

Libros de **Cátedra**

Entre precariedades y derechos

Anudando debates del Trabajo Social,
las políticas sociales y la intervención

Paula Mara Danel y Marcela Velurtas (compiladoras)

FACULTAD DE
TRABAJO SOCIAL

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENTRE PRECARIIDADES Y DERECHOS
ANUDANDO DEBATES DEL TRABAJO SOCIAL,
LAS POLÍTICAS SOCIALES Y LA INTERVENCIÓN

Paula Mara Danel
Marcela Velurtas
(coordinadoras)

Facultad de Trabajo Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Agradecimientos

Publicar es, para quienes transitamos procesos de docencia e investigación en la Universidad, una celebración. Una oportunidad compartir y socializar inquietudes, apuestas y los frutos del trabajo desarrollado. En este caso, por un colectivo de docentes e investigadoras con distintas trayectorias, reunidas por un interés compartido.

Queremos agradecer especialmente a la Universidad de La Plata y a EDULP, la Editorial de esta casa de estudios, por el esfuerzo que realiza y la oportunidad que brinda desde hace varios años, a partir de la Convocatoria Libros de Cátedra. Esta iniciativa que contemplan entre sus objetivos potenciar las capacidades de los equipos de cátedra y producir textos de apoyo que contribuyan a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Una propuesta que se renueva desde 2011 y que hoy nos permite materializar este proyecto colectivo.

El esfuerzo de escritura, en el marco de la mayor pandemia mundial del siglo XXI, ha sido un ejercicio amoroso, de reconocimiento y de fortalecimiento de apuestas intelectuales. En tal sentido, nuestra dedicatoria y agradecimiento a las colegas con quienes desarrollamos tareas en el espacio académico y profesional, a la gran comunidad de la Facultad de Trabajo Social que habilita y alienta espacios para un debate abierto y fecundo y a este grupo de docentes investigadoras que ponen su esfuerzo y talento para sostener este material.

Agradecemos a colegas que integran el IETSyS (Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad), lugar que aloja nuestro proyecto de investigación y consecuentemente las búsquedas que se colectivizan. Y especialmente a los/as estudiantes que siempre desafían nuestras certezas, que impulsan búsquedas que se tornan nuevas trazas.

Este libro pretende efectivamente contribuir al debate y la formación en las queridas aulas y también en todos los espacios donde el Trabajo Social habita y disputa.

Índice

Prólogo _____	6
----------------------	---

Melisa Campana Alabarce

Introducción _____	8
---------------------------	---

Marcela Velurtas y Paula Danel

PRIMERA PARTE

De los argumentos teóricos de la intervención en contextos neoliberales

Capítulo 1

Revisitando la cuestión social contemporánea _____	13
--	----

Margarita Rozas Pagaza

Capítulo 2

Méritos y merecimientos _____	27
-------------------------------	----

Carolina González Laurino y Sandra Leopold Costábile

Capítulo 3

Procesos de regulación selectiva, adolescentes en el sistema penal _____	44
--	----

Marcela Velurtas

Capítulo 4

Neoliberalismo, discapacidad y precariedades _____	62
--	----

Fiorella Pucci y Paula Mara Danel

SEGUNDA PARTE

De las políticas en contexto neoliberal

Capítulo 5

Trabajo, desocupación y políticas sociales en dos formas de Estado _____	84
--	----

Mariana Gabrinetti

Capítulo 6

Cambios en el sector salud provincial a partir de la Alianza Cambiemos _____	100
--	-----

Susan López y Virginia Michelli

Capítulo 7

Cuando la protección se desvanece: jóvenes, tramas sociales e intervención _____ 117

Agustina Favero Avico

Capítulo 8

Reorientaciones de la política pública educativa en la era de Cambiemos _____ 131

Mariangeles Calvo

TERCERA PARTE

De intervenciones fundadas

Capítulo 9

Aproximaciones sobre el Género: hacia una Práctica Social Resistente _____ 156

Alejandra Santana Quintero

Capítulo 10

Aportes del Trabajo Social en organizaciones comunitarias artísticas _____ 167

Ageitos Paola

Capítulo 11

La producción social de las vejeces rurales en contextos neoliberales _____ 178

Camila Daca y Paula Danel

Capítulo 12

Aportes para pensar la medicación de las infancias en el campo educativo _____ 192

Galia Analía Savino

Capítulo 13

Discusiones y debates sobre el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil _____ 208

Romina Schrohn

Capítulo 14

De urdimbres y tramas en las reflexiones, debates y apuestas del Trabajo

Social contemporáneo _____ 225

Agustina Favero Avico, Alejandra Santana Quintero, Marcela Velurtas, Mariángeles Calvo,

Paula Danel, Paola Ageitos y Susan López

Las autoras _____ 245

CAPITULO 8

Reflexiones sobre el campo educativo y jóvenes en la era cambiemos

Mariángeles Calvo

*“¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿Sólo grafiti? ¿Rock? ¿Escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros.”*

Mario Benedetti, ¿QUÉ LES QUEDA A LOS JÓVENES?

Introducción

En el presente capítulo se llevará a cabo un análisis de las transformaciones que enfrenta el campo educativo en el periodo 2016-2019. Analizar intervenciones en el marco de la política pública educativa implica reconocer los distintos enfoques y perspectivas que constituyen a su diseño, planificación y ejecución. Las técnicas de asignación de recursos, intervenciones y capacidades de las instituciones y sus agentes son puntos de análisis centrales, en tanto definen el discutido “problema de la educación” y las estrategias desarrolladas frente al mismo.

En el período que va del año 2003 al año 2015 la educación enfrenta amplias transformaciones. Las características principales que asume la política educativa en este contexto son: la democratización de la educación, el reconocimiento de la educación como derecho y el marco legal que da sustento a dicho enfoque con objetivos de inclusión social y acceso integral al sistema educativo. En el periodo 2016-2019, el sistema educativo enfrenta características particulares que se condicen con la reorientación ideológica y política del gobierno de Cambiemos. Si bien estas características presentan cierta similitud con las que enfrenta el campo educativo en la década de los 90', resulta pertinente profundizar el análisis a partir de las particularidades que asume en el periodo mencionado.

La reflexión sobre estas transformaciones considera los desafíos que enfrenta la intervención del Trabajo Social en dicho campo, en tanto, nuestra indagación⁴⁴ remite a las trayectorias educativas juveniles y al estudio de los mecanismos que favorecen u obstaculizan dichas trayectorias en el ámbito educativo.

Cabe aclarar que no se presentan conclusiones cerradas, sino que nos proponemos abrir nuevos debates e interrogantes que posibiliten una continuidad con las líneas de investigación planteadas.

La política educativa en la era Cambiemos: inclusión educativa y desigualdad social

Reflexionar sobre la política educativa, nos coloca en el desafío de revisar e interpelar un conjunto de categorías analíticas que comúnmente se utilizan en el campo educativo y se expresan en decretos, programas y proyectos que se ejecutan en este. La interpelación refiere a la necesidad de poner en tensión postulados que enunciamos cotidianamente en la comunidad educativa, y que son utilizados para fundamentar y desarrollar intervenciones. La inclusión educativa⁴⁵, aparece como una conquista que, a la luz de propuestas de acceso igualitario al sistema educativo, se propone una intervención integral, desde un enfoque de derechos. Por otro lado, las trayectorias educativas, también aparecen como noción muy utilizada no sólo en resoluciones o reglamentaciones del sistema, sino también en los discursos de profesionales que refieren la necesidad de acompañar y facilitar dichos trayectos⁴⁶. En esta línea, consideramos que el análisis de los distintos enfoques a partir de los cuales se diseña la política educativa en vistas a garantizar la inclusión requiere una revisión de los mecanismos de gobierno a partir de los cuales se define la agenda educativa, cargando de sentidos las estrategias de intervención.

Como refiere Gabriel Kessler (2014) la educación a lo largo de la historia se ha constituido como un área clásica de intervención estatal, la cual se ha visto influenciada por la irrupción de la pobreza y la forma en que esta comienza a considerarse un problema público al que debería dar respuesta el Estado. Sin embargo, existen diversos puntos de vista respecto a cuáles debe-

⁴⁴ Trayectorias educativas de jóvenes en Escuelas Secundarias de la ciudad de La Plata: estrategias de abordaje de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) Beca finalización doctorado CONICET.

⁴⁵ Consideramos necesario llevar a cabo una interpelación de la categoría inclusión educativa en tanto, en la relación política pública educativa y trayectorias juveniles se expresan tensiones en torno al ideal de inclusión, por eso asumimos el desafío de pensar a estos jóvenes como sujetos situados que enfrentan cotidianamente mecanismo de opresión y discriminación que trascienden al conjunto social.

⁴⁶ Elizabeth Jelin, contribuye con sus aportes al método y dimensión analítica de las narrativas. La autora en sus estudios rescata la categoría de trayectorias desde un estudio de las temporalidades en las narrativas personales producidas en diversos contextos de enunciación. Define a la narrativa como acto privado o expresión en la esfera pública y a las enunciaciones como no neutrales sino condicionadas. Consideraremos entonces al testimonio -desde el aporte de la autora- como instrumento de construcción de la identidad y no como meros relatos informativos.

rían ser las políticas públicas educativas por implementar, entrando en juego distintas perspectivas en torno a cómo planificar y ejecutar estas políticas. Aparecen en escena distintas técnicas de asignación de recursos, estrategias y capacidades de las instituciones y sus agentes en el campo educativo, así como también diversos discursos que se constituyen como puntos de análisis centrales, en tanto definen el “problema de la educación” y a las estrategias implementadas frente al mismo.

En el período que va del año 2003 al año 2012 la educación enfrentó amplias transformaciones, esto puede observarse en programas específicos diseñados y planificados en el área educativa. En este sentido, podemos observar características generales que estos programas comparten: por un lado, la idea de democratización de la educación, el reconocimiento de la educación como derecho social y la intervención orientada a la garantía de acceso igualitario al sistema educativo. Programas como Conectar Igualdad, Plan Fines y la AUH postulan como principales objetivos el aumento y garantía de la escolarización de niños, niñas y adolescentes, así como también, la asignación de recursos para arribar resultados satisfactorios en poblaciones cultural y socialmente diversas (Kessler, 2013). Dichos programas encuentran sus fundamentos en reformas del sistema normativo educativo, es decir, leyes nacionales y provinciales de educación acompañados por decretos y reglamentaciones implementadas a nivel nacional, provincial y local.

En relación con los alcances de la AUH y sus implicancias en las trayectorias de jóvenes, podemos decir que la condicionalidad educativa de dicho programa produjo cambios específicos, en tanto, se registra un aumento de la asistencia a escuelas por parte de NNyJ. Dichas transformaciones impactan en los niveles de disminución de la deserción escolar y aumento de la matrícula y asistencia escolar. Es menester aclarar que se presenta una variación en el impacto que se tiene en los distintos niveles educativos, ya que se manifiestan diferencias entre el nivel primario y secundario. Asimismo, los distintos periodos expresan implicancias diferenciadas, en tanto, en el período 2010-2014 se registra un impacto significativo en el aumento de la asistencia escolar particularmente en jóvenes de entre 15 y 17 años comparativamente con periodos previos a la implementación de la AUH⁴⁷(Informe RIPPSSO 2019). Cabe aclarar que amplios estudios reconocen el aumento del gasto público en materia educativa en el periodo mencionado, sin embargo, en muchos se pone en tensión y revisión la utilidad y alcances de dicho gasto. Consideramos que, en este sentido, el estudio de trayectorias contribuye a dichos análisis al reconocer a los jóvenes- en este caso- como sujetos situados respetándose las experiencias vividas en torno a lo que significó su retorno al sistema y con ello posibilidades de permanecer, graduarse o continuar estudiando.

⁴⁷ Es necesario aclarar que las variables espaciales y simbólicas son aspectos a considerar en un análisis exhaustivo de las implicancias de la AUH y la condicionalidad educativa. Los distintos sistemas estadísticos denotan las transformaciones cuantitativas; es menester analizar estas a la luz de la variable de género, la política del cuidado, la dimensión espacial y territorial, aspectos vinculados a la etnia -entre otros- que impactan en las posibilidades de acceso, así como también en el acceso a derechos.

Si bien en dicho período puede evidenciarse una mayor centralidad del Estado y sus estrategias en materia educativa y en el discurso instituido de la educación considerada un derecho social, resulta pertinente interrogarnos respecto a cómo se define y arriba a la inclusión educativa. Consideramos que la planificación y objetivos de estos programas se proponen el acceso igualitario al sistema, sin embargo, dicho acceso continúa siendo desigual o enfrenta ciertas limitaciones en la garantía de acceso, permanencia y continuidad. Esta desigualdad, persiste por características heterogéneas que asume lo social, en tanto, amplios sectores continúan realizando arduos esfuerzos para garantizar el acceso de sus hijos al sistema educativo⁴⁸. Algunos de los ejemplos puntuales son la persistencia de escuelas privadas en barrios caracterizados por la vulnerabilidad social, la inexistencia de instituciones escolares en múltiples barrios aledaños a la zona céntrica de cada ciudad, así como también características de implementación que asumen programas de finalización de estudios, teniendo en cuenta por ejemplo que la implementación del Plan Fines -en la mayoría de los casos- depende de la organización que tiene cada comedor, movimiento u organización social en la cual se lleva a cabo. Por otro lado, la realidad socio económica de algunas de las familias impacta sobre la organización cotidiana, dificultando en algunos casos la asistencia y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar. Sobre todo, considerando la complejidad que suma el hecho de que la mayoría de los hogares dependen de jefas de hogar que se constituyen como único sostén económico, de cuidado y contención de la familias. La inserción temprana en el mercado laboral y el cuidado de hermanos menores son algunas de las actividades que condicionan la posibilidad de asistir a la escuela.⁴⁹ Asimismo, la pérdida del sentido de pertenencia al ámbito educativo, jóvenes que han enfrentado diversas situaciones de discriminación y hostigamiento que resultan en el rechazo a la idea de seguir asistiendo a la escuela, de la misma manera que las situaciones de bullying sin el debido tratamiento por parte de los adultos responsables a nivel institucional. Cabe destacar que el embarazo adolescente también impacta en las posibilidades de acceso y permanencia y que, en estos casos, los trayectos flexibles a modo de estrategia de intervención en las escuelas, garantizan la continuidad de los estudios. Por otro lado, las problemáticas de salud mental aparecen con fuerza en jóvenes entre 13 y 18 años, la autoflagelación y los intentos de suicidio, se enuncian como situaciones novedosas y de extrema preocupación por parte de los actores de la comunidad educativa⁵⁰.

⁴⁸ “En el actual contexto de crisis económica y de disminución del poder adquisitivo que representa el ingreso proveniente de la AUH, así como de disolución de programas sociales, para la población a la que se orienta la AUH resulta más difícil acceder a los medios y recursos necesarios para que sus hijos/as permanezcan en el sistema escolar así como para las y los jóvenes, continuar estudiando una vez finalizado el nivel secundario, incidiendo esta situación en la limitación o imposibilidad de oportunidades de lograr una movilidad social ascendente” (Informe RIPPSON, 2020)

⁴⁹ Como especificamos en el Informe 2020 de RIPPSON, la dimensión de género es otro aspecto que expresa limitaciones en el acceso al sistema educativo vinculadas a la asistencia y permanencia de mujeres jóvenes embarazadas y/o madres. En este sentido, hoy día les jóvenes son cuidadoras y cuidadores en muchos casos de familiares, amigos u otros referentes. Las lógicas de cuidado no son sólo de los adultos, hay cuidados invisibilizados sobre todo en las mujeres que también impactan en sus posibilidades de vivir la juventud, ejercer su derecho a la educación, entre otros.

⁵⁰ La conformación de la propuesta de un proyecto institucional educativo de Trayectos flexibles plantea el necesario acompañamiento de la trayectoria particular de cada joven que ve imposibilitado por situaciones de embarazo, salud mental, adicciones, entre otras, la garantía de permanencia en la institución escolar. Dicha propuesta implica el tra-

Es menester, revisar cada una de estas situaciones en relación con las estrategias de los profesionales de los EOE, así como también de las intervenciones de los mismos docentes, preceptores. Mencionamos estos actores porque son los que mayormente reciben estas demandas y configuran estrategias para garantía de acceso y permanencia en el sistema educativo. Los preceptores son reconocidos por los jóvenes como el actor institucional más importante en su cotidiano, un referente que no sólo los ayuda con la tarea, sino que también los asesora en cuestiones personales que en confianza comparten al pedido de un consejo o una solución. Este actor institucional ocupa una posición importante en términos de sentido de pertenencia de los jóvenes al ámbito educativo, sin embargo, en las entrevistas realizadas, refieren no contar con capacitaciones y/o supervisiones que potencien sus prácticas en escenarios de alta complejidad en términos de demandas. De la misma forma trabajadoras sociales y psicopedagogas, frente a la sobre demanda en escuelas de matrículas que superan los 1000 estudiantes, ven limitadas las posibilidades de seguimiento y acompañamiento personalizado.

Entran en tensión en la respuesta y configuración de estrategias: el acceso a recursos, las condiciones laborales de los agentes que la implementan, capacidades de dichos agentes, así como también condiciones específicas del espacio. Si bien, podemos observar reformas que ha tenido la política pública educativa en el período que va del año 2003 al año 2015, persiste el desafío de interrogarnos sobre los medios para obtención de resultados y las características que ésta asume en nuestro país. Si se nos interroga sobre una política universal en Argentina, es posible que aparezca en primera instancia la educación a modo de ejemplo, sin embargo, el carácter federalista de nuestro país y su incidencia en la implementación de estrategias del Estado en materia educativa ha llevado a que dichas políticas y su implementación queden libradas a la voluntad política de cada representante. A modo de ejemplo podemos decir que la provincia de Buenos Aires es la única que cuenta con EOE -entre otros equipos interdisciplinarios- a diferencia de otras provincias donde las problemáticas quedan bajo total responsabilidad de equipos directivos y docentes.

Analizar el contexto pensando al texto en un escenario particular, nos lleva a reconocer que nuestro país a partir de la asunción del presidente Mauricio Macri enfrentó en el campo educativo una serie de transformaciones cruciales. Estas transformaciones dan cuenta de un proyecto neoliberal que comienza en Argentina en épocas de dictadura, profundizándose en la década del 90' bajo el gobierno de Carlos Menem; y, asumiendo particularidades novedosas a fines del año 2015, con la asunción antes mencionada. No queremos decir con esto, que en períodos que quedan por fuera de los mencionados, el neoliberalismo cesó o desapareció, muy por el contrario, sostenemos que dicho proyecto económico político, social y cultural se reproduce con idas y vueltas, con tensiones y disputas que expresan

bajo interdisciplinario al interior de la escuela, pero además con otras instituciones y profesionales donde el objetivo principal es garantizar que el joven continúe con sus estudios hasta tanto pueda revertirse su situación. Esta propuesta tiene una cantidad de tiempos formales a considerar, pero es interesante en tanto promueve la permanencia y culminación de estudio en acompañamiento de tránsitos sumamente heterogéneos que demandan otro tipo de intervenciones profesionales.

prácticas internalizadas, discursos naturalizados y formas de pensar y hacer que garantizan en el conjunto de la población la reproducción de un proyecto político sustentado en prácticas de consumo, competencia e individualismo.

Como dijimos anteriormente, cada contexto asume sus particularidades, podemos reconocer en el periodo 2003-2015 estrategias a nivel político que en su momento se plantearon como principal objetivo el acceso universal a la educación y su democratización. En cambio, en otros períodos, como el que va del año 2015 a 2019, la educación vuelve a considerarse como un bien de mercado, como un servicio al que puede acceder cada ciudadano según su poder adquisitivo. En los años 90' –década de mayor auge del neoliberalismo- organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, redactaron documentos de carácter internacional que fomentaron la lógica privatista de la educación, la centralidad del mercado en decisiones que referían a la misma, y la necesaria conjunción de trabajo y educación expresándose la necesidad de formar “buenos productores” competitivos y con una capacitación que garantice mayor eficacia y eficiencia en el mercado.

Si bien la gestión Cambiemos presenta los mismos objetivos, los discursos asumen particularidades específicas, que redefinen la forma de defender o fundamentar dicha política educativa neoliberal. Las voces de los referentes políticos representantes/dirigentes del gobierno mencionado, invisibilizan tales definiciones y objetivos, al referirse a la educación como la necesaria para garantizar menores niveles de conflictividad social, para reducir la tasa de delitos o inclusive para terminar con la pobreza. Es sumamente interesante, enfrentar la opacidad que presentan estos discursos si los cargamos de un sentido y direccionamiento político; parece ser que el problema radica en los pobres y en su incapacidad para culminar sus estudios o para acceder a una formación, lo que hace a la educación, un problema. Discursos políticos partidarios refieren que lo que importa es la educación, desde esta línea, donde se la considera la responsable de solucionar un conjunto de problemáticas, entre ellas, la pobreza estructural. Ahora bien, sabemos que, desde este tipo de enfoques, la educación no es definida desde una perspectiva liberadora del sujeto o constructora de un pensamiento crítico para la autonomía, muy por el contrario, la educación se piensa cómo sinónimo de escuela, de aquella institución dónde todo queda reducido a cuatro muros sin posibilidad de pensarse en la educación por fuera de dicha institución. Por lo tanto, termina solicitándose a la educación –es decir, a la escuela en dicha perspectiva- el enfrentamiento y solución a un conjunto de problemas y demandas que, en la complejidad, terminan responsabilizando a esta y a sus actores, del todo social. ¿Puede/debe la escuela hacerse cargo de todo? Y cuando decimos todo, nos referimos a la forma en que en ella se manifiestan diariamente un conjunto de demandas sumamente heterogéneas que enfrentan niñas, niños, jóvenes y sus familias. Aspectos que van de necesidades materiales a padecimientos subjetivos, y que por tanto requieren de un conjunto de dispositivos a nivel estatal que otorguen una respuesta integral.

En esta tensión entre definiciones de educación y discursos políticos que la reconocen como una deuda pendiente o el mayor problema de nuestro país, se definen programas y lineamientos que constituyen a la política educativa. En tanto, podemos enunciar una serie

de ejemplos, que dan cuenta de dichos lineamientos en la gestión de Cambiemos; en primer lugar, puede observarse la implementación de programas de evaluación como el Programa Aprender; dicho programa se propuso evaluar a un conjunto de estudiantes de escuelas públicas, a partir de una prueba escrita compuesta por preguntas de índole privada, donde se los interrogaba respecto a sus padres, si cobraban la Asignación Universal por Hijo, si estos habían concurrido a la escuela o si sabían leer y escribir; así como también, preguntas referidas a algún contenido básico, en materias como matemáticas o literatura. La prueba evaluativa, en primera medida se definía desde la gestión, como “el Operativo Aprender” como si fuese una especie de plan de guerra que se proponía cazar a aquellos estudiantes que fracasaron en el sistema o que quedan por fuera de las expectativas. Otro de los programas presentado en la misma línea es el Plan Maestro, que, con la misma técnica de prueba escolar evaluativa, se dirige en este caso a los maestros, presentando una serie de preguntas a las que estos deben responder para dar cuenta de su efectividad en la tarea docente desempeñada. Según el ministro de Educación de dicha gestión, el objetivo de estos operativos de evaluación, se fundamenta en “queremos medir lo que está pasando en todas las áreas educativas, saber cómo impactan las políticas en el presentismo docente, en el de los estudiantes, en la mejor calidad de las asignaturas, en la tasa de egreso del nivel medio, en la cobertura del inicial y en la formación docente” (Esteban Bullrich, 21 de marzo de 2017 en Casa Rosada presentando propuesta del Plan Maestro y resultados del Operativo Aprender). En dicho fragmento, se pone de manifiesto la forma en que se define el carácter evaluativo de la política educativa evaluando al docente y los alumnos, en ambos casos las preguntas formuladas sin ningún tipo de inocencia apuntan a la condición económica de las familias y al capital cultural que estas poseen. En segundo lugar, dichas pruebas se efectúan en escuelas públicas, partiendo de la hipótesis de que éstas presentan los peores niveles de aprendizajes en los alumnos, así como un menor nivel de capacitación docente. Resulta interesante revisar estos discursos en el contexto específico, ya que dicha propuesta no vino del cielo ni es producto del arte de magia, por el contrario, esta se construye y define en un escenario de disputa de intereses y negociación política con los gremios docentes, quienes realizaban en dicho escenario un reclamo legítimo ante el cierre de paritarias. En ese contexto de conflictividad política, donde los gremios docentes planteaban medidas de luchas como la suspensión de las clases, el no comienzo del ciclo lectivo, o reiterados paros docentes, se diseñan ambos programas que refieren tener por objetivo la evaluación de la educación –reduciéndose la misma a la escuela, entendida como el docente y los alumnos, sin más-. Al presentar resultados del primer programa implementado, Esteban Bullrich expresa “los resultados en el nivel estatal no son los mismos, son más bajos en muchos temas. Los paros docentes en este aspecto son todo un tema. La mayoría de las escuelas privadas trabaja jornada extendida y se obtienen mayores resultados” (Esteban Bullrich, presentación del Plan en Casa Rosada). Si se revisan los discursos de dichos representantes, estos refieren preparar a los jóvenes para insertarse en la universidad y trabajar para crear uno de los mejores sistemas educativos del mundo, donde

los docentes sean bilingües, dónde se erradique la pobreza del país con educación de calidad, según palabras textuales del Ministro de Educación de la Nación. Sin embargo, puede observarse, en primer lugar, una desvalorización de la escuela pública –realizada por el ministro en su frase- acompañada por Mauricio Macri en un discurso sobre la educación argentina, dónde refiere que algunos “han tenido la suerte de no caer en la escuela pública”. Además de esta desvalorización del lugar central que ocupa el Estado en garantizar el derecho a la educación del conjunto de la población, las practicas evaluativas se condicen con prácticas de persecución política, en tanto, se evalúa a docentes considerando que los paros “son todo un tema” y que en las escuelas privadas la ausencia de estos garantiza mejores niveles de enseñanza. Claro está que, si los trabajadores de la educación no tienen garantizados los derechos como trabajadores, es imposible garantizar el derecho a la educación de los niños y jóvenes de todo el país. Sin embargo, según esta gestión de gobierno, se erradicará la pobreza con una educación de buena calidad –para ellos, sinónimo de educación privada- a la que tengan acceso los ciudadanos en términos de su poder adquisitivo, promoviendo la idea de una educación pública devaluada acompañada de bajos salarios y despedidos docentes. Asimismo, sostienen como un atraso educativo las 4 horas de clases que continúa dictando la escuela pública, promocionando la doble jornada de colegios privados; sin embargo, las reconocidas escuelas alternativas a nivel mundial que ofrecen un tipo de enseñanza opuesto al propuesto por la escuela tradicional consideran que los niños y jóvenes deben permanecer la menor cantidad de horas posibles en la escuela para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en un ambiente libertario. Países como Finlandia, Alemania, entre otros, no sólo aplicaron estos nuevos planes educativos, sino que además evaluaron a sus estudiantes, quienes han podido graduarse en universidades, aprender diferentes idiomas, entre otros aspectos, sin depender de la organización tradicional de la escuela del S.XIX.

No se piensa en dicha gestión al Estado como principal responsable de garantizar la educación al conjunto de la población, de hecho, ante los reiterados paros Mauricio Macri y María Eugenia Vidal llamaron al conjunto de los ciudadanos a presentarse en los colegios y dar una clase, ya sea de literatura, matemáticas, etc. en remplazo de los docentes que estaban bajo una medida de lucha. Ahora bien, vaya paradoja ¿no era necesario evaluar a los docentes para garantizar una mejor enseñanza? O, por el contrario, cualquier persona puede enfrentar una clase escolar, sin necesidad de capacitación. Esta idea de educación responsabiliza no sólo al docente, sino también a los mismos jóvenes, quienes deberán garantizar el funcionamiento de esta maquinaria escolar, es decir, los jóvenes mediante su propio esfuerzo personal -más allá de sus realidades particulares- y los docentes, por el sólo hecho de ser maestros, con una idea de educación ligada a la vocación y voluntariado, sin reconocerse como un trabajo que implica regulaciones en la relación salarial, reconocimiento por la tarea, trayectoria laboral y formación. En una conversación telefónica -que tomó conocimiento público- M. Macri refiere a una docente de una escuela rural del norte argentino, que muchos maestros deberían aprender de su esfuerzo diario y compromiso

con la tarea docente, por viajar 20 horas diarias a caballo para llegar a su clase. Es reiterada la idea de meritocracia educativa, cómo el esfuerzo individual –que no es un mínimo esfuerzo, sino que es reconocido en la medida en que sea un arduo esfuerzo- acompañado de una responsabilidad y compromiso por parte de los que más dificultado encuentran el acceso al sistema educativo o la permanencia en el mismo.

Pensar la necesidad de reformular los objetivos de la política pública educativa, nos lleva a reflexionar sobre aquellas conquistas políticas que en periodos previos a la gestión de Cambiemos, construyeron líneas de intervención tendientes a universalizar a la educación acompañando trayectorias educativas heterogéneas para permanencia y continuidad en el sistema escolar. En este sentido, el campo educativo contiene documentos que expresan líneas de intervención y nos brindan elementos relevantes al momento de desentrañar las transformaciones más profundas que ha enfrentado el campo educativo en términos de enfoques. Cabe destacar que dichos documentos se perciben por algunos actores del campo educativo como protocolos de intervención, constituyéndose en una herramienta para la intervención profesional

El Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires, presenta las líneas en las que se enmarcan los diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es menester resaltar que dicho documento tiene como encuadre legal a la Ley provincial de Educación 13.688 redactada a la luz de un enfoque de Derechos y Paradigma de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes. Asimismo, los diseños curriculares se fundamentan en determinados valores, creencias, hábitos y perspectivas, con lo cual generan propuestas de evaluación y enseñanza sostenidas en conceptos “pragmáticos” –según refieren- entre los cuales encontramos la categoría de inclusión. Por otro lado, reafirman el derecho a la educación común e igualitaria, reconociendo a los niños y jóvenes como sujetos de derechos (Calvo 2018, p. 10)

En relación con los postulados del Marco curricular, podemos decir que, en carácter de obligatorio, el mismo debe ser contemplado por el conjunto de los agentes educativos al momento de redactar sus informes. En este sentido, es importante resaltar que la categoría de juventud en dicho documento aparece como una noción que requiere una interpelación y revisión, desde una dimensión teórica y ético política

Se orienta a los profesionales a revisar esta categoría a la luz del marco legal de Promoción y Protección de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, reconociendo la responsabilidad que compete a los actores pertenecientes al sistema educativo, quienes participan en propuestas o herramientas a desarrollar. Asimismo, los postulados del Marco General contemplan la propuesta de alentar a la participación y prácticas democráticas, consoli-

dando además una mirada prospectiva, es decir, refiriendo que el futuro no es algo determinado de forma absoluta, sino algo que se construye. Cabe destacar que la idea de inclusión se vincula a una perspectiva integral de la política pública educativa y de las responsabilidades del Estado en la Promoción y Protección (Calvo 2018, p. 11)

Este tipo de documentos expresan marco legales, pero sobre todo perspectivas, la problematización frente a modos de decir y nombrar, enunciaciones que hacen a la práctica profesional, expresa la forma en que se ha resignificado la dimensión simbólica de la intervención en las escuelas y por supuesto en otros campos. El carácter dinámico de las trayectorias y las experiencias juveniles ha llevado al campo educativo a una reconfiguración de sentidos, donde la inclusión es mucho más que la permanencia del joven en las aulas. La empatía, la pregunta sobre la forma en que los jóvenes habitan y hacen cuerpo la educación, el respeto por las experiencias particulares, el lugar de la emocionalidad en la escuela, son algunos de los enfoques que empiezan a complejizar nuestras prácticas cargándolas de nuevos sentidos. El Marco General se interroga sobre cómo educar a los jóvenes en una sociedad inclusiva defendiendo una educación democrática de calidad, en este sentido, las trayectorias y su acompañamiento se presentan como uno de los mayores desafíos de los profesionales que conforman al sistema escolar. La continua interpelación de nociones que guían la intervención, así como también las herramientas a utilizar, requieren de la participación en discusiones referidas al marco curricular y la puesta en tensión de distintos intereses y proyectos que posibilitan deconstruir lo instituido dando lugar a lo nuevo (Calvo, 2018). Por otro lado, el enfoque de derechos interpela a los actores en sus prácticas, siendo que dicho paradigma no sólo otorga responsabilidades en el marco del sistema de protección integral, sino que además demanda desafíos en la revisión de las propias prácticas internalizadas históricamente en el sistema educativo y en lo que hace a su impronta más conservadora y burocrática.

El mayor desafío radica en interpelar lo que ya ha sido conquistado y su relación con aquello que buscamos, hablar de inclusión educativa, no garantiza la inclusión si no debatimos sobre la necesaria reactualización de los dispositivos y técnicas del sistema escolar. La gestión de Cambiemos demostró que es posible mantener un discurso desde un enfoque “inclusivo” fomentando prácticas excluyentes que responsabilizan a los sujetos por el acceso, permanencia y culminación de sus estudios. Por esto, compartimos la propuesta de revisar las prácticas dadas en la escuela, entendiendo a la misma como maquinaria de poder que puede operar en favor -o no- de distintos mecanismos de gobierno -en perspectiva foucaultiana- que reproducen formas de decir y hacer desde un discurso del gobierno de la pobreza, que en el marco de gestiones políticas neoliberales criminaliza y culpabiliza a los pobres por su situación.

Los jóvenes y el gobierno de la pobreza en sociedades de control: gubernamentalidad y racionalidad de la pobreza

Para nuestras indagaciones, consideramos los aportes de Michel Foucault, quien define la categoría de gubernamentalidad⁵¹, dicho análisis no reduce nuestras reflexiones a pensar al Estado desde su disfuncionalidad o ausencia estatal, sino que parte de pensar en una modalidad específica de gobierno que este emplea sobre determinados sectores de la población. A partir de dichos postulados, nos proponemos, pensar al poder político más allá del Estado y a la nueva cuestión social como dispositivo de gobierno. Como se dijo anteriormente, en la política pública educativa los debates se centran en objetivos que buscan fomentar la inclusión educativa y la intervención profesional desde un abordaje integral, que reconozca las diferencias y garantice el acceso igualitario a la educación. En esta idea de inclusión/exclusión las discusiones y debates se centran en la desigualdad social y los obstáculos que esta genera al momento de garantizar dicha inclusión; estos aspectos nos llevan a reflexionar sobre las configuraciones estratégicas de la institución educativa, es decir, hasta qué punto la intervención profesional acompaña dicho proceso inclusivo en el reconocimiento de distintas trayectorias escolares⁵². En este sentido, no reducir el análisis a la ausencia o retiro del Estado supone pensar en términos de gobierno de la pobreza, entendido este como modalidad de ejercicio de poder que incide en el comportamiento de los sujetos, no sólo los beneficiarios de la política social, sino también, profesionales y funcionarios públicos, que conforman diferentes instituciones estatales. Podemos decir, que numerosos discursos de representantes políticos de la gestión de Cambios han ligado el problema de la educación a la pobreza, sin embargo, diremos que la pobreza tanto como la desigualdad desde una perspectiva foucaultiana no se consideran como problemas del Estado, sino que se constituyen como una *forma de gobierno*, una forma de gobernar a determinados sectores de la población. Desde los aportes de esta línea teórica podemos plantearnos interrogantes con relación al lugar que asume el Trabajo Social en dicha forma de gobierno y en las tecnologías de gobierno y mecanismos de control desarrollados por parte del Estado.

Los aportes de Pineau (2001) contribuyen a nuestra reflexión en torno a los dispositivos de disciplinamiento y control de conductas en el orden escolar. El análisis sobre la forma que el

⁵¹ Entendida como conjunto de instituciones, técnicas, estrategias y tácticas que tienen por objetivo gobernar una población a partir de la puesta en práctica de dispositivos, siendo que el gobierno es un tipo de poder que imprime forma de pensar y hacer que, al trascender los cuerpos, posibilitan el gobierno sobre dicha población. A partir de la forma en que se la define a esta y a sus temas/problemas se le da respuesta y por ende se la gobierna.

⁵² Al hablar de trayectorias escolares no nos referimos a los tránsitos dentro de la institución escolar, sino que consideramos que estas experiencias se viven dentro y fuera de la escuela. Por suerte los jóvenes viven sus tránsitos cotidianos y aprenden en otros espacios, si bien pasan gran tiempo de su cotidianidad en la institución escolar, construyen sus experiencias en otros ámbitos y entornos claves. Nos interesa trabajar en la visibilización de estos tránsitos heterogéneos que expresan que las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo son desiguales. Es decir, operan mecanismos de desigualdad, opresión y discriminación que impactan sobre estas trayectorias de los jóvenes. Tránsitos que hemos tenido todos por las escuelas y que no sólo se vinculan a cuestiones de clase, también a la etnia, el género, entre otros aspectos.

poder trasciende cuerpos y formas de pensar en la escuela se vincula con la propuesta del autor quien define a la escuela como máquina de educar

A partir del S. XIX la institución escolar se constituye como “máquina de educar” considerando a la escuela como una tecnología constituida por dispositivos de disciplinamiento, ordenamiento de contenidos, normas de evaluación, sanción y acreditación -entre otros aspectos-, que, a la luz de proyectos y estrategias desarrolladas en el ámbito escolar, se orientan al conjunto de la población con objetivos de control y dominio (...) la propuesta analítica de considerar a la escuela como maquinaria, nos coloca en el desafío de pensar a la misma como construcción histórica y social, enfrentando/superando análisis simplistas que definen a la escuela en términos evolutivos, naturalizando no sólo su existencia sino también sus dispositivos, estrategias y orientaciones (Calvo, 2018, p. 06)

Si en el marco de la política pública educativa y en los lineamientos que la fundamentan se reconoce como necesario, el trabajar para garantizar la educación común y acceso igualitario a la educación, es porque se parte de la premisa de que amplios sectores –los más vulnerables- presentan un acceso restringido al sistema educativo, al no poder culminar sus estudios por cuestiones de género, inclusión temprana al mercado de trabajo, entre otros. Cuando se refieren problemas como la inseguridad, o situaciones de consumo, delito, etc. en jóvenes, rápidamente se vincula cada uno de estos problemas a la falta de educación, acompañada esta última por condicionantes de clase, ligando el problema al riesgo y peligrosidad de este grupo. Las trayectorias escolares, en estos casos, son leídas desde una lógica determinista, considerando que un joven no termina sus estudios por falta de interés, por escasez de capital cultural, por falta de incentivos y de buenos ejemplos en su familia, por ser pobre. No se reconocería que esas trayectorias truncas o diferentes a las esperadas son producto del mismo orden escolar, de su organización e inclusive de las estrategias que los profesionales implementan. Podemos mencionar un ejemplo; una docente en una escuela de La Plata perteneciente a la sección quintas explica a sus alumnos que no es un problema que no traigan la tarea de inglés, ya que no precisarán manejar dicha lengua al trabajar “al igual que sus padres” en las quintas. Dando por sentado a estos jóvenes, que su situación está determinada por la familia y zona rural en la que nacieron. No era una posibilidad –para esta docente- que los jóvenes continúen estudiando, es decir, su trayectoria educativa a priori estaría determinada por su condición de clase. Asimismo, estos discursos prevalecen en prácticas de trabajadoras sociales, quienes, a diferencia de los docentes, plantean intervenciones con las distintas problemáticas que se presentan en el tránsito educativo de los jóvenes. Algunos profesionales en sus informes utilizan categorías que desde una idea de control o disciplinamiento de estos jóvenes y sus familias, terminan en la responsabilización de los actores sin brindar acompañamiento en estos tránsitos y obstaculizando los mismos. El mismo joven carga con expedientes que parecen haber contribuido a la conformación de su propia identidad y que lo acompañarán por el resto de sus días. Hay profesionales que inclusive han solicitado que un joven culmine sus estudios en un colegio

especial -con un orden diferente al de su escuela de siempre- sin haber consultado con otros profesionales o haciendo lecturas unidireccionales. Otros profesionales hay indicado a jóvenes abandonar la escuela porque “no era algo para ellos el estudio” o porque se desempeñaba mejor trabajando; hablemos también de programas sociales -acrecentados en periodos de gobiernos específicos- que a cambio de un monto exigen al joven terminar sus estudios y capacitarse en carpintería, costura, entre otros; pero ¿no era la escuela garante de inclusión laboral? ¿El monto acompañado de la capacitación y culminación de estudios, es un incentivo para facilitar y acompañar trayectorias escolares?

La categoría de gubernamentalidad posibilita recortar nuestros análisis a las disfuncionalidades o debilidades del Estado, sino que implica pensar que aquella modalidad específica de gobierno sobre sectores determinados de la población —en este caso los jóvenes— posee finalidades estratégicas y es desplegada a partir de determinadas tecnologías de gobierno⁵³. Estas tecnologías configuran conductas y presentan objetivos, implican distintas fuerzas e intereses en juego que constituyen conductas a partir de las cuales se instauran formas de decir y hacer. En este entramado de fuerzas participamos los profesionales y los sujetos de la intervención, es necesario entonces considerar que el poder existe a partir de su puesta en acción, el poder actúa sobre las acciones de los otros (1988) es decir, hay un otro sobre el que se ejerce el poder y esto resulta en reacciones, respuestas y posibles estrategias a ser desarrolladas en el momento en que se enfrenta dicha relación de poder. Es por lo que resulta necesario reconocer al poder como una cuestión de gobierno

el poder es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios (...) gobernar no solo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos consideradas y evaluadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de otros. Gobernar es estructurar el posible campo de acción de los otros” (1988, p.9)

El gobernar implica modalidades de acción que actúan sobre las prácticas de otros actores, por esto, si bien la institución escolar posee reglas y normas internas es menester develar el conjunto de relaciones de poder puestas en juego en el dentro y fuera de dicha institución. Partir de un análisis y perspectiva de gubernamentalidad presta menos atención a la institución en sí y se centra en la articulación de racionalidades, prácticas y discursos, siendo el gobierno una forma específica de ejercicio del poder que incide en el comportamiento de los sujetos; es entonces que diferentes tecnologías de gobierno, persiguen la configuración de conductas, por ejemplo una institución escolar con la finalidad de producir determinados efectos deseados y evitar otros indeseados, buscando instalar formas de decir y hacer específicas.

⁵³ “las tecnologías de gobierno nos conducen al enfoque micro, es decir, a mecanismos prácticos, locales y aparentemente irrelevantes en comparación con los grandes aparatos de poder, a través de los cuales se busca normalizar, ordenar, motorizar las aspiraciones de los sujetos, configurando un campo de acciones más o menos probable” (2012, p.102)

En las formas de gobierno mencionadas, persisten distintas racionalidades que trascienden a los jóvenes y al todo social, por ejemplo, el modo en que se explica la relación trabajo y educación y la recurrente perspectiva de riesgo que reproduce el miedo a quedar excluido en una sociedad de consumo altamente competitiva. Racionalidades de gobierno que clasifican fenómenos como problemas, estableciendo en su modo de enunciarlos y definirlos, una forma de ejercicio del poder sobre los cuerpos y un determinado sector de la población. Discursos como “no estudian porque no quieren” “es un problema cultural de las familias, para ellas la escuela no es un lugar importante” “no importan la tarea de inglés si total van a terminar trabajando en las quintas como sus padres” expresan un tipo de racionalidad a partir de la cual se construye el problema de la educación y con ello líneas de intervención frente al mismo,

Como menciona Pat O’ Malley (2007) la idea no es ver a dicho gobierno -propuesta analítica de Foucault- como algo malo, sino pensarlo en términos de gubernamentalidad, aspecto que deviene en una herramienta para el desarrollo político, en tanto, la gubernamentalidad provee una técnica para el diagnóstico del gobierno existente. En este sentido, retomando los enunciados previos sobre los objetivos de Cambiemos frente a la política educativa, la categoría de pobres, el lema “pobreza cero” y “con educación no hay pobreza” dan cuenta de una forma de gobernar a la población en períodos neoliberales, dónde se liga el problema de la educación a la pobreza, siendo el sujeto responsable de su situación. Asimismo, en caso de ser jóvenes, los postulados adultocéntricos afirman que no estudian por el sólo hecho de ser jóvenes y pobres, “no les interesa educarse”, “no les interesa proyectarse”; cuestión a la que se recurre reiteradas veces en la opinión pública para explicar todo fenómeno social, la inseguridad, el delito creciente, la violencia cotidiana, entre otros. Podemos reflexionar entonces, respecto a la forma en que la definición de pobreza, de jóvenes pobres y postulados sobre cómo ser joven y vivir la juventud, se constituyen en formas de gobernar y ejercer poder sobre dicha población.

Tomando el aporte de Giavedoni (2012) sostenemos que la realidad se construye a partir de la forma simbólica que la describe y enuncia, con lo cual el “gobierno de la pobreza” se constituye como modalidad de poder que incide en las acciones de los sujetos definiendo líneas de acción. Por ende, el modo en que se concibe a la educación incide en las estrategias que se conformarán para enfrentar lo que se considera -en ese marco- el problema educativo, si, por ejemplo, la educación se considera un beneficio o mercancía de sectores de la población, las técnicas que se implementen tendrán que ver con formas que evalúen esa educación en términos de eficacia y eficiencia para garantía de aumento en los niveles de capacitación y competencias en el mercado laboral. Aspecto por el cual en contextos de creciente neoliberalismo un amplio porcentaje de trabajadores quedaron excluidos del mercado formal ante la falta de títulos o capacitaciones, una cuestión que no debe ser leída en términos lineales, amplios estudios denotan que el contar con un título no es garantía de inclusión en el mercado formal. Es aquí donde la dimensión simbólica y material se conjugan expresando distintos niveles de desigualdad acre-

centados en periodos neoliberales. Si se define a la educación en términos mercantiles, la forma en que se construyen programas tendrá como objetivos y finalidades principales, el fortalecimiento de la eficacia y eficiencia con propuestas de privatización o descentralización, racionalidades neoliberales que reducen el problema de la educación a la inversión para el desarrollo, varios escritos del banco mundial -hasta la actualidad- dan cuenta de estos postulados.

Intervención profesional y trayectorias educativas: desafíos para pensar la educación inclusiva

Analizando las condiciones de la intervención profesional en el campo educativo, observamos que en el periodo 2016-2019 se presenta un retroceso en términos de las intervenciones solicitadas a los profesionales en las escuelas. Como dijimos en apartados previos, el lugar que asume la idea de meritocracia pensando las condiciones de acceso al sistema educativo como resultado directo del esfuerzo personal, así como la lógica de premios y castigos que presentan programas educativos orientados a los jóvenes, dejan al descubierto una forma de definición de las juventudes, entendida como una etapa de la vida que nuclea a sujetos que necesitan tutela, control y orientación en sus conductas. En la misma línea los profesionales son considerados ejecutores de la sanción y orientación de acciones, tanto de esos jóvenes como de esas familias, a las cuales -en algunos casos- culpan de no tener una buena organización de su cotidianidad o de no inculcar los valores correspondientes a sus hijos. En concepciones que ligan al joven al desinterés, la vagancia y la falta de proyección subyace en palabras de Molina Bravo (2010) una subjetividad negativizada, en tanto, son las mismas instituciones –como la escuelas que, desde la sanción y el control, reproducen una lógica de exclusión. Se sanciona desde la norma, y se consideran como patológicos ciertos patrones que continúan viendo a ese joven como el responsable de no insertarse laboralmente o de culminar sus estudios.

Podemos decir, que las trayectorias heterogéneas de los jóvenes en el ámbito escolar son desiguales en términos de alcances porque están simplificadas a los tiempos y formatos escolares establecidos en el marco formal educativo, es decir, tiempo para graduarse y tiempo para pasar de año y apropiarse de contenidos. Sin embargo, como mencionamos previamente, una trayectoria escolar de un joven no puede recortarse a ese carácter teórico y formal que demanda el sistema educativo, sino que implica reconocer que ese/esa joven transita distintos espacios en su cotidiano que organizan su vida más allá del ámbito educativo y que contemplan tiempo libre, trabajos formales o no formales, cuidados de hermanos menores e incluso de padres, entre otros condicionantes. Asimismo, partiendo de una definición de educación más integral, estos jóvenes pueden aprender y acceder a conocimientos en otros ámbitos que no sean similares a la escuela y propongan otro tipo de planificación para acceder a saberes. Las mismas trayectorias de estos jóvenes no empiezan y terminan en la escuela, sino que muchos de sus padecimientos, angustias e incertidumbres son producto de ese orden escolar del que

formaron/forman parte y que los sigue responsabilizando -la mayoría de las veces- por las condiciones de su tránsito en el mismo.

Otra de las transformaciones que sufrió la práctica en períodos neoliberales como la década de los 90' y el que fue de 2016 a 2019 es el ataque a cualquier trabajo que implique lo colectivo. Cuando aparece la denominación de Equipo de Orientación Escolar, se propone el trabajo interdisciplinario, la articulación con otras ramas y el trabajo con la comunidad (articulación con instituciones y organizaciones a nivel barrial). Sin embargo, esto se reconfigura en períodos cómo los mencionados, queriendo terminarse con cualquier posibilidad de plenarios por fuera de la institución escolar o reuniones externas de intercambio, en tanto, sólo se contempla responder a actores jerárquicos al momento de definir líneas de intervención. La persecución política a los sindicatos docentes, el ataque a los convenios colectivos de trabajo para impedir la negociación con trabajadores del sistema educativo, se condicen con dicha lógica que ataca lo colectivo y con ello la organización política de los gremios. Dichos aspectos inciden en la intervención profesional, los diferentes contextos políticos acompañados de enfoques y paradigmas constituyeron la identidad de cada profesional que se desempeña en el campo educativo, dónde hasta el día de hoy se manifiestan tensiones en prácticas que son producto de una puja constante entre un pasado presente. Frente a estos aspectos, el desafío radica en visibilizar aquello que permanece latente en el campo educativo respecto a la profesión y lo que se demanda al Trabajo Social en términos de intervenciones con jóvenes.

Hablar de un rol únicamente asistencial en las escuelas, de una intervención en la inmediatez, de prácticas arraigadas al control y orientación individual resulta redundante, en tanto amplios materiales hasta el día de hoy reconocen que el trabajo social en las escuelas continúa sosteniendo –en algunos casos- estos paradigmas y enfoques en la intervención. Con lo cual, interesa partir de estos aspectos tan debatidos en distintos ámbitos, para comenzar a pensar en lo nuevo, como así también en eso que tenemos y es puntapié para potencializar y continuar trabajando. No nos encontramos “en cero” en el campo educativo, estudios denotan que se ha avanzado mucho desde diversas áreas y modalidades que plantean nuevas categorías y enfoques de intervención.

El Trabajo Social en períodos previos al año 2003, no tenía un lugar importante en la planificación de la política social educativa, sin embargo, al día de la fecha pueden observarse numerosos documentos (decretos, guía de orientación escolar, plan curricular, entre otros) en cuya organización han participado profesionales de Trabajo Social. Asimismo, cargos de alta jerarquía como de inspección o directora de la modalidad, están a cargo de dichas profesionales, quienes nutren de una visión integral al tratamiento de los problemas en el campo educativo. Este piso conquistado abre nuevas posibilidades para repensar los lineamientos en los que se piensa y orienta a la política educativa. Un ejemplo es la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito escolar, algo que conlleva debates en torno a la definición de familia. La escuela no puede seguir esperando a aquel niño que esperaba en el siglo. XIX, tampoco recibir a la familia monoparental y nuclear estructuralmente organizada; mucho menos considerar que se es joven cuando se tienen ciertas actitudes frente a la vida, por el contrario, la escuela actual

recibirá a padres jóvenes, madres jóvenes, a niños y jóvenes que se constituyen en un soporte económico para su hogar, entre otras realidades.

En tanto, dichos avances son herramientas para la intervención, dan cuenta de que aquellas trayectorias educativas juveniles pueden analizarse como heterogéneas –en términos socioculturales y no sólo académico formales- desde el momento en que comienzan a visibilizarse aspectos que, hasta hace poco, estaban invisibilizados y se han vuelto visibles desde que se trabajó en lo que Boaventura Santos (2006) llama “lo ausente”. Al colocarse dichas demandas complejas en la agenda pública estatal se demanda al Trabajo Social otro tipo de intervención que parta de reconocer particularidades que afectan lo subjetivo, y, que requieren interpelar dispositivos que en la actualidad no logran responder a ciertos niveles de padecimientos en jóvenes y sus familias, los cuales no devienen de la escasez de recursos para asistir a la escuela, sino que son producto de otros condicionantes, relacionados –como refiere Ana Gómez (2013) con el deterioro de ciertos vínculos familiares, comunitarios y sociales, en los que hay que profundizar nuestro análisis. Desde algunos enfoques se propone pensar a la segregación educativa vinculada a la segregación urbana y practicas excluyentes; en este sentido, Veleda (2012) sostiene que la variable espacial no ha sido contemplada en estudios del sistema educativo, cuestión que no es menor, si consideramos que nuestro país ha enfrentado amplias transformaciones en términos territoriales. Es de gran importancia, reconocer la construcción de nuevos conglomerados, asentamientos, e inclusive barrios privados, la dimensión espacial caracterizada por la fragmentación y heterogeneidad incide en las condiciones de existencia y organización cotidiana del conjunto de las poblaciones, entre estas transformaciones puede evidenciarse, la distribución de los alumnos en distintas escuelas y ofertas de educación, así como restricciones en el acceso a políticas por parte de poblaciones que se inscriben en determinados territorios. Con lo cual la segregación urbana puede pensarse de la mano con la segregación educativa, aspecto que da cuenta de la forma en que las desigualdades sociales tienen un efecto crucial sobre las desigualdades educativas.

Podemos partir de reconocer el objetivo integrador e inclusivo de la educación pública en Argentina sin desconocer que más allá de garantizarse una igualdad en términos de oferta para todas y todos en la gratuidad de los estudios, las desigualdades socioculturales (Veleda, 2012) determinan o condicionan, las desigualdades escolares. Reflexionar sobre una escuela que reproduce en sus formas y orden interno la desigualdad social a partir de la desigualdad escolar, nos lleva a contemplar que las trayectorias escolares de los jóvenes se diferencian en la medida en que las juventudes “tienen pocas chances de encontrarse juntas en los bancos de una misma escuela” (Veleda, 2012) y aquí radica el desafío de problematizar la intervención profesional desde las trayectorias escolares juveniles. El acompañamiento a dichas trayectorias implicaría un develamiento de las consecuencias sociales en dichos tránsitos, que no se reducen a la escuela, sino que como vimos, se vinculan al espacio, a la clase social, al género, a ser joven en la actualidad, entre otros aspectos.

Como refiere Dubet “para los jóvenes de clases populares condenados a frecuentar los establecimientos más desfavorecidos, la confianza en la educación puede perderse: la escuela no

les ofrece ya, esperanza alguna y es percibida como la institución que legitima las desigualdades sociales” profundizándose el abandono o deserción escolar. Dicho análisis se relaciona con el valor que se da a la educación actualmente en Argentina; por un lado las clases medias reconocen a la educación como una inversión a futuro para sus hijos, así como también dicha percepción puede presentarse en los grupos más desfavorecidos que ante el valor compartido que presenta la educación en lo social, realizan arduos esfuerzos para garantizar la asistencia de sus hijos a escuelas ubicadas en barrios alejados, siendo que en el imaginario dichas escuelas son consideradas establecimientos de gran prestigio o como dicen algunos entrevistados, se perciben como “más organizadas”⁵⁴. La definición de educación considerada un servicio en el cual invertir para garantía de ascenso social, se condice con políticas de Cambiemos, donde la escuela se define como un producto que hay que saber “vender” respondiendo a lo que demandan sus beneficiarios, sin pensarse a esa educación como un derecho social y universal, sino cómo un servicio, el cual la propaganda logra ofertar en términos de eficacia y eficiencia. Esta concepción desvaloriza la educación pública, sobrevalorando la educación privada, con objetivos puramente empresariales que dejan de lado la propuesta de una política educativa que partiendo de un enfoque de derechos pretenda enfrentar desigualdades sociales y plantear una modificación en las condiciones de vida de los sujetos de la educación.

En esta línea de análisis la intervención profesional con trayectorias implica interrogarnos sobre estas prácticas gubernamentales y nos coloca en el desafío de interpelar nuestras propias intervenciones. En este punto, cabría analizar aquellas características actuales que presenta la educación con y para los jóvenes, consideramos que comienzan a configurarse nuevos *modos de ser* en el orden escolar; como menciona Paula Sibilia (2010) Gilles Deleuze “detectó la gradual implementación de un régimen de vida novedoso, apoyado en las tecnologías electrónicas y digitales: una organización social basada en el capitalismo más desarrollado de la actualidad, dónde rigen el exceso de producción y el consumo exacerbado” (2010: 167) La publicidad, el marketing y las redes de comunicación organizan para dicho filósofo, las nuevas sociedades de control, dónde hay nuevas formas a las cuales temerle, muchas invisibilizadas y naturalizadas en una idea de placer y dispersión. Es este punto crucial para interrogarnos sobre los jóvenes y sus trayectorias educativas, en tanto, podemos reconocer como parte de la planificación de estrategias con un otro, nuevos cuerpos y nuevas subjetividades. Cómo refiere Sibilia (2010) florecen otros cuerpos y con ellos otras formas de ser, cabría interrogarnos entonces, respecto a qué es ser joven actualmente; la satisfacción instantánea, la felicidad, el placer, el bienestar corporal, la posibilidad de cambiar todo el tiempo, la satisfacción personal, entre otros, no forman parte de la maquinaria escolar del Siglo XIX, por el contrario, se trasladan a nuevas formas de crear la propia subjetividad. La nuevas tecnologías implican nuevas formas de vincularse y de aprender, de ser y de hacer en los jóvenes, son ellos quienes viven intensamente en este mundo instantáneo y cambiante enfrentando a diario la tarea u obligación de

⁵⁴ Esta percepción se debe a que las situaciones de peleas, enfrentamientos o pleitos se considera algo propio de “determinados barrios” y por ende de las escuelas que se inscriben en dicha dinámica territorial

asistir a una escuela que aún continúa ordenándose a partir de formas de siglos pasados. Daremos un ejemplo, una docente comparte una información específica en una clase, y ante la duda de lo referido por la misma, una alumna recurre en su celular a Google haciéndose de dicha información en las redes y posteriormente corrigiendo a su profesora, quién queda expuesta por su error frente a toda la clase. Podemos ver cómo la figura de *la saber* ya no es representada por el docente, sino por internet, asimismo, la figura de autoridad de la profesora entra en jaque frente a la consideración de que se puede aprender desde otros espacios, con lo cual también se pone en tela de juicio la función de la escuela. Cabe resaltar que, en el momento de auge de la escuela, se internalizaban por parte de los niños y jóvenes ciertas normas y reglamentos, así como la autoridad de los profesores, responsabilidades individuales y obediencia que se respetaban cotidianamente. Sin embargo, los valores de estos jóvenes actualmente, además de ser otros, se construyen no sólo en la escuela, sino en mayor medida y con más incidencia, en otros ámbitos. Según estudios recientes, el principal motivo de abandono escolar en jóvenes es el desinterés, resultando poco atractivo las rutinas escolares, es decir, lo que sucede en la escuela ¿se ha avanzado sobre esto que sienten y piensan los jóvenes?

A partir de una serie de datos que surgen de las propias voces de los jóvenes entrevistados en el marco de nuestra investigación, es importante plantear una necesaria interpelación a la categoría de inclusión educativa ya que como dijimos anteriormente, continúan manifestándose mecanismos de opresión y discriminación. En este sentido, nos interesa compartirles algunas ideas, en primer lugar, entender que escuela no es sinónimo de educación y que educación no es sinónimo de inclusión educativa. El tema radicaría en preguntarnos si seguiremos pensando al sistema educativo sentados en pupitres de antaño o, por el contrario, empezaremos a avanzar en discusiones que hace largo tiempo proponen otros enfoques de educación y con ello nuevas formas de pensar a la inclusión y al aprendizaje. En segundo lugar, pensar que esas trayectorias educativas de los jóvenes no son sólo escolares, como especificamos, los jóvenes aprenden en distintos ámbitos de su cotidiano. En tercer lugar, la importancia de plantearnos que estas juventudes tienen que empezar a entenderse y sentipensarse desde otros lugares a) no caer en la revictimización de los jóvenes y reconocer su autonomía progresiva y participación y elección consciente en distintos ámbitos de la vida; b) no sobrevalorar o romantizar la idea de juventud o el ser joven, pensando a estos como quienes siempre tienen energía, ganas, tiempo, salud; los jóvenes sufren, se enferman, se cansan pueden no tener ganas, padecer y angustiarse mucho c) dejar de pensar a la juventud como sinónimo de peligrosidad o exposición al riesgo continua por la forma en que estos viven su sexualidad o sus elecciones frente a las lógicas de consumo, cuestión que se manifiesta en discursos de los medios de comunicación, redes, entre otros, en los que subyace una perspectiva adultocéntrica.

Los jóvenes hoy disputan lo que quieren, son seres autónomos que interpelan las ideas de inclusión en las escuelas y en sus tránsitos por esta. Es necesario continuar profundizando en estas experiencias, para interpelar una palabra de la que pareciera ser no podemos hablar mal: la inclusión; porque a pesar de los avances en términos enfoques o paradigmas, continúan operando mecanismo de opresión y discriminación como el adultocentrismo -que ve a esos

jóvenes como vagos sin proyecto a futuro- o el patriarcado -que continua reproduciendo las lógicas de cuidado en las mujeres de manera intergeneracional, cuestión que no impacta sólo en las condiciones de sus tránsitos por el sistema educativo, también en las posibilidades de elegir libremente como vivir su juventud. Consideramos menester interrogarnos respecto a las resistencias y/o capacidad de adaptación de la escuela -y la política educativa en su conjunto- a estas nuevas racionalidades, nuevas subjetividades e inclusive nuevas corporalidades que expresan total incompatibilidad con las normas y deberes históricos de la escuela.

Conclusiones

Resulta pertinente poder analizar las tecnologías de gobierno en relación con las prácticas que organizan la vida misma. La era Cambiemos fue y es expresión pura de objetivos que en materia educativa se centran en disciplinar cuerpos y regularizar nuevos fenómenos. Puede observarse que la forma en que se construyen los problemas y definen líneas de intervención está relacionada con nuevas – y no tan nuevas- formas de ejercicio de poder, sus efectos e intencionalidades. Consideramos que los análisis reducidos a reflexionar en torno a la disfuncionalidad o ausencia del Estado obturan la posibilidad de interpelar aquellas prácticas, hábitos y conductas que expresan formas de pensar y decir, tensiones entre el poder y la política. Una noción de gubernamentalidad, tecnologías y racionalidades de gobierno que no sólo nos constituyen como sujetos, sino que también constituyen a nuestras prácticas y al desarrollo de nuestra vida en el ámbito de lo cotidiano.

Como observamos a lo largo del capítulo, las posibilidades de transformación y/o intervención están intrínsecamente relacionadas con la forma en que se definen modalidades específicas de gobierno sobre determinados sectores de la población. Finalidades estratégicas y prácticas en las que se pone en juego la relación entre la noción de gobierno y la cuestión social, con un Estado que gestiona y reproduce la misma cuestión social a partir de las diferentes maneras en que se propone gobernarla. Por lo tanto, al hablarse de trayectorias escolares juveniles truncas, desiguales y heterogéneas, estamos hablando de nuevas herramientas y mecanismos que tiene la sociedad actual –como sociedad de control- de ejercer poder sobre los cuerpos, de establecer formas de ser joven y vivir la juventud; ya no desde el disciplinamiento la sanción, la vigilancia y el castigo; ya no es necesario encerrar y castigar a los jóvenes para hacerlos dóciles, hoy basta con hacerlos sentir o pensarse excluidos de, por fuera de, o con deudas de. La responsabilidad individual de obtener méritos, los medios de comunicación reproduciendo un imaginario social que ve al joven como peligroso, desinteresado o en riesgo ordenan un mundo simbólico que organiza la realidad y una nueva forma de ejercer poder sobre dichos cuerpos.

Como especificamos al inicio, pensar estas formas de gobierno de la pobreza en la era Cambiemos, demanda una reflexión sobre la intervención del Trabajo Social en escuelas, con jóvenes y en reconocimiento de sus tránsitos. Desde nuestras indagaciones y datos

preliminares, el desafío radica en pensar la construcción de estrategias que contemplen la posibilidad de adecuar las propuestas pedagógicas y el orden escolar cotidiano a promover una intervención que otorgue herramientas y competencias para la reflexión, enfrentando aquella idea de desinterés y compromiso en los jóvenes. Considerando que la educación no es sinónimo de escuela, sino que la primera incluye la posibilidad de generar nuevas oportunidades para el conjunto de los grupos poblacionales, en tanto, todos los jóvenes pueden aprender, siempre y cuando se promuevan las condiciones básicas para el aprendizaje, en lo material pero también en lo sociocultural. Es decir, adecuando las estrategias a la realidad particular de esos jóvenes, lo que incluye no sólo gustos o intereses personales, sino también demandas, padecimientos subjetivos, apropiación del capital cultural, entre otros condicionantes.

El Trabajo Social no se encuentra exento de dichas racionalidades de la pobreza, que definen al joven como peligroso o en riesgo, tampoco de tecnologías de dicho gobierno, las cuales, demandan intervenciones sostenidas en el control y disciplinamiento de conductas. El lugar que asume el Trabajo Social en las escuelas remite en primera medida a lo asistencial y conductista, seguido de prácticas de intervención por caso – con nombre y apellido-, culminando en un rol de orientador y regulador de conflictos. Estas prácticas se sostienen en racionalidades que demandan este tipo de intervenciones en la urgencia e inmediatez; con lo cual los aportes de Michel Foucault posibilitan visibilizar en el campo educativo dichas tecnologías de gobierno, sobre todo en contextos- como el de la gestión Cambiemos- en el cual la pobreza volvió a considerarse no sólo un objeto de estudio sino también un medio a partir del cual se ejerce poder sobre determinados sectores. Reforzar la intervención sobre la pobreza y profundizar la categoría de pobres, conlleva a discursos que vinculan la educación a la inseguridad y al delito. No se ve entonces a la educación como práctica libertaria o constructora de cierta criticidad, por el contrario, se define a la educación como problema, y no un problema que es producto de una estructura social desigual, es decir, no se interroga al sistema educativo y su carácter excluyente. Por el contrario, al pensarse a la educación como un problema, partiendo de la premisa de “falta de educación” o “la mala educación” se profundiza esta lógica del gobierno de la pobreza que, sostiene que el acceso a misma está determinado por los méritos o capacidades individuales. En tanto, las trayectorias escolares de jóvenes se pensarán determinadas por su condición de clase, por el barrio en que nacieron, por la familia a la que pertenecen y por sus posibilidades de proyectarse a futuro. Con lo cual dichas racionalidades que en la era Cambiemos definen la intervención en el campo educativo, la categoría de joven e inclusive el problema en educación, no son casuales, sino que devienen de una estrategia de poder, que imprime en ella las bases para la instauración de un determinado orden social.

Puede observarse, que el Estado se presenta en discursos de la política educativa descripta, cómo el regulador de la accesibilidad al sistema educativo, por parte de los sectores considerados en desventaja social. Sin embargo, este aparece como un medio técnico, que

no ofrece a todas las mismas oportunidades y se propone enfrentar la pobreza del país. Poner en revisión estas características revistiendo a las mismas de un carácter político y por ende de una voluntad y sentido político en las acciones, provee elementos para interrogarnos respecto a las decisiones –educativas en este caso- que entran en juego en la política, sin reducirse a una decisión individual sino a la suma de un conjunto de decisiones, un conjunto político. No hay algo abstracto o previo que crea a la política, sino que esta se recrea a sí misma. Y se recrea en la puja de intereses, en la arena que presenta tensiones y reviste de un carácter conflictivo a las negociaciones que hacen a la política pública educativa. En este sentido, a modo de aporte, reconocemos a la estrategia como el componente político de toda intervención, por lo que su construcción podría visibilizar dichos procesos, y aportar elementos que generen una apertura a la reflexión/problematización, camino principal para redefinir la intervención profesional según el sentido político que orienta nuestra práctica. Asimismo, la interpelación al Estado y sus dispositivos, en términos de definiciones de familia, juventudes, género, entre otras, deviene de la conquista de un piso de derechos que posibilitó reivindicarlos, construyendo a la demanda desde un enfoque de derechos, sin recortarla a una necesidad de tipo material.

La gestión Cambiemos dejó al descubierto que el problema de la educación en la perspectiva neoliberal radica en la falta de mérito personal, capacidad individual y/o esfuerzo individual para acceder al sistema educativo y culminar los estudios. En tanto, no se tiene una lectura donde el problema no radique en el sujeto de la educación sino en lo social de la escuela y en su carácter excluyente, donde sabemos que la apertura de posibilidades continúa sin ser la misma para el conjunto de la población y donde cabría preguntarnos ¿Qué ofrece el sistema educativo a ese joven que retorna a la escuela en búsqueda de emancipación y autonomía? Una vez que tenemos la respuesta preguntar a los mismos jóvenes si eso que ofrecemos generó transformaciones cruciales y/o perpetuo lo esperado y conocido por estos.

Referencias

- AWID. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico* No. 9, agosto 2004
- Boaventura de Sousa Santos. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires. Encuentro CLASO.
- Calvo, M. (2018). El Trabajo Social en las escuelas: desafíos en la intervención profesional con trayectorias escolares juveniles. *X Jornadas de Sociología, FAHCE, UNLP*. 5, 6 Y 7 de diciembre.
- Calvo, M. (2016). La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos. *Tesis de Maestría*, versión online SEDICI, FTS, UNLP.
- Corrosa N, López E y Monticelli J (2006). *El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires. Editorial Espacio.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. (pp. 241-259) en Michel Foucault. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Dreyfus, H. y Paul Rabinow. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Giavedoni, José. (2012). Del Estado en crisis a la crítica del Estado. *Diálogo en torno a la perspectiva del Estado y la gubernamentalidad en el análisis de la nueva cuestión social en América Latina*. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*. UNAM. Año LVII, num.214 (pp. 89-109) ISSN-0185-1918
- Giavedoni, José G. (2012). *Gobernando la pobreza: la energía eléctrica como dispositivo de gestión de los sectores populares*. Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Gómez, A. (2013). *Nuevos Problemas o respuestas viejas?* En Testa, María Cecilia (Compiladora): *Trabajo Social y Territorio. Reflexiones sobre lo público y las Instituciones*. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Informe 2019 Red Argentina de posgrados en Políticas Sociales (RIPPSO) de universidades públicas argentinas. Capítulo “AUH: alcances, limitaciones y aportes para la construcción de la agenda de las políticas públicas” Autoras: Mariana Gabrinetti (coordinadora); Mariángeles Calvo; Paula Danel; Agustina Favero Avico; Susan López, Marcela Velurtas.
- Pat O’ Malley & otros. (2011). *Cuadernos de trabajo # 1 año 1: Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*. UNICEF: Editorial universitaria
- Jelin, E. (2010). “Pan y Afectos” Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica (ISBN 978-987-719-016-8
- Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- Molina Bravo. (2010). *Vidas juveniles y subjetividades nulas: elementos para una analítica de los dispositivos de control estatal*. En Michel Foucault “Neoliberalismo y biopolítica”. Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.
- Miranda, A. (2008). *Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del Siglo XXI*. *Revista de Trabajo*. Año 4.
- Nicastro, S & Greco, M. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial, Homo Sapiens Ediciones, Rosario Santa Fe.
- Pineau, P; Dussel, I & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Capítulo I ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. Editorial Paidós Mexicana, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” ponencia en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes*. La escuela secundaria en el mundo de hoy, días 28, 29 y 30 de mayo, Fundación Santillana.

- Tiramonti, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2011 256 pág. 22x15 cm. - (Pensar la educación)
- Veleda, C. (2012). La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias” Editorial La Crujía, Buenos Aires.
- Weiss, E. (2000). Reseña de “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar” de Francois Dubet y Danilo Martuccelli. Revista Mexicana de investigación Educativa. Volumen 5 Núm. 10. Julio- diciembre. Consejo Mexicano de investigación educativa.