados sectores vulnerables.

**pobreza se verifica para el grupo de 13 a 17 años (51%),** seguido por el grupo de 5 a 12 años (48%) y 0 a 4 años (45%)<sup>3</sup>".

En los relevamientos publicados por el CEDIM en 2016 y 2017 hemos visibilizado la situación de segregación educativa y trabajo infantil que afecta significativamente y crecientemente a los NNAyJ que transitan por el fuero penal juvenil.

Este trabajo parte de las conclusiones realizadas en 2016 y 2017 en el orden de comprender las trayectorias vitales de las personas con las que trabajamos a partir del conocimiento que adquieren los equipos interdisciplinarios anclados en la justicia penal juvenil.

A partir de las consideraciones precedentes, presentamos este acercamiento cualitativo en el espacio regional del área metropolitana de Buenos Aires que incluye datos sociodemográficos e información concentrada en acceso o barreras de acceso de estos NNyA en relación a los subsectores de la política social: educación y desarrollo social que privilegiamos por reconocer que estos dispositivos operan en los procesos de integración social. Dada la relevancia que adquieren los procesos de "infantilización de la pobreza" hemos incorporado de manera sistemática el relevamiento acerca de NNAyJ que trabajan, una actividad que ha comenzado a reaparecer en un contexto de agravamiento de la situación macroeconómica, y que refiere al desarrollo de actividades laborales como parte de un repertorio de responsabilidades adultas que asumen en el orden de contribuir a solventar las necesidades de reproducción de los grupos familiares en los que estos NNAyJ se integran.

Esta publicación se divulga contemporáneamente a la presentación ante el parlamento nacional del proyecto gubernamental referido a la reforma del régimen penal juvenil. En este marco consideramos necesario pronunciarnos acerca de la necesidad de hacer foco en el diseño de una justicia restaurativa que contemple medidas y prácticas socio educativas en detrimento de otras intervenciones de carácter estrictamente punitivas cuando se refieren a adolescentes y jóvenes. Los resultados de la serie de publicaciones anuales que editamos desde 2015 se alinean con otros estudios -nacionales e internacionales- que presentan el impacto negativo y estigmatizante de la intervención punitiva del Estado cuando se trata de NNAyJ y familias que se encuentran en una situación de pobreza persistente y acceden a escolaridades de baja intensidad. En este sentido, corresponde señalar que abordar estos problemas desde la perspectiva de la justicia retributiva, de ninguna manera contribuye a prevenir o resolver las cuestiones significativas que se asocian con las

---

3

[https://www.unicef.org/argentina/spanish/La\\_pobreza\\_monetaria\\_en\\_la\\_ninez\\_y\\_adolescencia\\_2017.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/La_pobreza_monetaria_en_la_ninez_y_adolescencia_2017.pdf)

causas de estos fenómenos, sino que abonan el desarrollo de estrategias punitivistas tradicionales más fundadas en prejuicios que en evidencias<sup>4</sup>.

## **1.2. La cuestión metodológica: la organización del relevamiento.**

Nuestro *objetivo central* fue definido en términos de contribuir al conocimiento y visibilizar particularidades que presentan los NNAyJ que transitan en el fuero penal juvenil con asiento en la ciudad de Buenos Aires, con especial atención respecto de sus trayectorias educativas y el desarrollo de actividades laborales que, en el contexto reciente, advertimos en la población de NNAyJ residente en la región metropolitana de Buenos Aires.

Los registros que integran este relevamiento fueron provistos por los profesionales que se desempeñan en los siete juzgados de menores que integran el fuero nacional penal juvenil a la fecha, a partir de sus propios cuadernos de campo y notas de las entrevistas que realizan con esta población, tanto en las sedes judiciales como en las zonas donde dicha población reside. Ese grupo de NNAyJ se compone tanto por población residente en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires como en otros municipios que integran la llamada área metropolitana en los distintos cordones que la componen.

El número de registro aportados (205) componen el universo de este estudio, por lo se trata de una muestra no probabilística que podría ser considerada como “muestra de oportunidad” (Honigman en Guber, 2005:122). Un estudio de tipo exploratorio que reconoce pocos antecedentes similares lo que constituye un desafío y simultáneamente una dificultad.

No se trata de una muestra representativa de la cantidad de expedientes que se tramitan en el fuero de acuerdo a las estadísticas históricas que presenta la Base General de Datos de Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante, BGD), que depende de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Este trabajo no tiene pretensión alguna sobre criterios de representatividad muestral.

Se incluyeron, un número significativo, doscientos cinco (205) NNAyJ considerados como “unidad de observación” (Torrado, 1983) y estudio. Se relevó información a través del encuestamiento directo e indirecto, por lo que los resultados y observaciones aluden a situaciones que pueden ser contempladas como una muestra significativa (Guber, 2005).

---

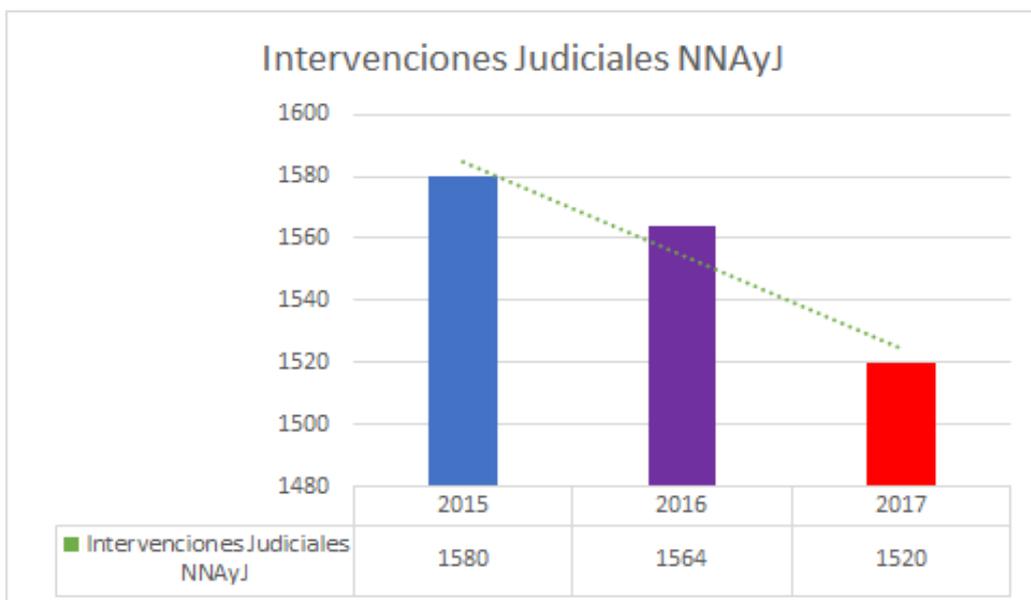
<sup>4</sup> “La idea de que “el delincuente” debe ser identificado y aislado de la comunidad porque es desde este aislamiento desde donde se logra una mayor eficiencia del castigo y, en todo caso, un aumento de la eficacia de los procesos de resocialización”.(Calvo Soler, 2018:13)

Para dimensionar el tamaño de la “muestra” exponemos información de la Base General de Datos, que en sus estadísticas públicas anuales presenta una cronología en la que se registran la totalidad de niñas, niños y adolescentes con intervención judicial ante los Juzgados Nacionales de Menores. Esos datos, contrariamente, a la tendencia inflacionaria que alientan los medios masivos de comunicación, señalan una tendencia levemente decreciente según se expone seguidamente:

### Intervenciones judiciales por año, la justicia nacional penal juvenil<sup>5</sup>

Año 2015	1580
Año 2016	1564
Año 2017	1520

Fuente: elaboración equipo de investigación CEDIM, 2018, sobre datos provistos por la Base General de Datos, Corte Suprema de Justicia de la Nación, BGD.



Fuente: elaboración equipo de investigación CEDIM, 2018, sobre datos provistos por la Base General de Datos, Corte Suprema de Justicia de la Nación, BGD.

Para el procesamiento del conjunto de los registros recurrimos al programa informático de análisis de datos conocido bajo la sigla SPSS, “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales”, que permite agrupar observaciones y variables; la

<sup>5</sup> Los datos 2018 no se encontraban disponibles a la fecha de cierre de esta publicación, febrero 2019.

representación geográfica de la información, realizar algunas pruebas estadísticas en muestras pequeñas. Para el trabajo de análisis e interpretación de la información, realizamos una serie de encuentros que permitieron definir objetivos y organizar distintas tareas, como la búsqueda de información secundaria y bibliografía orientada a profundizar el análisis que presentamos.

Dado que en algunos casos son los mismos profesionales que se encuentran implicados en el registro original quienes asumieron el trabajo de relevamiento, hemos apelado en forma sistemática a un ejercicio permanente de *vigilancia epistemológica*<sup>6</sup> (Bourdieu, 1975).

### **1.3. Los equipos interdisciplinarios. La atención de NNyA en la justicia nacional penal juvenil en clave socioeducativa.**

La intervención de los profesionales que integran los equipos interdisciplinarios se enmarca en lo previsto en la Ley 22278, que actualmente se encuentra en el centro del debate referido a la reforma del sistema penal juvenil en esta jurisdicción.

En el marco de esta ley, las intervenciones de estos profesionales se rigen especialmente por la aplicación del Art. 4to. que posibilita la facultad del juez de proceder sin aplicar una pena, atendiendo a consideraciones de madurez y no únicamente al acto. Se trata de una opción de la justicia especializada, que la diferencia de la intervención penal con adultos.

#### **ARTÍCULO 4 Ley 22.278**

*La imposición de pena respecto del menor a que se refiere el artículo segundo estará supeditada a los siguientes requisitos:*

*1º - Que previamente haya sido declarada su responsabilidad penal y la civil si correspondiere, conforme a las normas procesales.*

*2º - Que haya cumplido dieciocho (18) años de edad.*

*3º - Que haya sido sometido a un período de tratamiento tutelar no inferior a un (1) año, prorrogable en caso necesario hasta la mayoría de edad.*

---

<sup>6</sup> El concepto de “vigilancia” en dos acepciones (...) Una como *práctica de develamiento* de la propia subjetividad en el proceso de investigación y la otra como proceso de control “panóptico” de las operaciones y prácticas (...). Es decir, una propone una auto-reflexión sobre las propias condiciones de producción de conocimiento, lo que conlleva la descarnada exposición de la singularidad de los *puntos de vista*. La otra, por su parte, pretende la regulación y normalización de las prácticas con total indiferencia de las condiciones y condicionamientos de los que es producto el autor de todo discurso (Escolar, 2003).

*Una vez cumplidos estos requisitos, si las modalidades del hecho, los antecedentes del menor, el resultado del tratamiento tutelar y la impresión directa recogida por el juez hicieren necesario aplicarle una sanción, así lo resolverá, pudiendo reducirla en la forma prevista para la tentativa.*

*Contrariamente, si fuese innecesario aplicarle sanción, lo absolverá, en cuyo caso podrá prescindir del requisito del inciso segundo.*

En la gestión judicial actual, esta norma ha sido reinterpretada a la luz del plexo normativo que a nivel internacional y nacional se fue configurando a partir de la suscripción de la Convención de los Derechos por parte del Estado argentino. De tal manera que, la clave de las intervenciones de los equipos interdisciplinarios paulatinamente se reorientó a partir del llamado eje socioeducativo.

Este eje es uno de los núcleos centrales que integra las discusiones respecto de las reformas del sistema penal juvenil, en concordancia con los tratados Internacionales en la materia (Reglas de Beijing 1985 y Riad 1990) a los cuales Argentina adhirió en el año 1994. A partir del paradigma de derechos, estas discusiones hacen foco en la construcción de un sistema sobre principios de justicia restaurativa que lo diferencia de lo que se establecía en el marco del paradigma tutelar que lo antecedió.

Los profesionales de los equipos interdisciplinarios son convocados a desarrollar y gestionar estos abordajes singulares y situados en el marco de procesos estructurales, sociales y culturales, que condicionan el diseño y desarrollo de estas medidas.

En los procesos de intervención penal<sup>7</sup> se comprometen lógicas de distinta orientación: socio-educativa y punitiva. El principio educativo que debe tener toda intervención penal con NNAyJ acorde a los estándares internacionales en la materia, se prioriza por sobre el principio sancionador de la justicia penal, fomentando la responsabilidad subjetiva, su inclusión en espacios educativos, de formación laboral y recreativos y promoviendo la participación activa de las familias y la comunidad (Unicef, 2019). Asimismo, desde los fundamentos de la pedagogía social se proponen intervenciones del orden socioeducativo para abordar las complejas fronteras de la inclusión/exclusión y en tal sentido es pensada como un *anti destino* (Núñez, 1999). Se impulsan intervenciones que promuevan el acceso a los derechos, a la cultura, a la participación social y al mundo simbólico. Se proponen prácticas que, a partir del desarrollo de recorridos singulares, intenten anudar futuros que no son *pre-decibles* sino *decibles* a posteriori (Arendt), que además, se interroguen sobre las instituciones, sus funciones y sus límites. Es decir, no sólo dirige su acción sobre los

---

<sup>7</sup> Si bien no surge de la ley 22.278 vigente en esta jurisdicción, se recupera y resignifica como orientación y práctica institucional en base a los estándares internacional en la materia.

sujetos sino sobre las condiciones materiales, simbólicas e institucionales en que se posibilitan u obturan sus trayectorias.

En el marco de los esfuerzos por desarrollar intervenciones acordes con los estándares y principios de la llamada justicia restaurativa, los equipos interdisciplinarios contemplan que “En el trabajo con menores de edad, las intervenciones deben focalizarse en sus particulares necesidades (...), en tanto personas en proceso de desarrollo, especialmente vulnerables, y conjugando el carácter restaurativo de la intervención en el orden de la resolución de conflicto con su carácter repositivo de derechos, respecto de aquellos derechos de niñas, niños y/o adolescentes, que en el caso concreto, se consideren vulnerados” (Klentak, 2015:20). La justicia restaurativa supone un proceso de reintegración a partir del fortalecimiento del lazo social.

Los NNAyJ que transitan por el fuero penal juvenil, como ya señalamos, es un grupo que generalmente, presenta evidencia del correlato de aquello que el sistema integral de protección de infancia define como frazada corta, lo que no ha logrado cobijar por desatención, incapacidad, falta de recursos idóneos, etc. Asimismo generalmente integran grupos familiares atravesados por pobreza persistente, en un contexto donde “la complejidad de las diversas manifestaciones o problemáticas sociales emergentes ha convertido en experiencias individuales, solitarias, fragmentadas, lo que antes se percibía como una sociedad claramente articulada en grupos o clases” (Lera, 2007).

Este relevamiento nos permite reconstruir trayectorias/historias de vida, una mirada sobre las posiciones objetivas que transitan y ocupan los sujetos/actores, teniendo en cuenta la estructura y el volumen de los distintos capitales disponibles (Bourdieu). Articular la comprensión de la individualidad y el reconocimiento de las condiciones de desigualdad en que estas trayectorias se inscriben y cómo estos condicionamientos se implican e intersectan con capacidades y oportunidades para este grupo de personas, NNAyJ.

El concepto de trayectoria nos permite concentrar la atención en las historias de vida de sujetos, sus familias y sus búsquedas, con especial interés sobre aquellos procesos que los afectan/ron, que ponen en evidencia las dificultades de inclusión y atención de los dispositivos estatales previstos para atender sus necesidades.

En este sentido, las trayectorias escolares han sido objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud y es interés de este estudio revisar estas categorías en el universo de jóvenes que tramitan un proceso penal.

No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de los NNAyJ están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados en las publicaciones CEDIM 2016 y 2017 hicieron visible parcialmente este

fenómeno. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, y tal como plantea Terigi (2007), recientemente han sido recolocados, de considerarlos como un *problema individual* atribuible al sujeto como dificultades personales en el sistema escolar, para comenzar a pensarlo en términos de *problema inherente a la organización y dinámica propia del sistema*. Es en esta reconsideración que inscribimos los hallazgos que surgen a partir de la sistematización de la experiencia profesional que nos permite resituar estas trayectorias como objeto de reflexión.

En el marco del trabajo de los equipos interdisciplinarios de los Juzgados Nacionales de Menores y los Tribunales Orales de Menores, estas cuestiones que atraviesan las trayectorias vitales de estos/as jóvenes, constituyen un foco de atención, un enclave en el que se inscribe el desarrollo de las medidas socioeducativas.

Nos interesa problematizar la relación entre las disposiciones que se formulan en el marco de la intervención de la justicia penal. El repertorio de medidas apela al compromiso del/la joven y especialmente prioriza retomar los trayectos educativos, lo que suscita ciertas expectativas que se enfrentan con las trayectorias escolares reales de las y los jóvenes, que en el contexto actual pueden inclusive competir con otras actividades orientadas a solventar necesidades de los grupos familiares con los que conviven.

El abordaje desde las trayectorias permite también recuperar la visión que los sujetos construyen de la realidad y de su propia existencia y una mayor comprensión del entramado del sujeto en lo social (Lera, 2007). A su vez requiere de una reflexión sobre la relación entre las dimensiones singulares/subjetivas, particulares y universales que se entrelazan en la construcción de la trayectoria de cada uno de los sujetos. Ello nos inhibe a pensar estos procesos en términos de éxito o fracaso e imputar el resultado de dichas trayectorias sólo al individuo.

Examinar las trayectorias implica interrogarnos sobre cómo fueron transitando su escolaridad, qué hizo la escuela; y qué hacer (Rossano, 2007) en el marco de las medidas judiciales tradicionalmente sujetas a una mirada normativa que incluye las tensiones y dificultades por las que transitan las y los jóvenes en su inserción escolar.

#### **1.4 Inclusión escolar y trayectorias educativas, algunas precisiones conceptuales**

Los equipos interdisciplinarios enfrentan cotidianamente el desafío de desarrollar procesos de *reintegración*<sup>8</sup>, con personas que exhiben la vulneración de derechos

---

<sup>8</sup> Unicef identifica que “Las normas internacionales remarcan la necesidad de promover un sistema de justicia juvenil orientado a la reintegración de los adolescentes, con el fin de que logren una

y/o dificultades entendidas como “barreras de acceso” (Chaves, 2014) a servicios considerados básicos para personas menores de edad. Conocer y afectar estos problemas constituye uno de los centros de atención.

Los aportes de Terigi (2009) resultan pertinentes para repensar las situaciones que se enfrentan a partir de la categoría de “trayectorias escolares teóricas”, y nos permiten tensar aquellos recorridos esperados según la progresión lineal y estandarizada prevista por el sistema educativo vigente, frente a la consideración de distintas dimensiones que se manifiestan frecuentemente en la atención de NNAyJ en estos espacios, que agrupamos de la siguiente manera:

- ingreso tardío al sistema,
- inasistencias reiteradas,
- abandono temporal, discontinuidades,
- repitencia de año una o más veces,
- sobreedad,
- rendimiento menor al esperado.

Esta autora, asimismo, distingue la existencia de “trayectorias reales” que revelan discontinuidades y rupturas, a partir de considerar otras dimensiones que condicionan y afectan estas historias de vida, entre las que hemos consignado:

- acceso y capital cultural,
- barreras de acceso,
- estigmas y rechazos,
- capacidad institucional para la inclusión escolar.

Ambos conjuntos de dimensiones nos permiten desarrollar los interrogantes que motorizan este estudio, preocupados por conocer y comprender las diversas explicaciones que emergen cuando se quiebra, de alguna manera, la regularidad esperada en la vida escolar (Terigi, 2009), que constituye un aspecto central de la vida de los NNAyJ.

---

función constructiva en la sociedad. Es importante que los Estados implementen políticas públicas orientadas a la reinserción social, que ofrezcan a los adolescentes oportunidades de desarrollo y el cumplimiento de sus derechos – como la educación, la salud, la recreación – para la inclusión en un proyecto de vida que los aleje del delito y los riesgos que esto implica para ellos y terceros.”

Disponible en:

<https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/protección-y-acceso-la-justicia/fortalecimiento-del-sistema-de-justicia-juvenil>

Las explicaciones que han pretendido dar cuenta de la brecha entre trayectorias teóricas y reales, se ordenan en tres grandes grupos, quienes interpretan el fracaso desde el modelo individual. En esta línea se incluyen quienes adjudican al grupo poblacional por sus atributos y condiciones, la responsabilidad por los problemas de aprendizaje que ocurren en los tiempos y formas que se configuraron desde la escuela.

Otra línea de argumentos reúne a quienes priorizan las explicaciones que destacan la incidencia y relevancia de la organización y dinámica de las instituciones escolares en los resultados del proceso educativo.

Un tercer grupo focaliza su atención en los factores asociados con la estratificación social para pensar cómo condicionan e influyen en las situaciones de rezago y abandono escolar. Todas estas líneas han motorizado la generación de una amplia gama de políticas educativas generales y específicas.

En su conjunto, se trata de aportes que promueven la reflexión acerca de la producción de desigualdad educativa, situación que se presenta con particular frecuencia entre los NNAyJ que transitan en el fuero penal juvenil, como veremos seguidamente.

En nuestro caso, estos conjuntos de ideas contribuyen a repensar las distintas dimensiones que se constituyen como “persistentes puntos críticos” en la trama del sistema educativo donde se inscriben las trayectorias de la población que concentran nuestra atención.

Es decir, un grupo de doscientos cinco NNAyJ que ha estado en contacto con el sistema educativo y suele exhibir “rezago escolar” término que da cuenta de estudiantes que presentan un desempeño inferior al esperado y no completaran sus estudios en los plazos teóricos preestablecidos (Herrero, 2005). “La sobreedad se producirá por el ingreso tardío al sistema educativo, la repitencia, la interrupción momentánea y posterior reingreso. El rezago escolar podría obstaculizar el progreso educativo y por ende existe el riesgo de abandonar la escuela” (Boniolo y Najmias, 2018: 221).

Estas autoras señalan que el fracaso escolar es resultado de un proceso acumulado y progresivo de desencuentros con la escuela, responsable tanto de garantizar el acceso como de la conducción del proceso, cuya consecuencia es la desvinculación. Se trataría de trayectorias truncas, un proceso que se hace especialmente tangible en el ciclo secundario, donde nuestro grupo de NNAyJ transita.

Los aportes teóricos incentivaron nuestras preguntas y reflexiones: ¿Cómo se aloja a los NNAyJ en los espacios de proximidad, la escuela, como un espacio reconocido socialmente por su centralidad?, ¿Cómo restablecer y/o fortalecer el lazo de los

jóvenes con las instituciones cercanas, responsables por alentar su crecimiento y desarrollo, garantizar ciertos cuidados y protección?, ¿Cuál es el presente de quienes no logran la integración en la escuela, en su comunidad? ¿Cuál es el futuro de quienes no logren contar con ciertas credenciales educativas establecidas como obligatorias?, ¿Cómo explicar estas trayectorias en el marco de la intervención judicial?

Se trata de interrogantes que se presentan y retoman en el trabajo cotidiano de los profesionales, situados en la dimensión territorial donde emergen y transcurren, a partir de las cuales se construyen intervenciones “posibles”, orientadas a la reintegración.

La desigualdad educativa fue objeto de tratamiento legal. Las normas igualaron a todos los ciudadanos cuando se amplió la cobertura de niveles. Sin embargo, numerosos estudios, en las décadas recientes (Narodowski, 2015; Kessler, 2014; Tenti Fanfani, 2008; Sautu, 1996) persisten en considerar que: la posición en la estructura social de los hogares de los NNyJ en edad escolar; su vínculo con actividades laborales y el acceso a bienes y oportunidades culturales (donde incluyen lo que denominan el clima educativo del hogar), condicionan e inciden en sus posibilidades de acceso y permanencia especialmente en el nivel secundario. Estos autores observan cómo se rearticulan condiciones macro y micro para analizar la desigualdad evidente que resulta “más intensa a medida que se asciende en los distintos niveles de enseñanza” (Miranda, 2006: 119).

La bibliografía consultada coincide en señalar que las trayectorias educativas se encuentran fuertemente condicionada por el “efecto escuela” (Boniolo y Najmias, 2018), entendido como la incidencia de las organizaciones escolares sobre los resultados educativos; los factores estructurales y también por las oportunidades que en los territorios se ofrece a la población. En esta línea Gentili (2011) sostiene que “para saber a qué oportunidades educativas reales tienen acceso, es necesario saber en qué barrio viven, cuál ha sido el nivel educativo alcanzado por sus padres, su ocupación (...) entre otros datos”.

Auyero señala que el “Estado es a la vez una estructura abstracta a nivel macro y un conjunto de instituciones a nivel micro con las cuales los habitantes urbanos pobres interactúan de manera directa e inmediata” (2016:21). Este autor considera que la evaluación que hacen los beneficiarios de la relación con estas instituciones y los agentes estatales mide la calidad de la ciudadanía social.

En este sentido y como veremos más adelante, en este ejercicio cotidiano las instituciones estatales presentan una rémora para dar respuesta a la inclusión. En la Ciudad de Buenos Aires, solo ocho establecimientos configuran la oferta de escuelas de reingreso desde el año 2005. Mientras que desde fines del 2018 se

debate el cierre de algunos de los establecimientos que cuentan con la oferta en turno vespertino, siendo como veremos espacios donde transitan muchos de estos NNAyJ como parte de su itinerario. Por otro lado, los llamados Bachilleratos Populares<sup>9</sup>, se han desarrollado en un área denominada de *educación experimental* cuyo financiamiento es muy limitado, se circunscribe parcialmente a la cobertura de salarios docentes y no incluye otros rubros de financiamiento.

Se observa, en este caso que este grupo de jóvenes que no se avienen a la expectativa prevista por el ideario escolar, se encuentra con un limitado abanico de recursos y su reingreso carece de suficientes incentivos. Subyace un horizonte de profecía autocumplida, quienes presentan trayectorias deficitarias quedan en los bordes del sistema educativo. Distintas situaciones agravan este panorama que combina incertidumbre y arbitrariedades como: las inscripciones on-line para quienes residen en hogares cuyos referentes adultos no fueron alfabetizados en la era digital, desde el primer contacto encuentran una serie de obstáculos que desalientan a estudiantes pocos motivados, que sin embargo, vuelven cada año a las aulas con distintos argumentos y motivos.

Se trata, como señalaron Sidicaro y Tenti Fanfani (1988) de una institución doblemente desvalorizada por un doble empobrecimiento: de los recursos escolares y el de los propios alumnos y sus familias. Jóvenes, familias, escuela, se conjugan y tensionan entre la indiferencia y la indignación, a entender de esos autores.

En el marco del sistema penal juvenil, los equipos interdisciplinarios establecen un vínculo con los NNAyJ en su contexto cercano, donde se habilita el paulatino desarrollo de intervenciones, consideradas en clave socioeducativa, orientadas a pensar procesos de reintegración social. La escuela se prioriza y constituye entonces como un espacio a reponer, retomar, reintegrar. De allí el interés de este estudio.

---

<sup>9</sup> Una modalidad que desarrolló en los últimos años un fuerte proceso de disputa en el reconocimiento oficial de la oferta que presenta en esta ciudad y la provincia de Buenos Aires.

## **2. Los niños/as, adolescentes y jóvenes, que transitan en el sistema penal.**

Nos interesa recuperar información referida a la observación cercana, en el terreno de las personas e instituciones, en tiempo y espacio real. Ello es factible dado que en nuestro doble carácter de miembros de equipos interdisciplinarios e investigadores nos acercamos a estos complejos escenarios y situaciones a diario, lo cual nos permite enlazar sus prácticas y argumentos de manera situadas con aquellos mandatos referidos como medidas socio educativas que se proponen desde la intervención penal. Iniciamos este apartado haciendo referencia a los sujetos de estas experiencias a quienes los equipos *acompañan*.

La cuestión de la infancia, adolescencia y juventud ha sido siempre analizada, teorizada desde la perspectiva adulta, construyendo formaciones discursivas ancladas en diversas representaciones sociales (Chaves, 2005). Así la adolescencia y juventud puede ser vista como una etapa natural si la perspectiva se centra en una matriz biológica; como etapas de desorientación, poca claridad en lo que se quiere, efervescencia, inseguridad desde un discurso vinculado a lo psicológico, o como un forma cultural que se diferencia de otros grupos sociales, etc. (Margulis y Urresti, 1996). Sin embargo, estas construcciones discursivas suelen referirse a adolescentes y jóvenes que cuentan con garantías de acceso a estudio, alimento, bienes culturales y simbólicos generalmente asociados a las clases medias y altas. Los otros adolescentes y jóvenes, aquellos que presentan condiciones de pobreza y alejados de la protección de las políticas públicas, suelen concitar la atención en términos de peligrosidad, portando atributos negativos y asociados con la inseguridad ciudadana (Guemureman, 2010).

Entendemos que “La juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad... y de carácter universal... es algo que se construye en el juego de relaciones sociales. Cada sociedad, cada cultura definirá su significado y este no será único, habrá sentidos hegemónicos y... alternos” (Chaves 2010:35). Numerosos autores (Margulis y Urresti, 1996; Sidicaro y Tenti Fanfani, 1998; Chaves, 2005) acuerdan en la necesidad de comprender que la juventud no puede ser representada en una categoría social homogénea sino en el marco de diferentes “juventudes”. Esta heterogeneidad está atravesada por procesos sociales que si bien afectan a las y los jóvenes, lo harán de diferente forma según la condición social de pertenencia, las relaciones de género y el mundo cultural de interacción (Tuñón, 2011). Con frecuencia, las producciones discursivas respecto de los jóvenes que transitan el fuero penal van a estar ancladas en representaciones del orden de la patología. Así, estos adolescentes y jóvenes se configuran como un otro peligroso, un otro como enemigo y “en la distribución desigual de oportunidades van a ser candidatos a la aplicación de etiquetas que los convierten en clientes del selectivo sistema penal” (Daroqui y Guemureman 2007:73).

Recuperamos lo planteado por Chaves (2005: 9) respecto cuáles fueron y son las construcciones respecto de la adolescencia y la juventud. Esta autora plantea que “la juventud está signada por «el gran NO», es *negada* (modelo jurídico) ya que se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o *negativizada* (modelo represivo) en prácticas cargadas de una valoración negativa y peyorativa (juventud como problema, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.”,

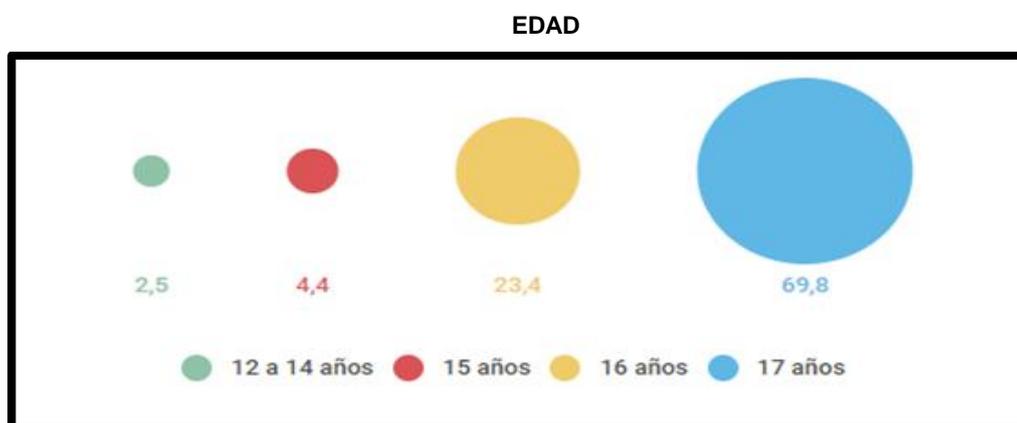
Nuestro propósito con este trabajo se orienta a profundizar el conocimiento para comprender quienes son estos sujetos, cuál es el contexto social y familiar donde se desenvuelve su vida cotidiana, cuál es su inscripción territorial, las relaciones que sostienen con los espacios y/o propuestas del sistema de protección integral y poner en escena la complejidad de dimensiones que atraviesan y condicionan las trayectorias de las personas. Poder hacer visible las tensiones que aparecen en las diversas formas de ser joven en un contexto socio histórico determinado.

Pretendemos superar las representaciones sociales que definen a esta población como un grupo homogéneo en riesgo, peligroso, unívocamente asociado con el consumo problemático de sustancias, con poco interés por el anclaje en las instituciones cercanas, etc.

Reconocer las desventajas que presentan en clave de acceso y permanencia en el sistema educativo, clima educativo del hogar y la incorporación temprana en actividades laborales, permite delinear intervenciones más acordes a las posibilidades. A la vez, convocar al sistema de protección a la atención de los alertas que surgen de los datos relevados desde políticas y programas que tiendan a la inclusión de los sectores que hoy se encuentran desatendidos.

## 2.1. Datos socio demográficos, en la ciudad y la provincia de Buenos Aires

### 2.1.1. Edad y género



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

## EDAD

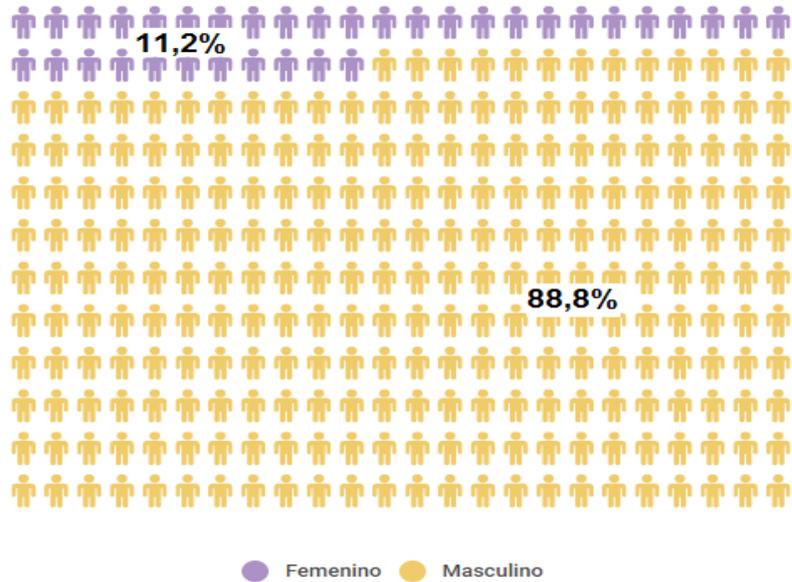
Edad	Frecuencia	Porcentaje
12-14	5	2,5
15	9	4,4
16	48	23,4
17	143	69,8
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

En este grupo, se observa una preponderancia de NNAyJ de entre 16 y 17 años, tal como se registra en las estadísticas oficiales de la BGD, que es el universo que capta el sistema penal y sobre el que intervienen estos equipos interdisciplinarios.

Se observa que la proporción de jóvenes que transitan en el fuero penal juvenil, se concentra entre 16 y 17 años, pese al imaginario que foguea los medios masivos de comunicación preocupados por punir niños y niñas más pequeños. Ello implica reconocer que la población menor de 16 años, resulta un universo muy poco significativo, más allá de los renovados intentos de corte punitivista que se observan como una tendencia gubernamental generalizada en la región, donde se destaca la experiencia uruguaya que mantuvo el límite de edad en 16 años, dada la carencia de estudios que justificaran un cambio en ese sentido.

## Género



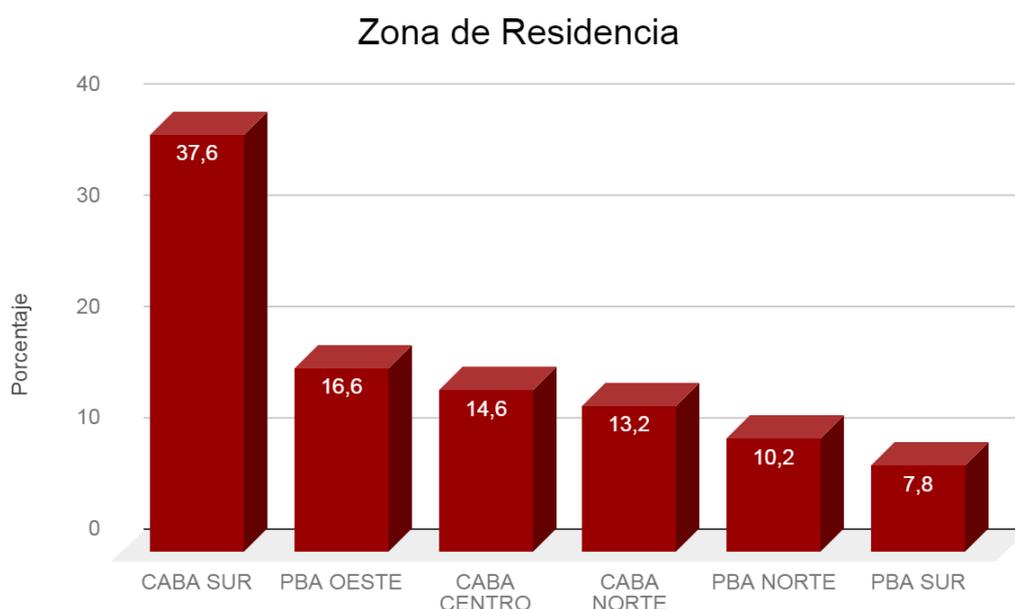
Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

Distintos estudios, autores y estadísticas oficiales señalan el sesgo masculino y juvenil del delito. A nivel nacional, los datos que consignamos no resultan sorprendentes. Tal como hemos señalado en la publicación CEDIM 2016 y 2017 se suele advertir una preponderancia de varones en el tránsito por el fuero penal juvenil que, algunos autores como Medan (2011) asocian que la asunción de riesgos como una de las prácticas asociadas típicamente con la masculinidad. La frecuentada idea de que los hombres son quienes ganan tradicionalmente el espacio público en contraposición con nociones que reservan lo femenino en el espacio más reservado a la vida familiar, aparecería aquí reflejada, lo cual no implica desconocer la necesidad de hacer énfasis en los mecanismos sociales de construcción de género. El género, como señala la citada autora (2011: 67) tanto masculino como femenino, supone una construcción cultural y social de sentidos, que se define a partir de la diferencia sexual, pero que la excede ampliamente e incluye una serie de mandatos sociales diferenciales.

### 2.1.2 Zona de Residencia.

Zona de residencia		
	Frecuencia	Porcentaje
CABA SUR	77	37,6
CABA CENTRO	30	14,6
CABA NORTE	27	13,2
<b>CABA TOTAL</b>		<b>65,4</b>
PBA OESTE	34	16,6
PBA NORTE	21	10,2
PBA SUR	16	7,8
<b>PBA TOTAL</b>		<b>34,6</b>
TOTAL	205	100,0

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

Esta información tiene solo un propósito ilustrativo a fines de exhibir el domicilio de los jóvenes que transitan entre ambas jurisdicciones.

Como hemos expuesto en CEDIM 2016 y 2017, por la edad la población, su residencia es mayoritaria 65,4% en la misma ciudad. Resulta distintivo que entre las zonas de residencia en la provincia de Buenos Aires -PBA- se encuentre destacado por cantidad, la zona oeste. La explicación podría estar referida a que en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2018 en uno de los municipios que se incluyen en esa geografía se verificó un masivo cierre de aulas en el ciclo de educación media que se tradujo en un incremento sostenido de esa población que se trasladó en ese tiempo libre a la ciudad de Buenos Aires. La permanencia en calle de jóvenes suele ser el “punto de partida de la relación entre NNYA y las agencias de control social. Estos operan incluso cuando no han cometido delitos, especialmente cuando se encuentran en espacios públicos, en la calle, donde pueden ser objeto de tratos no amigables o violentos, por parte de agentes encargados de hacer cumplir la ley” (CEDIM, 2017: 5).

Numerosos estudios destacan y recuperan la dimensión territorial en el desarrollo de las trayectorias escolares (Brancoli en Clemente, 2014; Boniolo y Najmias, 2018). Es en el territorio donde se desarrollan las vidas cotidianas, la socialización primaria, la formación de grupos de pares, donde se configuran las *comunidades de autoprotección* (Sennet, 2003) y se consolidan prácticas y costumbres. Es allí donde

se despliegan la red de prácticas en/con las instituciones generando diversos formatos de enlace con los sujetos que habitan esos territorios.

Analizar esta dimensión, la organización y textura de las redes de acompañamiento a NNAyJ y sus familias, los diálogos y las tramas que conforman las instituciones para con el territorio, resulta central al momento de construir las intervenciones. Desde esta perspectiva el problema de la *accesibilidad*, emerge como una evidencia persistente que refiere a los vínculos que se construyen entre los sujetos, sus representaciones y los servicios sociales portadores de sus propias condiciones y discursos y que pueden y suelen presentar diversas barreras (Stolkiner, 2000) como retomaremos seguidamente.

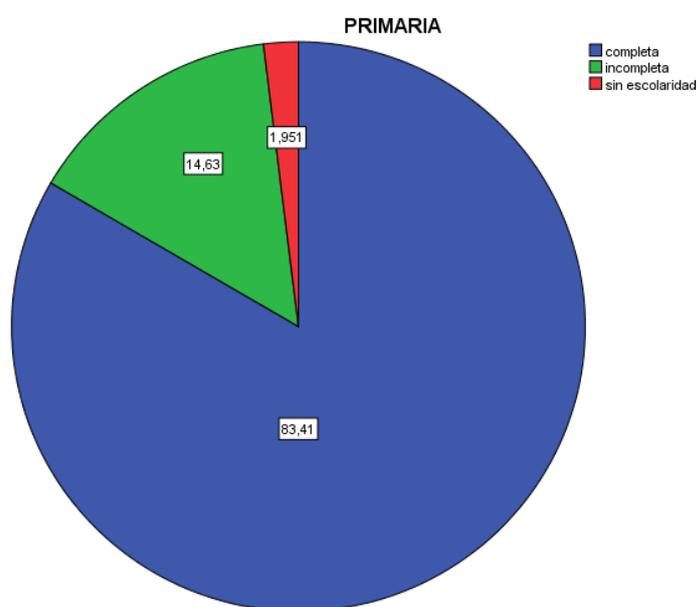
### 3. Trayectorias escolares

Se parte de considerar la educación como práctica desplegada por el sistema escolar a partir de su función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, en Pineau, 2001). Se presenta así en un doble juego, por un lado, como derecho que el Estado debe garantizar a los sujetos, generando espacios pedagógicos que habiliten la irrupción de algo nuevo en términos de acceso a la cultura y al conocimiento y, por el otro, como obligación de los sujetos a transitar los ciclos escolares a partir de la legislación vigente.

Este doble juego se expresa de manera particular cuando se observan dificultades persistentes para ingresar y permanecer en el sistema educativo y cuando emergen rendimientos dispares en los aprendizajes a los que pueden acceder los sectores que transitan por la justicia penal juvenil. Dado que esas trayectorias no solo serán observadas por el propio sistema escolar sino también en el marco de la intervención judicial.

En este estudio observamos un total predominio de NNAyJ que transitan el proceso de inclusión escolar a través del sistema de gestión pública estatal. Ello traduce de manera clara, que la población que capta el fuero penal es parte de los sectores que se encuentran directa y exclusivamente dependientes a los sistemas de protección y asistencia social estatal.

#### 3.1 Cobertura nivel primario



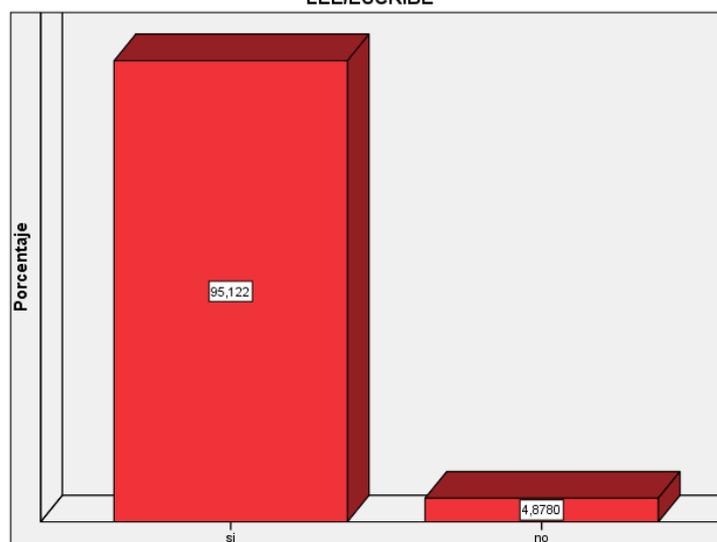
Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

### PRIMARIA

	Frecuencia	Porcentaje
completa	171	83,4
incompleta	30	14,6
sin escolaridad	4	2,0
Total	205	100,0

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

### LEE/ESCRIBE



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

Los resultados de este relevamiento referidos a escolaridad primaria y capacidad de lecto- comprensión de esta población resultan preocupantes, especialmente si se lo compara con lo informado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2010), respecto de la tasa de alfabetización según provincia, que indica que en CABA ese resultado es del 99,6 % y en la Provincia de Buenos Aires del 99,1%. Esto implica que el 0.4% y el 0.9 % de la población de dichos territorios es analfabeta. **En este estudio de un grupo de niñas y niños de entre 12 y 17 años resulta que un 5% es analfabeto, un 2% no ha asistido al nivel primario y un 14,6 % no ha podido completar este ciclo.**

La imposibilidad de acceder al dominio de la lectoescritura implica el cercenamiento de un derecho social que inhibe el desarrollo. Se trata de un derecho considerado básico cuya vulneración denota las condiciones de vida y la desatención del sistema de protección para con un grupo de niños que se encuentra por fuera de los canales de atención, desde hace muchos años, dado que este aprendizaje correspondería, según el ideario escolar vigente, a los primeros años del ciclo primario.

Esta brecha alerta sobre los deficitarios procesos de integración en los que transcurre la vida de esta población, en condiciones de extrema vulnerabilidad. En este caso resulta evidente que no cuentan con la protección ni el soporte de políticas públicas que aseguren el acceso de estos NNAyJ a la cobertura de sus necesidades básicas. Nos permite reflexionar acerca de cómo se consolidan los procesos de “expulsión” escolar y social que dan cuenta de las operaciones sociales que producen la exclusión, donde la intervención judicial es parte de ese correlato. La noción de “nuda vida” de Agamben, nomina a aquellos sujetos que han perdido visibilidad, nombre, palabra y que transitan por una sociedad que parece no (dar ni) esperar nada de ellos (Corea y Duschatzky, 2009), la exclusión-inclusiva delimita un paradójico umbral de indiferencia.

NNAyJ que han sido **invisibilizados por los dispositivos de atención, de manera persistente y desde hace muchos años**. Ello sugiere que es necesario revisar los sistemas de alerta del conjunto de las instituciones que integran el llamado sistema integral de protección de infancia y de otros programas como la Asignación Universal por Hijo -AUH<sup>10</sup>- a casi diez años de la puesta en marcha.

Este dato constituye un llamado de atención en las jurisdicciones de la CABA y Pcia. de Buenos Aires que cuentan con mayores recursos humanos e institucionales a nivel nacional, para poder registrar tales situaciones y desarrollar estrategias que garanticen la inclusión escolar y la atención social que se requiera.

### **3.2 Ingreso y permanencia en el nivel secundario**

La transición entre la educación primaria y la secundaria ha sido objeto de estudio y preocupación particularmente de quienes abordan la cuestión educativa, desde la extensión de la obligatoriedad de la educación a doce años por la Ley de Educación Nacional (2006).

Esta preocupación se concentra en el pasaje o transición entre ambos niveles en primer lugar y también en los problemas vinculados a la deserción y repitencia en

---

<sup>10</sup> Establece el acceso a la misma asignación económica y la cobertura de salud y educación para la totalidad de los NNAyJ en Argentina y no solo a los hijos de trabajadores formales que ya lo recibían en la forma de salario por escolaridad.

los primeros años del ciclo secundario. Es decir, preocupa no solo garantizar el paso de un nivel a otro, sino también la continuidad de una trayectoria.

Esta transición aparece como un territorio sin jurisdicción en el sistema educativo, “queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de gestionar la inscripción, de volver a mandar a los chicos a la escuela. (...). Son invisibles para cada nivel, nadie los espera ni los busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (Rossano, 2007: 296).

Este pasaje implica la internalización de una nueva cultura institucional. Supone cambios en la estructura curricular; en las formas de aprendizaje y en las interacciones con pares y adultos. A diferencia de la organización primaria, la educación media organiza un sistema de contratación del cuerpo docente con menor filiación institucional, profesores por horas, que no logran en muchos casos reconocer la singularidad de sus estudiantes. Un nuevo escenario educativo, otra organización, distinta dinámica de horarios, otros docentes y nuevos pares. Ello implica además, la complejidad que entrañan crecientes grados de autonomía, decisión y responsabilidad por parte de los estudiantes.

Los profesores que offician como tutores y los equipos de orientación escolar suelen resultar insuficientes para la complejidad y número de problemas a enfrentar, según la experiencia de los NNAYJ consultados.

La velocidad y cantidad de cambios que se presentan en el tránsito entre estos niveles se conjugan a, entender de este grupo, como burocráticos, poco amigables y requieren de interlocutores adultos para gestionar su continuidad, especialmente para gestionar pasajes, vacantes, etc.

En la mayoría de los casos relevados los jóvenes no logran sortear estos obstáculos por sí mismos, muchas veces tampoco en compañía de los adultos referentes. Para los equipos de la justicia que intervienen, se requiere un trabajo de mayor conocimiento, que incluye apelar a oficios judiciales, desarrollar contactos personales con los directivos escolares, a fin de lograr vacantes y sortear el cumplimiento de los requisitos previstos en estos laberintos administrativos.

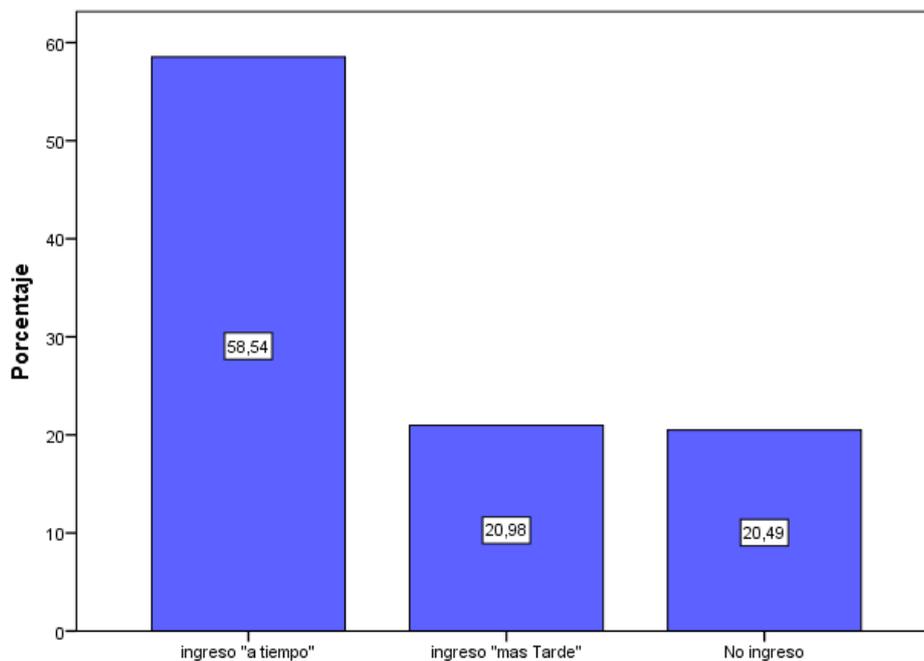
La normativa que extiende la obligatoriedad al ciclo secundario aún requiere promover políticas y estrategias para conectar las lógicas entre estos niveles y acompañar el pasaje de modo de ensamblar las articulaciones desde los planos organizativos, curriculares y pedagógicos.

### INGRESO A EDUCACIÓN MEDIA

	Frecuencia	Porcentaje
ingreso "a tiempo"	120	58,5
ingreso "más Tarde"	43	21,0
No ingreso	42	20,5
Total	205	100,0

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

### INGRESO A EDUCACIÓN MEDIA



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

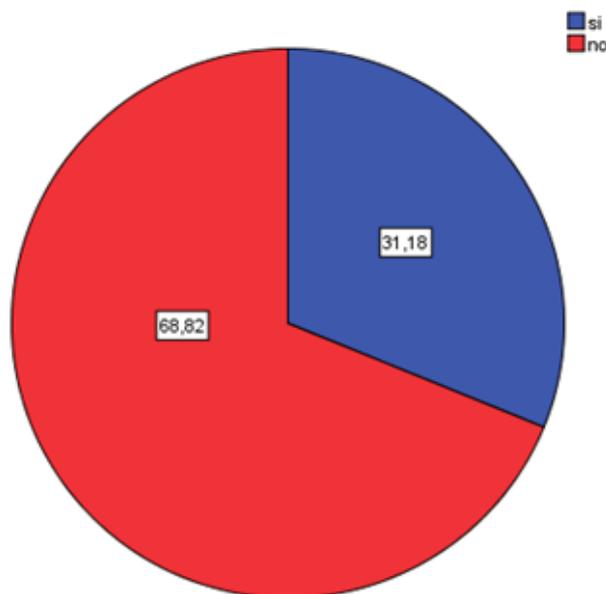
Lo antedicho presenta parte del panorama que explica que, **apenas un 58,5% de nuestro universo haya ingresado a tiempo al ciclo de estudios medios** de acuerdo a los estándares previstos por las trayectorias teóricas. El resto de los chicos presenta severas dificultades en el tránsito entre los ciclo primario a medio. **El 41,50% que componen este grupo, NO ingreso "a tiempo" en el ciclo medio. La**

**mitad ingresó “más tarde” 21% y la otra mitad NO continuó sus estudios 20,5%, no registra tránsito entre ambos niveles al momento del inicio de la intervención judicial, mayoritariamente ocurrida entre los 16 y 17 años.**

Este número resulta muy significativo, se trata de una situación que interpela la capacidad institucional y los incentivos previstos en materia de política pública para materializar la obligatoriedad de la continuidad de los estudios establecida por la ley.

Esta información no es suficientemente reconocida en las estadísticas oficiales<sup>11</sup>. Lo que se presenta como datos consolidados, en la CABA, es una mayor cantidad de estudiantes que se concentra en el ciclo primario 34,4%; 32,7% en Secundaria; y 15,5% en Superior no universitario. Esto evidencia un descenso de estudiantes, una pendiente de desgranamiento que se reedita en la Provincia de Buenos Aires, cuya matrícula en el 2017 se habría distribuido de la siguiente manera: 40,4% en Primaria; 36,2% en Secundaria; y 6,0% en Superior no universitario. En ambos casos el tránsito entre nivel primario y medio evidencia una pérdida que se agrava con posterioridad a ese ingreso.

#### PERMANENCIA EN EL TURNO ESCOLAR



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

<sup>11</sup> Tomamos como fuente los datos elaborados por “Argentinos por la Educación” quienes toman como base datos a la Secretaría de Evaluación Educativa y Dirección de Información y Estadística Educativa / Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas / Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

### PERMANENCIA EN EL TURNO ESCOLAR

	Frecuencia	Porcentaje
SI	53	31,2
NO	117	68,8
Total	170	100,0

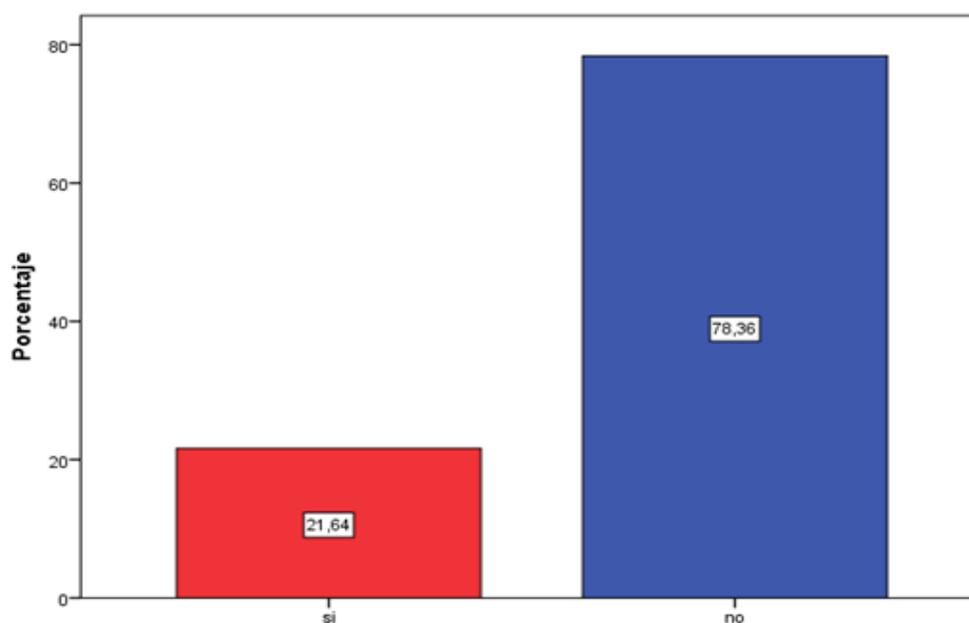
Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

### PERMANENCIA EN EL MISMO ESTABLECIMIENTO ESCOLAR

	Frecuencia	Porcentaje
SI	37	21,6
NO	134	78,4
Total	171	100,0

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

### PERMANENCIA EN EL MISMO ESTABLECIMIENTO ESCOLAR



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

Los cuadros precedentes grafican que la permanencia escolar en el mismo turno y/o en el mismo establecimiento escolar está reservada a la menor cantidad de estudiantes, en el grupo con que se relacionan los equipos interdisciplinarios en la justicia penal juvenil. Ello denota que en las aulas las dificultades son escasamente resueltas. Explicita el inicio de secuencias que pueden ser leídas en clave de relegación al interior del propio sistema, que auguran y refuerzan un efecto de baja retención escolar, cuando estos jóvenes son desplazados a otro turno u otra escuela, son desplazados a establecimientos cada vez más distantes de sus domicilios, en horarios que no son de su preferencia, el sistema es quien administra e impone estas condiciones.

Al respecto Auyero (2016, cita a Holston, 2008) señala que la ciudadanía social se pone en juego en el ejercicio cotidiano y el acceso o no a derechos. Donde los ciudadanos pueden exigir respeto o igualdad o permanecer sumisos e indefensos en su interacción con las burocracias estatales. Cuyo efecto suele conducir al cumplimiento paciente de requisitos arbitrarios. Obedecen porque no tienen otras alternativas, en silencio porque “saben” que no tiene sentido protestar. Sin embargo, como veremos, ello no reconduce un proceso de fortalecimiento ni de reintegración del lazo de estos NNAyJ como iremos exponiendo a partir de sus trayectorias escolares, de acuerdo con los resultados de este relevamiento.

En estos cuadros podemos observar que **la permanencia en el turno 31% y establecimiento 21% es casi un privilegio para estos NNAyJ.**

El cambio de turno afecta al 68,8% de los jóvenes que componen el grupo de estudios, que generalmente está cargada con una valoración negativa respecto de desempeño escolar, un horario tradicionalmente reservado a los estudiantes trabajadores y a la población adulta que aspiraba a completar este nivel educativo. En este sentido podemos hablar de un proceso de “adultización” precoz, que obliga a las familias a reformular la dinámica cotidiana y a chicos de temprana edad a circular de noche por la ciudad y quedar expuestos a situaciones de inseguridad de las que se supone se los quiere sustraer.

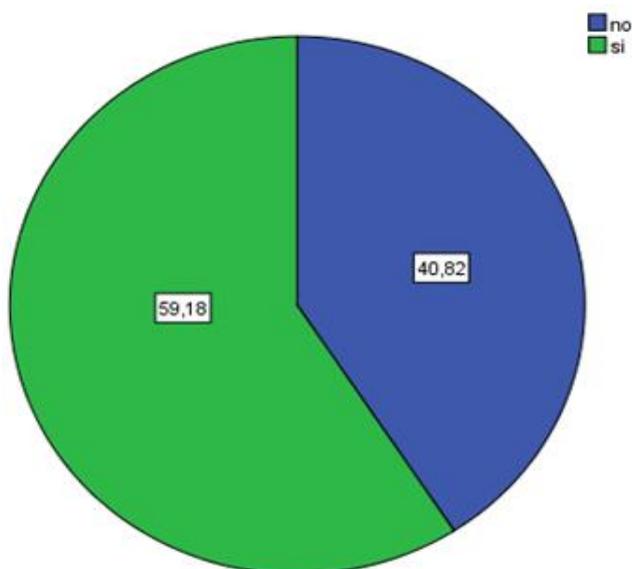
Respecto al cambio de establecimiento educativo denota una circulación que debilita el vínculo entre los jóvenes y las instituciones de proximidad. El cambio de escuela suele además provocar la pérdida de grupo de pares, desvinculación de los referentes adultos con la institución con la que históricamente se habían relacionado y un trato menos personalizado y de mayor desconocimiento sobre la historia singular de los jóvenes.

### CONTINUIDAD ESCOLAR

	Frecuencia	Porcentaje
Si	29	59.2
No	20	40.8
Total	49	100,0

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

### CONTINUIDAD ESCOLAR

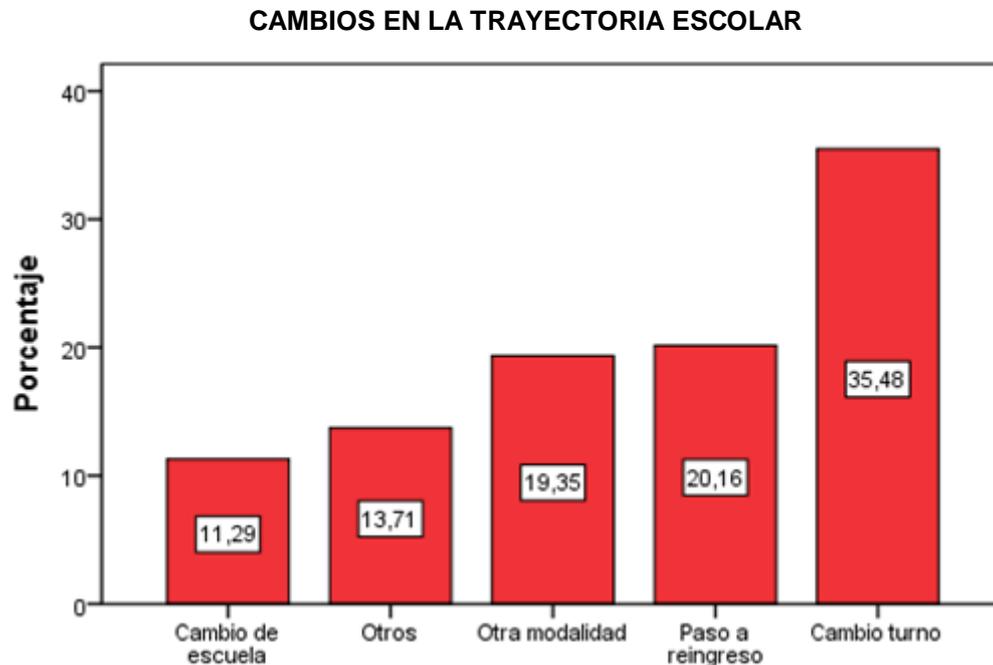


Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

Los datos que se exponen destacan que las barreras de acceso en el tránsito entre primaria y secundaria, antes nombrados como cambios de establecimiento, modalidad y turno conforman un entramado que contribuye y deriva en **un impactante 40% de NNAYJ que no continuaban estudiando al momento del inicio de las intervenciones judiciales.**

Como se observará seguidamente, esta población suele presentar trayectorias que requieren de apoyos adicionales, que difícilmente fueron desplegados cuando emergieron las primeras dificultades, tal como surge cuando se reconstruye la trayectoria escolar en las entrevistas realizadas por los equipos interdisciplinarios. Esos apoyos, generalmente son requeridos cuando ya se organizó la diada repitencia-sobreedad, un tránsito que de no encontrar intervenciones oportunas, será posteriormente registrado estadísticamente como repitencia, sobreedad y

baja promoción efectiva, que alude a la insuficiente capacidad y esfuerzos para la retención en el ciclo de educación media.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

Este cuadro reúne otros indicadores asociados al desgranamiento paulatino de la escolaridad, que se relevaron en este grupo de NNAyJ. Se incluyeron aquellos indicadores que fueron enunciados por ellos con mayor frecuencia para describir un proceso que se inicia mayoritariamente en el pasaje de nivel primario al secundario. La repitencia en el primer año, suele presentarse asociada al requerimiento de cambio de turno, de escuela y en ocasiones de modalidad. Se trata de manifestaciones inherentes a lo que distintos autores denominan como trayectorias intermitentes o de baja intensidad (Kessler, 2004).

En este relevamiento, el grupo de jóvenes que logró ingresar al ciclo medio, encontró diversos obstáculos para su continuidad, que se registran en el 60,48%, de los casos y se distribuye según su frecuencia entre: cambio turno (35,48%), cambio de modalidad (19,35%) cambio de escuela (11,29%), otros (13,71%).

Estas trayectorias nos permiten observar las alternativas que enfrentan. Por diversos motivos, estos NNAyJ exhiben que, para continuar estudios son sometidos a numerosas variaciones que suelen condicionar negativamente su permanencia en el sistema.

Estos cambios se constituyen como un indicador que denota dificultades, un entramado de obstáculos, como la sobreedad, la competencia que se advierte con el desarrollo de actividades laborales, factores asociados con el cambio de turno/horarios que implica la pérdida de lazos con los pares; mayormente la incorporación a la dinámica de otro colegio y la consecuente pérdida del lazo institucional, aunque fuera exiguo.

### 3.3 Trayectoria y Promoción

Los estudios consultados (Observatorio Argentinos por la educación, Ministerio de Educación de la Nación, Red Federal de Información Educativa) sobre la eficacia interna del sistema educativo consideran cuatro indicadores:

- la promoción efectiva
- la tasa de repitencia
- la tasa de sobreedad
- la tasa de abandono interanual

Se trata de algunos de los fenómenos y problemas que se asocian con la sobreedad, en este estudio incorporamos otras tres dimensiones que se acumulan a lo largo de sus trayectorias, que consideramos relevantes: la promoción efectiva, la repitencia por ciclo escolar y los episodios de repitencia<sup>12</sup> y, por último, el abandono temporario de la escolaridad.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

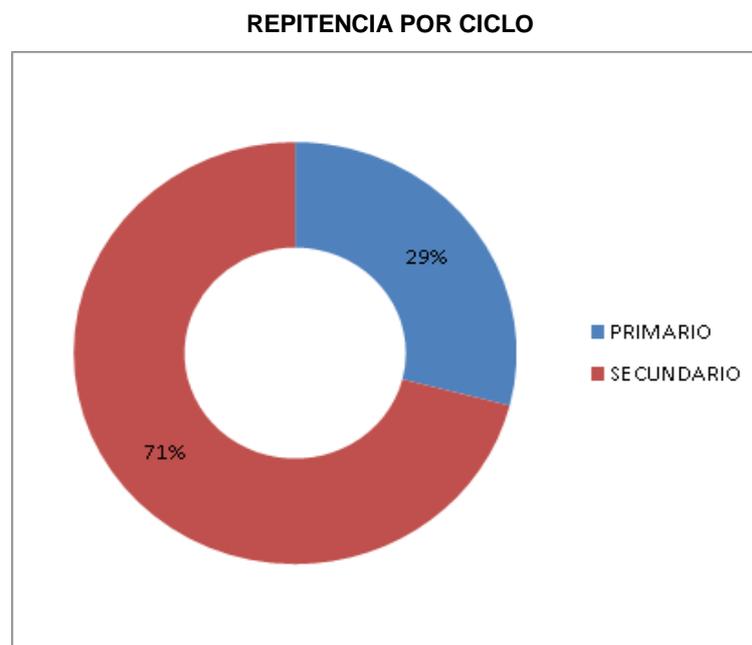
<sup>12</sup> En este relevamiento consideramos como episodios de repitencia las ocasiones que cada NNAyJ contabiliza haber "repetido" un grado/año según el ciclo de estudios en curso.

Se entiende por tasa de promoción efectiva al porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio de un nivel de enseñanza en particular que se matriculan como alumnos nuevos en el grado/año de estudio inmediato superior en el año lectivo siguiente (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa-Red Federal de información Educativa, 2005).

Los resultados de este relevamiento evidencian que **la gran mayoría de NNAyJ (85,33%) no logra avanzar año por año según esta trayectoria teórica.**

Al cotejar las estadísticas oficiales surge que la tasa de promoción efectiva en Provincia de Buenos Aires es de 78,3% (promedio de los 6 años que conforman el ciclo) mientras que en Ciudad de Buenos Aires es de 83,27% (promedio de los 5 años que conforman el ciclo).

Como resultado de la confrontación de ambos datos, resulta evidente que los NNAyJ que transitan intervenciones judiciales son parte del universo que presenta serias dificultades en la promoción efectiva, evidencias procesos de inclusión/exclusión sistemáticas.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

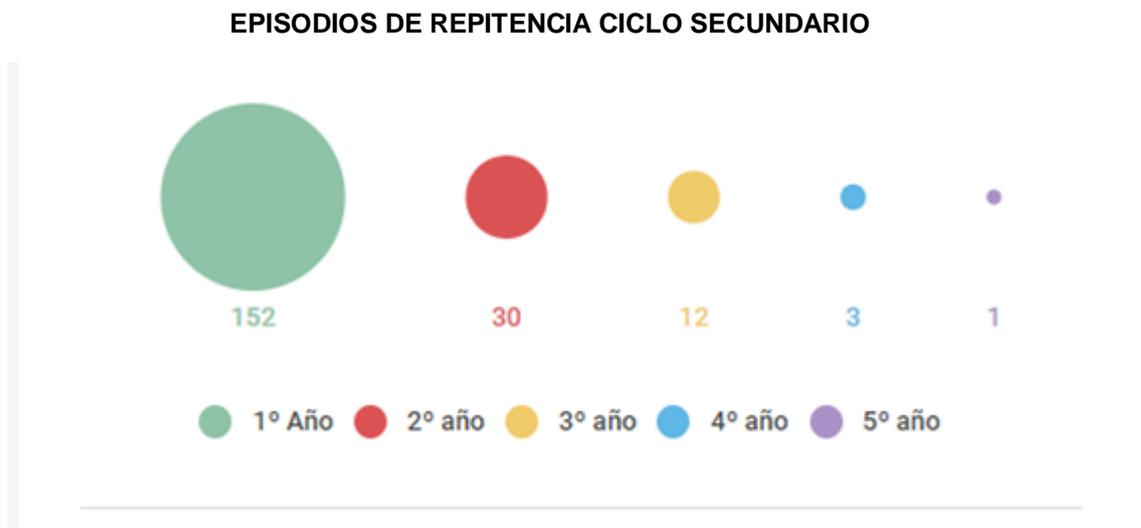
Al analizar la repitencia por ciclo escolar los indicadores se pueden organizar según:

- repitencia en nivel primario del 29% mientras que los estudios oficiales dan cuenta de una repitencia en PBA de 3,54% y en CABA de 1,57% y
- en el nivel secundario, donde registramos una repitencia del 71% sobre el total de doscientos (205) NNAyJ que componen nuestro universo de estudio.

La información elaborada por el Observatorio Argentinos por la Educación<sup>13</sup>, advierte que la repitencia en el **nivel Secundario fue de 8,1%** en el mismo periodo. Mientras que en la provincia de Buenos Aires el indicador en esa jurisdicción fue de **11,2% en el nivel Secundario**.

Los datos relevados nos indican que estos NNAyJ desde temprana edad evidencian dificultades en la escolaridad que no concitaron la atención ni pudieron subsanarse a lo largo de la trayectoria escolar.

En definitiva, las dificultades en la promoción efectiva y los eventos de repitencia contribuyen a la sobreedad de los estudiantes y aluden a problemas de eficiencia interna del sistema educativo.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

La repitencia fue registrada en este estudio como números de episodios contabilizados por los propios NNAyJ. Por esta vía, los profesionales registraron una concentración de episodios de repitencia en el 1er año del nivel secundario. Esta información permite observar que las barreras de acceso se erigen en torno del ingreso y si bien persisten, presentan una tendencia decreciente en los cursos siguiente donde también el número de NNAyJ que integran este relevamiento se reduce muy considerablemente.

<sup>13</sup> <https://argentinosporlaeducacion.org/>, consultado en enero 2019

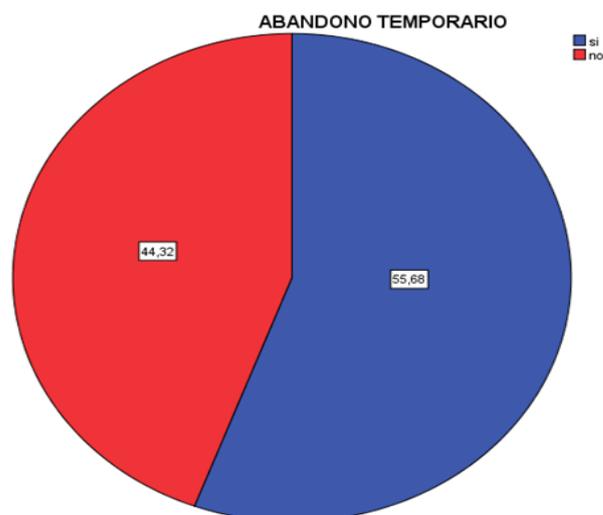
Los datos nos permiten graficar claramente que el 1er año del nivel medio convergen los mayores obstáculos a sortear para el grupo que se propuso el ingreso al secundario - considerando que como ya advertimos un 20,49% de estos NNAyJ abandonó los estudios al finalizar el ciclo primario -. El número de episodios de repitencia registrados en el 1er año, resulta muy superior a los consignados en los años superiores. Luego de dos fallidos tránsitos en el 1er año del nivel medio que se acompañan con cambios de escuela, turno, modalidad y la consecuente sobreedad, se constatan la mayor cantidad de abandonos escolares, temporarios o definitivos. Al respecto Pudal (2019:35) alerta que “no se mide hasta qué punto el “fracaso escolar” puede resultar humillante, sobre todo si se tiene en cuenta que, bajo la forma de la eliminación diferida o encubierta por relegaciones escalonadas, está presente en la totalidad del recorrido”.

Los datos brindados por el Observatorio Argentina por la Educación indican que el nivel secundario de las escuelas estatales de CABA presenta un índice de sobre edad del 37,7% y la Provincia de Buenos Aires del 40,6%. Frente a estos datos encontramos distintas interpretaciones. Algunos autores como Kaplan y Piovani (2018) advierten que la sobreedad en la escuela secundaria no es un rasgo que necesariamente tenga que ser leído como negativo, dado que consideran que es consecuencia de las políticas de retención del sistema escolar por lo que se trata de un fenómeno que debe ser contemplado en un contexto más amplio y visibilizado como un problema a atender.

#### ABANDONO TEMPORARIO

	Frecuencia	Porcentaje
Si	98	55,7
No	78	44,3
Total	176	100,0

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

Otra dimensión que registramos fue los períodos en que los jóvenes dejan de asistir al ciclo escolar, considerados problemáticos tanto para los NNAyJ como para los adultos referentes, los colegios suelen comunicarse de manera exigua y tardía con ellos, en ese periodo, a fin de alentar su permanencia u ofrecer alguna propuesta alternativa para promover el reingreso escolar.

Los adolescentes suelen atravesar períodos en que se encuentran poco motivados, es frecuente que la propuesta escolar les resulte poco atractiva en general. Ello no solo refiere a los planes de estudios, siempre cuestionados por los propios actores del sistema educativo, sino también por las estrategias didácticas que se desarrollan en el aula.

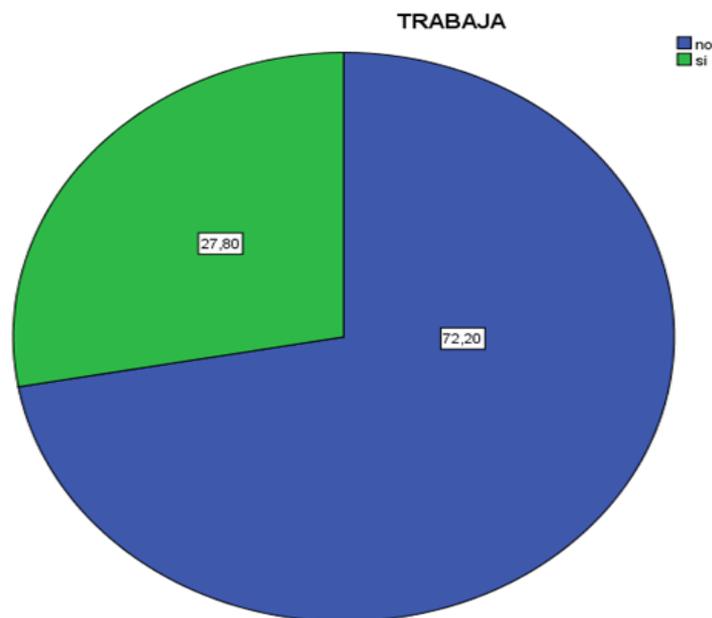
Por otro lado, la intermitencia en algunos casos también se encuentra asociada al desarrollo de actividad laboral que suelen acontecer por períodos breves dado que se trata de actividades precarias e informales. Pero, una vez que ocurre el desanclaje escolar el retorno siempre es dificultoso. Las instituciones aún en conocimiento de estas situaciones son remisas a desarrollar adecuaciones pedagógicas en estos casos, que faciliten cierta continuidad con el vínculo escolar.

Como desarrollaremos en el apartado referidos a las políticas sociales sectoriales, las escuelas de reingreso y los bachilleratos populares son las modalidades disponibles que frecuentemente facilitan el retorno y la continuidad escolar de numerosos jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires,-y no solo de quienes transitan por el fuero penal juvenil-. Se trata de un pequeño conjunto de establecimientos que se encuentran especialmente deteriorados en su infraestructura y que cuentan con muy escaso equipamiento para el desarrollo de estrategias innovadoras. Ello resulta especialmente evidente en el caso de los bachilleratos populares, los cuales cuentan con un financiamiento parcial para el desarrollo de sus actividades pese a que

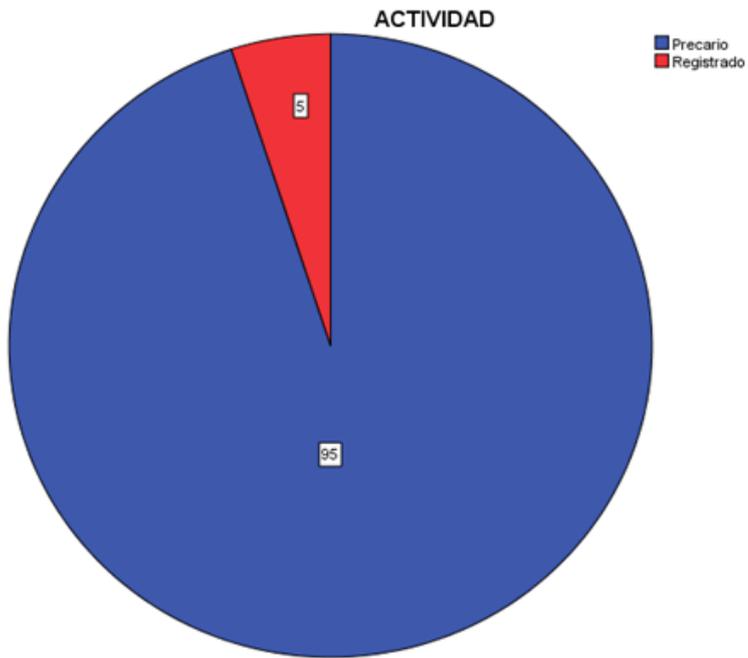
atraen a la población con mayores necesidades y asumen la tarea de incluir la mayor complejidad social.

La oferta educativa en la Provincia de Buenos Aires, donde residen los NNAyJ que fueron parte de este estudio, adolece de mayores dificultades en su infraestructura, cursos y disponibilidad de vacantes. En oportunidad de la realización de este relevamiento, fue paradigmática la situación que acontecía en el distrito de Moreno donde no se desarrollaron clases áulicas en la mayoría de los establecimientos, durante todo el segundo cuatrimestre del ciclo 2018, lo que se constituyó como una situación de grave emergencia carente de otras alternativas gubernamentales.

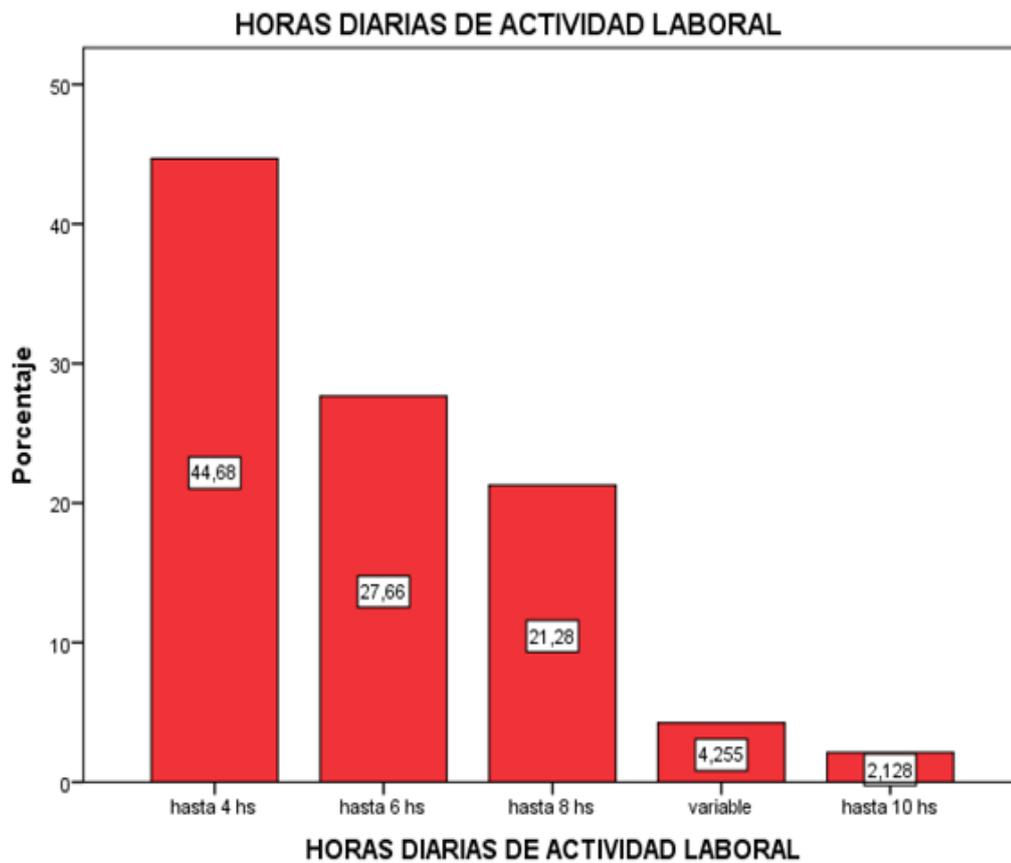
### 3.4 La competencia entre educación y trabajo



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

El desarrollo de actividades laborales, en este caso, expresa una foto, ya que reúne los datos al momento del relevamiento. Sostenemos que se trata de un número cambiante ya que refleja un abanico de actividades precarias e informales en que los jóvenes se incluyen alternativamente.

Las actividades laborales compiten con la filiación escolar de manera permanente, más allá de las horas que le dediquen a las mismas, deben contemplarse, además, los traslados que requieren.

La inclusión temprana al mercado laboral, está estrechamente vinculado a precarias condiciones materiales de los grupos familiares de NNAYJ, cuya inestabilidad y desmejora de ingresos incluye el trabajo adolescente como una estrategia que a corto, mediano o largo plazo opera en detrimento de los procesos educativos por causa de bajo rendimiento, abandonos temporarios y/o definitivos del ciclo escolar.

La Ley Nacional 26.390 (sancionada en junio de 2008) establece la Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, consignando la edad mínima a los dieciséis años y prohibiendo las tareas nocturnas, peligrosas e insalubres para menores dieciocho años. La situación del trabajo infantil a la que aludimos, por lo tanto, se caracteriza por su más absoluta ilegalidad.

### **3.5 Clima educativo del hogar.**

Existen estudios que articulan niveles macro y micro en su desarrollo analítico a partir de considerar otros factores que inciden en lo que se denomina rezago y abandono escolar. En ellos se relaciona la posición en la estructura social de los hogares de NNAYJ y el acceso que disponen a bienes culturales y escolares. Estos estudios sostienen que la clase social de origen incide de manera significativa en posibilidad de acceso y permanencia de los jóvenes en el nivel secundario considerando variables económicas como dimensiones sociales, culturales y simbólicas (Steinberg, 2013 en Boniolo, 2018).

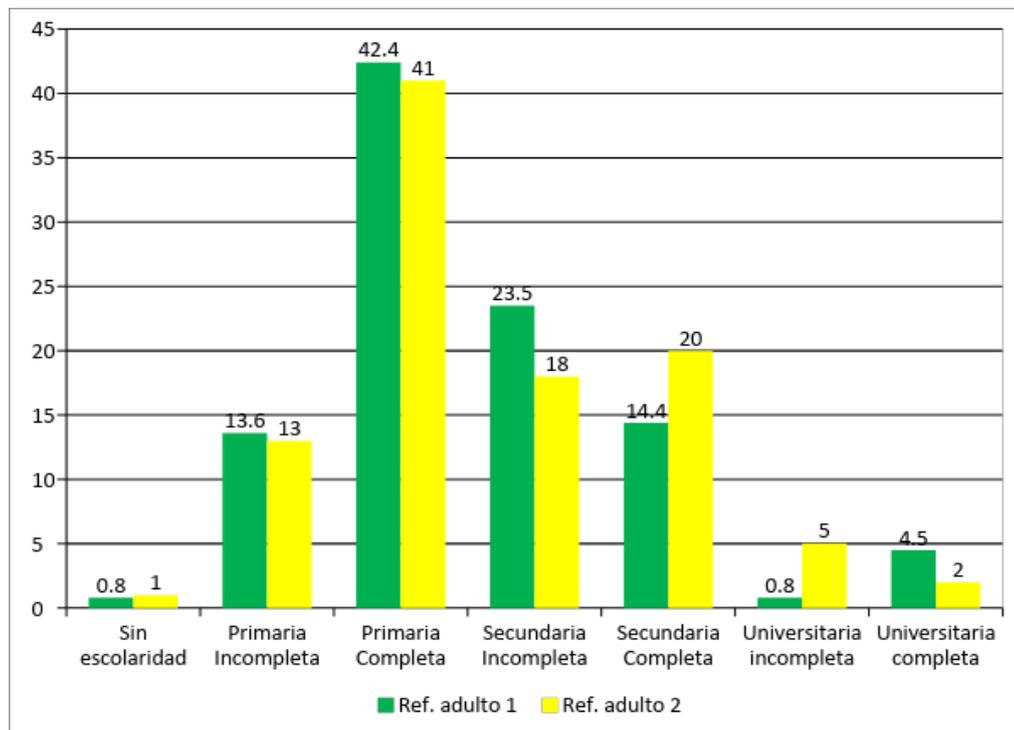
Estos análisis resultan apropiados porque incluyen una mirada sobre la zona de residencia, considerando tanto la oferta escolar como otro abanico de propuestas que en cada territorio implica oportunidades de contacto y acceso a espacios asociados con distintas expresiones de la cultura, los espectáculos, las artes, etc. que nutren la gama de experiencias vitales disponibles, o no, donde los NNAYJ habitan.

Cuando se alude al clima del hogar (Boniolo y Najmias, 2018) el nivel educativo alcanzado por los referentes adultos convivientes es definido como uno de los factores que condicionan y afectan el desempeño escolar de los hijos, en el desarrollo de sus trayectorias educativas y su potencial resultado. Ello se combina

con que, dado que la educación media es obligatoria hace pocos años, y tal como observaremos en la información que se presenta en el gráfico siguiente, los referentes de los NNAyJ que transitan por el fuero penal juvenil, mayoritariamente no completaron el nivel de estudios secundarios. Por ello sin duda, resulta necesario considerar la necesidad de que requieran de apoyos para solventar estas dificultades que resultan reconocidos en los análisis de conocidos referentes sobre el tema en Argentina.

En estos gráficos, los referentes no fueron agrupados por sexo, puede tratarse de una pareja heterosexual, o madre y hermana/o mayor, padre/madre y abuelo/a, de acuerdo a la composición específica de cada grupo conviviente.

### ESCOLARIDAD DE LOS REFERENTES ADULTOS



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

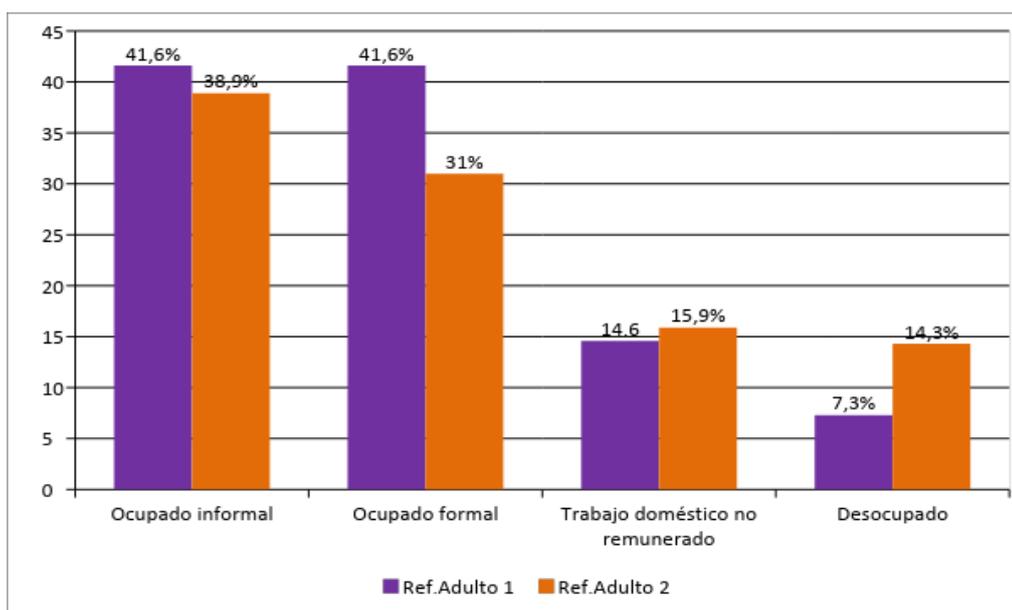
Estudios sobre “clima educativo del hogar” nos indican que NNAyJ “que residen en hogares urbanos con padres y/o madres con un nivel educativo bajo tiene más de dos veces de oportunidades de presentar situaciones de rezago o abandono escolar que aquello en cuyos hogares el nivel educativo es secundario completo y más” (Boniolo, 2018: 235). En tal sentido los procesos de universalización de la escolaridad pueden verse debilitados en contextos de profunda desigualdad y dificultados de alcanzar el objetivo de revertir la “herencia de inequidades” (Gentili, 2011).

El clima educativo del hogar se expresa no solo en el acompañamiento que realizan los adultos (referentes familiares, sociales o escolares) en los procesos de escolarización, sino también en la disponibilidad de espacio y material de estudio, tiempo para las actividades escolares, acceso a otras ofertas culturales, deportivas y/o recreativas (...) dimensiones que inciden en la persistencia de la pobreza (Brancoli, en Clemente 2014) y la trayectoria escolar. Por este motivo, alcanzar la meta/expectativa emanada de la norma que amplió el ciclo educativo, requiere extender la oferta de servicios educativos y recreativos accesibles en pos de ampliar los horizontes educativos.

Los datos relevados en este caso evidencian que 14,2% de los referentes adultos no ha concluido el nivel primario y un 41,7% al finalizar el ciclo primario no continuó sus estudios. Ello implica que el sistema educativo debería diseñar intervenciones complementarias que posibiliten contrarrestar los riesgos de la persistencia de dicha situación de exclusión educativa.

Asimismo, hemos incluido en este relevamiento información referida a las ocupaciones laborales de los referentes adultos, datos que agrupados de acuerdo con el tipo de relación laboral: formal e informal sólo para distinguir en qué proporción los referentes de grupos familiares acceden a los llamados beneficios asociados a la seguridad social, cobertura de servicios de salud, previsión social, etc. Mientras que quienes desarrollan actividades laborales en el mercado de trabajo informal, el trabajo doméstico y por último referentes adultos que se definen como desocupadas, se ven privados de estos “beneficios” o derechos.

### SITUACIÓN LABORAL DE LOS REFERENTES ADULTOS



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018

Otro factor que impacta en las trayectorias escolares de NNAyJ está relacionado con la inserción laboral de sus referentes adultos en términos de las posibilidades de solventar las necesidades básicas y el acceso a otros bienes y servicios. En contextos de pobreza muchas veces se requiere que los NNAyJ asuman responsabilidades en el desarrollo de trabajos domésticos, de cuidado, de ayuda en los emprendimientos familiares y/u otras actividades sean éstas remuneradas o no.

La necesidad de realizar trabajos domésticos y de cuidado de hermanos menores u otros familiares convivientes por parte de los NNAyJ forma parte de la estrategia productiva y reproductiva de la familia cuando los referentes adultos deben pasar varias horas fuera del hogar. Esto da cuenta de la ausencia de políticas públicas orientadas a desfamiliarizar las prácticas de cuidado, actividad que frecuentemente recae en las mujeres y en NNAyJ del grupo familiar. En otras ocasiones, los NNAyJ refieren el desarrollo de trabajo remunerado, sea como parte de un emprendimiento familiar o bien desarrollando tareas informales, como forma de contribuir a la economía del grupo conviviente, situación a la que aludimos previamente.

### 3.6 Nudos críticos

Presentamos en este gráfico una síntesis que reúne las opiniones de los propios NNAyJ y sus referentes familiares, las que agrupamos como nudos críticos. Definidos de tal manera dado que aluden a una serie de problemas y situaciones que se entraman en la vida cotidiana de estos NNAyJ e impactan y afectan negativamente -directa o indirectamente- en las posibilidades de acceder y permanecer en el sistema escolar.

Consumo problemático  
Dificultades en la inclusión escolar  
Desmotivación  
Conflictiva familiar  
Ausentismo  
Mudanza Trabajo

El gráfico muestra una colección de palabras clave en diferentes colores y tamaños, algunas con subtítulos más pequeños. Las palabras principales son: 'Consumo problemático' (rojo), 'Dificultades en la inclusión escolar' (rojo), 'Desmotivación' (azul), 'Conflictiva familiar' (rojo), 'Ausentismo' (verde) y 'Mudanza Trabajo' (naranja). Hay subtítulos más pequeños como 'Proceso de la libertad' y 'Otras'.

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

En este relevamiento, la desmotivación de los NNAyJ, fue registrada reiteradamente como cuestión significativa, que refiere a un conjunto de situaciones que explican las dificultades de permanencia en el ciclo escolar. **La desmotivación se desgrana** en otra serie de argumentos que aluden **a dificultades en la inclusión escolar**, tanto de carácter institucional como social, que incluyen desde problemas de adaptación de los contenidos y métodos de enseñanza, brecha de lenguajes, estrategias didácticas desplegadas por los docentes, construcción de sentido respecto a la continuidad del proceso educativo, hasta problemas burocráticos vinculados al proceso de inscripción y vacantes escolares. Otras situaciones fueron agrupadas como **conflictiva familiar** relacionadas con procesos de salud enfermedad que afectan a miembros del grupo conviviente, **mudanzas** reiteradas, necesidad de realizar actividades de apoyo a los referentes adultos, problemas cuya consecuencia es el **ausentismo** reiterado. Asimismo las inasistencias también están asociadas al desarrollo de actividades consignadas como **trabajo**; y en otros casos, y en menor medida, se registra que las trayectorias escolares se interrumpen como correlato de situaciones de **consumo problemático** que afectan el desarrollo de la vida cotidiana de algunos jóvenes.

Al referirnos a las dificultades que operan en detrimento de los procesos de escolarización de NNAyJ, nuestra mirada se redirecciona en las políticas educativas y a las estrategias desplegadas por las instituciones para garantizar el derecho a la educación inclusiva<sup>14</sup> y su capacidad de atender la diversidad de situaciones que se presentan en el aula. “La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que requiere necesariamente avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, a modelos educativos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de forma que la educación sea pertinente para todas las personas y no sólo para determinados grupos de la sociedad” (Blanco Guijarro, 2008).

### **3.7 Expectativas de continuidad escolar**

La gravedad del abanico de situaciones expuestas es el punto a partir del cual los equipos interdisciplinarios en la justicia penal, desarrollan un trabajo orientado a remover obstáculos y alentar procesos considerados de reintegración, en el territorio donde los NNAyJ residen. Entre las estrategias se prioriza el reingreso escolar, que implica una situación de manifiesta vulneración de sus derechos, ello

---

<sup>14</sup> UNESCO (2005). “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”

se considera parte de las medidas socioeducativas en el marco de la intervención judicial.

Ese reingreso requiere del conocimiento del joven y sus intereses y, especialmente, de la capacidad de articulación con los recursos disponibles en la zona en que el joven reside, a fin de contar con un abanico de propuestas que pueda favorecer su inscripción y compromiso. Este compromiso requiere del involucramiento de ambos actores, de NNAyJ y de los agentes de los establecimientos educativos para acompañar y fortalecer la inclusión escolar. También supone la posibilidad de desarrollar intervenciones flexibles que permitan reelaborar las estrategias en el caso de entender que no se corresponden o adecuan, en el curso de su desarrollo, con las posibilidades previstas inicialmente.

El conocimiento de las trayectorias de los NNAyJ permite observar las distintas expectativas de continuidad que hemos agrupado de acuerdo a los registros elaborados específicamente en este relevamiento.

Se consignó que los NNAyJ presentan expectativas de continuidad escolar **Altas** cuando son los jóvenes quienes manifiestan interés personal, sus referentes familiares cuentan con recursos para la cobertura de necesidades básicas y se reconoce que las instituciones escolares y de proximidad les brindan apoyo y contención.

Se consignó que los NNAyJ presentan expectativas de continuidad escolar **Posibles**, cuando con ciertas fluctuaciones en sus trayectorias, la continuidad se apoya en el interés y la motivación del joven como en la capacidad de sostén del grupo de referencia. Las instituciones tienen disponibilidad para el desarrollo de estrategias de retención escolar. En este grupo se incluyeron a los jóvenes que presentan otras actividades e intereses que compiten con la escolaridad entre las que se destacan quienes desarrollan actividades laborales para cubrir gastos personales o actividades deportivas con vistas al desarrollo profesional en ese ámbito.

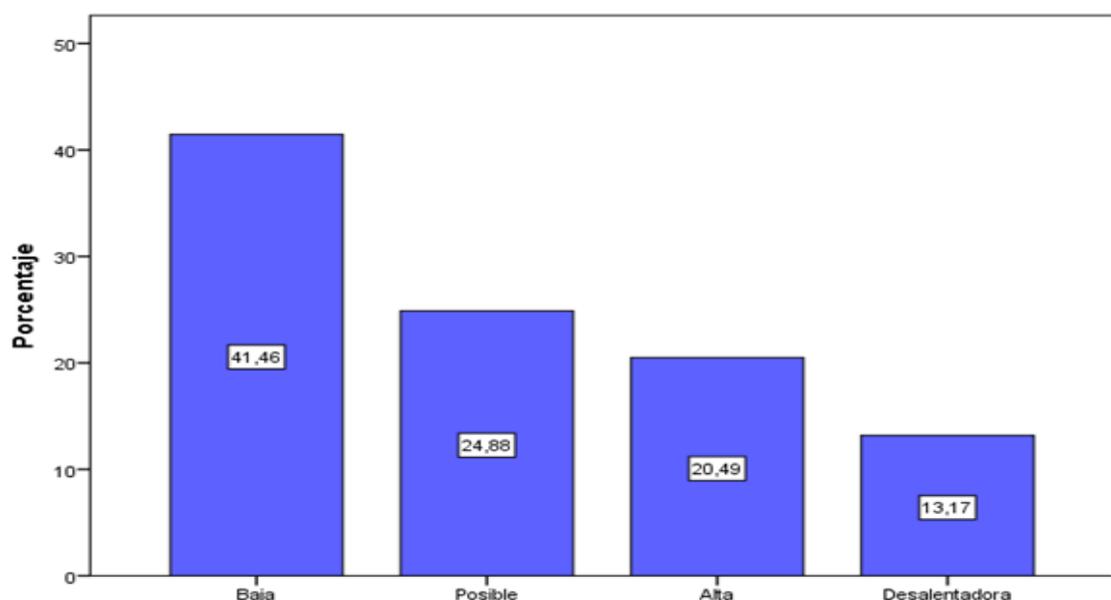
Por otra parte, se identificaron otros dos grupos de expectativas de continuidad, consideradas como **Desalentadoras**, en este grupo se incorporaron aquellos jóvenes que refieren experiencias previas deficitarias, que en su conjunto provocan desapego y poco estímulo al reingreso. NNAyJ que consideran que los espacios escolares son reacios a su inclusión. El vínculo con las instituciones escolares es débil y requiere de intervenciones / interlocutores específicos para retomar ese diálogo. De la misma manera que en el grupo siguiente, incluye a quienes desarrollan actividades laborales de manera intermitente pero sostenida para contribuir a las economías familiares, por lo que se observa una competencia real, durante algunos periodos dada la superposición horaria y la dedicación personal.

Finalmente encontramos un grupo de NNAyJ cuyas expectativas de continuidad escolar pueden ser consideradas **Bajas**, NNAyJ cuya mirada y experiencias en el marco de las instituciones escolares es negativa, tanto por la evaluación institucional histórica de su rendimiento escolar como por haber sido objeto de estigmatizaciones asociadas con llamados problemas de conducta, que dificultan la permanencia en estas instituciones. Se trata de un grupo cuyo retorno resulta “obligado” a partir de los imperativos de la intervención judicial y que suele incluir ofertas de educación no formal. Se incluye en este grupo NNAyJ que pueden presentar situaciones que requieren priorizar tratamientos en salud antes que el reingreso/ permanencia escolar.

Los NNAyJ que integran los grupos con expectativas consideradas **altas y posibles** pueden en el corto y mediano plazo participar de la elaboración de una propuesta o a partir de un proceso de acompañamiento fortalecer las perspectivas de inclusión y permanencia, que alude al 45 % de estos jóvenes. Su interés, el de sus referentes familiares e institucionales permiten y/o asegurar que sus trayectorias de inclusión escolar, aun con las vicisitudes que se han planteado en este relevamiento y contando con un apoyo, tienen una clara proyección de continuidad.

Los grupos nucleados como expectativas **desalentadoras o bajas**, podrían mejorar sus posibilidades de reingreso en la medida que se logre establecer un vínculo en los dispositivos específicos tales como escuelas de reingreso y bachilleratos populares en la Ciudad de Buenos Aires, más flexibles y personalizados pero que simultáneamente estos requieren mayor financiamiento y dotación de recursos estatales.

### Expectativas de continuidad escolar



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

En el caso de este grupo, 55%, pese a la acción deliberada y positiva por parte de los profesionales se advierten que el abanico de dispositivos del sistema de protección integral para asistir este proceso de inclusión escolar, resulta exiguo. Asimismo otras situaciones como consumos, problemas asociados a la situación de permanencia en la calle, ausencia de referentes adultos/familiares dan cuenta de una complejidad social que requiere de una asistencia social para atender la vulneración de derechos básicos, sin cuyo acceso la inclusión educativa es un horizonte inalcanzable.

De manera genérica, autores como Kaplan y Piovani (2018) plantean que la tendencia del sistema educativo argentino ha sido la expansión histórica que se concreta en la incorporación de NNAyJ provenientes de sectores tradicionalmente excluidos, el avance de la educación secundaria se enfrenta a una matriz fundacional selectiva a partir del renovado impulso de su obligatoriedad a través de la Ley 26206 de Educación Nacional, en el año 2006<sup>15</sup>. En el mismo sentido Boniolo y Najmias (2018) asocian un conjunto de problemas con la reciente ampliación de la matrícula, por la obligatoriedad del ciclo de estudios medidas, asociado con su condicionalidad en los programas sociales, que implicaron el ingreso de un estudiantado más heterogéneo socialmente, y en nuestro caso como parte del menú de alternativas asociadas con el desarrollo de medidas socioeducativas.

Esta expansión educativa requiere, “para que toda la población pueda formarse e integrarse plenamente (...) poner un esfuerzo especial en el apoyo de trayectorias con dificultades y consolidar mejores condiciones para la actualización y renovación de saberes” (Southwell, 2019:6).

Como podemos advertir a partir de la exposición de datos precedente el rezago escolar se manifiesta a través de varias situaciones que se conjugan, entre las que se destacan: ingreso tardío, repitencia e interrupción temporaria de estudios. Esta problemática constituye el mayor desafío de carácter institucional y pedagógico a entender de dichos autores. La inclusión supone arbitrar recursos que visibilicen y atiendan las múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales. Esto implica reconocer que el desarrollo de las citadas trayectorias se entrama con la calidad de la enseñanza. Se trata de un proceso en el cual, tal como señaló Bourdieu (1998), la escuela ha desarrollado un papel central orientado a la reproducción de las desigualdades sociales.

El análisis de las trayectorias escolares, de buena parte de la población de estos NNAyJ evidencia rezago, abandono o “expulsión” en su tránsito en el sistema. Por

---

<sup>15</sup> Ello se conjugó con el Programa de Asignación Universal por Hijo que desde 2009 estableció entre sus condicionalidades que para percibir el monto completo de dicha transferencia monetaria se requiere acreditar la efectiva asistencia escolar de los NNAyJ hasta los 18 años de edad.

ello, este estudio pone su mirada en las organizaciones escolares responsables de asegurar este tránsito y en los factores socioculturales y económicos que condicionan dichas trayectorias educativas y por último en las capacidades y motivaciones de los estudiantes, para poner en evidencia cómo estas dimensiones se conjugan y potencian.

Consideramos que, como señala (Reygadas, 2004) en el estudio de situaciones que expresan la desigualdad social, tal es el caso del desacople entre trayectorias educativas teóricas y reales de NNAyJ que transitan intervenciones en la justicia penal juvenil, es pertinente apelar a un enfoque multidimensional, que nos permite eludir una mirada lineal y reflexionar sobre la presencia y responsabilidad estatal. Especialmente cuando se trata de ponderar y legislar sobre responsabilidades personales, sociales y estatales.

#### **4. Políticas públicas, el desafío de la inclusión educativa.**

Las políticas educativas son parte de un importante entramado estatal que, en Argentina, se configuró por la vía de una institucionalidad que promovió principalmente la cobertura de salud y educación estatal con una aspiración de universalidad y gratuidad. En el caso de la educación, ello se materializó históricamente a partir de un conjunto de políticas fundadas en el ideario sarmientista y la ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, piedra basal a partir de la que se construyó el sistema educativo nacional. Aprobada en 1884, habilitó una ampliación sostenida en cobertura y niveles que distinguió a nuestro país en todo el continente.

En esta línea, en el año 2006 se dictó la Ley Nacional de Educación en la cual se estableció que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 5 años hasta la finalización del nivel de la escuela secundaria.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2002 ya se había sancionado la Ley Nº 898 de Obligatoriedad de la Escuela Secundaria, extendiendo la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario, en todas sus modalidades y orientaciones.

En el caso de la provincia y la ciudad de Buenos Aires la cobertura del nivel primario ha logrado alcanzar una cobertura casi universal, como advierten las estadísticas oficiales desde hace varios años, en tanto en el nivel de educación media, obligatoria desde hace pocos años, es un nivel que exhibe mayores dificultades para promover la inclusión masiva, como ya fue expuesto.

La oferta educativa considerada homogénea no contempla que “la oportunidades de apropiación por parte de las personas varían según su origen social, en particular según su nivel socioeconómico” (Boniolo y Najmias, 2018: 217).

En el caso de la población que transita por el fuero penal juvenil, se trata justamente, de un grupo que exhibe mayores dificultades y que en ambas jurisdicciones encuentra pocos dispositivos y/o escasos recursos humanos y materiales orientados a fortalecer las trayectorias que requieren de apoyos adicionales o propuestas y estrategias de acompañamiento específicos para asegurar su permanencia y/o reingreso.

Presentan un cúmulo de situaciones complejas que denotan la distancia entre discursos que apelan y pretenden la inclusión social y las expectativas y posibilidades reales de NNAYJ por materializar estos derechos básicos en jurisdicciones que tienen capacidad y recursos para desarrollar políticas de inclusión que garanticen el derecho y su consecuente acceso a la educación de toda la población.

A continuación y sucintamente, presentamos el abanico de “recursos” a los que más frecuentemente los equipos interdisciplinarios apelan para desarrollar los procesos de inclusión escolar de esta población. En ningún caso se trata de una enumeración exhaustiva.

**En el caso de la Ciudad de Buenos Aires**, el sistema educativo primario cuenta con la oferta clásica y otros dispositivos para la terminalidad de los jóvenes que presentan sobreedad. Para este nivel la oferta se orienta a<sup>16</sup>:

Centros Educativos en Nivel Primario, ofrecen los mismos servicios que las escuelas primarias para adultos, pero funcionan con horario flexible (entre las 7 y las 18h). Las sedes se localizan en diferentes espacios educativos, en turnos mañana y tarde. La cursada es diaria, de dos horas reloj por día.

Escuelas Primarias para Adultos, que están destinadas a adolescentes mayores de 14 años y adultos, sin límite de edad. Las mismas funcionan en escuelas primarias comunes, a partir de las 18 hs y la cursada es diaria, de dos horas reloj por día.

El Programa de alfabetización, educación básica y trabajo (PAEByT<sup>17</sup>), el cual tiene una larga trayectoria en la ciudad y es continuidad del Plan Nacional de Alfabetización (PNA) creado por iniciativa del Estado Nacional en el año 1985. Lleva adelante el proceso que va desde la alfabetización hasta la terminalidad de la educación primaria destinada a jóvenes y adultos – desde los 14 años de edad – que no iniciaron o no terminaron este ciclo. También brinda el desarrollo de talleres de expresión artística y comunicacional, recreación, capacitación para el trabajo y el apoyo de proyectos e iniciativas de micro-emprendimientos.

“Su modalidad específica consiste en desarrollar la práctica educativa en lugares de la propia comunidad: centros comunitarios, comedores, capillas, asociaciones de vecinos, hogares de jóvenes, centros de atención para la mujer, jardines comunitarios, escuelas infantiles, sindicatos, universidades, fábricas recuperadas, etc., en síntesis, en diversas organizaciones/instituciones sociales y políticas. Esto facilita el acceso de la población e introduce en el seno de la comunidad un espacio vital para promover la educación, la cultura y la participación ciudadana. El PAEByT se propone construir diversos trayectos educativos considerando las particularidades de los/as estudiantes y las características de las comunidades en las que participa. Desde este lugar, los procesos de enseñanza y de aprendizaje partirán de los propios intereses del grupo, del reconocimiento de sus trayectorias, características culturales, necesidades y aspiraciones y se promoverá la autodidaxia y la educación permanente. Así, se conceptualiza el proceso educativo como una

---

<sup>16</sup> Información recabada de la página web oficial del GCBA

<sup>17</sup> Cuadernillo PAEByT 2013 Ministerio de Educación CABA

reflexión crítica sobre la propia realidad con el objetivo de descubrir y potenciar fortalezas y sueños en busca de la transformación social”<sup>18</sup>

En el caso de la oferta media, la propuesta reúne un nutrido abanico de orientaciones que se organizan en los turnos mañana y tarde. Este nivel también cuenta con una oferta en el turno vespertino, históricamente orientado al grupo de jóvenes trabajadores, posibilitando el acceso a continuar estudios en un horario denominado como de contraturno. Sin embargo, en **las escuelas de turno vespertino** en los últimos años, se ha concentrado una mayor proporción de estudiantes que presentan sobreedad asociada con el rezago escolar, no necesariamente por motivos de identificarse como jóvenes trabajadores. Paulatinamente, lejos de ser un factor casual, en las escuelas de turno vespertino se fueron aglutinando adolescentes y jóvenes que fueron relegados del turno mañana o tarde por motivos de sobreedad. Esta población, silenciosamente desplazada no encuentra otra opción ante la decisión político estatal de no habilitar mayor número de vacantes en los turnos mañana o tarde. Estos colegios se integran un área que se denomina como “Adultos y Adolescentes” y se presenta como “parte del Sistema Educativo de la ciudad de Buenos Aires que ofrece una variada oferta educativa para personas mayores de 14 años”<sup>19</sup>: Centros educativos de nivel secundario (CENS, presencial). En tanto Adultos 2000 (A distancia) y FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios - Plan “FinEs”- se encuentran en esta jurisdicción orientados a personas mayores de 18 años).

De esta manera, el contraturno vespertino concentra al grupo de jóvenes que requiere de apoyos adicionales. Asimismo, las políticas de la ciudad especialmente desde fines de 2018 y como fue de conocimiento público, no se han orientado a fortalecer dicha oferta horaria. Por el contrario, se difundió una iniciativa gubernamental tendiente a restringir el número de establecimientos que la desarrollan, decisión que finalmente no habrían logrado concretarse.

Asimismo, la Ciudad de Buenos Aires, cuenta con las llamadas **escuelas de reingreso** desde el año 2004 –en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley N° 898– con el propósito de satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no ha podido comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad. Las primeras seis escuelas fueron habilitadas en 2004 y en 2005 se sumaron otros dos establecimientos educativos. Este número de ocho establecimientos no registró nuevas aperturas desde

---

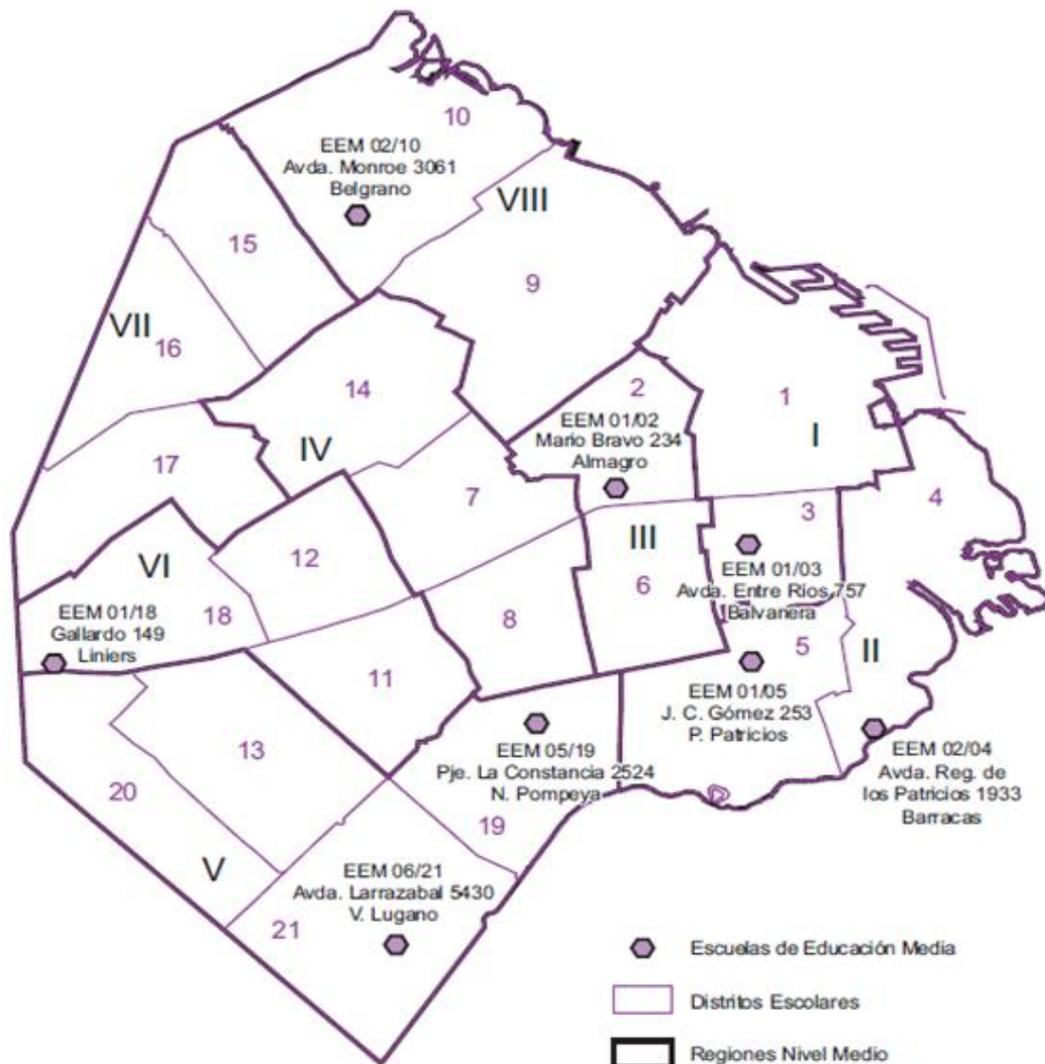
<sup>18</sup> Cuadernillo PAEBYT 2013 Ministerio de Educación CABA

<sup>19</sup> Información disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/tramites/inscripcion-escolar-educacion-adultos-y-adolescentes>

entonces. Su mapeo nos permite ilustrar cómo se conjuga la escasa oferta en el territorio.

Las escuelas de reingreso tienen la particularidad de desarrollar un ciclo lectivo de agosto- agosto y cuentan con un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo de materias troncales y en paralelo permite “la construcción de diversos trayectos formativos para que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar” (Arroyo, 2007:63). Se trata, en nuestra experiencia, de una oferta que requeriría de mayores recursos y apoyo por las características de la población que convoca para lograr una mayor permanencia.

**Ubicación geográfica Escuelas de Educación Media de Reingreso. Sector Estatal. Nivel Medio. Educación Adultos. Ministerio de Educación. Año 2007.**



Fuente: Datos de Carta Escolar. Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento

El formato elegido para estas escuelas promueve que las y los jóvenes vuelvan a estudiar y concluyan los estudios secundarios contemplando los aspectos contextuales de sus biografías sin por ello dejar de lado la calidad educativa. Constituyen espacios muy valiosos, reducidos y más personalizados, cuando los jóvenes no han logrado sostener asistencia o vincularse con el establecimiento donde había comenzado el ciclo lectivo. Desarrollan dispares estrategias de retención y su distribución espacial es escasa.

Si bien formalmente es condición para la admisión que el alumno debe haber dejado de asistir al sistema educativo por un período mínimo de un (1) Ciclo Lectivo y la edad mínima requerida para inscribirse como alumno regular es de 16 (dieciséis) años. A partir la articulación entre los operadores judiciales con las autoridades escolares es posible flexibilizar la primera condición, lo que facilita el reingreso en ciertos casos.

En esta jurisdicción destacamos los **bachilleratos populares**<sup>20</sup>, que integran la oferta educativa nucleada bajo la denominada Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE) de la misma Secretaría de Educación e Innovación de la CABA.

Como señala García (2016) “Estos bachilleratos son espacios de escolarización secundaria para jóvenes y adultos que han terminado la escuela primaria al igual que las modalidades estatales llamadas CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario). Presentan su accionar centrados en la educación popular, son desarrollados por organizaciones sociales, agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, que tras su creación buscan el reconocimiento estatal de esta acción educativa para así poder otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la escolarización secundario” (...) “Se trata de espacios con reconocimiento oficial, (...) cuando el Ministerio de Educación se responsabiliza por los salarios docentes pero no por todos los insumos, ni recursos e infraestructura que demanda la organización de estos espacios y de las instituciones que los alojan”.

Tal como señalan Velurtas y Weller (2017: 5) “Se trata de espacios más reducidos, con relaciones personales de mayor proximidad y confianza con su población, que presentan requisitos más flexibles y una gestión menos burocrática. Ofrecen horarios generalmente en turno tarde y vespertino y se caracterizan por contar con mayor capacidad para procesar obstáculos o particularidades que los estudiantes pueden manifestar de manera directa a sus docentes y coordinadores. (...) Prevén facilidades educativas o regímenes especiales para la atención de demandas específicas formuladas por los estudiantes”.

---

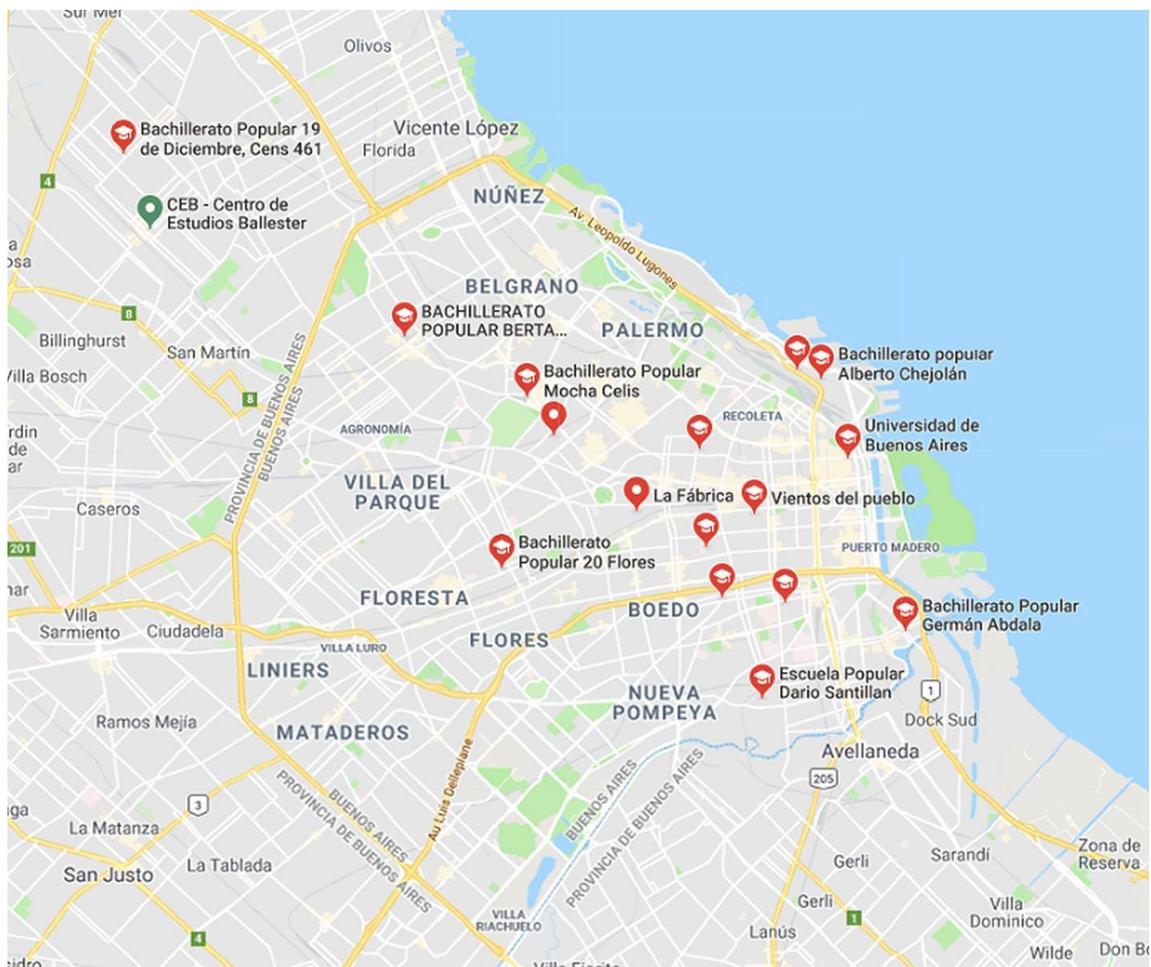
<sup>20</sup> Al respecto interesa destacar que el acceso a la información de esta modalidad a través de la página del GCBA se torna de muy difícil acceso. La información recabada fue suministrada por publicaciones de los “Bachi” como por contacto directo con referentes.

Muchos de los jóvenes inscriptos en esta modalidad, presentan circunstancias vitales particulares, asociadas a las responsabilidades consideradas de adultos: como cuidados parentales de sus hijos pequeños o derivadas de la inclusión laboral.

Se trata de una propuesta de menor cantidad de años, con otra organización y oferta pedagógica. Asimismo, requiere de una participación por parte de los alumnos que se contrasta con sus experiencias anteriores.

Constituye una oferta para mayores de 16 años, que a partir de derivaciones específicas de los equipos interdisciplinarios han logrado incluir a personas mayores de 15 años.

### Ubicación geográfica. Bachilleratos Populares, CABA



Fuente: Google maps, resultado de búsqueda “Bachilleratos populares con reconocimiento en CABA”<sup>21</sup>

21

[https://www.google.com/search?rlz=1C1CHZL\\_esAR756AR756&q=bachilleratos+populares+reconocidos+caba+listado+paabytes&npsic=0&rflfq=1&rlha=0&rlag=-34602808,-58432304,2749&tbm=lcl&ved=2ahUKEwif9fnA1f3gAhVTH7kGHQwKAicQtgN6BAgAEAQ&tbs=lr:12](https://www.google.com/search?rlz=1C1CHZL_esAR756AR756&q=bachilleratos+populares+reconocidos+caba+listado+paabytes&npsic=0&rflfq=1&rlha=0&rlag=-34602808,-58432304,2749&tbm=lcl&ved=2ahUKEwif9fnA1f3gAhVTH7kGHQwKAicQtgN6BAgAEAQ&tbs=lr:12)

Cabe destacar que la información recabada sobre los bachilleratos populares es resultado del conocimiento de estos equipos que desarrollan articulaciones a partir de las experiencias concretas. Los equipos interdisciplinarios recurren a la Unidad de Gestión Educativa Experimental -UGEE- para realizar articulaciones específicas. En tanto resulta muy difícil encontrar esta información en la página web del área educativa del GCBA que no promueve en pie de igualdad estas alternativas con las anteriormente detalladas, aunque constituyen una oferta significativa para los jóvenes a partir de 16 años. Estas dificultades constituyen barreras de acceso para la población a quien se dirigen estos programas, y traduce un largo y creciente proceso de disputa por alcanzar el reconocimiento gubernamental.

Cabe señalar que, **el efecto desplazamiento entre turnos mañana y tarde al vespertino, es una constante que observamos en el área metropolitana que integran ambas jurisdicciones**, particularmente evidente desde que la obligatoriedad de estudios alcanza al ciclo medio completo. Una línea explicativa nos reenvía a que la norma no fue acompañada por el incremento presupuestario que garantizara los requerimientos tanto de la infraestructura en aulas como de todo aquello atinente a la extensión de este ciclo de estudios.

**En la provincia de Buenos Aires** relevamos un amplio conjunto que reúne las distintas orientaciones que despliega. Como parte de la política en esta jurisdicción provincial, identificamos otros programas que brindan prestaciones educativas complementarias a la escuela media “tradicional”, Centros Educativos y alternativos al formato tradicional escolar como el Programa Fines y las Aulas de Aceleración que desde 2018 integran las estrategias orientadas a la inclusión escolar de jóvenes mayores de 15 años.

**Centros Educativos Complementarios**<sup>22</sup>: se definen como centros de enseñanza y cuidado. Tienen como característica distintiva la flexibilidad de tiempos y espacios para la organización institucional y curricular. Las temáticas propuestas se pueden reagrupar en torno a talleres optativos o núcleos temáticos. No es intención del Centro Educativo reproducir las prácticas escolarizadas sino por el contrario facilitar la continuidad pedagógica, en tanto extensión de la jornada escolar, en función de las condiciones pedagógico-didácticas brindadas.

Los/as alumnos/as que concurren al CEC lo hacen en contra turno al horario que asisten a los diferentes niveles, por lo tanto es prioridad del CEC favorecer la construcción de las continuidades pedagógicas didácticas, para ello es necesario

---

[m1!1e2!3sIAE,lf:1,lf ui:2&rldoc=1#rifi=hd;si;mv:1m2!1d-34.5280045!2d-58.34625300000004!2m2!1d-34.6579523!2d-58.5714834;tbs:lrf:!2m1!1e2!3sIAE,lf:1,lf ui:2.](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm)

Recuperado con fecha 12/03/2019.

<sup>22</sup> información obtenida de :

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

trabajar en articulación con las diferentes instituciones. La articulación con el nivel de enseñanza es un dispositivo necesario para que los alumnos/as puedan ir avanzando progresivamente en sus aprendizajes con la consecuente mejora de las trayectorias escolares.

Actualmente existen en la Provincia de Buenos Aires ciento setenta y un (171) Centros Educativos Complementarios. No resulta asequible, en la página web oficial el listado de establecimientos en la provincia, se debe a consultar a los Centros de Atención Local de cada jurisdicción.

**Plan Fines 2:** es un plan de finalización de estudios secundarios destinado a jóvenes, adultos y adultos mayores trabajadores de las cooperativas del Programa Ingreso Social con trabajo, Argentina Trabaja, y trabajadores de las entidades gremiales. Su modalidad es de carácter presencial con dos jornadas de 3 horas por semana. Se dictan 5 materias por cuatrimestre. No surge de la página web oficial el listado de establecimientos en la provincia, se debe a consultar a los Centros de Atención Local de cada jurisdicción, que en algunos casos facilita el ingreso a jóvenes de 17 años para que puedan completar el ciclo de estudios

En los Bachilleratos de Adultos de la Dirección de Educación Secundaria, desde 2018, se nuclea también a estudiantes menores de 18 años, entre 15 y 17 años, con la apertura de **Aulas de Aceleración**, una estrategia de reingreso y aceleración del Nivel Secundario en el turno correspondiente a la demanda establecida. Está previsto que la apertura del “Aula de Aceleración” se organice anualmente, a ciclo cerrado y las Instituciones educativas no podrán contar con más de 2 (dos) “Aulas de Aceleración”<sup>23</sup>.

Los datos presentados alertan sobre la necesidad y preocupación que amerita la lectura de las trayectorias escolares de los NNAyJ en el área metropolitana de Buenos Aires. En especial en aquellos casos en que por las condiciones sociales y/o la acción del sistema escolar los recorridos escolares resultan deficitarios como ya hemos referido. La inclusión de estos grupos requiere que el conjunto del sistema despliegue condiciones para alojar material y simbólicamente a todos los NNAyJ no sólo para garantizar el acceso sino también su permanencia en el sistema hasta su egreso.

En este marco, el informe recientemente realizado por diversos equipos de investigación - UNIPE, FFyL-UBA, UNDAV, UNQUI y UNGS<sup>24</sup> - revela que el Presupuesto Educativo Nacional entre los años 2016 y 2019 sufrió una reducción relativa del 29% aunque creció más del 100% en términos nominales. Así, la

---

<sup>23</sup> Disposición N° 33 y 34/18 de la Dirección de Secundaria. Disponible en: <http://secundariasi.com.ar/?p=3155>

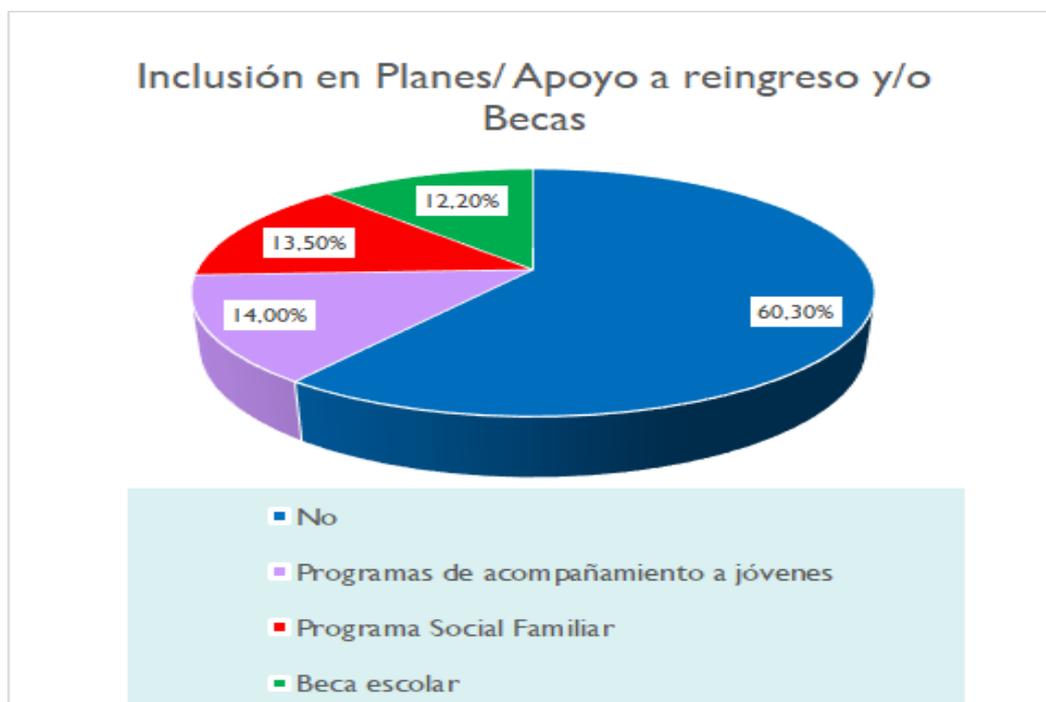
<sup>24</sup> Información recuperada de [http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm\\_send/104](http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/104)

participación de la educación en el presupuesto nacional ha pasado del 7,1% al 5,5% en entre el 2018 y el 2019. Dicho informe pone en evidencia un proceso de desfinanciamiento educativo y el consecuente debilitamiento de la presencia del Estado Nacional, considerado un recurso clave para abordar las desigualdades y parámetro para la elaboración de los presupuestos provinciales<sup>25</sup>.

#### INCLUSIÓN EN PLANES/APOYOS D E REINGRESO/BECAS

	Frecuencia	Porcentaje
Programas de acompañamiento a jóvenes	22	14%
Programa Social Familiar	21	13,5%
Beca escolar	19	12,2 %
No	94	60,3%
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>100,0</b>
Sin Datos	49	
Total	205	

Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.



Fuente: elaboración propia, equipo de investigación CEDIM, 2018.

<sup>25</sup> El aporte nacional representaría un 20% del gasto en educación en cada jurisdicción.

A la consulta realizada a estos NNAyJ y sus referentes sobre la percepción de apoyos orientados a fomentar la inclusión educativa presentó resultados preocupantes. **El 60,30 % de la población relevada no percibe ningún soporte, estímulo o incentivo** a través de programas o planes complementarios o específicos. Solo el 12,2 % percibe en forma directa la beca escolar<sup>26</sup>. Mayoritariamente a través del programa de Becas Estudiantiles (creado en CABA por la Ley N ° 2917/08) cuya finalidad es garantizar el acceso, permanencia, reingreso y promoción de alumnos de Escuelas de Nivel Medio/Secundario de Gestión Estatal del Gobierno de la Ciudad que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeconómica, y se enmarca en las acciones que deben implementarse para el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel Medio.

Al respecto, el Observatorio de Políticas Públicas de la Universidad de Avellaneda<sup>27</sup> relevó que las Becas Progresar, dirigidas a jóvenes que buscan finalizar sus estudios primarios o secundarios, ha sufrido una caída del 32% en la cantidad de becas otorgadas entre el 2015 y el 2018 cuyos montos no habían sido actualizados. (Becerra, 2019). Asimismo, generalmente en el ciclo medio no se oferta servicio de comedor escolar.

Tampoco todas las escuelas cuentan con equipos de orientación escolar para atender necesidades y demandas conexas a los procesos de enseñanza aprendizaje como a atender ciertos conflictos cotidianos propios de la convivencia escolar entre adolescentes.

El desarrollo de programas por fuera del sistema educativo, como Envió cuya persistencia distinguimos en algunas jurisdicciones de la provincia de Buenos Aires o el Programa de Acompañamiento e Inclusión en Ámbitos Socio-comunitarios (PAIAS) del GCBA en CABA, dependientes de áreas de niñez, asistencia y desarrollo social, se presentan como recursos específicos valiosos pero con escasa cobertura, (14 % de esta población) de acuerdo con el relevamiento realizado.

En la experiencia de los equipos interdisciplinarios, se observan que en los programas que se integran en el llamado sistema de protección integral (SPI) emergen otras aristas, por un lado, una creciente incorporación de “operadores” designación que revela un proceso de desprofesionalización de los agentes contratados para atender las manifestaciones de esta complejidad social, situación sobre la que hemos advertido (CEDIM 2017) cuando aludimos a que aunque la complejidad sube, la calidad de la oferta social pública se mantiene en un umbral indiferente. Por otro lado, persisten dificultades para revertir las situaciones en que se evidencian incumplimientos de las obligaciones del Estado orientadas a respetar,

---

<sup>26</sup> El Régimen de Becas Estudiantiles, otorga un monto anual que corresponde al salario mínimo, vital y móvil que se paga en dos cuotas a lo largo del año

<sup>27</sup> Universidad de Avellaneda, Observatorio de Políticas Públicas (2019) Educación y Paritarias

proteger, asegurar y promover derechos. En esta línea, coincidimos con Beloff (2007) quien afirma el compromiso de dar mayor visibilidad a la exigibilidad a los derechos -DESCs<sup>28</sup>-, especialmente cuando se trata de NNyJ considerados un grupo vulnerable por excelencia, por lo que la obligación estatal se intensifica. La exigibilidad o justiciabilidad de estos incumplimientos que muchas veces no encuentran curso en el laberinto de los organismos administrativos, constituye uno de las prioridades a afectar cuando ocurre la intervención de los equipos interdisciplinarios.

Esto revela que, más allá de lo prescriptivo respecto de la ampliación de la cobertura educativa a partir de la sanción de la ley 26206, la insuficiencia de acciones concretas, directas y efectivas sobre la población que presenta mayores dificultades de acceso y permanencia en el sistema escolar, asegura las desigualdades sociales que afectan a quienes mayoritariamente capta la justicia penal juvenil. Por ello consideramos que los resultados que se exponen en esta publicación deberían integrarse prioritariamente en la agenda de políticas orientadas a fortalecer el sistema de protección integral.

---

<sup>28</sup> En el “Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH), la noción de derechos humanos comprende derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales. Se trata de derechos y no de simples expectativas, por lo que el largo recorrido de los análisis sobre exigibilidad o justiciabilidad no hace sino corroborar lo que podía inferirse desde el principio, si son derechos, son exigibles” (Pinto, 2012:157).

## 5. Reflexiones finales

En este estudio nos propusimos producir conocimientos a partir de la experiencia cotidiana de equipos interdisciplinarios que se insertan en la justicia nacional en el fuero penal juvenil.

La presentación de esta publicación se sitúa en el contexto en el que el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación acaba de presentar en el Congreso de la Nación un proyecto de reforma del Régimen Penal de la Minoridad tendiente a crear un nuevo Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil. Si bien esta reforma constituye una deuda pendiente para el conjunto de la sociedad desde hace más de veinte años, entendemos que se requiere de un debate ajeno al calendario electoral y de retóricas demagógicas. La oportunidad de diseñar un sistema de justicia penal juvenil con carácter restaurativo acorde con la normativa vigente ajustada a los estándares internacionales en la materia, implica descentrarse de respuestas tradicionales de la justicia retributiva con foco en el despliegue de sanciones.

En esta línea Unicef (2019) sostiene que "una justicia especializada para adolescentes y jóvenes debe garantizar el abordaje diferenciado desde el inicio de la investigación hasta la finalización del cumplimiento de la sanción, incluyendo cada una de las instancias superiores. Esto requiere, además de la modificación de la ley de fondo, la asignación de recursos económicos y el nombramiento de jueces, fiscales, defensores y equipos técnicos interdisciplinarios, por medio de procesos de selección que contemplen efectivamente la especialización en materia de niñez y adolescencia".

Como ocurre desde 2015, las publicaciones CEDIM reúnen datos elaborados con el interés de realizar aportes a los debates y visibilizar información sobre el trabajo que desarrollamos con una población sobre la que se concentran representaciones colmadas de estereotipos y datos falaces, tales como "no estudian ni trabajan, no presentan interés por hacerlo, todos presentan problemas de consumo". Se trata de opiniones que apelan, atribuyen y reducen a la responsabilidad individual el "éxito o fracaso" de estas trayectorias.

En esta ocasión hemos puesto en juego una multiplicidad de dimensiones que confluyen para entender cómo se desarrollan las trayectorias de estos NNAyJ, las cuales no se reducen ni explican como consecuencia de acciones de carácter individual sino que se encuentran inscriptas en la trama de la desigualdad social y vulneración de derechos que exhiben vastos sectores de NNAyJ en estas jurisdicciones, que requieren un conocimiento y abordaje mucho más complejo.

En la serie de publicaciones realizadas por los profesionales que integran los equipos interdisciplinarios, en esta ocasión nos orientamos a recuperar trayectorias educativas de NNAyJ que transitan en la justicia penal juvenil, para dar cuenta del

desacople (Ferreyra, 2013), las distancias y tensiones que se expresan entre las trayectorias escolares teóricas y reales. (Terigi, 2009). Nuestro especial interés parte de reconocer que se trata de una clave de lectura tradicionalmente ponderada cuando se dirimen estas intervenciones judiciales.

Los datos expuestos resultan una alerta sobre las deficitarias condiciones que dificultan y caracterizan el acceso y permanencia de esta población en el sistema escolar en dos de las jurisdicciones con mayores recursos del país. La información expuesta indica que se requiere de mayores esfuerzos para evitar que el sistema escolar tienda a reproducir y reforzar la situación de desigualdad en que se inscriben estos NNAyJ.

**Entre los hallazgos principales de este relevamiento se destacan:**

- De los NNAyJ de entre 12 y 17 años que integraron este estudio, un 2% no ha asistido al nivel primario, un 5% ingreso al ciclo primario pero no logró completar el aprendizaje de la lecto-escritura, y un 14,6 % no ha podido completar este ciclo. Se trata de un grupo que ha sido invisibilizado por los dispositivos de atención, de manera persistente y desde hace muchos años.

- Solo el 58,5% del universo que presentamos en este estudio ingreso “a tiempo” al ciclo de estudios medios de acuerdo a los estándares previstos por las trayectorias teóricas. Mientras que el restante 41,50% se desagrega entre un 21% que ingresó “más tarde” y otro 20,5% no transitó entre el nivel primario y medio, NO continuaba estudios al momento del inicio de la intervención judicial, mayoritariamente ocurrida entre los 16 y 17 años.

- Entre quienes ingresaron al ciclo de estudios medios, observamos que la permanencia escolar en el mismo turno y/o en el mismo establecimiento escolar constituye un privilegio para estos NNAyJ. Ello denota que en las aulas las dificultades son escasamente resueltas. Explicita el inicio de secuencias en clave de relegación al interior del propio sistema, desplazados a otro turno u otra escuela, a establecimientos cada vez más distantes de sus domicilios, en horarios que no son de su preferencia, el sistema administra e impone estas condiciones. La permanencia en el turno se registró sólo en el 31% de los casos relevados y en el mismo establecimiento sólo en el 21% de los casos.

- Entre los resultados, identificamos la existencia de numerosas barreras de acceso en el tránsito entre primaria y secundaria, cambios de establecimiento, modalidad y turno conforman un entramado que contribuye y deriva en un impactante número de NNAyJ que no continuaban estudiando al momento del inicio de las intervenciones judiciales.

- Otro de los hallazgos se refiere a que el 85,33% de estos NNAyJ no lograron avanzar año por año. Podemos identificar claramente que en el nivel medio es en el 1er. año donde convergen los mayores obstáculos para quienes se propusieron permanecer en el ciclo secundario. En ese primer año se concentra la mayor cantidad de episodios de repitencia de este ciclo.

- Entre otras dimensiones que reportan a esta crítica situación se encuentran: - La inclusión temprana al mercado laboral causa de bajo rendimiento, abandonos temporarios y/o definitivos del ciclo escolar; - el denominado clima educativo del hogar que permite observar una baja disponibilidad de recursos locales orientados a solventar el acceso a otras ofertas culturales, deportivas y/o recreativas cercanas en pos de ampliar los horizontes educativos.

- En este marco se destaca que el 60,26 % de la población relevada no percibe ningún soporte, estímulo o incentivo para asegurar su continuidad escolar, para contravenir el efecto desplazamiento y la relegación que observamos. Se exhibe una deuda pública estatal, frente a los compromisos asumidos en términos de garantizar derechos básicos a los sujetos NNAyJ.

Como corolario del análisis de esta información desarrollamos un conjunto de reflexiones que ordenamos como nudos críticos y expectativas de continuidad escolar que se entranan con el interés de los profesionales por afectar estas trayectorias desde la cercanía que desarrollan a partir de la intervención institucional, donde se pone en tensión la exigibilidad de recursos en el marco de un acotado abanico de ofertas estatales.

La ampliación del acceso, el interés por la permanencia y calidad de la educación han sido pilares de la ampliación del conjunto del sistema educativo argentino, asociados a ideales de integración social. La contracara constituye un aspecto medular para comprender la dinámica social que se desarrolla en torno a la persistencia de la pobreza (Clemente, 2014) y la exclusión.

La justicia juvenil, parte del sistema de protección integral, sin duda debe alentar su fortalecimiento y ampliación, a través del reclamo y la exigibilidad de los recursos y servicios sobre los cuales el Estado tiene una responsabilidad y un compromiso irrenunciable. Su contracara, la precarización de la presencia estatal, tiene consecuencias directas sobre los procesos de infantilización de la pobreza, que signan cotidiana y negativamente a quienes son más dependientes, como es el caso de las personas menores de edad.

En este sentido, aspiramos a que los resultados de este estudio constituyan un insumo que aporte al debate legislativo en curso como a reivindicar el diseño de políticas tendientes a reducir la reproducción de las desigualdades expuestas.

Este universo de NNAyJ, reside en jurisdicciones que cuentan con importantes recursos materiales, institucionales y profesionales. Ello nos permite suponer que, en la medida en que esta situación se visibiliza, es posible reclamar abordajes superadores de las estrategias actuales, que a la luz de los datos relevados no logran alojar material y simbólicamente a buena parte de estos NNAyJ.

El análisis multidimensional de las trayectorias escolares de estos NNAyJ y las brechas entre trayectorias teóricas o ideales y las reales, nos permiten entender que se trata de situaciones que desbordan las responsabilidades individuales y/o familiares, requieren de abordajes superadores.

Asimismo, dichos análisis también nos permiten reflexionar sobre los ejes y principios que deben regir este campo: el socioeducativo y el restaurativo en contraposición a los imperativos punitivos y de seguridad que históricamente regularon sus prácticas, exclusivamente orientadas a los sujetos y no a interpelar las condiciones en las que transcurren sus trayectorias.

En el marco de una justicia juvenil que se define como especializada y en consonancia con los parámetros internacionales en la materia, la clave socioeducativa constituye uno de los pilares sobre el que se asientan las intervenciones del sistema. Este escenario requiere de un abanico de agentes - como los equipos interdisciplinarios - que, dotados de autonomía relativa, desarrollen criterios que les permitan producir conocimiento para fundamentar y orientar las intervenciones.

La acumulación de déficits en el acceso a derechos, evidente en este grupo de NNAyJ, amerita priorizar el desarrollo de estrategias y prácticas restaurativas y descartar aquellas propuestas que, enunciadas como socio educativas, furtivamente se limiten a desplegar acciones de carácter moralizador, disciplinador y punitivo.

El análisis desarrollado en línea con las publicaciones previas, alerta sobre las crecientes dificultades estructurales que restringen el acceso a los recursos materiales y simbólicos necesarios para el ejercicio de los derechos de ciudadanía. Entendiendo que los sujetos, NNAyJ, pueden asumir respuestas reparadoras y responsables en la medida en que estén insertos como tales en el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

En este marco, el acceso a la educación emerge como espacio privilegiado para la constitución del ser ciudadano, en tanto se postule como práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, es decir, inscripto en el orden simbólico y en una trama social que lo aloje. Las intervenciones judiciales, en este sentido, no deben implicar una clausura sino abrir a los jóvenes itinerarios en la perspectiva de un porvenir. (Duschatzky, 2009).

## 6. Referencias Bibliográficas

- Arroyo, M; Nobile, M y otras (2007) "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado". Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Auyero, J. (2016): *Pacientes del Estado*. Buenos Aires. Eudeba.
- Beloff, M. (2012) Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía. *Revista de Derecho Penal*. Año 2012 N° 20, págs.123-138. Uruguay.
- Boniolo, P y Najmias, C.(2018): Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales. *Tempo soc.* [online]. 2018, vol.30, n.3, pp.217-247. <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.121349>.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J., Passeron J. (1975): *El oficio del sociólogo*. México. Ed. Siglo XXI.
- Calvo Soler (2018) *Justicia juvenil y prácticas restaurativas. Trazos para el diseño de programas y para su implementación*. Ulzama, España.NED Ediciones.
- Castel R., Kessler G., Merklen D., Murard N. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires. Paidós
- Clemente, A (2014): *Territorios urbanos y pobreza persistente*. Espacio Editorial Buenos Aires.
- Corea, C y Duschatzky, S (2009) *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Buenos Aires
- Chaves, M. (2005) *Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década N° 23 CIDPA Valparaíso*.
  - (2010): *Jóvenes, territorios y complicidades* Editorial Espacio Buenos Aires.
  - (2014) *Haciendo trámites con los pibes y las familias: Barreras de acceso y micro políticas públicas*. Escenarios Año 14, N°21 15 a 23.
- CEDIM: Velurtas, M. (coord.), Bordenave M., Budano Roig, M. Camps C., Casabal, A., Fernández A., Forti L Frontelli F., Giudice Bravo C., Gómez S., Guardia V. y Paz A.. (2016): *Acerca de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que transitan en el sistema penal juvenil: características, contextos y derechos*. Publicación CEDIM. Buenos Aires.
- CEDIM: Velurtas, M. (coord.), Bordenave, Caputo, Casabal, Forti, Frontelli, Giudice Bravo, Guardia, Gómez y Paz (2017): *¿Que ven cuando nos ven? De niñas,*

niños, adolescentes y jóvenes menores de 16 años, no punibles. Publicación CEDIM. Buenos Aires.

- Daroqui, A. y Guemureman, S. (2007) Ni tan grande ni tan “chico. Realidades y ficciones de los vínculos familiares en sectores urbanos pauperizados” en Jóvenes y Adultos: El difícil vínculo social- Anthropos. Buenos Aires.
- Directores que Hacen Escuela (2015) De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural”. OEI, Buenos Aires. Recuperado de [https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1\\_Trayectorias-teoricas\\_y\\_reales.pdf](https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf).
- Ferreyra, H (2013) *La educación secundaria en Argentina: una mirada estadística de las trayectorias escolares* Magistro 7 - pág. 25-50
- García, J (2016) *Bachilleratos populares y estado: relaciones complejas y dinámicas*. Recuperado <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/download/8103/9241>
- Gentile, P. (2011): *Pedagogía de la igualdad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires
- Guber, R (2005): *El Salvaje Metropolitano*, Paidós. Buenos Aires
- Guemureman, S (2010): *La cartografía moral de las prácticas judiciales en los Tribunales de Menores*. Editores del Puerto. Buenos Aires
- Herrero, V. (2005), *Determinantes de situaciones de riesgo educativo en la población en edad escolar en Argentina*. VII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Tandil, 12-14/10
- Kaplan C. y Piovani J: “Trayectorias educativas y capitales socioeducativos” En: Piovani J., Salvia A. (2018) *La Argentina en el Siglo XXI. Como somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta sobre la estructura social*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Kessler G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
  - (2004): *Sociología del delito amateur* Ed Paidós- Tramas Sociales. Buenos Aires.
- Klentak, P. (2015): *Promoviendo la justicia restaurativa para los niños*, en Consejo de la Magistratura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Justicia Penal Juvenil Especializada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Jusbaire, Buenos Aires.
- Krichesky, M, (2007) *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2007escuelas\\_de\\_reingreso\\_miradas\\_de\\_directores\\_docentes\\_y\\_alumnos\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2007escuelas_de_reingreso_miradas_de_directores_docentes_y_alumnos_0.pdf)

- Lera, C y otras,(2007) *Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social*. En Rev. Cátedra Paralela, N° 4, UNER.
- Margulis, M. y Urresti, M (, 1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos Buenos Aires
- Medan, M. (2011). *Sociabilidad juvenil masculina y riesgo: discrepancias y acuerdos entre un programa de prevención del delito juvenil y sus beneficios*. Última Década, CIDPA 35, pp. 61-87.
- Míguez, D. (2002). *Inscripta en la Piel y en el Alma: Cuerpo e Identidad en Profesionales, Pentecostales y Jóvenes Delincuentes*. Religião e Sociedade 22 (1).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Serra, M y Canciano, E (2006) *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos* - 1a ed. - Buenos Aires
- Miranda A. (2006) *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires. Flacso
- Narodowski M. (2015) *El abandono en la escuela media Argentina (2004-2014)* Buenos Aires. Instituto de Investigación y Educación Económica. Disponible en: <http://ie.org.ar/descargas/Abandono-en-la-Escuela-Media-en-la-Argentina.pdf>
- Núñez, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pineau, P; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires. Paidós
- Pinto M. (2012) Cumplimiento y exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en el marco del Sistema Interamericano. Avances y desafíos actuales. Revista IIDH, Instituto Interamericano de Derechos Humanos N° 56, 2012, págs. 157-187.Costa Rica.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25. México.
- Rossano, A. (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa" en Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Rossano, A. (2007). *Alternativas al 'fracaso escolar': la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular*. Conferencia dictada en el seminario de gestión educativa "Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas", San Salvador de Jujuy, 13 de abril.
- Sautu R. et al (org.) (1996) *Los pobres y la escuela: trabajo de investigación*. Buenos Aires. La Colmena.

- Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sidicaro R., Tenti Fanfani E (comps) (1988) *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires. Unicef/Losada
- Stolkiner, A y otros (2000) *El concepto de accesibilidad: la perspectiva relacional entre población y servicios*. Buenos Aires. Disponible: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862007000100019](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862007000100019)
- Tenti Fanfani E. et al (2008) *Abandono escolar en la escuela secundaria*. Buenos Aires PNUD/IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana
  - (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Torrado, S. (1983). *La familia como unidad de análisis en censos y encuestas de hogares: Metodología actual y prospectiva en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CEUR.
- Tuñón, I (2011). *Juventud, Educación y Trabajo: Oportunidades de Inclusión de los Jóvenes en la Argentina (1974-2008)* (Tesis de Doctorado). UNIV.DE BUENOS AIRES / FAC.DE CS.SOCIALES.
- UNICEF (2019): *Posicionamiento - Sistema de Justicia Penal Juvenil -Ideas para contribuir al debate sobre la Ley de Justicia Penal Juvenil-* Buenos Aires
- UNESCO, (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris.
- UNESCO Blanco Guijarro, R.(2008) *Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra
- Velurtas, M (2017) *Intervenciones y prácticas, el Trabajo Social en el campo de la justicia penal juvenil*. Espacio Editorial. Buenos Aires
- Velurtas, M y Weller, C (2017) *El acceso a programas, los jóvenes y los límites a la inclusión*. XIII Congreso Nacional de Trabajo Social “Transformaciones sociales, protección social y Trabajo Social” julio 2017. Facultad de Ciencias Sociales UDELAR- Montevideo, Uruguay.
- Wacquant, L. (2007) *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores

## **Fuentes de datos y estadísticas**

- Base General de Datos - Corte Suprema de Justicia de la Nación
- Observatorio Argentinos por la Educación
- INDEC - Instituto Nacional de Estadísticas y Censo
- Observatorio de Adolescentes y Jóvenes del Instituto Gino Germani -UBA
- Observatorio de la Deuda Social UCA
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa - Red Federal de Información

## **Artículos periodísticos**

- Becerra, M ( 2019) *Una revolución al revés* Le Monde Diplomatique - Año XX N\* 237 pags4-5
- Pudal, B (2019) *Una filosofía del desprecio* Le Monde Diplomatique - Año XX N\* 237 pags 34-35
- Southwell, M (2019) *El mérito como excusa* Le Monde Diplomatique - Año XX N\* 237 pags 6-7

## **Leyes y normativa consultada**

Ley no. 114 (1998). Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Boletín oficial del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley Nº 898 (2002) de Obligatoriedad de la Escuela Secundaria Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley no. 2917/08 | *Régimen de Becas Estudiantiles*, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley no. 1420 (1884) de educación común, laica, gratuita y obligatoria. República Argentina.

Ley no. 22278 (1980). Régimen penal de la minoridad. Boletín oficial de la República Argentina.

Ley no. 23849 (1990). Convención de los Derechos del Niño. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley no. 26061 (2005). Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley 26206 (2006) de Educación Nacional

Ley Nacional Nº 26390 (2008) de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente

Naciones Unidas CRC/C/GC/10 (2007) Convención de los derechos del Niño, Comité de los Derechos del Niño, Observación general núm 10. Los derechos del niño en la justicia de menores

Naciones Unidas CRC/C/GC/20\* (2016) Convención de los derechos del Niño, Comité de los Derechos del Niño, Observación general núm. 20 sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia

Resolución no. 45/112 (1990). Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de

<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/45/112>

Resolución no. 40/33 (1985). Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores ("Reglas de Beijing"). Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de

<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/40/33>